

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARCO AURÉLIO COSTA PONTES

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUPORTE NO DESENVOLVIMENTO
DA AUTONOMIA EM UM CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA

UBERLÂNDIA
2017

MARCO AURÉLIO COSTA PONTES

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUPORTE NO
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM UM CONTEXTO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

UBERLÂNDIA
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P814u
2017 Pontes, Marco Aurélio Costa, 1992-
 O uso de tecnologias digitais como suporte no desenvolvimento da
 autonomia em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa /
 Marco Aurélio Costa Pontes. - 2017.
 146 f. : il.

 Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
 Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.
 Língua inglesa - Estudo e ensino - Inovações tecnológicas - Teses. I.
 Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

MARCO AURÉLIO COSTA PONTES

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUPORTE NO
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM UM CONTEXTO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Banca Examinadora

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (orientador)

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM

Profa. Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Suplentes

Profa. Dra. Eliamar Godoi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Carla Rachid Otávio Murad
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Dedico esta dissertação aos meus pais, por sempre acreditarem no meu potencial, pelos puxões de orelha quando necessário e por sempre incentivarem os meus sonhos.

AGREDECIMENTOS

Aos meus pais, Nilson e Mônica, pelo apoio, amor incondicional, exemplo, alegria e, principalmente, por me deixarem errar quando necessário, para que eu conseguisse me erguer com meus próprios pés.

Ao meu irmão, Pedro Henrique, e à minha irmã, Ana Carolina (Fofa), pelo companheirismo, risadas compartilhadas, gostos controversos, somando muito à minha vida. Obrigado por não me fazerem duvidar, nem por um segundo, o significado de fraternidade.

Aos meus familiares, em especial às minhas avós, Zoé e Valda, pelos saberes e por serem ótimas companheiras.

À família que fiz pelas minhas andanças pelo mundo, em especial Carolina Santana, Cindy Xavier, Érica Bongani, Jéssica Ferreira, Larissa Ribeiro e Ludmila Rodrigues, pelos momentos compartilhados e por sempre estarem presentes quando necessário.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pela orientação competente e por me levar à reflexão, em diversos momentos.

À professora Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, cuja contribuição neste trabalho começou muito antes do mestrado. Não estaria aqui hoje se não fosse por você. Obrigado também pelas contribuições valiosas durante minha qualificação.

Às professoras Dra. Fernanda Costa Ribas, Dra. Dilma Maria de Mello, Dra. Valéria Lopes de Aguiar Bacalá, por também terem ajudado a moldar o trabalho a partir de suas contribuições no meu exame de qualificação.

À professora Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta, pela ajuda e por me conceder a honra de participar da minha defesa.

Aos professores do PPGEI, em especial Dra. Fernanda Costa Ribas, Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, Dr. Willian Mineo Tagata e Dra. Eliamar Godoi, que contribuíram grandemente para meu crescimento acadêmico.

Aos funcionários do PPGEI, pelo suporte e atendimento.

Aos meus colegas e companheiros nessa jornada, em especial Bárbara, Cristiane, Jeanne, Katiuscia, Tiago e Rodrigo, por compartilharem da mesma experiência, pelos cafés e momentos de descontração (vulgo almoço no *Outback*).

À diretora da escola e aos meus colegas professores, por me apoiarem e ajudarem no que fosse necessário para que essa pesquisa acontecesse.

E, por fim, aos meus alunos queridos, não só os participantes dessa pesquisa, mas todos os que já passaram e ainda passam pela minha vida, por me fazerem sorrir e ter a certeza de que escolhi a profissão certa. Obrigado por confiarem em mim e por me ensinarem tanto quanto ensino a vocês.

Obrigado a todos!

RESUMO

Com a rápida disseminação das tecnologias digitais, torna-se impossível não relacionar esse movimento com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas tecnologias digitais, se aliadas no processo de ensino-aprendizagem, podem ser benéficas para os alunos, devido a facilidade de acesso a informação, ajudando o aluno a desenvolver sua autonomia. Portanto, como educadores, devemos considerar que o ambiente informal ajuda na consolidação e busca desses conhecimentos, algo que é, obviamente, mediado pelas tecnologias digitais. O aprendiz consegue perceber o ambiente que está em sua volta e essa complementariedade e percepção são importantes, já que podem propiciar autonomia. Por isso, almejo investigar quais são os artefatos digitais que alunos de um curso regular de língua inglesa em um instituto de idiomas utilizam para a aprendizagem da Língua Inglesa e como o professor pode ou não ajudar no fomento da autonomia do aprendiz. A partir da observação das minhas aulas, coleta de dados e diários reflexivo, busco, também 1) identificar quais são as ferramentas digitais que os alunos utilizam para estudo fora da escola e qual seria o papel da tecnologia no desenvolvimento da autonomia e 2) mapear as percepções dos estudantes de língua inglesa em relação às diferentes possibilidades de utilização do meio digital para seu processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Para fundamentar o meu trabalho, discorri sobre o papel da educação no mundo tecnológico (COLLINS; HALVERSON, 2009), definições de autonomia e, mais especificamente, a autonomia como sistema complexo (PAIVA, 2006) e a definição de *affordances* (GIBSON, 1986), argumentando a necessidade de efetivarmos diferentes percepções do que o meio digital ou a sala de aula oferece ao aluno, ajudando no fomento de sua autonomia. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de coleta, questionários semiestruturados, entrevistas com os participantes, percepções de aulas ministradas e diários reflexivos dos alunos. Os resultados demonstram que os alunos utilizam vários aplicativos para desenvolverem a autonomia, mas cada um efetiva *affordances* diferentes, percebendo os aplicativos de diversas formas. Porém, não há indícios de que a tecnologia por si só ajuda no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes; aprendizagem e tecnologia caminham juntas, em um processo complexo no qual vários componentes se interligam (LARSEN-FREEMAN, 1997). Além do mais, os alunos refletiram sobre o uso de certas tecnologias na sala de aula e como poderiam ser utilizadas em outros contextos, emergindo diferentes usos e práticas autônomas a partir de atividades realizadas dentro da sala de aula. Dessa forma, concluo que a relação que cada aprendiz (e também o professor) tem com a tecnologia é diferente, pois são efetivadas diferentes percepções e, sendo assim, a autonomia pode ocorrer de diversas formas, não sendo algo estático, mas altamente dinâmico e complexo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas; Autonomia; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

With the rapid spread of digital technologies, it becomes impossible not to relate this movement to the teaching and learning process of foreign languages. These digital technologies, if combined in the teaching-learning process, can bring advantages to the students due to much access to information, helping students foster their autonomy. Therefore, as educators, we must consider that the informal environment enables students to seek and build knowledge, which is mediated by digital technologies. Learners can perceive the environment that is around them and this complementarity and perception are important, since the process can foster students' autonomy. Therefore, I aimed to investigate which digital artifacts students of a regular English language course at a language institute use for language learning and how the teacher may or may not help foster learner's autonomy. By observing and reflecting upon my classes, data collection and reflective journals, I also sought to: 1) identify what digital tools students use to learn outside school and what the role of technology in the development of autonomy would be and 2) map students' perceptions related to the different possibilities of using the digital medium for their learning process inside and outside the classroom. In order to support my research, I discussed the role of education in the technological era (COLLINS; HALVERSON, 2009), definitions of autonomy and, more specifically, autonomy as a complex system (PAIVA, 2006) and the definition of affordances (GIBSON, 1986), by arguing the need to realize different perceptions of what the digital environment or the classroom offer the student, helping in the promotion of their autonomy. The study was a qualitative research of an ethnographic nature, having as data collection instruments semi-structured questionnaires, interviews with the participants, classes perceptions and reflexive journals. The results showed that students use multiple resources to develop autonomy, but each student achieve different affordances by perceiving those resources in different ways. However, there is no evidence that technology alone fosters autonomy; Learning and technology go together, in a complex process of several components that are interconnected (LARSEN-FREEMAN, 1997). Moreover, students reflected on the use of certain technologies in the classroom and how those can be used in other contexts, while emerging different uses and autonomous practices from activities carried out within the classroom. Therefore, I realized that the relation that each learner (and also the teacher) has with the technology is different, because different perceptions emerge and, because of that, autonomy can occur in several ways, not being something static, but highly dynamic and complex.

Key words: Teaching and Learning languages; Autonomy; Digital Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Atividade usando o <i>Socrative</i>	55
Figura 02: Atividade no website <i>English Club</i>	56
Figura 03: Slide com atividade do vídeo <i>Aspirational</i>	57
Figura 04: Slide com a atividade de vídeo sobre Síndrome Pós Férias	58
Figura 05: Interface da palestra no <i>TED Talk</i>	60
Figura 06: Atividade de revisão de vocabulário no <i>Quizlet</i>	61
Figura 07: Atividade de vídeo sobre o <i>BREXIT</i>	62
Figura 08: Página inicial do <i>Padlet</i>	63
Figura 09: Slide com atividade de gravação de <i>podcast</i>	77
Figura 10: Slide com atividade da série <i>The Leftovers</i>	79
Figura 11: Utilização do <i>Lyrics Training</i>	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de autonomia do aprendiz.....	37
Quadro 02: Relação das aulas ministradas com ferramentas e objetivos de uso	64
Quadro 03: Uso de tecnologia pelos alunos.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBC – *British Broadcasting Company*

B2 – Usuário Independente (nível de proficiência em línguas, usuário independente, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas¹).

¹ Para maiores informações sobre o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, acesse http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 A educação na era tecnológica	21
1.2 Autonomia e complexidade na aprendizagem de língua inglesa	26
1.2.1 O que é autonomia?	26
1.2.2 A autonomia como sistema complexo	32
1.2.3 Os papéis do aluno e do professor no desenvolvimento de autonomia.....	36
1.3 As <i>affordances</i> : uma relação entre o animal e o meio.....	40
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	45
2.1 Caracterização da pesquisa	45
2.2 Contexto da pesquisa.....	46
2.3 Perfil dos participantes	49
2.4 Papel do professor-pesquisador.....	51
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	52
2.6 Aulas ministradas e tecnologias empregadas	54
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	67
3.1 Análise e discussão do questionário semiestruturado e primeira entrevista ..	67
3.2 Descrição e análise das aulas ministradas.....	77
3.3 Análise e discussão dos diários reflexivos.....	89
3.3.1 Níveis de autonomia experienciados pelos alunos	90
3.3.2 Percepções acerca das tecnologias digitais e atividades empregadas dentro e fora da sala de aula	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	133
APÊNDICE B – GOOGLE DOCS (DIÁRIO REFLEXIVO)	135
ANEXO A – DIÁRIOS REFLEXIVOS DOS ALUNOS	136

INTRODUÇÃO

Com a rápida disseminação das tecnologias digitais, torna-se impossível não relacionar esse movimento com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, o Inglês, que, de acordo com Crystal (2003), é uma língua global. Essas tecnologias digitais, se aliadas no processo de ensino-aprendizagem, podem ser benéficas para os alunos, devido à facilidade de acesso a informações (PRENSKY, 2001), às possibilidades de uso de língua em contextos reais e ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Dessa forma, pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas e linguagem e tecnologia precisam ser desenvolvidas, para que haja um maior entendimento de fenômenos e agentes na sala de aula, pois estes estudos podem trazer respostas ou sugestões para indagações nesse contexto.

A sala de aula possui agentes e componentes que se relacionam e é, por definições de vários teóricos (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2006; FRANCO, 2013), um sistema complexo. A definição do que é um sistema complexo será melhor explorada na fundamentação teórica, mas, devemos entender que a sala de aula (e, mais especificamente, o processo de ensino-aprendizagem) é um sistema que está “propício a mudanças, é considerada dinâmica, não linear, caótica, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberta, que se auto organiza, sensível ao *feedback* e altamente adaptável”² (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142). Por isso, não podemos presumir que certa atividade irá funcionar em uma sala de aula que contém diversos alunos. Cada aluno possui um perfil diferente e uma ação não se transforma em uma reação que seja previsível ou igual em todos os momentos ou contextos.

Segundo Chapelle (2007), a tecnologia oferece aos alunos múltiplas oportunidades de aprendizagem através de atividades interativas proporcionadas por *softwares* de comunicação e Internet, por exemplo. Em vista disso, faz-se necessário que professores reconsiderem as abordagens metodológicas tradicionais de ensino de línguas. A tecnologia propicia ambientes de aprendizagem em potencial, ou seja, à medida que as teorias tendam a refletir sobre o ambiente de exposição à língua, a tecnologia também precisa ser contemplada (CHAPELLE, 2007). Dessa forma, essas tecnologias também podem ajudar para que a aprendizagem seja mais focada no aluno, ajudando o aprendiz a se tornar mais autônomo (LITTLE, 1991).

² Esta e outras traduções são de minha autoria.

Mas, o que é autonomia? No senso comum, autonomia é a capacidade de um aluno conseguir ir além do que é proposto pelo professor, ter a capacidade de organizar sozinho seus estudos, sem participação do professor, administrando eficazmente o seu tempo de dedicação no aprendizado e escolhendo de forma eficiente as fontes de informação disponíveis.

O conceito de autonomia também é confundido com autoinstrução, ou seja, o sujeito autodidata é aquele que consegue estudar sem a ajuda do professor, provavelmente seguindo um material didático. Há uma diferença entre um aluno ser autônomo e ser autodidata e essa diferença será melhor problematizada adiante. Ambos conceitos precisam ser estudados e uma definição de autonomia é delimitada em minha fundamentação teórica.

O desbravador dos estudos de autonomia em linguística aplicada foi Holec (1981), que define o aluno como autônomo quando ele é livre, assumindo total responsabilidade pelas decisões tomadas acerca das técnicas para desenvolver sua aprendizagem. A partir das colocações de Holec (1981), Little (1991, p. 4) define autonomia como sendo a “capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”.

Porém, a definição de Little (1991) abrange somente os processos internos do aprendiz, não levando em consideração os processos externos, que também influenciam essa autonomia. Dessa forma, adotarei a proposta de Paiva (2006) acerca do que é a autonomia.

A autora postula que autonomia é um sistema complexo, que possui amarras tanto internas quanto externas – se manifestando de diversas formas e graus de independência, além de controle sobre o processo de aprendizagem. A autonomia, ainda, envolve escolhas, tomada de decisão, desejos, atitudes, habilidades, capacidades, habilidades, avaliação, tanto como aluno ou usuário de uma língua, sendo dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

Essa definição se torna importante para este estudo, pois, ao considerar a autonomia como um sistema complexo, entendo que há diversos fatores (internos ou externos ao aprendiz) que podem ajudar ou dificultar o desenvolvimento da autonomia por parte do aprendiz. Não é simplesmente uma ação que desencadeará reações autônomas, há complexidade, há tensões, sensibilidade e não há previsibilidade.

Há diversas estratégias para que o aluno construa sua autonomia, mas, especificamente para esse estudo, tenho como pressuposto que o aluno possa fazer uso de recursos fora da sala de aula para conseguir construir essa autonomia. Devemos, como educadores, considerar que o ambiente informal ajuda na consolidação de conhecimentos, algo que é mediado por meio das tecnologias digitais.

Para tanto, o aprendiz precisa perceber o mundo em sua volta e essa relação de complementaridade entre o aprendiz e o meio em que ele está inserido (PAIVA, 2010) é de extrema importância para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, já que pode propiciar a autonomia.

Muitas são as pesquisas que procuram entender a relação de tecnologia, sala de aula, aprendizagem e autonomia. Moura Filho (2005), em sua dissertação, *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês*, por exemplo, investigou aprendizes de língua inglesa e disserta sobre as possibilidades de conciliação entre autonomia e a carreira profissional dos aprendizes. Ademais, constatou que os processos de autonomia são vivenciados de forma intuitiva e não exteriorizada pelo participante ou por meio de algum professor.

Miranda (2015), em sua dissertação, *Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade*, constatou que ações escolares conscientes e reflexivas podem desencadear grande mudança no processo de aprendizagem, inclusive a evolução da autonomia. Além disso, certas tecnologias digitais, ao serem utilizadas com finalidade didático-pedagógica, no contexto do estudo, demonstraram desempenhar importante papel no desenvolvimento de habilidades orais, por serem instrumentos capazes de expor o aprendiz à língua autêntica, propiciar diversão e prazer aos nativos digitais e ajudar aqueles que desejam aprimorar a compreensão e produção oral na língua alvo.

A autonomia foi enfocada como sistema complexo, também, por Franco (2013), em tese de doutorado intitulada *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*. O objetivo da pesquisa era de conhecer as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de inglês de um grupo de alunos de uma instituição federal do Rio de Janeiro. O autor postula que a autonomia possui grande número de componentes com alto nível de interatividade, tais como: o aprendiz, suas necessidades, desejos, crenças, material didático, tecnologia, colegas, entre outros.

Pelos seus resultados, Franco (2013) discorre sobre a não-linearidade nas interações entre os elementos, que não foram fixas, mas dinâmicas. Franco (2013) defende também que essas tecnologias, ou os propiciamentos de uso das tecnologias digitais por si só não promovem o desenvolvimento da autonomia e que o desenvolvimento da autonomia nos alunos está diretamente relacionado às práticas pedagógicas avaliadas positivamente por eles.

Há dois outros motivos que justificam minha inquietação em pesquisar a relação de tecnologias digitais e autonomia dos aprendizes. O primeiro motivo é a minha trajetória como aprendiz de língua e professor e o outro motivo que me levou a desenvolver este trabalho foi por causa de uma pesquisa de iniciação científica realizada durante minha graduação (PONTES; SOUZA, 2014).

Minha trajetória com a docência começou quando ainda era criança, ao “ensinar” meu irmão as matérias que estudava na escola. A questão do amor à língua inglesa também foi fator importante para minha escolha de profissão. Comecei meus estudos na língua alvo ainda criança, com 9 anos de idade, e conclui um curso de línguas em um instituto particular de Inglês. Após a finalização do curso, viajei para os Estados Unidos, onde realizei novamente um curso de inglês em uma escola internacional, na Califórnia. Após retornar, comecei a ministrar aulas particulares para alunos da escola onde estudava.

No momento em que tive que escolher minha faculdade, não tinha dúvidas – iniciei os estudos em Letras, habilitação plena em Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa na Universidade Federal de Uberlândia. Ao finalizar a graduação, optei por continuar no meio acadêmico, iniciando o Mestrado no mesmo ano. O Mestrado, para mim, vem como um aperfeiçoamento do que experienciei na graduação, além de ser uma porta para uma carreira de docente universitário.

Com quase sete anos de experiência em sala de aula, partindo de aulas particulares, lecionando em escolas municipais, estaduais e privadas, e, principalmente em institutos de idiomas, considero que minhas experiências como docente me ajudaram a moldar minha prática reflexiva. Nada é acabado e o profissional precisa estar em constante aprimoramento. Por isso, tento sempre participar de diversos cursos *on-line* (tendo concluído em um ano, três cursos para aperfeiçoamento de professor de Inglês como Língua Estrangeira) e fazendo pesquisas na área, principalmente por entender a necessidade de reflexão e avaliação do que estou propondo dentro da sala de aula.

Acredito que todas as escolhas que faço como professor são por causa de modelos que tive desde o ensino fundamental até a universidade. Modelos que foram positivos ou negativos, mas que sempre me ajudaram, seja para reproduzir uma técnica que parecia eficaz ou para rejeitar outra e tentar adaptá-la para que seja mais interessante. Por isso, os momentos de troca de experiência entre colegas e, principalmente, em congressos, foram e são extremamente importantes para minha prática docente reflexiva.

No que tange ao uso da tecnologia e o motivo pelo qual ela é adotada como ponto chave na minha pesquisa é também por experiências pessoais. De acordo com Prenksy (2001), os nascidos em meio digital possuem mais familiaridade do que aqueles que não tiveram um contato tão cedo com a tecnologia. Acredito que eu não tenha nascido em um meio digital, pois somente com 10 anos que tive meu primeiro computador. De forma bem intuitiva, não precisei da ajuda dos meus pais para usá-lo, mas não diria que consigo manuseá-lo em toda sua potencialidade. Ao estudar inglês, utilizava de muitos meios informais (*internet*, CDs, VHS, TV, revistas) para minha aprendizagem, após perceber que sentia um pouco de dificuldade, quando comparado aos colegas.

No início do meu curso, recebia comentários negativos em relação principalmente à pronúncia. Por causa desses comentários e por refletir que eu não estava em um nível que era esperado pelo livro, adentrei um pouco mais nos estudos fora da sala de aula, decidindo exatamente o que eu achava melhor para aprimorar minha proficiência, principalmente assistir a séries de TV e tentar imitar as pronúncias de palavras que encontrava, rapidamente suprimindo minhas dificuldades e aumentando meu conhecimento na língua alvo. Por isso, às vezes, me indago: será que se eu tivesse focado somente nos estudos no curso de inglês, teria sido o bastante para aprender essa nova língua? Talvez o meu perfil de aprendiz sempre tenha sido diferente dos meus colegas de sala; isso não significa, porém, que o curso era ruim – significa que cada aluno possui uma forma diferente de aprender e que não há como, sendo professor, alcançar todos os alunos ao utilizar as mesmas técnicas, por exemplo.

Na graduação, realizei duas pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e tecnologia, mais especificamente, pesquisei o uso que nativos digitais (PRENSKY, 2001) fazem de tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula (PONTES; SOUZA, 2014). O contexto da pesquisa foi duas escolas: uma

pública e uma privada, com duas turmas de ensino médio. Nesse estudo, observamos que os alunos de ambas as escolas se sentiam mais à vontade em aprender no meio digital. Indícios de autonomia também emergiram – os alunos se sentem mais autônomos fora da sala de aula, pois se interessam mais pelo meio digital, mas não percebem que o que aprendem dentro da sala de aula pode também ser utilizado fora dela (PONTES; SOUZA, 2014).

A partir dessa pesquisa e de experiências como professor/aprendiz, percebi que a autonomia é algo que deve ser estudado, pois auxilia o aprendiz a encontrar seu caminho no processo de aprendizagem, indo além da sala de aula. Como fui um aluno que demonstrou autonomia no meu curso de Inglês e dentro da faculdade, acredito que a aprendizagem vai muito além desse contexto. Portanto, ao pesquisar a autonomia dos aprendizes mediada pelas tecnologias digitais, estou, de forma indireta, tentando entender se uma das variadas formas de aprender uma língua estrangeira é potencializada pela busca de insumos fora da sala de aula, efetivando várias *affordances* nessa relação de complementariedade do meio com o aprendiz (VAN LIER, 2004).

Por isso, almejo investigar quais são os artefatos digitais que alunos de um curso regular de língua inglesa em um instituto de idiomas utilizam para a aprendizagem da língua alvo e como o professor pode ou não ajudar a desenvolver a autonomia do aprendiz mediante o uso de tecnologias. A partir da observação das minhas aulas, coleta de dados e diários reflexivos, busco, também:

- Identificar quais são as ferramentas digitais que os alunos utilizam para estudo fora da escola e qual seria o papel da tecnologia no desenvolvimento da autonomia;
- Mapear as percepções dos estudantes em relação às diferentes possibilidades de utilização do meio digital para seu processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula;

A presente dissertação, então, está organizada em dois capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, discorro sobre o embasamento teórico que utilizei para a pesquisa: a educação na era tecnológica aliada às tecnologias digitais, a concepção de autonomia, a autonomia como sistema complexo e *affordances* (GIBSON, 1986; VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010).

O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada e é composto por informações sobre a natureza, o contexto e os participantes da pesquisa, além dos instrumentos de pesquisa e procedimentos para a coleta e análise de dados, juntamente com os procedimentos de análise dos diários reflexivos e das aulas ministradas.

O terceiro capítulo apresenta minhas análises dos dados e foi dividido em três seções. A primeira, intitulada *Análise e discussão do questionário semiestruturado e primeira entrevista* discorre sobre as respostas dos aprendizes acerca do questionário aplicado sobre o processo de aprendizagem de línguas e aplicativos utilizados, além de descrição e análise da entrevista realizada com os alunos a partir dos dados do questionário.

A segunda é intitulada *Descrição e percepção das aulas ministradas*, e versa sobre minhas descrições das aulas, com as percepções das atividades propostas dentro da sala de aula. A terceira é intitulada *Análise e discussão dos diários reflexivos* e versa sobre a interpretação dos dados a partir dos diários dos alunos, que é dividida em (1) níveis de autonomia experienciados pelos alunos e (2) percepções acerca das tecnologias digitais e atividades empregadas dentro e fora da sala de aula.

Por fim, apresento minhas considerações finais, limitações da pesquisa e reflexões sobre como o desenvolver da pesquisa modificou minha prática docente.

CAPÍTULO 1:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para este estudo, é importante entender o motivo pelo qual as tecnologias digitais ajudam (ou não) os alunos no desenvolvimento da autonomia. Mais ainda, é necessário entender como a educação está diferente a partir das mudanças impostas, principalmente, pela globalização e internet (KUMARAVADIVELU, 2006). As tecnologias digitais podem ajudar os alunos no processo de aprendizagens de línguas e, mais ainda, na autonomia. Torna-se importante, então, definir o que é autonomia, quais são os componentes nesse processo e como a relação de complementariedade (VAN LIER, 2004) de um aprendiz com a tecnologia pode ajudá-lo nesse processo.

Por isso, nesse capítulo, apresento três seções para embasar a pesquisa e as análises posteriores. Primeiro, discorro sobre o papel da tecnologia na educação. Na sequência, apresento a definição de autonomia, discuto autonomia como sistema complexo, os papéis dos alunos, professores e contexto. Finalizo com a definição de *affordances* (ou propiciamentos), argumentando a necessidade de efetivarmos diferentes percepções do que o meio digital e a sala de aula oferecem ao aluno, ajudando no fomento de sua autonomia.

1.1 A educação na era tecnológica

O mundo da educação está atualmente passando por uma enorme transformação como resultado da revolução digital. As tecnologias criam oportunidades de aprendizagem que desafiam escolas e faculdades tradicionais. Esses novos nichos de aprendizagem permitem que pessoas de todas as idades busquem como aprender em seus próprios termos. Pessoas ao redor do mundo conseguem construir seu conhecimento escolar em casa, bibliotecas, cafés, e até mesmo em seus próprios ambientes de trabalho, decidindo o que querem aprender, quando querem aprender e como querem aprender (COLLINS; HALVERSON, 2009). Para chegarmos onde estamos, porém, há uma discussão acerca da evolução da tecnologia e como a educação é vista.

Paiva (2015) realiza um apanhado da evolução da tecnologia. Tecnologia, no caso, não é vista somente como digitais; o livro, por exemplo, é considerado uma tecnologia, assim como a lousa. Primeiramente, a autora discorre sobre os livros

primitivos, que eram organizados em rolo de folhas de papiro. No século I a.C, os textos começaram a ser documentados em folhas de pergaminhos e organizados em formato que remetem aos livros que temos atualmente, intitulados códex. Porém, é importante frisar que, mesmo com a criação da imprensa, por Gutemberg, em 1442, os livros ainda eram elitizados devido ao alto custo. Em se tratando de ensino de línguas, Paiva (2015) postula que os primeiros livros didáticos eram as gramáticas. Porém, elas somente eram usadas pelos professores, em casa, não sendo empregadas em sala de aula. Após esse uso da gramática, a próxima invenção – o fonógrafo, por Thomas Edson – revolucionou o ensino de línguas. A possibilidade de gravar e reproduzir sons permitiu que fosse levado para a sala de aula material autêntico, gravados por falantes nativos, por exemplo.

Ademais, Paiva (2015) discorre sobre duas tecnologias de áudio e vídeo que se tornaram bastante populares: o rádio e a televisão. Essas duas tecnologias começaram a ser usadas no ensino e aprendizagem de línguas de uma forma tímida, mas o desenvolvimento desses recursos fez emergir novas formas de comunicação, sendo oferecido insumo menos artificial como métodos de repetição (PAIVA, 2015).

Além do computador, o advento da internet fez com que as pessoas tivessem mais acesso a informação e, dessa forma, moldando seu próprio processo de aprendizagem. A globalização, para Kumaravadivelu (2006), possui significados distintos para pessoas em diferentes épocas e a fase atual de globalização está modificando a paisagem do mundo de variadas formas, uma vez que as distâncias espaciais e temporais estão diminuindo, bem como as fronteiras estão se dissolvendo “não só em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.131). Isso quer dizer que as vidas das pessoas estão cada vez mais conectadas e interligadas e, segundo o autor, o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a Internet.

Rosa (2015) traz em seu texto um apanhado das fases da internet – a primeira geração é aquela com recursos e linguagens tecnológicas que são limitadoras, por estarem acessíveis somente àqueles que entendiam de código, ou seja, os programas dessa geração eram somente proprietários, as empresas criavam os programas para *download*, mas não disponibilizavam o código do projeto (BOHN, 2010, p. 18 *apud* ROSA, 2015). Além disso, o internauta não conseguia adicionar ou moldar conteúdo.

Após essa geração, a próxima etapa foi a *Web 2.0*. O termo surgiu em um congresso organizado pelas empresas *O'REILLY Media e MediaLive International* nos

Estados Unidos, em 2004 (ROSA, 2015, p. 50). Essa etapa teve uma mudança significativa da anterior, pois agora, os códigos eram disponibilizados e, os usuários, conseguiriam então, alterar esses códigos ou até mesmo construir novas versões.

Para Collins e Halverson (2009), a tecnologia está mudando o mundo de duas formas: como pensamos e também como interagimos. Os autores exemplificam que, por causa da globalização e as habilidades necessárias para o século XXI, a natureza do trabalho está diferente – há um deslocamento de trabalho mais manual e individual para interacional.

Além disso, em se tratando de como interagimos, a tecnologia transforma comunidade local para comunidades de interesses, ou seja, as pessoas começam a interagir mais a partir de interesses mútuos. Dessa forma, é necessário que escolas se adaptem de acordo com as novas tecnologias. Em primeiro lugar, usar a tecnologia na sala de aula ajuda a preparar os estudantes para um mundo que está em constante mudança. Em segundo lugar, a tecnologia pode aprimorar certas capacidades dos estudantes, tanto quanto a escola (COLLINS; HALVERSON, 2009).

É importante, porém, problematizar o uso da tecnologia em sala de aula e quais realmente seriam os benefícios, tão quanto os aspectos negativos. De acordo com Collins e Halverson (2009), os céticos não concordam com o uso da tecnologia, principalmente, por causa do gasto e do acesso, que são preocupantes, criando, assim, uma desvantagem baseada no acesso que pessoas teriam à tecnologia. Para manter esses recursos, há a necessidade de manutenção e uma equipe preparada para lidar com qualquer eventualidade, encarecendo ainda mais a adoção. Ademais, a autoridade do professor dentro da sala de aula é diminuída, uma vez que agora, a tecnologia irá ser papel central no processo de ensino e aprendizagem (COLLINS; HALVERSON, 2009).

Porém, é errôneo pensar que a tecnologia se torna o papel mais importante dentro da sala de aula. Segundo Levy e Stockwell (2006), o professor possui papel importante nesse processo, chamando-o de *designer*. A tecnologia por si só não será benéfica, dependerá do uso que é feito. Dessa forma, por terem conhecimento da sala de aula em que atuam e das necessidades presentes nela, os professores conseguem adaptar e criar materiais, além de se utilizarem dessa capacidade de adaptação diariamente em relação ao planejamento das aulas e questões como conteúdo programático e tempo. Em outras palavras, a tecnologia nunca substituirá os professores, mas poderá ser útil.

Conforme Paiva (2001; 2006), os recursos disponíveis da *web* podem oferecer aos alunos um ambiente mais enriquecedor que os tradicionais materiais didáticos, pois a aprendizagem na rede faz-se de forma espontânea e natural. Mais que um lugar de aprendizagem, a *web* é um lugar de descobertas individuais, de resolução de problemas, como também de experimentação e de criação.

A esse respeito, as ferramentas digitais têm a possibilidade de atuar como recursos mediadores para tarefas pedagógicas. Desse modo, é importante que professores façam uso de recursos digitais de modo significativo (COSTA; REATEGUI, 2012).

De acordo com Bohn (2010, *apud* ROSA, 2015), a colaboração é algo importante para aprender uma nova língua. As novas ferramentas da *Web 2.0* mostram um alto nível de colaboração. *Blogs, wikis, podcasts*, redes sociais, entre outros recursos, não foram desenvolvidos para fins educacionais, mas eles são amplamente utilizados por educadores, uma vez que percebem a possibilidade de uso para tarefas que promovam a interação e colaboração entre os alunos (BOHN, 2010, p. 27, *apud* ROSA, 2015).

Dessa forma, o grande desafio aos educadores está em desvelar a *web* e suas funcionalidades a favor da aprendizagem de língua inglesa, o que demanda a revisão do paradigma tradicional e, em seu lugar, favorece a criação de situações colaborativas aos alunos. Ao integrar as discussões acerca dos novos estudos do letramento e o uso exponencial do ciberespaço no ensino de línguas, torna-se premente o aproveitamento tanto do interesse quando do uso que os alunos fazem do ambiente virtual para a realização de práticas de letramento contextualizadas e significativas (BALADELI; FERREIRA, 2012).

Finardi *et al.* (2013) também defendem que o uso de tecnologias pode criar novas oportunidades de aprendizado, além de despertar o interesse dos alunos. De acordo com os autores, parte do avanço tecnológico no contexto educacional pode traduzir-se pela utilização das tecnologias digitais que, quando integradas à dinâmica do aprendizado da sala de aula nas abordagens de ensino chamadas híbridas podem criar novas realidades educacionais ampliando conhecimentos, despertando interesses e desenvolvendo habilidades.

Ressalta-se ainda que atividades realizadas na rede permitem desenvolver diferentes possibilidades de interação, colaboração e senso de pertencimento dos participantes. A comunicação mediada por computadores propicia a construção de

identidades, mas isso só é possível porque os atores sociais se apropriam das redes nas trocas sociais que ocorrem ao adicionarem amigos, filiarem-se a comunidades e listas de discussão, postarem depoimentos e recados, fazerem comentários, entre outras ações (MOCELIM, 2007). Para Moita Lopes (2010), a web possibilita que, na vida, as práticas sociais dos letramentos digitais desloquem a questão do individualismo para o coletivismo rumo à colaboração e ao engajamento político.

Collins e Halverson (2009) também elencam formas pelas quais as tecnologias empregadas em sala de aula são benéficas para os estudantes. De acordo com os autores, os alunos possuem uma aprendizagem *just-in-time*, ou seja, os alunos aprenderão algo somente quando realmente querem e precisam, indo contra a ideia tradicional de que a escola precisa ensinar tudo que é necessário que os alunos saibam um dia. De acordo com os autores, pesquisas mostram que a maior parte dos alunos esquece muito do que eles aprenderam em seus 15 ou 20 anos de escolarização.

Outro fator importante é a customização. Collins e Halverson (2009) postulam que a tecnologia possibilita atender preferências individualizadas, elevando as chances para que o processo de aprendizagem dos aprendizes seja mais eficaz, com os alunos decidindo o que realmente é importante para eles (COLLINS; HALVERSON, 2009). Dessa forma, descentralizamos o controle para dar mais ênfase no aprendiz, pois, sem dúvidas, esse é o componente mais importante na sala de aula.

Ademais, ambientes virtuais tornam a aprendizagem mais atraente, por serem interativos (COLLINS; HALVERSON, 2009). Os computadores mudam as expectativas de aprendizagem, principalmente pelo uso de jogos e simulações, pois estes podem propiciar práticas que realmente serão usadas pelos alunos e eles saberão, então, como aplicar em uma situação real. Além disso, a multimídia, independentemente de qual seja, ajuda no desenvolvimento do aprendiz. Mídias diferentes aprimoram a aprendizagem por envolver estilos de aprendizagem e capacidades diferentes, que varia de estudante a estudante, dependendo de seu perfil (COLLINS, HALVERSON, 2009, p. 26).

Outro aspecto importante é a reflexão que pode ocorrer por parte do aluno, quando os aprendizes retomam e refletem sobre sua performance e definem expectativas para tal (COLLINS; HALVERSON, 2009). A reflexão crítica torna-se extremamente importante nesse contexto, pois, de acordo com Little (1991) ajuda no desenvolvimento de autonomia, que também pode ser alcançada por meio das

tecnologias digitais, de acordo com a preferência do aluno. Dessa forma, discorro, na próxima seção, conceitos importantes para o estudo da autonomia do aprendiz.

1.2 Autonomia e complexidade na aprendizagem de língua inglesa

Levando em consideração o uso das tecnologias digitais e o advento da internet como meio de instrução e procura pelos alunos, torna-se importante delimitar o que é, de fato, autonomia. Para tanto, realizei leituras sobre a definição de autonomia de acordo com diversos teóricos e pesquisas que foram realizadas em contextos brasileiros, que ajudam a enriquecer ainda mais a possibilidade de pesquisas contínuas nessa área (NUNAN, 2000; LEFFA, 2003; PAIVA, 2006; BARROS, 2011; FRANCO, 2013; MIRANDA, 2015). Mostro também quais são os papéis dos aprendizes, do professor e do contexto para que haja um processo de autonomia e como essa autonomia na verdade pode ser considerada um sistema adaptativo complexo (BENSON, 2000; PAIVA, 2006; PAIVA, 2010; FRANCO, 2013).

1.2.1 O que é a autonomia?

Muitos teóricos já discorreram e já definiram o que é autonomia. Os estudos sobre autonomia no escopo de ensino e aprendizagem de línguas ganharam destaque a partir da década de 80, quando Holec (1981) publicou seu livro *Autonomy and foreign language learning*, pela editora Oxford, definindo autonomia como “a habilidade de cuidar de sua própria aprendizagem” (HOLEC, 1981, p. 3). A partir dessa definição, Holec (1981) abre o espaço para que estudos sobre autonomia cresçam, com outros teóricos corroborando ou discordando de suas pesquisas.

De acordo com o autor, *tomar conta* da aprendizagem não é algo inato e é uma capacidade de agir numa determinada situação e envolve ter responsabilidade por todas as decisões relativas a todos os aspectos do processo de aprendizagem. Dessa forma, o aluno determina seus próprios objetivos, o conteúdo e como será a progressão; seleciona os métodos e técnicas que julgar mais eficaz; controla, de forma rigorosa, o processo de aprendizagem propriamente dito (ou seja, o ritmo, local, horário) e avalia o que foi aprendido (HOLEC, 1981).

Ademais, Holec (1981) discorre sobre dois processos que podem acontecer quando os alunos se encontram em processo de se tornarem autônomos. Primeiramente, gradualmente, o aluno se distanciará das seguintes noções: (1) existe um método ideal; (2) o professor possui esse método; (3) o conhecimento da língua materna não tem utilidade para a aprendizagem de uma segunda língua; (4) a experiência adquirida como aprendiz de outras disciplinas não pode ser transferida e, (5), o aluno é incapaz de fazer qualquer avaliação válida do desempenho (HOLEC, 1981). De acordo com o autor, o aluno, ao acreditar em alguma dessas noções, poderá influenciar negativamente seu próprio processo de aprendizagem.

O segundo processo compreende a aquisição de conhecimentos necessários para assumir a responsabilidade pela aprendizagem (HOLEC, 1981). O conhecimento envolve colocar o que os alunos sabem em prática e usar conceitos para agir no mundo em que vivem. Para ilustrar, os alunos reconhecem que existem diferentes métodos disponíveis para a aprendizagem e os alunos são os únicos, em vez dos professores, que podem definir o método que funciona melhor para eles.

Após esses dois processos, o aluno passará, de forma gradual, de uma posição de dependência para uma de independência, isto é, de um estado não-autônomo para um autônomo (HOLEC, 1981). Os alunos poderão se conhecer como aprendizes, compreendendo e empregando métodos que melhor se adequam aos seus estilos de aprendizagem. Além disso, podem adotar estratégias de aprendizagem e encontrar formas adequadas para avaliar o seu desempenho na aprendizagem de línguas.

A visão de Holec (1981), mesmo sendo considerada ultrapassada em algumas definições e generalizações, é consagrada na literatura da área de autonomia e serviu de base para as definições discutidas a seguir.

Dickinson (1994) corrobora com a definição de Holec (1981), assegurando que autonomia na aprendizagem é, essencialmente, “uma questão de atitude diante da aprendizagem” (DICKINSON, 1994, p. 4). Ou seja, o aprendiz autônomo é aquele que assumiu ativamente a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O aprendiz, para Crabbe (1993), precisa ser livre para exercer suas próprias escolhas, conseguir financiar sua própria educação e entender que consegue aprender mais quando se é responsável pela própria aprendizagem.

Dickinson (1994) ainda discorre sobre a necessidade de não somente ter atitudes autônomas dentro da sala de aula, sendo importante também em contextos

fora da sala de aula. De qualquer forma, o professor possui papel importante para que os alunos consigam alcançar certo nível de autonomia e independência.

Scharle e Szabó (2000) também apontam o processo gradativo da autonomia. Para as autoras, a autonomia possui três fases: consciência, mudança de atitude e transferência de papéis. Primeiramente, o aluno se conscientiza e percebe que precisa de uma atitude mais ativa quanto à sua aprendizagem; isso pode causar uma mudança de atitude nos alunos que conseguem então assumir diferentes papéis no processo de aprendizagem, sendo mais ativos no processo de aprendizagem.

Little (1991, p. 4) define autonomia como “a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Portanto, o sujeito nesse caso não é autodidata, pois é aquele que reflete sobre o seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Paiva (2006), o sujeito autodidata não pode ser considerado autônomo, pois as escolhas de conteúdo, ritmo, atividades e todo o percurso, muitas das vezes, é empregado pelo próprio livro didático, não sendo então uma escolha inteiramente do aprendiz.

Além disso, para Little (1991), autonomia também não envolve rejeitar a responsabilidade por parte do professor, não podendo também ser considerada como um método de ensino e que a autonomia não é um estado estável e sua permanência não pode ser garantida.

Os componentes mais importantes da autonomia, para o autor, dependem do desenvolvimento de uma reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Para o autor, autonomia não é “um comportamento único e facilmente descrito e pode se manifestar de várias formas”, mostrando assim que há vários graus de autonomia (LITTLE, 1991, p. 3-4). O autor tende então a seguir uma tendência mais preocupada com os processos cognitivos do próprio aluno, sendo estes importantes e envolvidos nos estudos autônomos. Pressupõe, então, que o aluno tenha algum tipo de relação com o processo de aprendizagem e o conteúdo.

Considerar a forma pela qual as pessoas aprendem e como suas capacidades cognitivas podem ser usadas de diversas maneiras sem dúvida pode aumentar consideravelmente o resultado da aprendizagem, como bem exposto por Silva (2008), ao desenvolver e utilizar um laboratório de estudos autônomos para que os próprios aprendizes percebessem quais estratégias de aprendizagem são benéficas individualmente. Ao compreenderem quais são as melhores estratégias, os alunos

refletiram sobre maneiras diferentes que poderiam utilizar essas estratégias para fomentar uma melhor aprendizagem.

Essas concepções de Holec (1981), Little (1991) e Dickinson (1994) representam o mais alto nível de autonomia, ou seja, quando o aluno consegue escolher o que, como e quando aprender, com nenhum fator externo o atrapalhando. Isso também é discutido por Crabbe (1993), dizendo que “o indivíduo tem o direito de ser livre para exercer suas próprias escolhas em outras áreas, e não se tornar uma vítima (mesmo que involuntária) de escolhas feitas por instituições sociais” (CRABBE, 1993, p.443). Esse alto nível de autonomia, porém, não acontece sem fatores internos ao aprendiz e externos também, portanto, o paradigma mudou com as próximas pesquisas elencadas.

Por ser um termo que envolve vários fatores, a autonomia pode ser considerada “complexa” (BENSON, 2001; PAIVA, 2006). De acordo com Paiva (2006) e Benson (1997), uma definição exata de autonomia é complicada, já que há poucos exemplos de ambientes e contextos em que o aprendiz possa ser completamente autônomo, além de ser um termo considerado complexo, como será exemplificado adiante.

Para Benson (2001), o termo autonomia pode designar: conjunto de estratégias que podem ser aprendidas e aplicadas para a autoaprendizagem, situações em que os aprendizes estudam por conta própria; exercício desse aprendiz dos alunos pela sua própria aprendizagem; o direito desse mesmo aluno para determinar a direção de sua própria aprendizagem e uma capacidade que é inata, suprimida pela educação tradicional. Porém, o autor discorre sobre pseudoautonomia, indo de encontro com os pressupostos de Little (1991), pontuando que autonomia não é sinônimo de autoinstrução, dessa forma, não dispensa a presença do professor e também não é considerado um método de ensino.

A partir da definição de Holec (1981), Benson (2001, p. 50) propõe seu conceito para autonomia, nestes termos: “capacidade de controlar a sua própria aprendizagem”. Para o autor, há três níveis de controle – o do gerenciamento da aprendizagem, dos processos cognitivos e do conteúdo a ser aprendido. Sem dúvida, há uma interdependência entre os três níveis, pois para se gerenciar a aprendizagem, precisa-se de um controle dos processos cognitivos e também do conteúdo. Dessa forma, Benson (2001) também define a autonomia como um conceito complexo e multifacetado, mas o uso “complexo” nessa definição não é meramente o uso comum

da palavra, denotando algo complicado e sim, um sistema denominado complexo, como será mais bem explicado na próxima seção.

Ademais, Benson (1997) descreve três tipos de autonomia, como se segue: autonomia técnica; psicológica e política. A autonomia técnica é desenvolvida fora das instituições educacionais e se refere às estratégias de aprendizagem, técnicas, que os aprendizes precisam ter para alcançar seus objetivos, gerenciando seus processos de aprendizagem de maneira mais independente. O aprendiz autônomo tecnicamente então é aquele equipado com as habilidades e técnicas necessárias para que ele consiga, de forma livre, sem restrições da instituição formal e sem o professor, aprender a língua.

O segundo tipo, psicológica, de acordo com o autor, foca nas capacidades internas dos indivíduos para conduzir esse processo de aprendizagem. Ou seja, a capacidade de se responsabilizar pelo próprio processo, que pode ser desenvolvida por fatores tanto internos quanto externos. É uma visão construtivista, em que o aprendiz precisa interagir socialmente para construir significado àquilo que o cerca. Benson (1997) ainda exemplifica que cada aprendiz irá construir conhecimentos de acordo com sua própria realidade.

O terceiro tipo de autonomia, a política, implica a capacidade de controlar o processo e o conteúdo da aprendizagem. Esse tipo de autonomia aborda aspectos institucionais, com o aprendiz lidando, então, com o contexto estrutural e social em que ele se encontra. Benson (1997) exemplifica que nesse tipo de autonomia, o conhecimento consiste em versões ideológicas da realidade que expressam interesses de diferentes grupos sociais. Ou seja, o aprendiz estará em constante mudança, de acordo com o contexto em que ele está inserido. Nesse tipo de autonomia, o aprendiz se encontra, então, consciente do contexto social em que está inserido (e, mais especificamente, o contexto da própria aprendizagem) e entende, de forma crítica, o potencial na aprendizagem para a promoção de mudanças sociais.

Paiva (2006), refletindo sobre os tipos de autonomia elencados por Benson (1997), propõe um novo – a econômica, levando em conta a liberdade que o aluno possui para se decidir, de forma consciente, onde irá estudar e como terá acesso a materiais e/ou tecnologias que complementem o processo de ensino-aprendizagem.

Acredito ser importante lembrar que a autonomia é reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente (LITTLE, 1991). Porém, muitos estudiosos (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1994; LITTLE, 1991) não consideram os processos exteriores ao

indivíduo ao lidar com a autonomia. O fato de entendermos que autonomia vai além do processo interno do aluno é o que nos leva a definir autonomia como algo que é interno e externo ao aluno, por meio de várias nuances e com um alto grau de complexidade. A definição de Paiva (2006) torna-se mais completa por trazer as várias camadas desse processo:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

Para Paiva (2006), a autonomia não depende então só do aluno. Há muitas amarras internas e externas que podem ajudar ou retardar o desenvolvimento dessa autonomia. Dickinson (1987) afirma que fatores como avaliação interna e externa, método de aprendizagem, decisão de aprender, ritmo, tempo/local, materiais e monitoramento influem no processo de desenvolvimento da autonomia. O aluno, então, provavelmente irá tomar decisões acerca de sua aprendizagem que condigam com a realidade que ele está no momento, não significando, é claro, que ele nunca será mais ou menos autônomo do que aquele momento.

Scharle e Szabó (2000) acreditam que traços de personalidade, estilos de aprendizagem, atitude, estratégias de aprendizagem, motivação, desejo de aprender e desejo de comunicar também podem interferir no nível de autonomia do aluno. Paiva (2006) complementa com outros fatores, como por exemplo: senso crítico, cultura, crenças, idade, liberdade, independência, personalidade, experiências prévias, responsabilidade, confiança, afiliação ao idioma, capacidade, habilidades, inteligências. Todos esses fatores podem interferir, positiva ou negativamente, na autonomia de um aprendiz.

O aprendiz precisa, então, desenvolver estratégias ou habilidades para que consiga lidar com todos esses fatores internos e externos, levando em consideração principalmente a reflexão crítica (LITTLE, 1991). Os processos cognitivos e as restrições internas e externas novamente colocam o aprendiz no centro do processo de aprendizagem, uma vez que para superar as interferências negativas é imprescindível que ele desenvolva um comportamento diferenciado.

Para Paiva (2006), autonomia não é uma condição estática, mas um movimento dinâmico que pode crescer continuamente ou mesmo parar de acontecer, sempre dependendo dos alunos e suas decisões sobre a aprendizagem (PAIVA, 2011).

Nunan (1997) também defende que a autonomia pode ser desenvolvida se estimulada no contexto de ensino e aprendizagem, mas afirma que autonomia não é um conceito absoluto e seu desenvolvimento engloba vários aspectos como a personalidade do aprendiz, os seus objetivos, a filosofia da instituição (se houver) e o contexto cultural em que o aprendiz está inserido. De certa forma, Nunan (1997) também acredita ser a autonomia um sistema complexo, com vários componentes. Benson (2001) percebe a autonomia como um termo multifacetado, “autonomia é uma capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para indivíduos diferentes, e mesmo para o mesmo indivíduo, em contextos diferentes ou em momentos diferentes” (BENSON, 2001, p. 47). Por isso, discorro sobre o que seria a autonomia como um sistema complexo na próxima seção.

1.2.2 A autonomia como sistema complexo

Paiva (2010) define, então, como abordado anteriormente, a autonomia como um sistema sócio-cognitivo de uma forma que envolve estados e processos mentais individuais. Na concepção de Paiva (2006; 2010), a autonomia é um processo não-linear que passa por períodos de instabilidade, variabilidade e adaptabilidade. Dessa forma, pode mudar por razões que são, às vezes, inteiramente internas a si mesmo, como a vontade de aprender de uma forma mais independente, ou pode ser fomentada por fatores externos, como a instrução. Acreditamos que essa definição seja mais completa, por colocar o aluno também no centro do processo, ao invés de tomar o professor como único elemento, mostrando assim, que há diversos componentes que podem ajudar ou prejudicar o fomento da autonomia dentro e fora da sala de aula.

Paiva (2006) traz o termo “complexo”, mostrando que a autonomia é um sistema complexo que abrange um sistema maior ainda, o processo de aprendizagem de línguas. Paiva (2010) esclarece que a aprendizagem de uma língua estrangeira também é complexa, já que o processo em si já engloba umas das principais características da complexidade: ele é dinâmico, não-linear, reconstrutivo e imprevisível, uma vez que está sujeito à interferência de fatores externos e internos e

está em constante reestruturação devido à sensibilidade ao *feedback*. É importante entender, então, o que é um sistema complexo.

Larsen-Freeman (1997) classifica um sistema como complexo por duas razões: a primeira razão é o grande número de componentes ou agentes presentes em um mesmo sistema e a segunda, é a ação desses agentes que não é individual e isolada, mas envolve todos os componentes de uma só vez.

Podemos dizer que a sala de aula é um sistema complexo, pois está propício a constantes mudanças, e, portanto, permeada pela não-linearidade e pela imprevisibilidade de um sistema complexo. Isso significa que os agentes presentes neste mesmo sistema interagem entre si aleatoriamente e constantemente como uma forma de reação a uma ação do outro (LARSEN-FREEMAN, 1997). Sobre a autonomia, então, podemos dizer que é um sistema complexo pelo grande número de componentes e com um alto nível de interatividade entre eles (FRANCO, 2013).

Um sistema complexo é também aberto, pois permite o fluxo de informação ou energia com o ambiente externo (LARSEN-FREEMAN, 1997). Dessa forma, é importante perceber que todos os agentes dentro da sala de aula contribuem para a dinamicidade da mesma, interagindo entre si e criando uma imprevisibilidade. O professor não é o único componente desse sistema. Resumidamente, então, são características de sistemas complexos: a dinamicidade, não linearidade, caos, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, auto-organização, sensibilidade ao *feedback* e adaptabilidade (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.142).

Em se tratando da **dinamicidade**, à medida que os agentes e os elementos interagem uns com os outros e com o meio ambiente em um sistema complexo, estes evoluem e outros comportamentos surgem a partir dessa interação, tornando-os cada vez mais dinâmicos (MIRANDA, 2015). Os sistemas podem mudar com o tempo. Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam que não só os elementos e agentes mudam com o tempo, mas também o modo como os elementos interagem uns com os outros.

Franco (2013) traz uma narrativa de um estudante para exemplificar a complexidade da autonomia e a dinamicidade. Caso um aluno queira descobrir o significado de alguma palavra em um dicionário eletrônico, o mesmo poderá buscar esse significado e também de outras palavras que sejam de sua curiosidade. Porém, se esse mesmo aluno quiser descobrir esses significados, mas não souber como esse dicionário funciona, ele claramente não conseguirá encontrar o significado. Talvez ele,

então, procure o significado em um dicionário físico. Por isso, autonomia é algo altamente dinâmico, pois nesse exemplo citado, o aluno manteve traços de autonomia, mas o modo de interação com o dicionário não foi o esperado então os elementos e os agentes mudaram com o tempo. O nível de conhecimento tecnológico nesse caso, aliado com o tempo disponível, pode contribuir de forma positiva ou negativa no fomento da autonomia do aprendiz (FRANCO, 2013).

Dornyei (2011) discorre sobre a **não-linearidade** de um sistema complexo. Nesses sistemas, não conseguimos encontrar um processo linear de causa e efeito, onde um aumento de *input* gera um *output* de forma proporcional. Isso acontece, pois, o comportamento final do sistema está nas partes, na constelação da interação entre todos os componentes desse sistema.

Para exemplificar melhor a não-linearidade do sistema complexo que é a autonomia, utilizo ainda do exemplo do dicionário por Franco (2013). Como já explicado, as interações entre os componentes não são fixas e, portanto, o efeito não é proporcional à causa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A autonomia pode se manifestar de formas diversas, mesmo com um contexto inicial similar.

No exemplo do dicionário, o aprendiz pode (1) se sentir desestimulado e interromper a aprendizagem ou (2) ter mais determinação para conhecer o significado da palavra desconhecida. Tendo a segunda opção como partida, o aprendiz pode, talvez, fazer uso de outros recursos para construir seu conhecimento, como, por exemplo, um dicionário impresso, um membro da família que tenha conhecimentos linguísticos apropriados ou até mesmo um colega de classe (FRANCO, 2013, p. 64).

O sistema complexo também é **caótico**, sendo algo que significa não-periódico (PAIVA, 2006). Ou seja, um comportamento inicial nunca realmente se manterá estável ou previsível, sempre mudando, comportando-se de maneira não periódica. A autonomia, nesse sentido, é caótica, pois os alunos podem se tornar mais independentes e no controle em certos momentos, mas não necessariamente são autônomos em todos os outros momentos.

A autonomia, além de dinâmica, caótica, também é **aberta**, para que haja interações com outros elementos, não somente dentro de seu próprio sistema, mas também com o ambiente externo (PAIVA, 2006).

Cada escolha do aprendiz seja sobre o material, a interação com o colega, com o professor ou com a tecnologia mostra que tudo interferirá no seu processo de aprendizagem. Isso só acontece, pois, a autonomia, também é um sistema aberto,

vivo (FRANCO, 2013). Novos elementos podem entrar e sair do sistema, e todos esses elementos influenciam e são influenciados por vários outros.

Dessa forma, a autonomia, por ser um sistema aberto, terá vários componentes que não só realizarão interações internamente, mas também com elementos externos (FRANCO, 2013). Portanto, há um fluxo entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e material didático, aluno e tecnologia; dessa forma, ao se interagirem, esses elementos ajudarão o aprendiz a fazer escolhas que tenham a ver com seu processo de aprendizagem (FRANCO, 2013, p. 64).

Ademais, sistemas complexos são **imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais**. De uma forma, fenômenos inesperados podem acontecer para inibir ou fomentar a autonomia, mas esses podem ser sensíveis às condições iniciais. Como exemplo, Franco (2013) discorre sobre trabalhos em grupos para exemplificar essas características da autonomia – quando há um aprendiz que aparenta ser mais proficiente do que os demais.

No caso citado acima, os outros aprendizes provavelmente serão encorajados a participar dos debates, que são promovidos por esse aluno mais proficiente. Porém, o que pode acontecer quando esse aluno não estiver presente nas próximas aulas? Se houver algum tipo de conflito com os outros participantes? Por causa dessa complexidade, não há como prever o que de fato virá acontecer (PAIVA, 2006; FRANCO, 2013). Nesse caso, o sistema também se organizará de acordo com a interação entre todos esses componentes. Ainda sobre o mesmo exemplo, Franco (2013) mostra que a falta de um *feedback* ou por causa da sensibilidade de *feedback* por parte do aluno debatedor ou pelos outros participantes, poderá interferir positivamente ou negativamente na manutenção da autonomia.

Paiva e Braga (2008) trazem um estudo de narrativa em que, os aprendizes, mesmo com obstáculos em seus processos de aprendizagem (dificuldades em memorizar vocabulário, não gostarem do professor, do método, questões de autoestima), conseguiram desenvolver certa autonomia para continuarem o estudo na língua inglesa. Dessa forma, podemos constatar que mesmo com experiências julgadas como negativas pelos aprendizes, os mesmos possuíam outros componentes internos e/ou externos que, na complementariedade entre todos, fez com ações autônomas emergissem.

1.2.3. Os papéis do aluno, do professor e do contexto no desenvolvimento da autonomia

O desenvolvimento da autonomia não é algo fácil de ser atingido, assim como a aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com Leffa (2003), é preciso ter entusiasmo, dedicação e ir atrás de um objetivo. Para tanto, o aprendiz precisa conseguir desenvolver sua autonomia. Leffa (2003) destaca que a autonomia pode ser atingida em diversos níveis, reforçando que a autonomia é diferentemente desenvolvida, ou seja, cada aprendiz desenvolve uma postura autônoma, uns mais; outros menos. Além disso, o autor exemplifica que a autonomia precisa ser atingida, pois a aprendizagem que os alunos precisam hoje em dia não é a mera transmissão, eles precisam ir além do que é proposto em sala de aula. Se o aluno não “conseguir construir seu conhecimento além da sala de aula, não buscando insumos fora dela, ele não conseguirá aprender o que precisa” (LEFFA, 2003, p. 15).

Os pressupostos de Leffa (2003) estão alinhados com os de Scharle e Szabó (2000), pois os autores concordam que, para se ter sucesso na aprendizagem, algum nível de autonomia é fundamental. Esses níveis de autonomia podem acontecer quando o aluno não possui amarras para monitorar seu próprio conteúdo, algo que requer, além de tudo, habilidade e uma posição ativa, no centro da aprendizagem. Para tanto, há questões de motivação, confiança, monitoramento, auto avaliação, entre outros, que devem ser levados em consideração. Dessa forma, a atitude do aprendiz deve ser levada em consideração quando se pensa em aprendizagem de língua inglesa e autonomia.

Freire (2007) afirma que os aprendizes não devem ser apenas consumidores de conhecimento, mas devem assumir que são produtores de conhecimento por direito próprio. O ensino não é visto como a transferência de conhecimento, mas sim, a possibilidade de produzir ou construir conhecimento. Esta noção de indivíduos capazes de transformar as realidades sociais em que vivem é particularmente relevante para abordagens de autonomia na aprendizagem de línguas, por colocarem os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem de maneira crítica e reflexiva (LITTLE, 1991).

Em se tratando de níveis de autonomia do aprendiz, Moura Filho (2005) traduz aqueles elencados por Nunan (2000) em seu texto, como exemplificado no quadro a seguir:

QUADRO 1: Níveis de autonomia do aprendiz

Nível	Ação do aprendiz	Conteúdo	Processos
1	Consciência	Os aprendizes são conscientizados sobre os diferentes tipos de aprendizagem, sobre as diferentes modalidades de intervenção e sobre a importância da autonomia que está aumentando.	Os aprendizes identificam as condições e os desafios das tarefas propostas, analisam os elementos da situação e escolhem as estratégias de aprendizagem.
2	Envolvimento	Os aprendizes assumem atitudes de seleção dos diferentes tipos de aprendizagem e de escolha das estratégias.	Os aprendizes fazem escolhas entre as inúmeras opções oferecidas.
3	Intervenção	Os aprendizes desenvolvem habilidades para adaptar os conteúdos do programa de aprendizagem.	Os aprendizes modificam/adaptam as tarefas.
4	Criação	Os aprendizes criam seus próprios objetivos.	Os aprendizes criam suas próprias tarefas.
5	Responsabilidade	Os aprendizes vão além da sala de aula e tornam-se agentes críticos e responsáveis de sala de aula e de aprendizagem.	Os aprendizes tornam-se professores e pesquisadores.

Fonte: Moura Filho (2005), adaptado de Nunan (2000).

Nunan (2000) leva em consideração que esses níveis podem acontecer em sequência ou até mesmo concomitantemente, deixando claro que não é algo estanque e não há alguma sequência lógica. Moura Filho (2005), por exemplo, constatou que certo aprendiz não passou por todos esses níveis de autonomia, mesmo sendo considerado altamente autônomo.

Em se tratando de desenvolvimento da autonomia, Paiva (2006) discorre também sobre o papel do contexto nesse processo. Ele, como pontua a autora, pode retardar ou facilitar a aprendizagem. Os ambientes escolares possuem diversos componentes. Por isso, o aprendiz, o professor, a instituição, material, contexto político e social, legislação e tecnologia podem influenciar esse processo.

Paiva (2006) discorre sobre o contexto institucional, postulando que há muitos fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente no processo de aprendizagem. E, claramente, também na autonomia. Componentes como o suporte financeiro para renovação didática e tecnológica, investimento na educação continuada dos professores, projeto pedagógico, tamanho da sala de aula, todos são componentes que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos.

Paiva (2006) ainda discorre sobre a necessidade da mudança do papel do professor. O aluno, como já apontado anteriormente, deve ser agente de sua própria aprendizagem, e não “um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor” (p.78). Portanto, o papel do professor precisa ser repensado.

Para que o aluno consiga se tornar um indivíduo cada vez mais autônomo, é importante que o professor também tenha traços autônomos e que propicie autonomia. Da mesma forma que pode ser difícil um imigrante digital utilizar a tecnologia em sala de aula por não ter sido instruído da mesma forma (PRENSKY, 2001), o professor que não saiba o que é ser um indivíduo autônomo pode não ser capaz de fomentar autonomia em seus próprios alunos (LITTLE, 1991).

Paiva (2009) disserta sobre formas pelas quais o professor pode ajudar seus alunos a alcançarem a autonomia. Como por exemplo, as relações de poder precisam ser repensadas. O professor não pode ser o detentor do conhecimento e os alunos precisam trabalhar de forma colaborativa para conseguirem construir seus próprios conhecimentos. Ao envolvermos os alunos nas decisões, estaremos dando a eles opções acerca de escolha de materiais, atividades. De uma forma, ao entregarmos mais o poder aos alunos, estaremos trabalhando para que esses aprendizes participem de forma mais ativa em uma sociedade mais democrática e mais colaborativa (PAIVA, 2009).

Nunan (2000), em seu texto sobre autonomia, lista quatro estratégias para fomentar a autonomia em sala de aula. São elas:

- 1) Integrar o conteúdo da linguagem ao processo de aprendizado (deixando claros os objetivos, promovendo oportunidades para reflexão, autoavaliação, dando escolha, etc.)
- 2) Incentivar aulas reflexivas.
- 3) Redigir contratos de aprendizagem.
- 4) Montar diários com o aluno.

Precisamos manter em mente, não somente essas estratégias elencadas por Nunan (2000) e os comentários de Paiva (2009), mas também o conhecimento de que a autonomia é um sistema complexo (PAIVA, 2006) e que, por definição, é dinâmico, imprevisível, sensível às condições iniciais, ao *feedback*, caótico, aberto e adaptável. É de extrema importância, por exemplo, que professor e aluno trabalhem juntos e decidam quais são os objetivos e quais serão os materiais utilizados em certo curso, pois, assim, todos possuem voz e são responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Dickinson (1994) também postula formas pelas quais o professor pode fomentar a autonomia dentro da sala de aula, ajudando o aluno a se tornar mais independente. Primeiramente, é importante que o professor legitime a independência na aprendizagem, demonstrando assim, que aprova e encoraja essa independência; com um diálogo, o professor também pode utilizar de exemplos concretos e bem sucedidos para que o aluno perceba que é capaz de alcançar certo grau de autonomia.

Ademais, o autor postula a necessidade de promover atividades e oportunidades crescentes para o exercício dessa independência e, por último, o professor deve ajudar o aprendiz a desenvolver técnicas ou estratégias de aprendizagem para o fomento dessa autonomia.

Acredito que o aluno irá se beneficiar bastante de estratégias e técnicas que o ajude, de forma personalizada, a alcançar um nível de proficiência e também desenvolver sua autonomia. Dessa forma, educadores estariam trabalhando de forma mais customizada para tentar alcançar as necessidades de cada aprendiz, tornando a aprendizagem mais eficaz e também mais prazerosa, por valorizar os traços individuais de cada aluno.

Freire (2007) também postula que o papel do professor não é de transmitir conhecimento, mas criar novas possibilidades para que os alunos consigam produzir e construir esse conhecimento. Dessa forma, aluno e professor conseguem, juntos, refletirem e construir o que for necessário, com novas formas de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, visando um ambiente cooperativo e colaborativo em sua totalidade (WARSCHAUER, 2011).

Uma forma para que isso aconteça é utilizando tecnologias digitais, como já postulada na seção anterior. Essas ferramentas podem e devem ser usadas dentro da sala de aula, para que o professor consiga guiar seu aluno para alcançar a melhor aprendizagem possível.

Ainda a respeito da autonomia em contextos que envolvem tecnologias, Paiva (2006) complementa:

[...] tecnologia que fornece artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores e usuários de tecnologia; e, finalmente, um sistema político, econômico e social justo que dê a cada aprendiz boas oportunidades de aprendizagem e a cada professor boas condições de ensino (PAIVA, 2006, p. 116).

Porém, sabemos que o uso de tecnologia educacional não é suficiente para promover uma aprendizagem eficaz. Franco (2009), ao realizar uma pesquisa sobre autonomia e ambientes virtuais de aprendizagem, constatou que o professor precisa perceber qual tecnologia é mais apropriada em tal contexto, usando a mesma a seu favor, adotando uma abordagem de ensino que fomente a interação entre os alunos, engajando-os nas atividades propostas.

Fora da sala de aula, as tecnologias digitais podem ajudar para que o aluno se torne mais autônomo (PAIVA, 2006). Tecnologias como material impresso, dicionários, rádio, filmes e séries de TV, jogos online, redes sociais, podem ajudar o aprendiz a fomentar a autonomia. Para Benson (2001), quanto mais possibilidades lhe forem oferecidas, mais responsabilidade o aprendiz terá de ter para escolher, tomar decisões e construir seu próprio sistema de significados e isso inclui tanto o que é oferecido dentro da sala de aula quanto fora. Para tanto, a definição de *affordances* é necessária para o estudo, sendo problematizada a seguir.

1.3. As *affordances*: uma relação de complementaridade entre o aluno e o meio

Partimos de uma abordagem ecológica do ambiente, na qual, de acordo com Paiva (2010), “a abordagem ecológica não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos, pois vê todos esses processos de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade” (PAIVA, 2010, p. 01). Por isso, a abordagem ecológica se torna importante para interpretarmos os dados de um sistema complexo, levando em consideração os diversos elementos e complementaridade entre os agentes, principalmente o contexto. Utilizamos o conceito de *affordances*, traduzido por Paiva (2010) como propiciamento, apresentado por Gibson (1986), nos seguintes termos: “as *affordances* do ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele provê ou

proporciona, tanto positivamente quanto negativamente.³ (GIBSON, 1986, p. 127). Ele explica que as *affordances* implicam a complementaridade entre o animal e o meio ambiente. *Affordances* não são limitadas a objetos, mas vão além, sendo que lugares, eventos, coisas, possuem *affordances* também. Percebemos o mundo da forma em que ele se relaciona conosco.

Para Gibson (1986), um tipo de animal implica um ambiente e um ambiente implica um tipo de animal. Dessa forma, as ações realizadas por um indivíduo influenciam esse específico ambiente e o ambiente influencia o indivíduo oferecendo oportunidades para suas ações ou restringindo-os. De uma forma geral, *affordances*, nesse estudo, se refere então ao uso das tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula e como os aprendizes se relacionam com elas, efetivando certos propiciamentos de acordo com suas percepções.

De acordo com Gibson (1986), *affordances* não são as características físicas de um ambiente, elas são ecológicas em termos das propriedades do ambiente que são relativas para o ser humano ou para o animal. Na verdade, entender como perceber as *affordances* é um tipo de percepção que pode ter um efeito positivo no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Um exemplo de *affordance* apresentado por Gibson (1986) diz respeito às superfícies terrestres: Dependendo do formato de tal superfície, o animal ou homem tem um tipo diferente de *affordance* – uma trilha na floresta lhe propicia caminhar e uma superfície com água lhe propicia nadar. Porém, se alguém quiser utilizar a trilha para correr, esse usuário percebeu a trilha de maneira diferente do que o primeiro. Portanto, essas *affordances* são relativas e dependem da forma com que o ser humano ou o animal se relaciona com esses elementos, dentro do ambiente.

Paiva (2010) afirma que perceber o mundo é compreender ele mesmo e ainda explica que a percepção de mundo e as relações de complementaridade entre um indivíduo com o mundo não podem ser separadas. Na verdade, percebemos coisas de acordo com a forma com que elas se relacionam conosco, de acordo com nossa identidade. Por isso, a efetivação das *affordances* sempre dependerá da compreensão que o aprendiz tem do mundo, suas percepções e suas relações de complementaridade. Enquanto um vê uma chaleira como um lugar para guardar chá,

3 Nossa tradução da frase “the affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or funishes, either for good or ill”. (GIBSON, 1987, p. 127)

outro pode ver o mesmo objeto como um ornamento para colocar flores. O mesmo acontece com o aprendizado de línguas estrangeiras. Cada um efetiva um tipo diferente de *affordance*, de acordo com sua percepção do ambiente. Alguns alunos podem perceber uma ferramenta somente como forma de diversão, enquanto outros percebem a mesma ferramenta como forma de praticar a língua alvo, por exemplo.

Para uma melhor compreensão do termo *affordances* no geral, apresentamos mais um exemplo. Se uma pessoa é deixada perto de um riacho e precisa atravessá-lo para chegar ao outro lado, há pedras na água que sinalizam que é lá o lugar para pisar e atravessar. Essa *affordance* é diretamente relevante para um adulto nessa situação, mas não é relevante para uma criança que não consegue ver a pedra. Portanto, a criança não vê a pedra como meio de atravessar o riacho. Isso implica que cada um tem sua própria perspectiva, ou seja, efetiva uma *affordance* diferente.

Na área da Linguística Aplicada, especificamente aquisição de segunda língua, Van Lier (2004) é o disseminador do termo. Na definição do autor, *affordance* não é uma propriedade do ambiente e nem uma propriedade individual, é algo que emerge da interação de ambos. Diferentes indivíduos possuem diferentes percepções sobre o ambiente e a interação entre os indivíduos e o ambiente emergem de diferentes práticas sociais. Essa visão tem influenciado o modo como vemos a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Apropriamo-nos dessa abordagem ecológica por acreditarmos que o ambiente, seja ele qual for, torna-se fator relevante no processo de aprendizagem de uma língua. Julgamos também que o termo *affordances* torna-se relevante nesse contexto, uma vez que remete a tudo que o ambiente oferece ao aprendiz, seja para facilitar o processo, ou para torná-lo mais difícil e complicado.

A aplicação do conceito de *affordances* no ambiente de aprendizagem vai muito além da utilização de material didático - principalmente por se tratar da aprendizagem de língua estrangeira - envolvendo outros recursos com os quais os alunos lidam, principalmente artefatos tecnológicos. O importante de ressaltar dessa parte é que acreditamos que o ambiente informal da aprendizagem está repleto de *affordances* esperando para serem efetivadas.

Van Lier (2004) postula que *affordances* são vistas como “algo com potencial para ação e que emerge à medida que interagimos com o mundo físico e social” (VAN LIER, 2004, p. 94). Para que esse significa emergja, há três precondições: ação, percepção e interpretação.

De acordo com Van Lier (2004), mesmo com o ambiente oferecendo inúmeros propiciamentos, um aprendiz só utilizará esses recursos como oportunidade de ação de acordo com a significância, se ele perceber nessas *affordances*, relevância para que se possa aprender de maneira mais eficaz, por exemplo.

Souza (2011) defende que, ao analisarmos *affordances*, não estamos lidando somente com uma verdade, uma relação simples de causa e efeito. Não há somente uma *affordance* para uma específica efetivação. Dessa forma, levando em conta o sistema complexo que é o processo de aprendizagem de uma língua, e, nesse estudo, a autonomia, nessa relação de agente e ambiente, temos diversas percepções de *affordances*, que se combinam dentro do sistema em que se encontram (SOUZA, 2011, p. 45).

O contexto, então, configura-se como essencial, pois Van Lier (2004) entende que o processo de ensino e aprendizagem compreende uma interação tríade, composta pelo agente, objeto e pelo ambiente, exemplificados, neste estudo, pelo aluno, pela língua inglesa e o uso de tecnologias digitais. Ao retornarmos ao conceito de autonomia de Paiva (2006), o contexto também é posto como fator importante, assim como diversos outros, em uma relação interdependente.

Outro conceito usado por Van Lier (2004) é emergência. Emergência é quando organismos se organizam ou reorganizam em sistemas mais complexos ou mais inteligentes. Um exemplo: uma formiga sozinha não consegue obter os mesmos resultados que um grupo delas. Tente tirar uma das formigas em fila para ver a desordem causada. Isso mostra que, para elas obterem resultados, precisam umas das outras. Já apontamos que a interação entre indivíduos e o ambiente emerge de diferentes práticas sociais, as quais se embasam nas *affordances* fornecidas pelo ambiente.

Segundo Paiva (2010), a emergência depende de como os diferentes indivíduos efetivam as *affordances*. Os aprendizes de uma língua estrangeira podem ampliar seu conhecimento através da interação com outras pessoas que possuem o mesmo interesse, por exemplo, havendo assim uma emergência, que ajudaria o aprendiz em seu processo de aprendizagem.

O desenvolvimento da autonomia mediada por tecnologias digitais é discutida por Franco (2013), quando analisa os propiciamentos que os aprendizes de língua inseridos em contextos mediados por tecnologias digitais têm à disposição para desenvolver autonomia, tendo ele concluído que esta pode ocorrer individualmente ou

colaborativamente, dependendo da vontade e da interação do(s) aprendiz(es) envolvido(s). Portanto, o ambiente possui influência sobre o agente e também o agente influencia o ambiente.

Souza (2011) também analisa dois ambientes virtuais de aprendizagem e conclui que, se embasando na teoria da complexidade, esses ambientes oferecem oportunidades para uma experiência pedagógica cujo foco deve ser as *affordances* significativas, para que as tarefas propiciem a dinamicidade do ambiente virtual.

É importante frisar, então, que os propiciamentos existem na natureza, independentemente da habilidade do indivíduo em reconhecê-las (VAN LIER, 2004), mas isso sempre ocorre em relação ao sujeito e, conseqüentemente, dependente das capacidades desse indivíduo. Franco (2013) utiliza a internet como exemplo: para uns, pode servir como fonte de informação, para outros, meio de comunicação, ou, ainda, forma de entretenimento. Portanto, os propiciamentos são diferentes, dependendo de como e por quem a internet é utilizada (FRANCO, 2013, p. 63).

Em suma, a percepção de que o ambiente (tanto o formal – sala de aula, quanto o informal) possui diversos propiciamentos para os alunos efetivarem e que cada efetivação será diferente, uma vez que há perfis diferentes e a complementaridade entre os alunos e o ambiente automaticamente será diferente, é de extrema importância para pesquisarmos a autonomia dentro e fora da sala de aula, levando sempre em consideração de que estamos inseridos em um sistema complexo, em que nada realmente é previsível e que o meio informal está repleto de *affordances* esperando para serem efetivadas.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo apresenta seis seções. Na seção 2.1, descrevo a pesquisa como qualitativa e de cunho etnográfico, justificando a escolha dessa abordagem metodológica. Em seguida, na seção 2.2, apresento o contexto de pesquisa e, na seção 2.3, os participantes da pesquisa. Além disso, discorro sobre o papel do professor pesquisador (seção 2.4). Nas duas últimas seções, exponho os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de análise de dados utilizados (seção 2.5) e descrevo as aulas ministradas, juntamente com as tecnologias digitais empregadas (seção 2.6).

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa se classifica como qualitativa, pois visa entender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos alunos e professor participantes. De Grande (2011, p. 16) afirma que o paradigma qualitativo é uma “opção privilegiada do pesquisador que pretende compreender uma realidade social em sua complexidade”. Demo (2009) discorre sobre a pesquisa qualitativa afirmando que perguntas nesse tipo de pesquisa nunca são fechadas, elas podem ser moldadas de acordo com o contexto e aquilo que os participantes oferecem ao pesquisador. Analisando a sala de aula como um sistema complexo, onde há vários componentes, preciso levar em conta que nada realmente está decidido e que diversas respostas levaram a outras perguntas, em um processo aberto.

Além disso, a pesquisa é de cunho etnográfico, pois envolve participação no cotidiano de uma turma de nível intermediário em um instituto de idiomas através de observações e interação com os alunos. Dessa forma, é considerada etnográfica por ser estudar um contexto social, repleto de componentes e interação com esses componentes.

De acordo com Erickson (1986, p. 58-59) “a pesquisa etnográfica é um processo guiado por um ponto de vista que envolve reflexão”. Essa reflexão, que partirá dos alunos e, mais ainda, do professor, precisa levar em conta todos os

componentes e ter em mente o resultado, que será uma forma de buscar mudanças efetivas.

O autor relata que etnografia tem por fim o estudo e a descrição dos povos, principalmente suas manifestações e atividades. A ideia de usá-la aqui, então, seria de descrever todos os eventos que ocorrem dentro de uma sala de aula, levando em consideração principalmente a riqueza desse contexto, as descrições subjetivas de processos internos e externos. Outro fator constitutivo da pesquisa etnográfica é que nela o pesquisador preocupa-se em representar a visão e a percepção que seus informantes apresentam sobre o processo investigado naquela pesquisa, ou seja, os participantes possuem voz ativa no processo de investigação.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) discorrem sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. Na necessidade de ser uma pesquisa de base antropológica, o pesquisador precisa usar instrumentos de pesquisa no paradigma interpretativista, sendo estes notas de campo, diários reflexivos, gravações de aulas, entre outros. Como o contexto é diferenciado, várias pessoas podem pesquisar a mesma ocorrência, mas o olhar sempre será diferente. Dentro da pesquisa qualitativa, não há verdades absolutas, somente provisórias, uma vez que o olhar é sempre diferenciado.

2.2 Contexto de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em um instituto de idiomas da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, fundado em 2012. Por ser de pequeno porte, as turmas são reduzidas e, no caso, a turma pesquisada continha 04 alunos.

A proposta da escola é diferente das demais – a ideia é ensinar Inglês por meio de projetos. Assim, a cada ano elaboramos um projeto tendo como tema um país, abordando aspectos literários, gastronômicos, históricos, geográficos, entre outros, levando os alunos a uma viagem cultural e de conhecimento enquanto aprendem o idioma.

Em 2012, os alunos “visitaram” a Inglaterra e se divertiram muito na terra da Rainha. A Austrália foi nosso destino em 2013, e nos encantamos com as lendas e belezas naturais desse imenso país.

Em 2014, viajamos para a Índia, com sua explosão de cheiros e sabores, apresentando uma cultura diferente e curiosa. Em 2015, viajamos para o Canadá e

em nossa experiência congelante comemoramos suas festas e conhecemos cantores, brincadeiras e símbolos nacionais. Em 2016, o destino foi a Escócia. Seus mitos, lendas, símbolos, festividades, costumes e belezas naturais nos acompanharam nesta jornada.

A escola é pequena, contando apenas com 6 professores e turmas com poucos alunos. O professor-pesquisador é, atualmente, além da diretora, o professor com mais tempo de serviço na escola. Os cursos ofertados na escola são regulares de ensino de língua inglesa como língua estrangeira (EFL), atendendo diversas faixas etárias, partindo de bebês até adultos. As turmas não costumam ser heterogêneas nos níveis mais altos, uma vez que grande parte dos alunos começaram os estudos na escola e continuam até o momento.

A turma pesquisada possui quatro alunos, no nível *upper-intermediate*, considerado B2 - usuário independente, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. No segundo semestre, a turma estaria no nível *advanced*, C1, considerado então, uma proficiência operativa eficaz. A classe conta com um livro didático da editora Macmillan, *Master Mind 1* e *Master Mind 2* no segundo semestre. Em se tratando do projeto da escola, os livros não trazem, necessariamente algo cultural do país “visitado” anualmente, então adaptações precisam ser feitas para que a questão cultural seja integrada na sala de aula. Por exemplo, se há algum texto sobre datas comemorativas de um país X, a proposta é trabalhar com um texto de datas comemorativas do país “visitado”, para que os alunos consigam experimentar esse tipo de cultura.

A turma é semi intensiva, pois os alunos concretizam a carga horária de um ano inteiro em um só semestre. Cursos geralmente possuem 40 horas de aula, então a referida turma possui 80 horas, com dois encontros semanais, com 2 horas cada, totalizando 4 horas de aulas por semana.

O livro didático adotado é maior do que o tempo de aulas que possuímos, por isso, adaptações precisam ser feitas para que consigamos trabalhar com o conteúdo importante durante o semestre. Nesse quesito, sinto bem afortunado em trabalhar em um local onde a criatividade, autonomia e liberdade do professor é levada em consideração. Tenho total liberdade para construir minha prática, refletindo sobre as melhores formas de trabalhar o conteúdo, levando em consideração principalmente o que o meu aluno precisa, sem me preocupar muito com as avaliações somativas no final do semestre.

Em questões tecnológicas, a escola ainda precisa percorrer um grande caminho. Em se tratando de recursos disponíveis, o professor pode utilizar cartolinas, giz de cera, canetas coloridas e impressões variadas se necessário dentro da escola, mas no quesito tecnologia, há somente uma TV em duas das quatro salas de aula, com uma entrada HDMI para utilizar um laptop, que não é fornecido pela escola e conexão via rede sem fio para utilização da internet disponibilizada pela escola.

Como exposto pela diretora quando propus a pesquisa, nesses quatro anos em que a escola existe, fui o único professor a trabalhar com tecnologias digitais de forma tão abrangente, motivo pelo qual já apresentei algumas oficinas de aperfeiçoamento para os outros professores, para que os mesmos se sintam mais a vontade com a gama de possibilidades que essas tecnologias nos trazem dentro da sala de aula.

Os recursos didáticos adotados no estudo são: o livro texto *Master Mind* 1 e 2, tão quanto o *workbook* (livro de exercícios) online, laptop, TV, quadro branco e materiais extras (*handouts*, jogos, etc). Minhas aulas geralmente iniciam com um *warm-up* de um conteúdo que os alunos viram na aula anterior ou um vídeo para dar início à apresentação do novo conteúdo que será visto naquela aula. Tento sempre levar material autêntico (ou seja, que não foi produzido para fins pedagógicos e educacionais), pois dessa forma os alunos conseguem ter uma visão mais realista do que é a língua e como ela é usada, saindo um pouco do livro didático e entregando boas oportunidades para consolidação e prática da língua dentro da sala de aula, de maneira contextualizada.

Como já citado anteriormente, tenho total liberdade na minha sala de aula, por isso utilizo vários vídeos de filmes e/ou séries de TV ou do próprio *Youtube* para instigar discussões acerca do tema da lição. Utilizo o livro didático para ter uma sequência, mas não necessariamente utilizo o que é apresentado no mesmo para as aulas. Opto por trabalhar com outros textos do mesmo assunto, apresentar a gramática com exercícios que estimulem a oralidade.

Por causa da missão da escola, tento ao máximo trazer aspectos culturais dos países que estamos visitando, tentando mostrar aos alunos a imensa gama de possibilidades para conhecer povos diferentes, culturas diferentes e ter experiências ricas. A turma conta também com grupos em mídias sociais, para que os alunos se sintam à vontade para interagir com os colegas e com o professor. A ideia é que atividades sejam desenvolvidas por meio dessa tecnologia, ajudando os alunos a

alcançarem seus objetivos específicos, aperfeiçoando mais ainda a comunicação em Língua Inglesa.

A avaliação, nas minhas turmas, é feita a partir de instrumentos formativos e somativos. Ainda há uma predominância, na escola, de avaliações somativas, mas acredito que é importante ter algum outro tipo de avaliação, nesse caso, formativa, para que o aluno tenha consciência de como ele começou e como foi o processo até o final do curso. Há vários instrumentos formativos que emprego, mas especificamente nessa turma, utilizo de grades de avaliação que entrego aos alunos no final de cada mês para que eles vejam o desempenho, quais são os pontos positivos, o que precisam melhorar, sempre dando *feedback* quando necessário; apresentações orais e produções de escrita, pequenos exercícios ao final de cada unidade, sempre passando por diversas etapas de *feedback* e reescrita, para que eles consigam um produto final de qualidade, pensando em todas as etapas desse processo até a concretização do produto final.

2.3 Perfil dos participantes

Esta pesquisa teve como participantes: (01) o professor-pesquisador e (02) 04 alunos-participantes de uma turma de nível *Upper Intermediate/Advanced* da instituição investigada, como descritos a seguir.

(01) Professor-pesquisador: Tenho 25 anos, sou natural de Uberlândia, Minas Gerais. Sou licenciado em Letras – Habilitação plena em Inglês e Literaturas da Língua Inglesa pela Universidade Federal de Uberlândia desde 2014. No início de 2015, iniciei os estudos no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pesquisando sobre a autonomia do aprendiz mediada por tecnologias digitais, tema que já havia pesquisado em duas iniciações científicas durante a graduação.

Antes mesmo de começar minha graduação, já ministrava aulas particulares para colegas do colégio em que frequentava no ensino médio, sendo esse trabalho (o de professor particular) o que tenho mais experiência, por nunca ter parado com essa área de ensino. Em 2012 tive a chance de trabalhar com um grupo de adultos no EJA (Educação para Jovens e Adultos) em uma escola municipal, na disciplina de Língua Inglesa, preparando-os para prestarem o supletivo e ganharem o diploma de ensino médio durante o ano inteiro. No começo de 2013, fui designado a ministrar aulas para turmas do ensino fundamental do 8º ano; no mesmo ano, ainda no primeiro semestre,

passsei em um processo seletivo para participar do Programa de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras e comecei a ministrar aulas de inglês na Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia, para um público de jovens adultos e adultos. Na mesma universidade e no mesmo ano, iniciei também minha docência no programa de aulas de inglês para os estudantes, docentes e técnicos administrativos da universidade, o Idiomas sem Fronteiras, ficando no corpo docente por dois anos e meio.

Em 2014, comecei a trabalhar em dois institutos de idiomas, inclusive o do contexto dessa pesquisa, ministrando aulas de inglês para diversos níveis e faixas etárias. No meio de 2015, juntamente com três outras colegas de profissão, fundei a minha própria escola de idiomas, que lida com aulas personalizadas para os alunos individuais ou em pequenos grupos, lecionando também Português para Estrangeiros.

(02) Alunos participantes: a turma pesquisada era composta por três mulheres e um homem, com idades entre 23 e 44 anos. Os alunos, para a pesquisa, escolheram pseudônimos para a pesquisa, sendo então chamados de Júlia, Luana, Kelly e Murilo. Júlia, Luana e Murilo são formados em engenharias e Kelly estava cursando o curso de Artes. Somente Murilo trabalhava, enquanto Kelly ainda cursava uma graduação na universidade e o restante apenas estudava inglês naquele momento.

Sendo um curso noturno, diria que as alunas que não possuíam uma ocupação formal possuíam mais tempo para se dedicarem aos estudos, enquanto que, para o aluno, ainda mais sendo casado, com filho e ocupação integral, teria menos tempo disponível para o estudo intensivo que o curso demandava.

Júlia, Luana e Kelly iniciaram seus estudos na própria escola, três anos antes, então já tiveram contato com diversos professores e com diversos livros didáticos. Murilo, por ser mais velho, já havia iniciado seus estudos na língua alvo no ano de 2000, tendo, então, 16 anos de experiência com a língua. O semestre referido foi o primeiro semestre em que ele foi aluno da escola.

A escolha dessa turma como participante da pesquisa foi exclusivamente pela quantidade de aulas que tínhamos por semana, otimizando assim a interação e implementação das atividades usadas para a análise de dados.

2.4 Papel do professor-pesquisador

Em uma pesquisa etnográfica, há a interação com os participantes, uma vez que é uma pesquisa que envolve descrição de um contexto específico. Dessa forma, o pesquisador estaria inserido no contexto da pesquisa (sendo neste caso um professor-pesquisador), possuindo um papel diferenciado por participar também do ambiente de pesquisa.

Janesick (2000) afirma que o pesquisador deve ter uma visão diferenciada na pesquisa qualitativa. O pesquisador começa por olhar uma visão ampla, para tentar compreender a globalidade da realidade que é observada. O investigador deve estar presente, pois ele também é um instrumento da investigação, e deve interagir com a realidade que pretende estudar, observando as atividades e os comportamentos e entrevistar os componentes daquele contexto.

Minha prática de professor-pesquisador também precisa ser uma prática reflexiva (CELANI, 2001), que requer uma participação crítica. Em se tratando de pesquisa, eu, como o professor, preciso estar em constante questionamento de minha prática, pois também será avaliado. Preciso, então, descrever todos os eventos que ocorrem dentro de uma sala de aula, levando em consideração principalmente a riqueza desse contexto, as descrições subjetivas de processos internos e externos.

2.5 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados

Os instrumentos usados em cunho etnográfico variam, mas de acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), notas de campo, diários reflexivos, observação de aulas devem ser utilizados para pesquisar um contexto social.

Dib (2004), ao pesquisar sua própria prática docente, utilizou-se de instrumentos de pesquisa citados acima para conseguir uma análise subjetiva de sua prática e de sua própria sala de aula. Por isso, para a realização dessa pesquisa, questionários semiestruturados, diários reflexivos e notas de campo foram utilizados.

Em atendimento à exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, solicitei a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os alunos, para que os dados pudessem ser utilizados, de forma anônima, na pesquisa. Após a explicação da pesquisa e a assinatura dos termos, apliquei um questionário semiestruturado (APÊNDICE A), que

foi desenvolvido para minha pesquisa anterior e readaptado a esse contexto, com perguntas objetivas e uma relação de aplicativos que os alunos usam para a aprendizagem da Língua Inglesa fora da sala de aula. Além disso, há algumas perguntas abertas para que os alunos respondessem sobre suas percepções sobre esses recursos tecnológicos e como eles podem ajudá-los a aprender a língua estrangeira.

O questionário semiestruturado foi utilizado para realizar o mapeamento das ferramentas digitais que os alunos utilizam fora da sala de aula, e qual seria o papel da tecnologia no desenvolvimento da autonomia. Muitas vezes, os alunos podem não perceber a relação de complementariedade de suas ações/percepções com o ambiente (VAN LIER, 2004), por isso, o conceito de *affordances* (GIBSON, 1986) e complementariedade (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010) serão de grande importância no entendimento desses dados.

Ao pesquisarmos a sala de aula, torna-se importante distinguir triangulação de dados de cristalização de dados. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), uma pesquisa em sala de aula, objetividade total nunca pode ser atingida. Dessa forma, precisamos levar em consideração que esses dados não podem ser triangulados, mas sim, cristalizados, uma vez que nada é totalmente correto ou imóvel, é tudo mutável e cada pesquisador terá uma perspectiva diferente de cada fenômeno (JANESICK, 2000).

Nas palavras da autora, a imagem que realmente é adequada em uma pesquisa é a do cristal, não o triângulo, pois “No processo de cristalização não há um “dizer” correto; cada um, tal como a luz incidindo no cristal, reflete uma perspectiva diferente” (JANESICK, 2000, p. 392). Dessa forma, o que se vê quando se observa um cristal dependerá de quem vê e como vê, do ângulo em que nele incide a luz.

Nesse paradigma, Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997) postulam que, para a pesquisa qualitativa, qualquer perspectiva do mundo pode sempre incluir diversas facetas que permitem uma compreensão de um tópico de maneira diferentes, por pessoas diferentes.

No decorrer das aulas, os alunos também utilizaram diários reflexivos, por serem aliados a uma prática reflexiva, onde o participante terá liberdade para expor seus pensamentos sem nenhuma interferência (CELANI, 2001).

Por meio de um acordo entre o professor e os alunos, decidimos que o diário reflexivo deveria ser preenchido ao final da aula ou até o início da próxima aula, dez

minutos de antecedência, para que eu conseguisse ter tempo hábil para leitura e refletir sobre as práticas dos alunos para as próximas aulas. O diário foi feito na plataforma *Google Forms* e esteve disponível *online* para os alunos (APÊNDICE B). Dessa forma, o diário esteve mais acessível e fácil para os aprendizes responderem. Ficou acordado, que, como essa prática é diferente do que eles estavam acostumados, eu só iria me manifestar nos diários reflexivos após a finalização de cada mês, para que eles se sentissem mais a vontade para escrever e que eu não influenciasse tanto no conteúdo.

Antes mesmo da aplicação do questionário, os alunos se dividiram e decidiram qual seria a ordem de identificação na pesquisa. No segundo semestre, eles decidiram pseudônimos para serem usados no texto final. Dessa forma, os alunos se sentiriam menos pressionados e mais livres para fazerem suas observações.

Para o diário reflexivo, os alunos deveriam refletir acerca das seguintes perguntas, em forma de texto corrido, mas sentindo-se livres para discorrer sobre o que quisessem:

- 1) O que você aprendeu nessa aula? Quais atividades foram eficazes para a sua aprendizagem?
- 2) O que você mudaria na aula? O que você faria igual? (Pense no andamento da aula e em sua atitude).
- 3) Pensando nas suas dificuldades, como o que foi feito em sala de aula pode lhe ajudar? Como você pode dar continuidade fora da sala de aula?
- 4) Pensando nos aspectos tecnológicos da aula (slides, sites, vídeos, celular), como eles se integraram no andamento da aula? Eles foram benéficos? Como?
- 5) Algum dos aspectos tecnológicos apresentados lhe chamou a atenção? Você usaria esse tipo de tecnologia para estudos fora da sala?

Houve também uma entrevista após a aplicação do questionário, para que o aluno conseguisse discorrer sobre qualquer coisa que fosse relevante, de forma mais espontânea. Severino (2007) define entrevista como uma técnica de coleta de dados que envolve interação entre pesquisador e pesquisado. Ele ainda complementa dizendo que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124). Esta é claramente minha intenção: entender o que os sujeitos da pesquisa pensam a respeito das atividades realizadas dentro e fora da sala e também a percepção dos alunos acerca

dos aplicativos que eles podem usar para o processo de aprendizagem da língua estrangeira, explorando suas opiniões e argumentos, sejam eles positivos ou negativos.

A partir dos dados pelas aulas ministradas e dos diários reflexivos dos alunos, analisei as percepções dos alunos de acordo com as características da Complexidade elencadas por Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), juntamente com os conceitos de affordances e propiciamentos (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010), os níveis de autonomia experienciados pelos alunos propostos por Nunan (2000) e as características da autonomia como sistema complexo (PAIVA, 2006; FRANCO, 2013). A análise aconteceu de forma cronológica, levando em consideração a ordem das aulas ministradas para posterior discussão de níveis de autonomia experienciados pelos alunos e suas percepções das tecnologia e atividades empregadas dentro e fora da sala de aula.

2.6 Aulas ministradas e tecnologias empregadas

As aulas foram ministradas nos dias 06, 08 e 15 de Junho de 2016, no primeiro semestre, de acordo com o cronograma disponível e nos dias 10 de Agosto, 21 de setembro e 19 de outubro de 2016, no segundo semestre do ano de 2016. Como o foco da pesquisa é a autonomia do aprendiz e como o uso de tecnologia na sala de aula e como atividades com tecnologia digital podem ou não fomentar autonomia nos alunos, atentei somente para as partes da aula em que houve atividade utilizando as tecnologias digitais, de acordo com observações e notas de campo redigidas após o fim da aula.

De forma mais didática, apresento, ao final da seção, um quadro com as aulas ministradas, o conteúdo das aulas, as tecnologias digitais empregadas e quais foram os objetivos de uso dessas ferramentas.

A **primeira aula**, no dia 06 de Junho, teve como tema problemas sociais, e para iniciar as atividades, os alunos tiveram que ler sobre um problema social e decidirem sobre possíveis soluções, para, a seguir, gravarem um áudio no *WhatsApp* com sua opinião e solução prevista para o problema.

A outra atividade envolvia o uso de um vídeo de uma série de TV, *The Leftovers*, em que várias pessoas desaparecem ao mesmo tempo, sem deixarem rastros, deixando somente seus entes queridos preocupados e desesperados. Após

assistir a cena, os alunos precisaram usar os modais de dedução e discutir o que achavam que tinha acontecido, sendo este o ponto gramatical da aula.

Para a **segunda aula**, retomamos os modais de dedução no *warm-up* com uma atividade de investigação policial – um crime, para que os alunos usassem a estrutura para preverem quem seria o assassino, de acordo com as pistas que foram dadas.

Em seguida, vimos uma nota cultural sobre o Marrocos – mais especificamente sobre Fez, uma cidade do país Marrocos, ao lermos um pequeno texto sobre a cidade. Utilizei a plataforma *Socrative.com* para responderem perguntas sobre o vocabulário do texto, de forma individual, em forma de jogo.

O *Socrative.com* é um *website* em que professores podem criar pequenos testes (*quizzes*) para os alunos responderem antes, durante ou depois da aula. A plataforma é bem prática e pode ser acessada no próprio celular. O professor recebe as repostas dos alunos em tempo real e o aluno pode ou não receber o resultado após finalizar cada questão.

No caso, eles teriam que assinalar qual é a definição correta, como exemplificado na figura abaixo:

Figura 01: atividade usando o *Socrative*

1 of 8

a very small town

A	heart
B	settlement
C	village
D	trade
E	site
F	heritage
G	alleys
H	views

Fonte: o autor/*Socrative.com*

Após a utilização do *Socrative*, os alunos precisavam utilizar o vocabulário estudado em perguntas contextualizadas, exemplificadas a seguir:

- 1) Where is the heart of Minas Gerais? How can you describe it?

- 2) What happened when the Portuguese came to Brazil? What happened to the indigenous people?
- 3) Have you ever been to a village? Talk about it.
- 4) Is it dangerous to walk around alleys in a certain period? Why?
- 5) How did your family shape you into the person you are today? Talk about your heritage.
- 6) Do you know anybody who works in a fair trade business? What do they do?⁴

Nessa aula, atribui uma tarefa de casa para estudo autônomo, mas disse que não seria corrigido em sala, pois o próprio *site* já possui as respostas e eu não atribuiria nota para a realização ou não da tarefa. A tarefa, do site *English Club*, é assistir a um vídeo sobre o Marrocos e realizar um pequeno teste de 10 questões de múltipla escolha, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 02: atividade no website *English Club*

Stories from Morocco Quiz

- First watch the film [Stories from Morocco](#) (16 minutes)
- Then come back and try the quiz

1. What did you learn about Morocco in the first two minutes of the film?
a) Casablanca is an advanced city. Ans. ▼
2. According to the Moroccan system, when do students have to start learning English?
a) They start as soon as they enter school. Ans. ▼
3. According to the technician, why is English so important in Morocco these days?
a) Americans run most Moroccan businesses. Ans. ▼
4. To deal with multi-level classes teachers at the school
a) provide after-school and lunch-time help. Ans. ▼
5. Where did the female Moroccan student (Salma) get her English accent?
a) She learned it from a book. Ans. ▼
6. What is difficult to find in Morocco? a) English books, magazines, and newspapers. ▼ Ans. ▼
7. Who gives the Congolese student extra conversation help? a) His night school teacher. ▼ Ans. ▼
8. Which three languages make up the Moroccan dialect? a) Spanish, French, German. ▼ Ans. ▼
9. What challenge did the school's co-director face in the US?
a) Learning sign language for business. Ans. ▼
10. In the last clip of the film, what does Ali say is necessary to succeed in English?
a) Study in an English speaking country. Ans. ▼

[Redefine](#)

Fonte: *English Club.com*

⁴ As perguntas utilizadas foram: Qual é o coração de Minas Gerais? Como você pode descrevê-lo? O que aconteceu quando os portugueses vieram ao Brasil? O que aconteceu com o povo indígena? Você já visitou uma vila? Fale sobre isso; É perigoso andar em becos em certos momentos do dia? Qual é a razão? Como sua família modelou a pessoa que você é hoje? Fale sobre sua herança; Você conhece alguém que trabalhe em uma empresa que é justa? O que eles fazem?

Ao final da aula, realizamos a atividade de música utilizando o *website LyricsTraining.com*, que é um *game on-line* para completar as letras das músicas. Por muitos anos, essa é uma das atividades mais populares no ensino de Língua Inglesa, e o *website* nos propicia uma nova e divertida forma de manusear uma atividade já consolidada entre os alunos.

O grande diferencial é que pode ser uma atividade colaborativa, pois todos os alunos precisam compreender a música e, ao mesmo tempo, decidirem qual é a palavra para preencher a lacuna. Há outras formas de utilizar o aplicativo: o próprio aluno pode digitar a palavra, ao invés do professor; há a opção de múltipla escolha e também digitar a palavra inteira, pode-se fazer um *game*, dividindo a turma em pares e o par que gritar a palavra primeiro é o vencedor, enfim, há várias opções, principalmente para estudos autônomos em casa.

A **terceira aula** teve como tema *Selfies*, sendo um dos textos do livro *Master Mind*. Para tanto, preparei uma atividade utilizando o *WhatsApp* e um vídeo. Após ler o texto e discuti-lo, os alunos foram apresentados ao curta que assistiríamos, com a atriz Kirsten Dunst, intitulado *Aspirational*, como exemplificado abaixo:

Figura 03: slide com atividade do vídeo *Aspirational*



Fonte: VIMEO

Após a discussão, os alunos realizaram uma atividade de caça ao tesouro com *selfies*. Para a atividade, pedi aos alunos que montassem uma história a partir de

imagens, mas que essas imagens fossem *selfies* e que haveria algumas imagens que precisariam estar na história, como abaixo exemplificado:

- ☐ A picture with an object with a TH sound;
- ☐ A picture of a person who was born in the same city as you;
- ☐ A picture of something blue;
- ☐ A picture of a book that was used in the school;
- ☐ A picture of something we can only use outside;⁵

Após finalizada a atividade, os aprendizesm tiveram que se revezar para contar as histórias.

A **quarta aula**, ministrada dia 10 de agosto de 2016, teve como tema férias e síndrome de pós-férias. Utilizei um texto do veículo de notícias *USA Today* sobre o tema da aula intitulado *How to get over your post-vacation blues* e um vídeo de uma entrevista com uma especialista da área do CBSNews, como exemplificado abaixo:

Figura 04: slide com a atividade de vídeo sobre Síndrome Pós Férias

Avoiding the Post-vacation blues

- Watch the video and confirm if your ideas were mentioned.
- <https://www.youtube.com/watch?v=MOWb3xqTj9I>



Avoiding the post-vacation blues

Fonte: Youtube

Os alunos precisaram discutir certas perguntas acerca do tema e do vídeo, além de problematizarem a existência desse tipo de síndrome no Brasil. Realizamos

⁵ Os alunos precisavam de fotos que: tivesse um objeto com o som TH, de uma pessoa que nasceu na mesma cidade que o aluno, de algo azul, de um livro que foi usado na escola e de algo que só pode ser usado fora da escola.

atividades de *skimming* e *scanning* do texto, finalizando com os alunos trabalhando com o vocabulário, que estava em negrito no texto, a saber:

to struggle to

to fool yourself

a go-to (snack)

to crave

to catch up with (friends)

to look forward to

Os alunos precisaram trabalhar juntos para associar o vocabulário à definição, contidas em pedaços de papéis. Após a discussão do vocabulário, propus perguntas contextualizadas com o vocabulário, a saber:

- ☐ Do you usually **catch up with** your family and friends after coming back from a trip?
- ☐ Do you have **go-to** travel clothes?
- ☐ What kinds of things do you **crave** when you are travelling?
- ☐ Are you already **looking forward to** your next trip? Where would you like to go?
- ☐ Do people in your family **struggle to** go back to work after coming back from a trip?
- ☐ Do you remember the last time you thought someone was **fooling themselves**?

Discutimos também o que os alunos fizeram para estudar inglês durante o recesso, algo que será mais bem debatido na seção de análises. Após esse momento, propus que fizessem alguma atividade para praticarem bastante dentro da sala de aula, mas sem impor qualquer atividade. Perguntei aos alunos o que eles gostariam de fazer; ficou acordado, entre os alunos, que eles iriam trazer uma notícia de algum veículo de comunicação internacional sobre algum tema que lhes agradam.

Na quinta aula, no dia 21 de setembro de 2016, os alunos trouxeram uma reportagem de algum veículo de notícia que lhes agradava. Cada aluno poderia escolher seu próprio veículo, então houve reportagens do *Buzzfeed*, *BBC* e *The Independent*. Os alunos discutiram todos os temas e suas opiniões.

A aula finalizou com uma atividade comunicativa em que os alunos precisavam reportar, como se fossem repórteres, as notícias que tinham apresentado. Depois de um tempo para se prepararem, as encenações aconteceram. Retomei *reported speech* para que a atividade fosse mais bem elaborada, perguntando aos alunos *How do I report what a person has just said?* e fazendo *Hot Potato* com frases simples usando o *reported speech* – um aluno faria uma sentença no presente e o próximo que recebesse a “batata” teria que fazê-la novamente, só que dessa vez no passado. Continuamos com essa atividade até finalizarmos todos os tempos verbais.

Após esse momento, os alunos precisaram também propor uma tarefa na qual os alunos deveriam gravar um *podcast* com uma síntese de todos os temas discutidos em sala de aula e opinarem também. Além disso, os alunos precisavam, em duplas, ouvir o *podcast* do colega e fazer comentários sobre, e, principalmente, refletir sobre os erros cometidos pelo outro.

Na sexta aula, ministrada dia 19 de outubro de 2016, os alunos tinham como tarefa assistir uma palestra no *TED talk* de Paul Root Wolpe intitulada *It's time to question bio-engineering* e responderem um questionário – a palestra era sobre bioengenharia e os alunos tinham que respondê-lo e virem preparados para discutirem perguntas mais específicas sobre o vídeo, juntamente com suas percepções e bagagem cultural, como exemplificado abaixo:

Figura 05: interface da palestra no *TED Talk*



Fonte: TED talk

Os alunos também discutiram perguntas acerca do tema proposto, a saber:

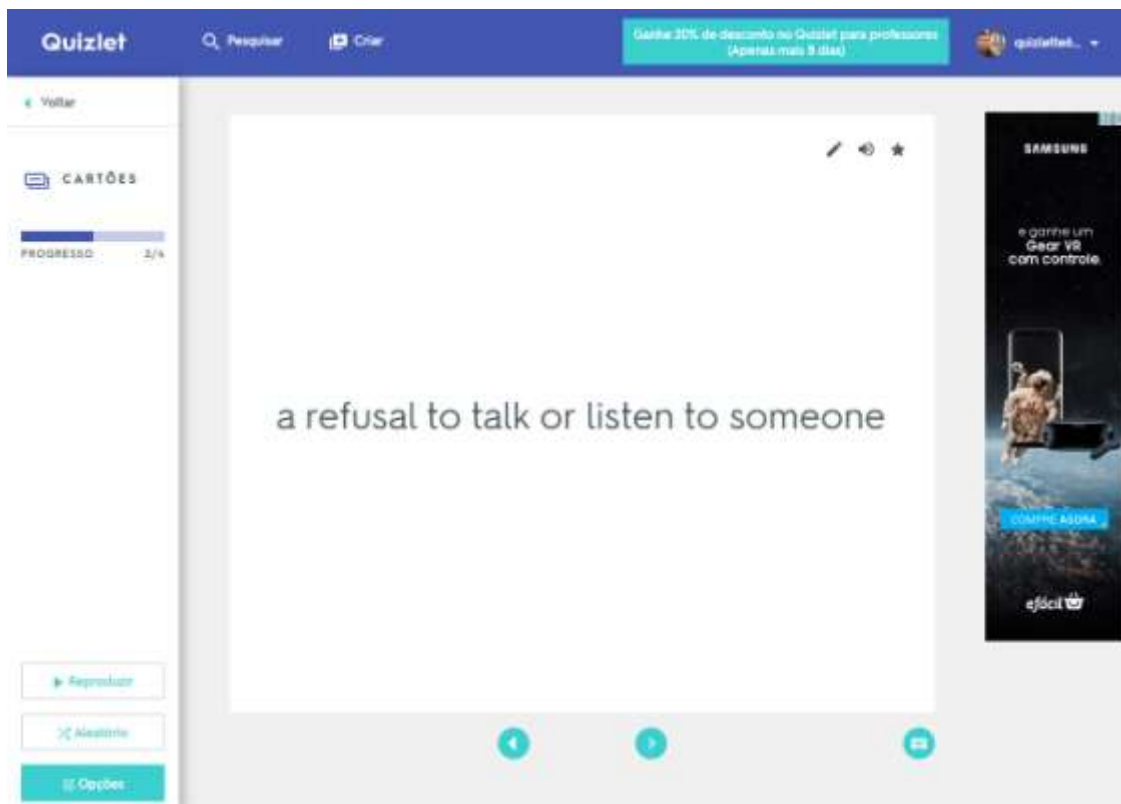
Discussion Questions

1. What did you think of the talk?

2. Did you like his presenting style?
3. What's your opinion in the different experiments?
4. Which ones do you find interesting?
5. Which ones do you think go too far?
6. What uses can you see for the different bio-engineered animals?
7. How far do you think we should go?
8. Should we clone humans?
9. What problems do you foresee if we were to start cloning humans?
10. Who should decide the limits of where science can go?
11. Should people be able to design their own pets/children/bodies?

Após essa discussão, ficou acordado que iríamos fazer uma revisão de vocabulário aprendido na unidade anterior. Para tanto, preparei *flashcards on-line* no *Quizlet*. Expliquei aos alunos que eles mesmos poderiam criar seus próprios *decks* (cartas para memorização) de estudo, com o vocabulário que quisessem. Além disso, podiam utilizar outras funcionalidades da plataforma. Para essa atividade, utilizei os *flashcards*, como demonstrado abaixo:

Figura 06: atividade de revisão de vocabulário no *Quizlet*

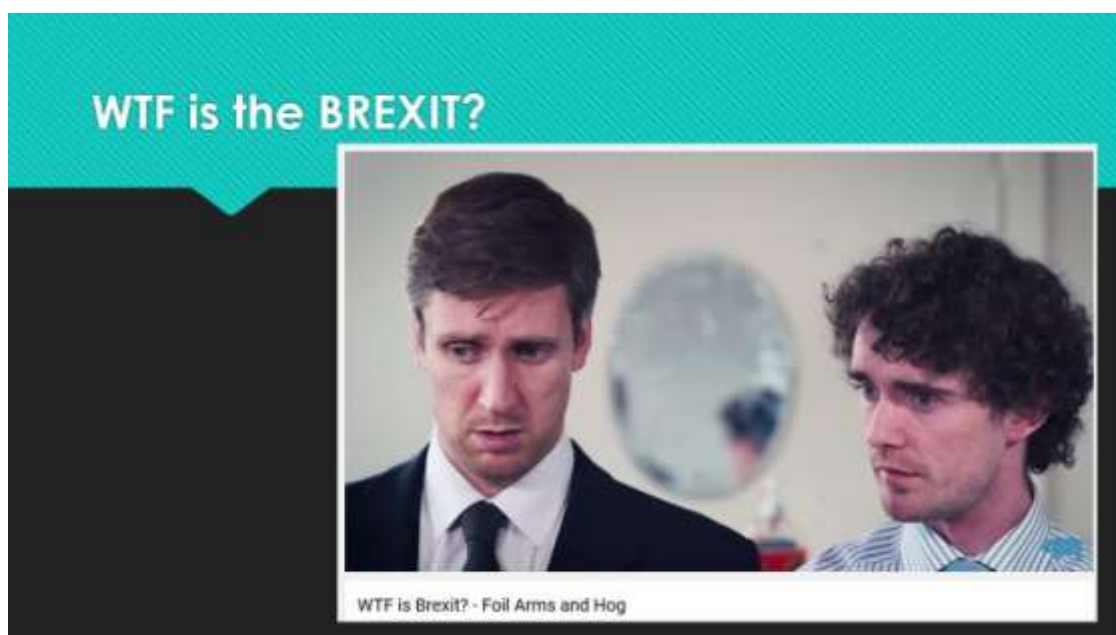


Fonte: o autor/ *Quizlet*

Para tornar interessante, fizemos como um jogo – colocando uma pessoa de costas para a TV, enquanto que o seu parceiro tinha que descrever a expressão encontrada e o par somente receberia pontos se o parceiro dissesse o vocábulo adequado. Depois, os alunos tiveram um debate sobre um dos temas estudados (robótica), usando o vocabulário que conheciam.

Após revisar um pouco mais algumas atividades do livro, que envolviam política, passamos para a atividade do BREXIT – o plebiscito sobre o plano do Reino Unido se desvincular da União Europeia - assistimos um vídeo humorístico, satirizando a necessidade e as complicações do BREXIT entre as diversas nações que se encontram no Reino Unido, como exemplificado abaixo:

Figura 07: atividade de vídeo sobre o BREXIT



Fonte: Youtube

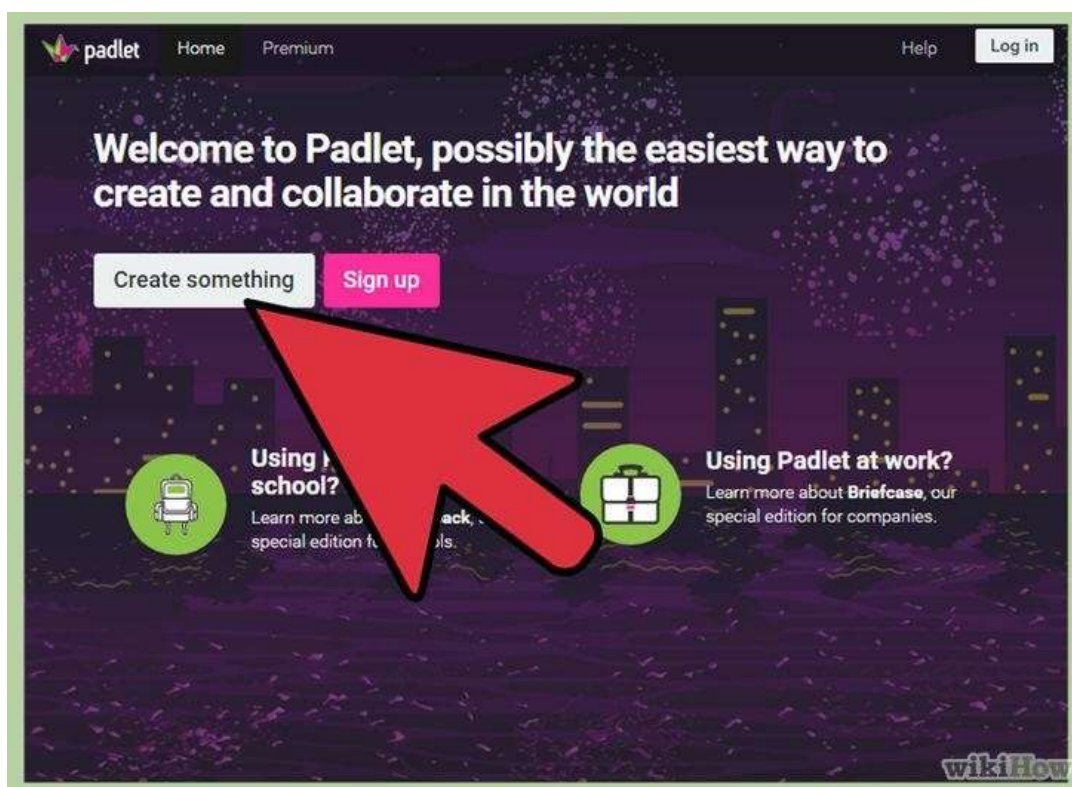
Após discutirem as perguntas relacionadas ao vídeo, pedi para os alunos lerem um texto sobre o BREXIT, mas como uma tarefa colaborativa, em que eles deviam procurar certas palavras negritadas no dicionário e deveriam explicar para o colega o significado, até que ele consiga entender completamente o que aquela expressão significa. Depois, eles iriam trocar de pares, para que dessa vez o aluno que pesquisou as palavras seja o aluno que precisa responder sobre as palavras. Mesmo dando exemplos, os alunos podiam utilizar qualquer dicionário que quisessem.

Após essa atividade, os alunos iniciaram o *role-play*. Cada aluno recebeu um papel, mas deviam discutir cada personagem e quais seriam as motivações para que

cada um tivesse tal opinião. Havia quatro personagens: o primeiro é um dono de um estádio de futebol no Reino Unido, o segundo é um fazendeiro da união europeia; o terceiro é uma advogada da Escócia e, o último, um norte-americano que acredita que o BREXIT será um desastre. Todos possuíam seus motivos para concordarem ou discordarem do plebiscito.

Para tarefa de casa, propus uma escrita colaborativa sobre algum tema que os alunos trabalharam até o momento. Para tal, os alunos ficaram em pares e decidiram quais seriam os aplicativos usados para a atividade. Os alunos lembraram do *Google Docs* e indiquei também o *Padlet*, uma ferramenta que pode promover colaboração, pois há a possibilidade de desenvolver um *padlet* com vários colaboradores. Além disso, é multimodal e vários tipos de mídias podem ser inseridas no aplicativo. Abaixo, a tela inicial, para ilustração:

Figura 08: Página inicial do Padlet



Fonte: *Padlet.com*

Após a descrição das aulas e dos aplicativos, deixo aqui, novamente, de forma resumida e mais simplificada, as aulas, as ferramentas empregadas e os objetivos de uso de certas tecnologias:

Quadro 02: Relação das aulas ministradas com ferramentas e objetivos de uso

	Conteúdo	Ferramentas empregadas	Objetivo de uso
AULA 01	Problemas sociais;	Gravação de <i>podcast</i> no <i>WhatsApp</i> com soluções de problemas sociais;	Conscientizar os alunos acerca da necessidade de autocorreção e correção de pares;
	modais de dedução.	Exibição dos minutos iniciais da série de TV <i>The Leftovers</i> ;	Verificar a capacidade de síntese e preparação;
AULA 02	Problemas sociais;	Utilização do <i>website Lyricstraining.com</i> para prática colaborativa de compreensão auditiva;	Usar de uma situação comunicativa para prática oral;
	Cultura: Fez, Marrocos.	<i>Socrative.com</i> para prática de vocabulário;	Apresentar aos alunos uma forma de prática de compreensão auditiva, a partir de seus interesses particulares;
AULA 03			Conscientizar os alunos da prática cooperativa em sala de aula;
			Possibilitar <i>feedback</i> automático aos alunos;
AULA 03			Conscientizar os alunos de ferramentas que podem ser encontradas no celular;
		Curta metragem <i>Aspirational</i> , VIMEO.	Instigar a curiosidade dos alunos no assunto;

	Modernização e <i>Selfies</i>	Caça ao tesouro/criação de história utilizando o dispositivo móvel.	<p>Praticar <i>listening</i> e contextualizar debate acerca do mundo pós-moderno;</p> <p>Conscientizar os alunos sobre os diversos usos do celular;</p> <p>Possibilitar práticas de letramento digital e crítico a partir da colaboração;</p>
AULA 04	Férias; Síndrome pós-férias.	<p>Vídeo com entrevista da CBS News;</p> <p>Texto jornalístico acerca do tema, <i>USA Today</i>;</p>	<p>Praticar compreensão auditiva em gêneros diferenciados;</p> <p>Verificar compreensão auditiva dos alunos em gêneros diferenciados;</p> <p>Possibilitar discussões acerca do tema;</p> <p>Utilizar de estratégias de leitura e síntese de ideias;</p>
AULA 05	Assuntos variados escolhidos pelos alunos; Reported Speech.	<p>Utilização de várias notícias de jornais pelos alunos – <i>Buzzfeed</i>, <i>BBC</i> e <i>The Independent</i>.</p> <p>TAREFA – Gravação de podcast sobre as pesquisas realizadas e opiniões acerca de vários temas.</p>	<p>Discutir opiniões diversas e capacidade de síntese por parte dos alunos;</p> <p>Conscientizar os alunos acerca da necessidade de autocorreção e correção de pares;</p> <p>Verificar capacidade de síntese e preparação;</p>
	Bioengenharia, revisão de		

<p>AULA 06</p>	<p>vocabulário unidade anterior e BREXIT.</p>	<p>Correção e discussão acerca da palestra no TED Talk, <i>It's time to question bio-engineering</i>.</p> <p>Quizlet para atividade de revisão de vocabulário.</p> <p>Dicionários online para atividade colaborativa de significados;</p> <p>TAREFA – Escrita colaborativa utilizando <i>Google Docs</i> e <i>Padlet</i>.</p>	<p>Praticar compreensão oral e criticidade;</p> <p>Possibilitar novas práticas de acesso aos alunos;</p> <p>Possibilitar novos usos da ferramenta para revisão de vocabulário ou qualquer outro motivo pessoal do aluno;</p> <p>Revisar o vocabulário requisitado pelos alunos e discutir temas pertinentes;</p> <p>Possibilitar busca em dicionários online em sala de aula;</p> <p>Compreensão do texto de maneira mais aprofundada;</p> <p>Colaborar com o colega, juntamente com capacidade de síntese e tomada de decisão.</p> <p>Praticar colaboração entre os estudantes;</p> <p>Possibilitar o uso da ferramenta para outras atividades;</p>
-----------------------	---	---	--

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Dividi esta seção em três partes: a primeira traz recortes do questionário semiestruturado e da entrevista, apresentando a análise e discussão desses dados; a segunda parte será a descrição das aulas ministradas, juntamente com as notas de campo, sendo esta a minha percepção de como ajudei meus alunos a desenvolverem a autonomia por meio de atividades dentro da sala. Na terceira parte, apresento as percepções dos alunos sobre as mesmas atividades e uso das tecnologias digitais, por meio de excertos de seus diários reflexivos, discutidos à luz da fundamentação teórica usada na pesquisa e da metodologia empregada.

3. 1 Análise e discussão do questionário semiestruturado e primeira entrevista

As primeiras assertivas do questionário semiestruturado foram sobre o processo de aprendizagem de línguas.

Em se tratando do questionário e das perguntas fechadas, todos os alunos apresentaram respostas quase que homogêneas. Na primeira parte, processo de aprendizagem de línguas, os alunos precisavam assinalar “SIM”, “PARCIALMENTE”, “NÃO”, para cada uma das assertivas. Uma entrevista foi conduzida após a aplicação dos questionários, como uma forma de entender melhor as respostas obtidas.

As respostas acerca da primeira assertiva, **estou sempre aberto para adquirir novos conhecimentos nas línguas que estudo**, foram SIM. Dessa forma, ao assinalarem SIM como resposta, os alunos aparentam tomar decisões acerca de sua própria aprendizagem, sendo este, um traço autônomo (HOLEC, 1981; BENSON, 2001) do aprendiz. Nesse caso, há uma abertura maior pelos alunos, que entendem a necessidade de estudarem a língua e provavelmente as vantagens que ocorrem por causa dessa atitude.

Na próxima assertiva, **acredito que sou responsável pelo meu processo de aprendizagem de um novo idioma**, 3 responderam que SIM, enquanto Luana respondeu PARCIALMENTE.

Perguntei à Luana em sua entrevista, o motivo pelo qual ela acredita que não é total responsável pelo próprio processo de aprendizagem, conforme o trecho transcrito:

P – Então, Luana, mas você respondeu que não é total responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Como você vê o seu processo de aprendizagem?

LUANA – Ah, não sei... acho que na realidade o professor que precisa me ajudar em todos os momentos, pois ele que passa a matéria né, ele que sabe o que está acontecendo.

P – Mas você não acha que o que você constrói é muito mais importante do que o professor passa?

LUANA – Talvez, mas eu não vou saber o que eu construo se alguém não me mostrar o que precisa ser construído.

P – Entendi. Mas e se alguém passar pra você uma matéria que você acha que não é interessante, o fato de ele ter te passado significa que você precisa aprender?

LUANA – Ah, mas o professor sabe mais ou menos o que precisa dar, né? (risos); acho que tudo é válido. (pausa) Mas talvez se fosse algo que parece não ser tão interessante ou fácil, talvez eu não ia querer saber, talvez ia pedir por outras coisas, sei lá.

Como exemplificado acima, a aluna ainda possui amarras e parece não conseguir se desvincular da imagem do professor, mas em um segundo momento, em uma prática reflexiva, Luana repensou se realmente estaria interessada em tudo que é trabalhado em sala de aula e como ela resolveria o problema - nas suas próprias palavras, “pedir por outras coisas”.

Nesse caso, torna-se importante perceber que talvez o seu nível de autonomia não seja tão alto, por ainda não perceber que é a responsável pela sua própria aprendizagem, mas o fato de entender que há situações em que deve agir como o centro, já mostra a troca de papéis (SCHARLE; SZABÓ, 2000) proposta quando um indivíduo possui um certo nível de autonomia. Dessa forma, torna-se claro o dinamismo desse sistema – ainda há a figura do professor como “detentor” do conhecimento, mas há outros fatores internos, como a reflexão, que fazem com que a aluna perceba a troca de papéis, algo fundamental para o desenvolvimento da autonomia.

Torna-se importante então problematizar novamente qual seria o papel do professor no desenvolvimento da autonomia. No caso citado, a aluna ainda entende o professor como detentor de conhecimento, indo contra os pressupostos de Freire (1997), pois o autor acredita que o papel do professor não é de transmitir conhecimento, e sim, ajudar o aluno, criando possibilidades para que ele consiga construir seu próprio conhecimento. No geral, porém, os alunos refletiram sobre seu

próprio processo de aprendizagem, de forma crítica (LITTLE, 1991) e, de forma indireta, tomaram decisões acerca de seus próprios processos de aprendizagens.

Na assertiva **quando meu professor utiliza palavras que desconheço, busco entendê-las em outros contextos**, a totalidade respondeu “SIM”, indicando, novamente, traços autônomos de aprendizes que entendem a necessidade de ir além do que é proposto na sala de aula, para seu próprio conhecimento. Em se tratando de níveis de autonomia, os aprendizes, ao procurarem as palavras em outros contextos, identificam as implicações da tarefa e identificam suas próprias estratégias e estilos de aprendizagem, sendo este um ato consciente de autonomia (NUNAN, 2000).

A penúltima assertiva contemplava se quando eles **desagradavam de alguma atividade proposta, sentiam-se na vontade de não participar**. Todos afirmaram “PARCIALMENTE”. Durante a entrevista, indaguei o motivo de não colocarem “NÃO”, conforme exemplo abaixo:

P – Então, aqui, você colocou parcialmente. Qual foi o motivo?

JÚLIA – Ah, você sabe que tem algumas coisas que eu não gosto de fazer, tipo falar muito (risos), mas meus colegas gostam de basicamente tudo, então eu tento me esforçar para não fazer de vacilona.

P – (risos) Mas depois de um tempo você vê a atividade com outros olhos?

JÚLIA – nunca parei para pensar. Acho que sim. Ou não. Na verdade, no final sempre dá certo, né?

Júlia, que é abertamente tímida, possui questões afetivas que a fazem hesitar em participar de algumas atividades propostas, como será descrito na próxima seção, mas tenta agradar os colegas. Em um sistema complexo, todos os componentes devem ser levados em consideração e, nessa sala de aula, pela abordagem empregada, os alunos são engajados em atividades para utilização de suas habilidades orais, algo que será discutido mais adiante.

A colocação de Júlia exemplifica a imprevisibilidade de um sistema complexo por ser sensível às condições iniciais (LARSEN-FREEMAN, 1997). A timidez poderia ser um elemento inibidor, mas a aprendiz se esforça para participar das aulas. Ou seja, mesmo que as condições iniciais sejam parcialmente desfavoráveis, a relação da aluna com os outros componentes do sistema foi benéfica para sua participação durante as aulas para agradar os colegas.

Na última pergunta, se eles **se sentem confortáveis para expressar as opiniões na sala de aula**, obtive “SIM” e “PARCIALMENTE” de Júlia e Luana. Ao

serem indagadas, ambas confirmaram a questão da língua (uma vez que a aula é ministrada em sua totalidade em inglês) e que às vezes é difícil para se expressarem:

P – Vamos falar agora dessa última questão. Você não se sente confortável para expressar suas opiniões?

JÚLIA – Ai, Marco, você sabe que sou tímida. Então para mim é difícil às vezes opinar muito, até mesmo em Português. Imagina em Inglês!

P1 – Mas você acha que os seus colegas não te dão abertura ou até mesmo o professor?

JÚLIA – Todo mundo é muito simpático, mas eu tenho medo de ficar falando muito em inglês.

P – Você diria que não se sente confortável por causa do professor, dos colegas ou por outro motivo?

LUANA – Tenho muitos problemas com o inglês, você sabe. Acho que esse é o maior problema. Se eu pudesse falar em português ajudaria muito (rindo).

P – Você sabe que isso não vai acontecer! (risos)

LUANA – É, depois desse tempo, já me acostumei. Mas mesmo assim não sei se consigo me expressar direito, mas pelo menos eu tento.

Nesses exemplos, há o predomínio de questões que são internas e externas ao indivíduo e essa gama de fatores pode ou não retardar a aprendizagem ou, nesse caso, questões interpessoais. Há, nesses exemplos, diversos componentes que ajudam ou não na aprendizagem das aprendizes.

Em se tratando do uso da língua alvo em sala, as alunas, mesmo resistentes, entendem que não há outra possibilidade além de usar a língua alvo e essa complementaridade entre o contexto e o indivíduo faz com que elas se adaptem para a realidade da sala de aula. Ou seja, as práticas dentro da sala de aula por parte dos alunos emergem a partir de suas relações com o contexto e todos os elementos contidos nesse sistema.

Ainda sobre o questionário, ao serem indagados se **os recursos tecnológicos que usam influenciam a aprendizagem em língua inglesa**, 3 responderam que SIM, enquanto uma respondeu ACHO QUE NÃO, como exemplificado abaixo:

JÚLIA – Acho que não. Só uso facebook ou Whatsapp, mas não vejo muita coisa em inglês, só quando o professor posta alguma coisa.

LUANA – Sim, pois muitos dos aplicativos são em inglês e quando vejo uma palavra diferente eu procuro no dicionário.

KELLY – Com certeza. Podemos fazer uso de qualquer site ou aplicativo pois muitos são em inglês e dessa forma não preciso depender sobre do professor.

MURILO – Sem dúvidas, principalmente quando se é um aprendiz iniciante, há muitos sites e aplicativos que ajudam você a aprender inglês.

Júlia, ao não confirmar que os aplicativos são benéficos, deixa transparente a necessidade de orientação por parte do professor, não considerando seu papel em seu processo de aprendizagem. Os outros alunos perceberam a vantagem do uso dos aplicativos na aprendizagem de uma língua estrangeira, dando ênfase principalmente em questões técnicas, como o fato de vários aplicativos serem em inglês. Isso força os alunos a buscarem outras formas de compreenderem o que está sendo divulgado; por meio dessa relação de complementaridade com o ambiente em que estão inseridos (VAN LIER, 2004), os alunos tomam uma decisão acerca de como buscarão certo conhecimento.

Os estudantes também responderam se achavam que **conseguiam aprender inglês sem estar no ambiente escolar e quais recursos e ferramentas eles utilizam para tal**. De acordo com as respostas, todos concordam que conseguem, de formas diferenciadas:

JÚLIA – Consigo, por meio de músicas e filmes. Utilizo o Vagalume para ver a letra e tentar cantar junto.

LUANA – Sim, sempre falam que dá para aprender com filmes e séries, mas eu não faço isso. Eu converso com amigos estrangeiros e tenho sempre que pesquisar o que eles estão falando.

KELLY – Sim, vejo filmes e séries e transcrevo todas as legendas para praticar pronúncia e aumentar meu vocabulário.

MURILO – Consigo. Gosto de assistir palestras do TED.com e ao assistir filmes e séries, ouvir música e utilizar aplicativos como o Livemocha, mas algo formal é somente dentro da sala de aula.

Júlia, na pergunta anterior, disse que só utilizava o *Facebook* ou *WhatsApp* e não para aprender uma língua estrangeira. Agora, confirmou uma prática de estudos autônomo, ao ouvir músicas no *Youtube* com a letra de outro site, provavelmente praticando pronúncia e aumentando o vocabulário. Depreendo que a relação que a aluna possui com as redes sociais não é a mesma que tem com outros sites, como o *Vagalume* e o *Youtube*, por exemplo. Ela não efetiva a mesma *affordance* que seus colegas nessa situação – ao não perceber que o *Facebook*, por exemplo, é uma forma de aprender a língua alvo.

Luana, por outro lado, de forma indireta, percebe que o *Facebook* (por conversar com os amigos estrangeiros por essa plataforma) é uma ferramenta que











fornece maneiras para a aprendizagem de língua estrangeira. Portanto, ambas utilizam a mesma rede social, mas efetivam *affordances* diferentes. Retomo o que é postulado por Van Lier (2004), ao dizer que todas as *affordances* estão disponíveis no ambiente, os participantes que precisam efetivá-las. Porém, cada participante percebe o ambiente de forma diferente, pois essa relação de complementaridade difere de indivíduo para indivíduo.

A última pergunta dessa parte foi se os aprendizes se **sentem ou não motivados para aprenderem a língua alvo**. A totalidade confirmou que se sentem motivados, principalmente pela necessidade do inglês no ambiente de trabalho e vontade de viajar.

Em se tratando dos aplicativos usados, os alunos precisavam marcar se já usaram, usam algumas vezes ou se nunca usaram, como visto a seguir:

Quadro 03: Uso de tecnologia pelos alunos

 			
Júlia	SIM	Júlia	PARCIALMENTE
Luana	SIM	Luana	PARCIALMENTE
Kelly	SIM	Kelly	PARCIALMENTE
Murilo	PARCIALMENTE	Murilo	PARCIALMENTE
			
Júlia	SIM	Júlia	NÃO
Luana	PARCIALMENTE	Luana	PARCIALMENTE
Kelly	SIM	Kelly	SIM
Murilo	SIM	Murilo	NÃO
			
Júlia	SIM	Júlia	SIM
Luana	SIM	Luana	SIM

Kelly	SIM	Kelly	SIM
Murilo	SIM	Murilo	PARCIALMENTE
 		Jogos Online	
Júlia	NÃO	Júlia	NÃO
Luana	NÃO	Luana	PARCIALMENTE
Kelly	PARCIALMENTE	Kelly	SIM
Murilo	NÃO	Murilo	SIM
			
Júlia	NÃO	Júlia	SIM
Luana	NÃO	Luana	SIM
Kelly	PARCIALMENTE	Kelly	SIM
Murilo	NÃO	Murilo	SIM
 Avatares			
Júlia	NÃO	Júlia	SIM
Luana	NÃO	Luana	SIM
Kelly	SIM	Kelly	PARCIALMENTE
Murilo	SIM	Murilo	PARCIALMENTE
			
Júlia	SIM	Júlia	PARCIALMENTE
Luana	SIM	Luana	SIM
Kelly	SIM	Kelly	SIM
Murilo	NÃO	Murilo	SIM
			
Júlia	PARCIALMENTE	Júlia	SIM

Luana	PARCIALMENTE	Luana	SIM
Kelly	PARCIALMENTE	Kelly	SIM
Murilo	SIM	Murilo	SIM

A partir desses dados, Murilo colocou ‘parcialmente’ ou ‘não’ para muitos dos aplicativos, mostrando assim uma não familiarização ou pertencimento com certo tipo de tecnologia digital. Porém, novamente, não podemos afirmar que isso é por causa da diferença de idade entre Murilo e as outras alunas (ainda mais pois as alunas também não são consideradas nativas digitais) mas sim, pela relação que os alunos têm com a tecnologia.

Isso é bem explicitado com a narrativa de Murilo comparada à de Júlia na questão anterior, sobre se é possível e quais aplicativos podem ser usados. Murilo, sem dúvidas, ao interagir com as tecnologias, efetiva *affordances* diferentes de Júlia. Portanto, a relação que eles têm com o meio digital não é a mesma.

Os alunos percorreram também sobre quais aplicativos dos listados e outros eles utilizam para a aprendizagem de Língua Inglesa. Além de usarem as redes sociais (principalmente o *Facebook*), outros usos emergiram:

JÚLIA – Leio notícias no google, google tradutor, wikipedia e às vezes vejo algumas coisas em inglês nas redes sociais. Com o google tradutor uma vez copieei um texto inteiro e o traduzi, mas a tradução ficou muito ruim, a professora não gostou nada disso. Usamos o WhatsApp para mandar fotos na atividade do 7 Happy Days todo dia, e eu gostei muito, porque podemos ficar mais próximos e escrever mais em inglês, de forma informal.

A atividade que Júlia se refere é uma atividade que propus de socializar fotos tiradas ao longo de uma semana de algum momento que lhe traz felicidade. A atividade teve uma boa repercussão entre os alunos, pois eles postaram diversas fotos diárias e comentaram o trabalho do colega. No caso, como exposto por Júlia, a atividade foi benéfica, pois houve uma maior proximidade entre os alunos e a oportunidade que tiveram de usarem mais a língua alvo, em um contexto informal.

Luana, por outro lado, descreveu duas experiências negativas com as tecnologias:

LUANA – Uma vez tentei conversar com um estrangeiro no face, mas não deu muito certo. Eu tinha que buscar tudo que ele falava e isso me deixava desmotivada, mas a pior experiência foi com o Snapchat dos famosos, quase nunca consigo entender o que eles falam.

Nos casos descritos, Luana mostrou seu descontentamento com seu nível de inglês por conversar com estrangeiros e não compreender o que os famosos divulgam. Suas questões cognitivas e afetivas negativas foram mais avassaladoras do que as positivas.

Dessa forma, Luana, por se sentir em um nível inferior do que os demais se contem em atividades e, nesse caso, em interações com outros falantes. Seus atos autônomos de procurar palavras desconhecidas e praticar suas habilidades auditivas por meio do que era postado pelos famosos mostram que, mesmo com interesse, há tensões, ou seja, a autonomia não um processo linear, mas sim, dinâmico e aberto, pois, dependendo do modo e da intensidade com que os elementos do sistema interagem, a autonomia pode atingir diferentes níveis (FRANCO, 2013).

Anteriormente, Kelly comentou sobre transcrição da legenda de filmes e séries, sendo esse ato autônomo, uma vez que nenhum professor propõe a atividade. Além disso, a aluna possui então, consciência de que esse tipo de atividade ajuda em sua aprendizagem (NUNAN, 2000). Ao narrar sua experiência, Kelly retoma a legendagem e cita jogos, assim como Murilo:

KELLY – Pesquiso na Wikipedia, ouço muita no Spotify e vejo muitos filmes no Netflix, mas muitas das vezes não se pode mudar a legenda (nem tem em inglês), e isso é bem decepcionante. Jogos online também são bons, pois eles são em inglês e me obrigam a entender o que está acontecendo.

MURILO – Vejo muitos vídeos no youtube, mas o principal são os jogos, gosto muito, pois tenho que jogar com outras pessoas e preciso me comunicar em inglês.

Os depoimentos corroboram com pesquisas de jogos *on-line* (GEE, 2003, 2005; MAGNANI, 2011), pois esses jogos visam à colaboração. O mundo virtual é situado como um ambiente cheio de experiências e significados, um ambiente de parceria (GEE, 2003), permitindo o senso de empoderamento como sujeito.

Os quatro alunos responderam, ao final, que acreditam que o **uso de todos os aplicativos pode tornar a aula mais atraente**, principalmente por ser diferente do que é proposto normalmente, sair um pouco do livro didático e mostrar que há outras formas divertidas de aprender. Porém, até que ponto o uso desses aplicativos pode desenvolver aprendizagem eficaz e a autonomia no aprendiz?

Por meio dos questionários aplicados, torna-se necessário considerar quais são os aplicativos ou tecnologias digitais que são utilizadas pelos alunos para a aprendizagem de língua inglesa. Em um mundo globalizado, as tecnologias digitais ajudam nossos alunos no fomento da autonomia. Nos casos citados, os alunos utilizam *Youtube*, por exemplo, para ouvir música e acompanhar a letra em outro *website*, gostam de transcrever filmes e séries para trabalhar a pronúncia e vocabulário, assistem *TED TALKS* e utilizam *Google*, *Wikipedia*, *Spotify*, *Netflix* e jogos *on-line*.

Dessa forma, os alunos escolhem o que querem aprender e como aprender, que de acordo com Collins e Halverson (2009), a customização é uma das características da era tecnológica. A escola não é mais o único lugar para que os alunos consigam certo conhecimento – as tecnologias digitais podem ajudá-los.

Além disso, a tecnologia muda o foco de comunidades de prática para comunidades de interesses (COLLINS; HALVERSON, 2009), como foi o caso da aluna Luana, que praticou atos autônomos ao conversar com estrangeiros em redes sociais e compreender o que as celebridades postavam em suas redes sociais. A tecnologia, então, possibilita atender interesses individuais.

As decisões dos aprendizes em usar certa tecnologia também mostram indícios de autonomia, pois a partir do momento em que eles tomam decisões acerca de qual tecnologia utilizar, outras decisões também estão interligadas – como exemplo, utilizar as tecnologias que se encontram em inglês, fazendo com que os alunos tenham que procurar outras formas para entender e construir seus conhecimentos, como exposto por Kelly, ao afirmar que *muitas das vezes não se pode mudar a legenda (nem tem em inglês) e isso é bem decepcionante*.

Há, também, diferentes *affordances* experienciadas pelos alunos a partir do uso de certas tecnologias, como foi o caso das alunas Júlia e Luana, que utilizam o *Facebook*, mas somente Luana discorreu sobre utilizar a rede social para aprender inglês. Dessa forma, a partir da interação com o meio, nesse caso, o *Facebook*, as alunas efetivaram propiciamentos diferentes; depreendo disso que o uso de uma única ferramenta promove diferentes propiciamentos, mas essa percepção só será efetivada a partir da relação do aprendiz com o meio em que ele se encontra.

Na próxima seção, descrevo como foram as aulas ministradas no primeiro e segundo semestre de 2016, para posterior análises de acordo com os diários reflexivos redigidos pelos alunos.

3.2 Descrição e análise das aulas ministradas

Aula #01 – 06/06/2016

A primeira aula foi no dia 06 de Junho de 2016. Como o foco da pesquisa é o uso de tecnologia na sala de aula e como atividades com tecnologia digital podem ou não fomentar autonomia nos alunos, atentarei somente para as partes da aula em que houve atividade utilizando as tecnologias digitais, de acordo com observações e notas de campo redigidas após o fim da aula.

O tema da aula era problemas sociais, sendo esse também o tema da unidade trabalhada. Após a leitura de um problema social para debate, os alunos tiveram 5 minutos para escreverem ideias de como o problema poderia ser solucionado. Antes de continuarem, avisei que deveriam pensar bastante sobre a resposta, pois eles iriam gravá-la, em forma de *podcast* e postá-la no grupo do *WhatsApp*. Os alunos já conheciam esse tipo de atividade (gravação de *podcast*) e Júlia e Luana foram um pouco resistentes com a atividade. Kelly e Murilo não se manifestaram tanto.

Após sete minutos de escrita, enquanto eu andava pela sala de aula para ajudá-los no que fosse possível, os alunos começaram as gravações. Disse para tentarem ser o mais natural possível e evitar deletar e começar novamente.

Figura 09: slide com atividade de gravação de *podcast*



Fonte: o autor

Cada aluno foi para um canto da sala, com dois dos alunos indo para fora da sala, para não terem interferência. Após gravarem e postarem o áudio, os alunos sentaram em pares, ouviram o áudio do colega e, por meio de correção entre pares, fizeram críticas construtivas sobre o que foi gravado, se concordavam com a ideia e como poderiam colocar em prática o uso do *WhatsApp* fora da sala de aula.

A discussão fluiu bem, com os alunos corrigindo uns aos outros, especialmente erro de concordância de sujeito e tempo verbal. Após isso, eles deveriam reportar para a sala qual solução eles acharam mais aceitável e qual solução para o problema social levaria menos tempo para ser concretizada.

Ao meu ver, mesmo com um pouco de resistência no início, Júlia e Luana conseguiram realizar a atividade e produziram oralmente o que era esperado de acordo com os objetivos da atividade, que eram:


- Conscientizar os alunos acerca de problemas sociais existentes no mundo;
- Usar conectores sequenciais, causa e consequência, para exporem suas opiniões;
- Utilizar *softening language* como forma de crítica construtiva ao trabalho do colega.

Nos vinte últimos minutos, pedi aos alunos para deduzirem acerca de uma situação-problema e o que poderia ter acontecido para que aquele problema existisse, utilizando, no caso, modais de dedução, que era o ponto gramatical da atividade. Para exemplificar mais ainda, utilizei uma cena de uma série de TV *The Leftovers*, em que várias pessoas desaparecem ao mesmo tempo, sem deixarem rastros, deixando somente seus entes queridos preocupados e desesperados. Após assistir a cena, os alunos precisaram usar os modais de dedução e discutir o que achavam que tinha acontecido, como exemplificado no slide abaixo:

Figura 10: slide com atividade da série *The Leftovers*

The Leftovers – Past Modals of Deduction

- Watch the segment.
- Imagine you are police officers talking about the happening to a reporter. Describe what happened and present two different possibilities for what happened during the scene.
- **What happened to the baby? What happened to the kid's father? And what about the car accident?**
- Pretend you are going to describe the situation in a interview. Use the past modals.



Fonte: HBO

Dessa forma, utilizei um vídeo autêntico para despertar o interesse nos alunos sobre o conteúdo que estávamos aprendendo. Os alunos pareceram gostar do vídeo e usaram a estrutura prevista, mesmo com problemas de tempos verbais. Após anotar no quadro os problemas gramaticais que eles cometeram e pedindo para corrigi-los, a aula acabou. Luana manteve-se na sala por um tempo e me perguntou se eu sabia se essa série estava disponível na *Netflix*. Disse que não, mas se ela procurasse no *Popcorn Time* ou *Strem.io* era possível de se achar, além de ser transmitida na HBO.

Aula #02 – 08/06/2016

Para essa aula, retomamos os modais de dedução no *warm-up*, o aquecimento da aula, com uma atividade de investigação policial – um crime, com os alunos precisando descobrir quem era o assassino, de acordo com as pistas que foram dadas. Ao utilizarmos os modais, revisamos o conhecimento que os alunos construíram na aula passada, então foi uma maneira interessante de iniciar a aula.

Em seguida, vimos uma nota cultural sobre o Marrocos – mais especificamente sobre Fez, uma cidade do Marrocos, ao lermos um pequeno texto sobre a cidade. Sem ajudá-los, pedi para entrarem no *Socrative.com* para responderem perguntas

sobre o vocabulário do texto, de forma individual, mas em forma de jogo, sendo o vencedor o primeiro a finalizar a atividade. No caso, os alunos precisaram assinalar qual era o vocabulário correto e discutirem questões tendo foco o vocabulário trabalhado.

Após alguns minutos, os alunos foram encorajados a se sentarem em pares e discutirem as questões. Caminhei pela sala, encorajando suas opiniões, monitorando-os e fazendo nota mental de problemas que deveriam ser abordados depois.

Dessa vez, decidi atribuir uma tarefa de casa para estudo autônomo, mas disse que não seria corrigido em sala, pois no próprio site já possuí as respostas e eu não atribuiria nota para a realização ou não da tarefa. A tarefa, do site *English Club*, consistia em assistir um vídeo sobre o Marrocos e realizar um pequeno teste de 10 questões de múltipla escolha.

Sem dúvidas, o vídeo era relativamente longo, mas era um pouco abaixo do nível dos alunos (*Lower-intermediate*) e, portanto, não haveria tantos obstáculos pedagógicos para a realização da atividade.

A aula ocorreu de maneira tranquila até esse ponto, com os alunos já interagindo uns com os outros, utilizando os modais de dedução. Acredito que, mesmo com os comentários negativos sobre a necessidade de utilizar os modais, os alunos, só a partir dessa atividade, conseguiram utilizar seus conhecimentos construídos para fazerem predições. Portanto, não houve muita resistência por parte dos alunos em realizar a atividade de investigação policial e, a partir da minha observação, constatei que acharam interessante a atividade, sendo um fator a se considerar também no sucesso do que foi proposto.

No momento da atividade da leitura do texto e, conseqüentemente, da resolução de exercícios por meio do *Socrative*, dei alguns minutos para os alunos pensarem sobre o que o texto falava, qual era o propósito do texto e se eles sabiam alguma coisa sobre o país. Discutimos os ataques terroristas que aconteceram, com cada aluno tecendo suas impressões sobre a questão dos refugiados, algo que ainda não havia sido discutido na sala de aula.

O ganhador da atividade foi Murilo, mas encorajei as alunas a continuarem para consolidarem e finalizarem as atividades. O fato do aluno ter finalizado primeiro a atividade não fez com que as alunas se sentissem menos encorajadas a completarem a atividade. Isso mostra a imprevisibilidade e sensibilidade devido às condições iniciais do sistema, pois mesmo tendo o ganhador, as alunas continuaram utilizando

a tecnologia, mesmo não sendo tão atrativa, como postulado pelas aprendizes em seus diários reflexivos.

Ao final da aula, realizamos a atividade de música utilizando o *website LyricsTraining.com*, que é basicamente um *game online* para completar as letras das músicas. Completar letras de músicas é uma das atividades mais populares no ensino de Língua Inglesa, e o *website* nos propicia uma nova e divertida forma de manusear uma atividade já consolidada entre os alunos.

O grande diferencial é que pode ser uma atividade colaborativa, pois todos os alunos precisam compreender a música e, ao mesmo tempo, decidirem qual é a palavra para preencher a lacuna. Há outras formas de utilizar o aplicativo: o próprio aluno pode digitar a palavra, ao invés do professor; há a opção de múltipla escolha e também digitar a palavra inteira, pode-se fazer um *game*, dividindo a turma em pares e o par que gritar a palavra primeiro é o vencedor, enfim, há várias opções, principalmente para estudos autônomos em casa.

Pedi que os alunos escolhessem uma música para fazermos a atividade, pensando no nível de dificuldade e no conteúdo.

Após algumas discussões sobre o gênero musical, Kelly perguntou se eu conhecia alguma música com tema de problema social, dei duas opções e Murilo lembrou de uma música do Michael Jackson, mas sem saber o nome; me recordei do título da música e começamos a atividade com *Man in the Mirror*, como exemplificado abaixo:

Figura 11: utilização do *Lyrics Training*



Fonte: Lyris Training.com

Nesse tipo de exercício, os alunos tinham as opções de palavras para completarem a música, mas frisei a importância de tentarem em casa com a outra versão do jogo, completar a letra da música com a palavra sem nenhum suporte além da compreensão oral.

Aula #03 – 15/06/2016

A próxima aula foi somente dia 15 de Junho e os alunos tiveram como tema da aula *Selfies*, sendo um dos textos do livro *Master Mind*. Para tanto, preparei uma atividade utilizando o WhatsApp e um vídeo. No início da aula, pedi aos alunos que pensassem o que é uma *selfie*, se eles fazem uso desse fenômeno e se já tiraram alguma *selfie* com um famoso. Além disso, discutiram em quais situações tirar uma *selfie* não é considerado apropriado e o motivo pelo qual pessoas gostam das *selfies*.

Após a leitura e discussão do texto, os alunos foram apresentados ao curta que assistiríamos, com a atriz Kirsten Dunst, intitulado *Aspirational*. Pedi para preverem o conteúdo do vídeo a partir do título.

Após a discussão de algumas perguntas relacionadas ao vídeo, principalmente sobre a mensagem do filme e se ele era realista, pedi aos alunos que se sentassem em pares para a realização da próxima atividade, que envolvia o uso do celular.

Para a atividade, pedi aos alunos que montassem uma história a partir de imagens, mas que essas imagens fossem *selfies* e que haveria algumas imagens que precisariam estar na história.

Para tanto, os alunos se juntaram em pares e iniciaram uma sessão de *brainstorming*, para descobrirem qual história poderiam contar. Depois de alguns minutos, pedi para iniciarem a caçada pelas *selfies* e uma dupla tentar ganhar da outra, ao postarem as fotos primeiro no nosso grupo no *WhatsApp*. Mesmo sendo adultos, a atividade foi interessante, pois os colocaram em situações engraçadas, enquanto tinham que se comunicar e refletir em como encaixariam todas as fotos em uma história.

A ideia foi válida pois desenvolveu o tema da aula, o uso da tecnologia em uma atividade que previa a colaboração e pensamento crítico. Os alunos riram bastante, pois eles se dispersaram pela escola a procura de imagens que os ajudariam a contar

a história. Após finalizada a atividade, eles tiveram que se revezar para contar as histórias.

AULA #04 – 10/08/2016

Para a primeira aula após o recesso, preparei uma atividade relacionada a um texto do *USA Today* chamado *How to get over your post-vacation blues*, já que dois dos alunos haviam viajado durante o mês de julho. Os alunos se sentaram em pares e discutiram algumas perguntas sobre viagens. Perguntei aos alunos, após finalizarem a discussão, se já ouviram falar da síndrome pós férias (em inglês, PVS). Coloquei algumas das ideias no quadro e disse que assistiríamos um vídeo para confirmarmos as suposições e discutiríamos certas questões. O vídeo era da CBSNews e contava com uma especialista no assunto.

A partir do *feedback* recebido pelos alunos, o vídeo se mostrou um pouco complicado, talvez por se tratar de uma entrevista em um jornal matutino norte americano, com os apresentadores e entrevistada interagindo em ritmo acelerado. Passei o vídeo uma segunda vez. Após esse momento, os alunos conseguiram responder as questões e problematizar se realmente há um tipo de síndrome pós férias para pessoas que trabalham no Brasil, uma vez, que, para eles, nunca temos férias o suficiente e nunca conseguiríamos tirar tanto para fazer uma viagem longa.

Pedi para trazerem para o seu contexto, a partir da possibilidade de férias de cada um. Perguntei se já tiveram esse sentimento. Após essa discussão, começamos a leitura do texto do *USA Today* e, realizando a técnica de *skimming*, discutimos qual era a intenção geral do texto. Os alunos trabalharam então por mais alguns minutos para realizarem uma leitura aprofundada, contemplando perguntas mais específicas. Utilizei da atividade de associar o vocabulário com as definições para a próxima parte da aula.

Os alunos precisavam, então, em grupo, decidir quais definições se enquadravam com quais palavras/expressões. Entreguei as definições cortadas em papel, juntamente com o vocabulário, para associarem. A atividade ocorreu com a participação de todos os alunos, porém com Murilo e Kelly tomando mais decisões acerca das respostas, por talvez se sentirem mais confortáveis com o vocabulário ou até mesmo mais confiantes. Júlia e Luana interagiram com os colegas, mas basicamente concordando com os colegas. Senti que talvez teria sido mais benéfico

se mantivesse os alunos em pares, para que Júlia e Luana se sentissem mais a vontade para expor sua opinião, uma vez que seria uma atividade mais individualizada.

Um comentário durante a execução da atividade me chamou a atenção: Luana comentou que queria conseguir viajar tanto quanto professor. Perguntei a ela o que ela poderia fazer para conseguir se desenvolver mais durante as aulas, aproveitando ao máximo o tempo de aula que temos e ela disse, em inglês: “esse semestre vai ser diferente, eu estou pensando muito nisso e realmente preciso fazer um intercâmbio ano que vem. Eu quero tentar revisar tudo o que vimos e tentar colocar isso mais em prática, mas principalmente, praticar mais minha compreensão oral”. Fiquei intrigado em saber como ela iria fazer essa revisão, então fiquei mais ainda interessado se seria algum dos pontos discutidos no diário reflexivo dessa aula.

Após essa discussão, propus conversarmos então sobre como eles praticaram inglês durante o recesso e como. Em uma discussão aberta, os alunos se colocaram da seguinte forma:

- JÚLIA: ouviu algumas músicas em inglês e utilizou o aplicativo *LyricsTraining* para treinar sua compreensão oral. Além disso, começou a procurar textos da sua área, mas achava o que encontrava muito difícil.
- LUANA: disse que encontrou um amigo em comum no *Facebook* e começaram a interagir em inglês; além disso, confirmou assistir mais séries de TV para praticar sua compreensão oral.
- KELLY: escreveu uma história em inglês (que inclusive pediu para que eu corrigisse) e transcreveu falas de um filme que ela gostou.
- MURILO: não praticou muito, mas leu algumas notícias de jornal.

Como teríamos aula somente na próxima semana, propus que fizessem alguma atividade para praticarem bastante dentro da sala de aula, mas sem impor qualquer atividade. Perguntei aos alunos o que eles gostariam de fazer; ficou acordado, entre os alunos, que eles iriam trazer uma notícia de algum veículo de comunicação internacional sobre algum tema de interesse próprio. Os alunos pediram sugestões de veículos, mas fiz a pergunta para eles mesmo, com eles então chegando a um consenso de quais *websites* poderiam utilizar e deixei a par dos aprendizes como se organizariam – pois surgiu a discussão sobre o que aconteceria se dois trouxessem a

mesma notícia. No final, decidimos que cada um teria total liberdade para decidir o meio, a notícia e o tema.

Aula #05 – 21/09/2016

Para essa aula, os alunos trouxeram de casa uma notícia de qualquer veículo internacional com algum tema de interesse. Todos fizeram a atividade, menos Kelly, que confirmou ter esquecido de realizar a atividade.

O restante da aula englobou a discussão dos temas escolhidos. Júlia decidiu em uma notícia do *website BuzzFeed* sobre o aquecimento global e como 2016 seria mais quente do que o ano anterior. O interessante da atividade foi que, todos, sem exceção, promoveram uma pequena discussão de cada tema trabalhado. Claro, alguns foram mais assertivos do que outros, mas foi extremamente gratificante perceber que todos estavam, sem precisar de encorajamento pela minha parte, discutindo os temas tratados.

Luana discutiu sobre a criação de animais para testes de produtos humanos e trouxe a reportagem do site *BBC*; a discussão continuou por um bom tempo. Sem dúvidas o tema exposto por Luana é um tema complicado e achei que os alunos tentaram ao máximo se posicionar, sendo de forma positiva, neutra ou negativa. Sem dúvidas foi um exercício interessante, mas que poderia ter sido mais contido – eu deveria, por exemplo, limitar o tempo de apresentação dos artigos, mas a partir da primeira apresentação, percebi que seria mais interessante se continuassem a interagir da forma que quisessem, dessa forma tendo mais oportunidades para utilizarem a língua.

Murilo relatou uma reportagem do *The Independent* sobre o BREXIT – a saída da Inglaterra da União Europeia - e percebi que algumas das alunas tinham algumas dúvidas sobre o que era isso. Pedi para Murilo explicar o que ele conseguia. Fiz uma nota mental para desenvolver alguma aula com foco no BREXIT, pois dessa forma também conseguiria trabalhar um pouco da cultura escocesa. A discussão do BREXIT foi a que mais se alongou, com todos os alunos refletindo sobre quais seriam os melhores lados para estar nessa situação e como isso iria influenciar os outros países.

A aula finalizou com uma atividade comunicativa em que os alunos precisavam relatar, como se fossem repórteres, as notícias que tinham apresentado. Depois de um tempo para se prepararem, as encenações aconteceram. Retomei *reported*

speech para que a atividade fosse mais bem elaborada, perguntando aos alunos *How do I report what a person has just said?* e fazendo *Hot Potato* com frases simples usando o *reported speech* – um aluno faria uma sentença no presente e o próximo que recebesse a “batata” teria que fazê-la novamente, só que dessa vez no passado. Continuamos com essa atividade até finalizarmos todos os tempos verbais.

Como tarefa de casa, propus que fizessem um *podcast* mencionando todas as pesquisas expostas na aula, gravando uma mensagem de voz para ser postada no grupo no *WhatsApp*. Júlia ficou um pouco envergonhada, pois é uma aprendiz tímida e não gosta de chamar muita atenção. Perguntei se eles aceitariam fazer correção de pares – eu separaria os quatro em duplas e cada dupla estaria encarregada de comentar o trabalho do colega. Depois de pensarem um pouco e me perguntarem se eu daria *feedback* mesmo assim após a atividade, concordaram com a realização da atividade, decidindo também o tamanho de cada áudio – entre 2 e 4 minutos.

AULA #06 – 19/10/2016

Para a aula do dia 19 de outubro, os alunos tinham como tarefa assistir uma palestra no *TED talk* de Paul Root Wolpe intitulada *It's time to question bio-engineering* (Está na hora de questionar a bioengenharia) e responderem um questionário – a palestra era sobre bioengenharia e os alunos tinham que respondê-lo e virem preparados para discutirem perguntas mais específicas sobre o vídeo, juntamente com suas percepções e bagagem cultural.

Decidi utilizar a atividade como tarefa de casa por dois motivos: primeiro, queria verificar se os alunos cumpriram a tarefa, considerando o tamanho do vídeo (20 minutos) e a quantidade de perguntas (10 perguntas, abertas) e, segundo, queria dar a chance para que eles manuseassem o *website* e talvez tomarem decisões acerca do conteúdo que eles podem acessar nele, caso fosse de interesse de cada aprendiz.

Logo no início da aula, Murilo confirmou que não conseguiu assistir ao vídeo inteiro. Uma pena, sem dúvidas, já que ele é um participante assíduo das palestras do TED, mas achava que conseguiria participar da discussão. Júlia e Luana comentaram sobre a necessidade do uso de legendas para entender, mas confirmaram que tentaram ao máximo não olhar para o suporte. Kelly, por outro lado, afirmou que não percebeu que tinha como adicionar legenda, então assistiu o vídeo inteiro em inglês, sem suporte visual (legendas).

Os alunos começaram a discussão acerca das perguntas norteadoras sobre o vídeo. A discussão englobou, basicamente, produtos transgênicos, clonagem e bioengenharia. Após discutirem todas as perguntas, pedi para comentarem sobre a plataforma e se foi fácil ou não de utilizar.

De forma mais condensada, Júlia e Luana acordaram que utilizaram as legendas do programa e após não terem total sucesso no entendimento, utilizaram do *transcript* que é disponibilizado juntamente com o vídeo para lerem e entenderem mais um pouco, uma vez que havia muito vocabulário novo e que, na concepção das estudantes, era vital para o entendimento do vídeo. Perguntei se realmente era importante entender palavra por palavra, ao invés do contexto geral do vídeo e dos experimentos. Depois de um tempo, elas concordaram que talvez não era extremamente necessário usar o *transcript* do vídeo, mas encorajei as alunas a procurem sempre formas ou estratégias para que se sintam mais confortáveis com o processo de aprendizagem da língua alvo. Farei mais considerações sobre essa decisão de utilizarem o *transcript* juntamente com os diários reflexivos.

Kelly, por outro lado, já havia confirmado que não sabia da existência de legenda e procurou no *website* temas que a interessavam também, como, por exemplo, a história da arte. A aprendiz relatou que assistiu o vídeo inteiro, mas não se lembrava muito bem de alguns detalhes. Perguntei o que ela poderia fazer para melhorar a compreensão oral, e Kelly prontamente respondeu que poderia tomar notas, como fazíamos com vídeos no semestre passado. Além disso, propôs assistir o vídeo uma vez sem legenda, para tentar associar os sons às palavras e depois assistir com legenda, para não ter dúvidas acerca de certos vocábulos.

Murilo, ao ser indagado se gostaria de terminar de assistir o vídeo, disse que, mesmo o assunto sendo interessante, não teria tempo para fazê-lo. Portanto, propus que achasse um vídeo mais curto, mas também interessante, para nos relatar na próxima aula.

Ficou acordado que iríamos fazer uma revisão de vocabulário aprendido na unidade anterior. Para tanto, preparei *flashcards on-line* no *Quizlet*. A próxima atividade foi, então, com o uso da plataforma. Expliquei aos alunos que eles mesmos poderiam criar seus próprios decks de estudo, com o vocabulário que quisessem. Além disso, podiam utilizar outras funcionalidades da plataforma.

Para tornar interessante, fizemos como um jogo – colocando uma pessoa de costas para a TV, enquanto que o seu parceiro tinha que descrever a expressão

encontrada e o par somente receberia pontos se acertasse o vocábulo. Depois, os alunos tiveram um debate sobre um dos temas estudados (robótica), usando o vocabulário que conheciam.

Após revisar um pouco mais algumas atividades do livro, que envolviam política, passamos para a atividade do BREXIT – assistimos um vídeo humorístico, satirizando a necessidade e as complicações do BREXIT entre as diversas nações que se encontram no Reino Unido.

Após discutirem as perguntas relacionadas ao vídeo, pedi para os alunos lerem um texto sobre o BREXIT, mas como uma tarefa colaborativa, em que eles deviam procurar certas palavras negritadas no dicionário e deveriam explicar para o colega o significado, até que ele consiga entender completamente o que aquela expressão significa. Depois, eles iriam trocar de pares, para que dessa vez o aluno que pesquisou as palavras seja o aluno que precisa responder sobre as palavras. Dei como exemplo o *wordreference.com*, *dictionary.com*, mas pedi para que ficassem a vontade para escolherem o dicionário online que quisessem.

Os alunos começaram a atividade por meio dos celulares. Às vezes precisava ajudá-los a entender alguma definição, se esta fosse muito complicada. Algumas das palavras eram fáceis e outras mais difíceis, mas decidimos que dividiríamos a quantidade de expressões igualmente, para que cada um tivesse uma possibilidade de trabalhar com uma definição fácil e outra difícil.

Após finalizada a atividade de vocabulário e perguntas norteadoras sobre o texto, passamos para o *role-play*, sendo uma atividade em que todos precisavam participar ao mesmo tempo. Entreguei, de forma aleatória, uma ficha com informações sobre o papel do aluno nessa atividade.

Havia quatro personagens: o primeiro era um dono de um estádio de futebol no Reino Unido; o segundo era um fazendeiro da união europeia; o terceiro era uma advogada da Escócia e, o último, um norte-americano que acreditava que o BREXIT seria um desastre. Todos possuíam seus motivos para concordarem ou discordarem do plebiscito.

Os alunos trabalharam em conjunto por dez minutos para chegarem nas opiniões de cada personagem, retomando informações que já tinham sobre o BREXIT, me fazendo algumas perguntas e pesquisando mais um pouco por meio dos celulares. Após essa etapa, os alunos iniciaram a atividade. Houve participação de todos os alunos, algo que parece estar relacionado ao fato de terem feito a atividade de forma

colaborativa até o momento, tendo assim mais voz para se colocarem da maneira que quisessem e, ao trocar ideia com o colega, novas formas de pensar emergiram, a partir da interação.

Para tarefa de casa, pedi aos alunos que preparassem um texto colaborativo de um tema trabalhado em sala de aula – até o momento, havíamos trabalhado com o BREXIT e os temas das unidades foram: proteção aos animais e resgate, segurança digital, problemas com tecnologia, roubo de identidade, clonagem, bioengenharia, possibilidade de vida em outros planetas, atividades sustentáveis e todos os outros tópicos mencionados nas apresentações das notícias. Alguns alunos me pediram para sugerir temas e os relembrei de todos os temas que já havíamos trabalhado esse semestre, por exemplo, mas que não precisavam necessariamente trabalhar com um tema anterior.

Além disso, pedi para atentarem aos passos para a escrita de um ensaio, os processos de chuva de ideias e fazer um esboço do que escreveriam, técnicas que já havíamos lidado no semestre anterior. Para tanto, perguntei como poderiam realizar a atividade, já que eles não se veriam até o próximo encontro. Júlia sugeriu utilizar o *WhatsApp* para mandar áudios e resolverem o que iria escrever a partir disso – Kelly, por outro lado, refutou a ideia, perguntando como iriam escrever o texto, sendo que os dois parceiros precisariam participar. Murilo lembrou as colegas do *Google Docs*, aplicativo que já tínhamos usado antes no semestre anterior.

A partir daí, concordaram que poderiam utilizar o aplicativo para escreverem o texto, já que todos teriam acesso. Luana me perguntou se eu tinha alguma outra ideia de aplicativo e indiquei o *Padlet*. Abri o *website* e mostrei um pouco de suas funcionalidades, principalmente a colaboração. A dupla Júlia e Kelly decidiram utilizar o *Padlet* e Luana e Murilo o *Google Docs*.

3.3 Análise e discussão dos diários reflexivos

A partir da leitura e análise dos diários reflexivos dos alunos, separei minha análise em dois tópicos: (1) níveis de autonomia experienciados pelos aprendizes e (2) percepções dos aprendizes acerca das tecnologias e atividades empregadas. Dessa forma, utilizo os dados a partir do relato de cada aluno em todas as aulas, interpretando-os para uma melhor compreensão.

Conforme apontado anteriormente, os alunos e eu decidimos que o diário deveria ser preenchido ao final da aula ou até o início da próxima aula, dez minutos de antecedência, para que eu conseguisse ter tempo hábil para leitura e reflexão sobre as práticas para as próximas aulas. O diário foi feito na plataforma *Google Forms* e esteve disponível *on-line* para os alunos. Dessa forma, os diários estavam mais acessíveis e fáceis para os aprendizes responderem. Antes mesmo da aplicação do questionário, os alunos se dividiram e decidiram qual seria a ordem de identificação na pesquisa. No segundo semestre, criaram pseudônimo para cada um. Dessa forma, os alunos se sentiriam menos pressionados e mais livres para fazerem suas observações. Só tive acesso à essa informação no final da pesquisa. Para a aula do dia 06/06, os alunos completaram os diários e, pude, a partir do mapeamento das respostas, chegar às seguintes reflexões.

3.3.1 Níveis de autonomia experienciados pelos alunos

A partir da interpretação dos meus dados, vejo que meus alunos possuem diferentes níveis ou graus de autonomia. E esses níveis emergem a partir da relação que os alunos estabelecem com o ambiente (sendo a sala de aula, as atividades, a tecnologia) e como eles agem a partir dessa interação (VAN LIER, 2004).

Na primeira aula, ao avaliar a possibilidade de uso de atividades com o *WhatsApp*, Murilo discorre sobre uma atitude autônoma que fará após o final da aula, mesmo sendo a atividade sobre um tema que não condiz com sua própria realidade e, sem o pedido do professor, se interessou em refazer a atividade em casa para talvez melhorar sua resposta:

MURILO – (...)a atividade foi legal, porque foi uma forma de pensarmos mais conscientemente sobre o que tínhamos que falar. Só acho que não tinha muito a ver com a minha realidade. Tentei ao máximo responder da forma que era necessária, mas não acho eu dei o meu melhor. Em casa com certeza tentarei gravar um novo áudio com as minhas percepções para ver se melhora.

Dessa forma, o aprendiz avaliou o conteúdo, realizou uma atitude diante da aprendizagem (DICKINSON, 1994). Além disso, a partir da possibilidade da autonomia política elencada por Benson (2001), o aprendiz lidou com o contexto formal que estava inserido e decidiu, após avaliar a atividade (“foi uma forma de

pensarmos mais conscientemente sobre o que tínhamos que falar” e “não acho que dei o meu melhor”), que tentaria novamente realizar a atividade em casa.

As interações entre os componentes de um sistema não são fixas. Dessa forma, uma mesma atividade pode ser percebida de formas diferentes pelos estudantes, mesmo com o mesmo contexto inicial.

Ao utilizar o episódio da série de TV *The Leftovers*, os alunos demonstraram aprovação, com alguns alunos se interessando pela série, outros níveis de autonomia foram experienciados:

LUANA – (...)Me interessei pela série, então provavelmente tentarei assistir alguns episódios pra ver se é boa mesmo. O meu maior problema é o listening, então quanto mais exercício a gente fizer melhor (...)

KELLY – (...)É sempre legal quando assistimos alguma coisa de filmes ou de séries, torna mais animado. (...) A abertura da série foi bem legal, quero ver outros episódios para talvez acompanhar a série também. (...)

MURILO – (...)Me interessei pela série mostrada e provavelmente irei assisti-la, quando tiver tempo (...)

Ademais, Luana discorreu sobre a possibilidade de exercícios como esse ajudá-la em suas dificuldades, neste caso, a compreensão auditiva. Portanto, até que ponto o uso da série de TV colaborou para que a estudante utilizasse esse meio informal em seu próprio processo de aprendizagem? Em seu questionário, Luana se mostrou interessada em séries de TV e percebe que esses programas propiciam aprendizagem.

Portanto, ao refletir sobre estratégias e estilos de aprendizagem (BENSON, 1997), a aprendiz toma uma atitude diante da aprendizagem e percebe, a partir de sua relação com as séries e filmes, quais são as melhores formas para trabalhar e aprimorar suas habilidades orais.

As decisões da aprendiz se evidenciam ainda mais a partir de suas colocações acerca do vídeo de notícias (cf. descrição da aula 04) que assistiram em aula:

LUANA: (...) O vídeo foi difícil de entender sem legendas, mas andei assistindo Grey's Anatomy sem legenda também e o vocabulário lá também é bem específico, então assistir o vídeo dessa vez foi um nível a menos de dificuldade (...)

Luana, então, se mostrou contente em conseguir compreender melhor o vídeo utilizado em sala de aula. A estudante atribui isso à ação de assistir muitas séries de TV, algo que ela continuou praticando durante suas férias.

Dessa forma, Luana, mais uma vez, refletiu sobre estratégias de aprendizagem, levando a diante aquela que mais se assemelha com seu perfil, desenvolvendo sua compreensão oral por meio das séries de TV. Por isso, a partir da tomada de decisão, uma autonomia técnica, por se referir às estratégias de aprendizagem, técnicas que os aprendizes desenvolvem para alcançar seus objetivos, Luana se mostrou autônoma ao procurar formas de desenvolver e diminuir sua dificuldade em compreensão oral, a partir dos propiciamentos que essa ação desencadeia em seu processo de aprendizagem da língua alvo.

Na segunda aula, traços autônomos estavam visíveis a partir da colocação dos alunos acerca da atividade extra sobre o Marrocos, para ser feita em casa:

JÚLIA – (...)O professor passou uma atividade do Marrocos para fazermos em casa, mas como não vale ponto nem fiz. (...)

LUANA – (...) Quando eu abri o site da tarefa de casa sobre o Marrocos, achei um pouco difícil de usar no começo, mas depois descobri mais ou menos o que tinha que fazer e acabei fazendo tudo e até que não foi tão difícil. (...)

KELLY – (...) Em casa, tentarei realizar os exercícios do Morococos pra praticar mais. (...)

Luana foi a única aprendiz que completou a atividade proposta. Muitos não se interessariam pela tarefa por falta de pontuação (“mas como não vale ponto nem fiz”) e não possuiu meios para confirmar se Kelly realmente completou a tarefa. Murilo não discorreu sobre a atividade.

Dessa forma, as atividades realizadas dentro de sala de aula podem ter influenciado as ações dos aprendizes em casa – mesmo que seja imprevisível e não-linear, por ser um sistema complexo. Júlia pode não ter realizado essa atividade, mas como assegurar se ela não realizará uma leitura de um texto mais complexo, como a mesma mencionou? Diferentes indivíduos possuem diferentes percepções do ambiente (VAN LIER, 2004) e, talvez, pela atividade não valer nota, os aprendizes não se sentiram engajados o suficiente para completá-la, pois qualquer tipo ação depende uma reação, e esse comportamento está nas partes, na constelação da interação entre todos os componentes. Minha ação em não pontuar a atividade pode ter

desestabilizado o sistema, então atrapalhando a decisão dos alunos. O comportamento dos elementos não é estável, passa por momentos caóticos – como foi o caso de somente uma dos alunos ter realizado a atividade.

Essas ações de autodirecionamento, seja realizando ou não a atividade, estão elencadas por decisões, responsabilidade no processo de aprendizagem, ação independente, controle do conteúdo da aprendizagem, ou seja, requisitos essenciais para o processo de aprendizagem de qualquer língua e desenvolvimento da autonomia.

Na terceira aula, os alunos leram um texto sobre *selfies* e assistiram um curta metragem. Em relação ao que foi apresentado na aula, os alunos praticaram ações autônomas fora da sala de aula, como exemplificado a seguir:

JÚLIA – (...) O texto sobre selfies foi mais fácil de entender do que outros que já lemos (...) Ainda acho que preciso ler mais em inglês, mas procurei um site de notícias em inglês que tem as notícias em níveis, então ele parece bem interessante.

LUANA – (...) O vídeo que foi usado foi bem curto, mas eu consegui entender quase tudo, fiquei até bem surpresa, mas talvez estou me acostumando mais com os sotaques estrangeiros vendo essas séries novas. (...)

KELLY – (...) No texto que lemos havia uma menção a primeira selfie documentada. Procurei alguns outros textos, principalmente um do Huffington Post e achei informações bem interessantes e ainda aprendi, em sala, algumas palavras que podem usadas para descrever fotos. Com certeza vou tentar usar muito esse vocabulário, por causa da minha área.

Júlia perseguiu uma solução para sua dificuldade fora da sala de aula, ao procurar um *website* com notícias que possui as notícias em níveis, para que seja mais fácil a compreensão. Luana percebeu a possibilidade que as séries televisivas possuem para atingir uma compreensão auditiva mais avançada e, dessa forma, já obteve resultados satisfatórios ao entender o vídeo utilizado na aula em sua totalidade. Ou seja, a necessidade de aprimorar algum tipo de habilidade levou à auto-organização do sistema, com as alunas buscando por insumos fora da sala de aula para aprimorar certa habilidade, achando soluções para suas dificuldades.

Kelly, por outro lado, se espelhou no texto da aula para procurar algo além, algo que não havia sido frisado no próprio texto, ao se interessar pela primeira *selfie* já feita. Além disso, efetivou a possibilidade do uso de vocabulário relacionado a descrever fotos, já que Artes é a sua área de atuação. Portanto, as três alunos foram

além do que foi trabalhado em sala de aula, procurando formas para que fossem mais autônomas, transcendendo o que fora proposto (NUNAN, 2000).

A terceira aula foi a última antes do recesso escolar no meio do ano. **Na aula seguinte**, os alunos relataram em sala e nos diários reflexivos como praticaram inglês durante o recesso. Luana, como já apontado, utilizou as séries de TV para praticar sua compreensão oral.

Além disso, a aluna engajou-se em conversas com um estrangeiro, provavelmente fazendo uso de dicionário online para tirar dúvida de vocabulário e aprendendo mais sobre a cultura do outro, encorajando-a a procurar outras maneiras de aprender a língua alvo.

Júlia, em um diário anterior, contemplou a possibilidade de uso do *Lyrics Training* como forma de treinar a compreensão auditiva, mas comentou nunca ter usado fora de sala de aula:

JÚLIA – (...) Eu acho muito interessante o site das músicas, mas nunca usei ele em casa (...)

Porém, durante o recesso, confirmou esse uso. Dessa forma, pela relação de complementaridade entre a estudante e a plataforma e possivelmente o fato de ter mais tempo disponível, emergiram práticas autônomas de estudo, nesse caso, ouvindo músicas e utilizando o *website*, que propiciou práticas de compreensão auditiva.

Em seu diário, Júlia discorreu mais sobre as ações e também o vídeo que foi utilizado em sala de aula:

JÚLIA: (...) Particularmente achei muito difícil entender o canal, preciso praticar mais o listening. Mas, durante o recesso usei muito o Lyrics Training, mas aparentemente não foi o bastante (...)

Novamente, Júlia postula que possui dificuldades em compreensão auditiva, mas relembra o uso do *Lyrics Training* durante o recesso, refletindo sobre a necessidade de continuar praticando. Por isso, Júlia tomou rédeas de seu próprio processo de aprendizagem decidindo quais são seus objetivos (nesse caso, aprimorar suas habilidades orais) e como irá alcançá-los.

Por outro lado, o fato da aprendiz acreditar não ter compreendido muito do vídeo pode ter colocado em dúvida todo o seu processo de aprendizagem mediado

pela utilização do *Lyrics Training*, se sentindo frustrada por não conseguir compreender o vídeo em sua totalidade.

A complexidade desse processo de autonomia e aprendizagem é, novamente, colocada em pauta a partir dos comentários da aluna – por um lado, a aprendiz conseguiu entender melhor as músicas que gosta, mas por outro, ainda se sentiu com dificuldades em entender um vídeo de um veículo de notícias, sendo de contextos diferentes, mostrando o dinamismo desse sistema.

Um novo elemento (o vídeo) desestabilizou todo o sistema, mostrando que a autonomia é imprevisível e aberta, pela entrada de um novo elemento (FRANCO, 2013). Nesse caso, colocou em dúvida todo o processo de aprimoramento que a aprendiz havia desenvolvido durante o recesso.

Kelly, por sua vez, escreveu uma história em inglês durante o recesso, me entregando para revisar. Além disso, transcreveu os diálogos de um filme, mostrando, novamente, traços autônomos – a partir de observações feitas no questionário a aluna já demonstrara essas ações – transcrever os diálogos para praticar pronúncia e aprimorar vocabulário.

Torna-se importante ressaltar a diferença de autodidatismo e autonomia – nesse caso, não podemos dizer que ela estava realizando atos autodidatas, pois neste caso, a aluna escolheu o que iria fazer, como iria fazer, refletindo sobre seu processo de aprendizagem. Sobre o recesso, a aprendiz relatou:

KELLY: (...) Só não acho que o fato de entrarmos de recesso significa que temos que praticar mais ou menos inglês, acho que toda hora temos que praticar. Eu entreguei a minha história para o professor e estou interessadíssima em saber o que ele achou – quem sabe eu posso até mostrar para o resto da turma (...)

Dessa forma, a aprendiz ressalta seu perfil de sempre buscar formas de aprender, fazendo uso de estratégias que julgar melhor (nesse caso, transcrever falas de filmes) fora da sala de aula. Essa reflexão demonstra traços autônomos, de acordo com Little (1991), mesmo sendo de forma indireta. A aprendiz então refletiu acerca de seu próprio processo de aprendizagem e a quantidade certa para praticar a língua alvo, de acordo com sua perspectiva.

Murilo disse não ter praticado inglês durante o recesso, mas disse ter lido algumas notícias de jornais. Nesse caso, mesmo que Murilo não perceba, ele está realizando estudos autônomos, mesmo que de forma indireta (pois não acredita que

leitura de notícias seja uma forma de aprendizagem), não efetivando a *affordance* de que ler e refletir notícias de jornais é uma forma de praticar inglês e, automaticamente, ajuda no processo de aprendizagem de uma outra língua. Murilo relatou, sobre o assunto:

MURILO: Primeiramente, me senti muito mal me comparando com as meninas, pois todas desenvolveram algumas estratégias para o estudo em casa durante o recesso, mas eu não fiz isso. Realmente é muito difícil manter alguma rotina de estudos quando se é pai e tem obrigações no trabalho e em casa também, mas sinto que poderia ter me esforçado um pouco mais. (...)

O problema aqui relatado é por causa da sua comparação às meninas e, portanto, partiu do pressuposto de que o que foi feito fora da sala de aula pelas colegas tinha maior ligação ao processo de aprendizagem do que foi desenvolvido por si mesmo. Souza (2011) argumenta, em seu texto, que uma *affordance* não é igual para todos e que um ambiente propicia diversas percepções de *affordances*, que se combinam dentro do sistema em que se encontram.

Dessa forma, Murilo, sem dúvidas, não efetivou as mesmas *affordances* que as colegas, mas principalmente por não perceber que há outras formas de praticar a língua fora da sala de aula, talvez pelas alunas terem sido mais dedutivas em seus relatos.

Portanto, ao discorrer que *todas desenvolveram algumas estratégias para estudo em casa durante o recesso, mas eu não fiz isso*, Murilo demonstra que, ao se comparar com as colegas, e, principalmente, as atividades desenvolvidas por elas, não efetivou as mesmas *affordances*, mas não significa que não tenha, de fato, desenvolvido outras estratégias.

Na mesma aula, os alunos precisaram ler um texto sobre a síndrome de pós-férias e trabalharem juntos para definirem certas palavras contidas no material. O nível de dificuldade do texto trabalhado em sala de aula não parecia ser um problema para os alunos.

Mesmo não interagindo muito com a turma, Luana avaliou o texto como fácil. Kelly já possuía um preconceito em relação ao texto por causa do meu comentário de que talvez seria um pouco mais complicado em entender. Murilo também confirmou a leveza do texto, expondo que talvez poderia ter recebido uma maior ajuda por parte das colegas:

JÚLIA: (...) Pelo menos eu consegui entender bastante o texto e achei mais fácil acertar as expressões. Às vezes acho que Kelly e Murilo tomam muito conta da aula, por serem mais fluentes, mas pelo menos me deixam participar quando eu quero. Eu me senti um pouco travada no início da aula, mas depois consegui participar de boa das discussões. (...)

LUANA: Eu achei bem tranquilo entender o texto, mas algumas expressões eram complicadas, e nem conseguia entender o significado, mas achei legal todo mundo fazendo junto, porque assim todo mundo podia se ajudar, se necessário. (...)

KELLY: Achei um ótimo desafio tentar entender o texto. Quando o Marco disse que seria talvez difícil de entender, mas que no final daria tudo certo, já fiquei preocupada – felizmente, não foi tão difícil assim, hahaha (...)

MURILO: (...) O texto que trabalhamos era legal, tratava de um assunto diferente, senti que às vezes, na atividade de vocabulário, as outras colegas poderiam ter ajudado mais. (...)

Novamente, posso me remeter aos exemplos de complexidade dentro da sala de aula postulados por Franco (2013) ao transformar o exemplo, mudando aluno-debatedor para aluno-tomador de decisões. Em um outro momento, se Murilo faltasse, por exemplo, é provável que alguma outra aluna tomasse uma posição mais central nas atividades, mas isso também não é previsível, pois depende de inúmeros fatores, não só a ausência do colega, como, por exemplo: o entendimento do texto, relações interpessoais e encorajamento por parte do professor, entre outros.

Naquele momento, devido à ação dos agentes, que não ocorre de forma isolada e sim, envolvendo todos os componentes de uma só vez na sala de aula (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), Murilo tomou a decisão de ter mais voz na atividade e outros tomaram a decisão de ter menos voz. Entretanto, isso não significa que as ações sempre acontecerão da mesma maneira, ainda mais se tratarmos de outros assuntos ou funções da linguagem que talvez Murilo não tenha tanto domínio, por exemplo.

Também não significa que, ao tomarem menos decisões durante a atividade, Júlia e Luana estão sendo menos críticas ou compreenderam menos o texto do que o restante da sala. Luana, por exemplo, considerou atividade benéfica e achou interessante *todo mundo fazendo junto, porque assim todo mundo podia se ajudar, se necessário* e Júlia acredita que sempre consegue *participar quando eu quero*.

Esses comentários sobre o texto e o andamento da atividade pode ter ajudado os alunos a escolherem a atividade para casa. Acho importante frisar a tomada de decisão por parte dos alunos em relação a tarefa. Eu, sendo o professor, não apresentei o que eles podiam fazer como tarefa de casa. Os aprendizes foram envolvidos nas modificações e adaptações dos objetivos da atividade (NUNAN, 2000), propiciando autonomia.

Durante a aula, fizemos a leitura de um texto de jornal, mas foi somente para aquele assunto, fazendo parte da minha sequência didática. Talvez, por ser uma atividade mais próxima na mente dos alunos e por ser a primeira aula após o recesso, os alunos tenham sido influenciados em suas decisões, mas foram eles que dialogaram juntos, tomando a decisão de usarem notícias para a próxima aula.

Dessa forma, os alunos interviram e criaram sua própria tarefa, sendo estes traços autônomos, de acordo com Nunan (2000). Porém, o fato da tomada de decisão não significa que não há tensões, como exemplificado pelo comentário de Kelly sobre a definição de como seria a atividade:

KELLY: (...) Não sei se gostei da atividade de casa, mesmo concordando, acho que seria legal se o professor tivesse passado alguns temas para pesquisarmos, talvez se cada um pesquisar uma coisa individual, fique muito confuso na hora de apresentarmos as notícias e talvez alguém traga uma mesma notícia. (...)

Por um lado, Kelly foi responsável também pela decisão envolvendo a tarefa de casa. Isso não significa, porém, que ela está de acordo com tudo e acredita ser do professor a decisão final sobre como será a execução das tarefas.

Novamente, é possível perceber traços de autonomia, como bem postulado por Nunan (2000), mas esses traços podem ou não ocorrer em sequência; não há, então, regras para que a autonomia aconteça. Por um lado, Kelly foi responsável pelo seu processo de aprendizagem, ou seja, a ação autônoma aqui foi a de intervenção e criação – não só de Kelly, como de todos os alunos, porém, a aprendiz ainda acredita que o professor precisa tomar outras decisões que não cabem, na perspectiva da aluna, aos aprendizes.

Por último, práticas reflexivas acerca do processo de aprendizagem e objetivos também emergiram nos diários. Júlia, por exemplo, avaliou sua prática até o momento e acredita estar melhorando no inglês, mas sabe que ainda precisa de mais prática:

JÚLIA: (...) Eu acho que o meu nível de inglês está melhorando, mas ainda preciso praticar mais.

Luana, ao avaliar seu processo de aprendizagem, também demarcou objetivos para o novo semestre, com a proposta de viajar para fora do Brasil e passar um tempo em países estrangeiros. Para isso acontecer, Luana decidiu que precisa se desenvolver mais e adquirir mais fluência no idioma:

LUANA: (...) Eu realmente quero me desenvolver mais ainda no inglês esse semestre, quero muito viajar para fora e passar um tempo lá, mas antes preciso pegar mais fluência (...)

Ademais, Luana, refletindo acerca de seu próprio processo de aprendizagem, relatou uma estratégia de estudo que poderia ajudá-la alcançar seus objetivos, revisando o vocabulário após as aulas, escrevendo, sendo essa última ação algo que ela considera uma técnica para memorização, a saber:

LUANA: (...) Acho que se eu comesse a revisar o vocabulário com mais frequência depois da aula, talvez escrevesse mais (acho que consigo memorizar mais fácil se escrevo), com certeza eu conseguiria um nível maior de inglês.

Por esse último comentário, as reflexões de Luana mostram que ela desenvolve um tipo de autonomia técnica, que é quando o aprendiz reflete sobre técnicas, estratégias que os aprendizes desenvolvem fora da sala de aula para alcançar seus objetivos, ao considerar escrever mais para memorizar o vocabulário trabalhado em sala de aula.

Esse tipo de reflexão é importante, pois, os aprendizes, ao avaliar seu processo de aprendizagem de forma mais crítica, conseguem um papel mais ativo e, conseqüentemente, avaliam o que é ou não benéfico de acordo com a complementariedade existente entre o aprendiz, o contexto, fatores externos, e, principalmente, fatores internos (PAIVA, 2006).

A tarefa para a quinta aula era a leitura e discussão de uma notícia de escolha do aluno. Antes da aula, os alunos interagiram uns com os outros por meio do grupo da turma no *WhatsApp*, trocando informações acerca de websites de notícias, com Júlia utilizando *Buzzfeed*, um *website* que listei como opção para a atividade. Luana

discorreu sobre a necessidade de utilizar CNN, sendo advertida pela colega que poderia ser qualquer veículo de notícias.

Murilo, por outro lado, decidiu procurar outro *website* – além dos reportados em sala de aula – para localizar uma notícia de seu interesse, como exemplificado novamente abaixo:

LUANA: Guys, do you know if we need use CNN.com?
KELLY: It's important to use what you need
JÚLIA: I look at Buzzfeed, like Marco suggested. It's great!
MURILO: I'm trying to come up with a website that we didn't talk about in class.
Marco: Great, guys! Keep up the good work.
KELLY: Thanks!
LUANA: Thanks, teacher!

Os alunos, ao interagirem no aplicativo, ajudaram uns aos outros ao clarearem os objetivos da atividade e quais websites que poderiam ser usados. Mais especificamente, Murilo também interveio (NUNAN, 2000) na atividade e decidiu utilizar outro *website*, além daqueles citados em sala de aula. Ou seja, a partir da atividade, que foi delineada por eles mesmos, Murilo ultrapassou a própria proposta, procurando em outro veículo de notícias algo que ajudaria na sala de aula. O meio digital, nesse caso, propiciou novas formas de busca para o aluno.

Outra interação no *WhatsApp* deve ser levada em consideração. Como já mencionado anteriormente, os alunos utilizaram o *WhatsApp* para trocarem notícias sobre o BREXIT, tema que foi bastante debatido na sala de aula e que levantou interesse de todos os aprendizes:

KELLY: See this video, people
<http://www.cnbc.com/2016/06/24/brexit-101-what-just-happened-and-why-its-important-for-americans.html> *they talk about the united states and the Brexit*
MURILO: Cool! Nice to see more news about it!
Marco: I make Murilo words my words. Where did you find this video?
KELLY: I just typed BREXIT and news and they came with this informations.
JÚLIA: The video is very easy to understand!
LUANA: Here there is an article explaining more about it -
<https://us.etrade.com/landing/article/beyond-brexit-whats-next> *I think MURILO will like!*
MURILO: Well, I really love finances!!
LUANA: Enjoy!

Kelly iniciou a interação, postando um vídeo sobre o BREXIT. Mesmo não pesquisando a notícia para debater em sala de aula, a aluna não se sentiu inferior por não ter completado a tarefa de casa e tentou ao máximo dar sua opinião, como exemplificado em um excerto do diário reflexivo da aula:

KELLY: Infelizmente não consegui completar a atividade para a aula, então tentei dar o máximo de opinião possível em todos os temas, que foram muito bons. Eu estava tentando finalizar o meu pedido de bolsa para o programa da AIESEC, então realmente não tive muito tempo, fugiu completamente da minha cabeça o que tinha que fazer para a aula. (...)

Além de participar ativamente de todas as discussões na sala de aula, Kelly foi além e buscou novas informações sobre o tema debatido em aula. O mesmo pode ser dito sobre Luana, que utilizou o grupo para compartilhar outra notícia, que agradaria o colega, por gostar de questões econômicas. O acesso a informação por causa da internet pode ser benéfico ou pode atrapalhar, dependendo do uso que cada um faz (COLLINS; HALVERSON, 2009). Nesse caso, ajudou as alunas a desenvolverem traços autônomos para buscarem novas informações acerca de suas próprias dúvidas e inquietações, interesses, além de propiciar novas aprendizagens.

Os alunos, então, pesquisaram temas que condiziam à própria realidade e interesses, conforme excertos abaixo:

JÚLIA: Tentei me preparar ao máximo para não fazer feio na hora, mas fiquei gaguejando muito e esqueci várias palavras. O texto que li foi mais ou menos fácil de entender, mas pelo menos tinha a ver mais ou menos com a minha área. (...)

LUANA: Fiquei muito tempo procurando uma notícia que eu conseguisse entender totalmente. Eu achei que seria mais fácil assim, pq realmente não queria ir atrás do google tradutor o tempo todo. Acabei achando um texto de uma média dificuldade, mas mesmo assim tive que gastar um tempo nele. (...)

É relevante comentar que, mesmo sendo um tema que agradou as estudantes de forma pessoal, o processo de desenvolvimento da tarefa e preparação é imprevisível, como por exemplo quando Júlia discorre sobre a facilidade de leitura, mas dificuldade em se preparar para a apresentação.

Ou seja, a autonomia é algo caótico e não linear, pois o input não gera um output de maneira proporcional (LARSEN-FREEMAN, 1997); em outras palavras, não

é por ter sido fácil a compreensão do texto que seria fácil também a preparação para a apresentação.

O mesmo pode ser observado pelas ações de Luana, que gastou mais tempo procurando a notícia do que realmente se preparando. A aluna, porém, em uma tomada de decisão, não utilizou o *google tradutor*, achando que gastaria mais tempo para compreender o texto.

Ao pensar criticamente acerca do tempo, ritmo, método, técnica, tipo de avaliação, Luana, de forma independente, decidiu o que seria melhor naquele contexto e situação, ações consideradas autônomas por Dickinson (1987; 1994).

Fica mais evidente, então, que qualquer tipo de escolha do aprendiz, seja sobre o material, interação com o colega, com o professor, ou com a tecnologia, interfere no seu processo de aprendizagem (PAIVA, 2006).

Ao final da aula, realizamos a atividade de *hot potato* com *reported speech* de uma forma bem leve e também para consolidar o conhecimento acerca desse conteúdo. Kelly discorreu sobre a importância de realizar exercícios de gramática em seu diário reflexivo, enquanto que, a partir da realização da atividade, reflexões autônomas emergiram por parte de Luana:

KELLY: (...) Sempre é bom quando praticamos um pouco mais de gramática, nesse caso, reported speech. (...)

LUANA: (...) Muito divertida a atividade de reported speech! Era uma coisa que eu não via há tempo, então vou tentar dar uma olhada nisso depois, fazer mais exercício de gramática (...)

A autonomia não é algo fácil de ser descrito e não é um comportamento único; neste caso, Luana, ao perceber a relevância de revisitar o ponto gramatical, refletiu e decidiu realizar novos exercícios sobre o conteúdo. Para a aprendiz, *reported speech* aparenta ser bem importante e a aluna se demonstrou engajada em procurar novas formas para revisar, seja utilizando o próprio livro didático ou exercícios na internet.

Kelly, por outro lado, já demonstrou em diários passados o interesse em realizar atividades de gramática, mas aparentou não se interessar tanto por esse tópico, mostrando assim, que há diversos níveis de autonomia e que ela é caótica, pois os alunos podem se tornar mais independentes e no controle em certos momentos, mas não necessariamente são autônomos em todos os outros momentos (PAIVA, 2006; FRANCO, 2013).

Na última aula, os alunos precisavam assistir uma palestra no *TED TALK* e responder um questionário como tarefa de casa. A partir do uso da plataforma para outras intenções, traços autônomos emergem, como exemplificado pelo excerto abaixo:

KELLY: (...) Acho que em algum momento no semestre passado também usamos o TED Talk, mas não tive tempo para olhar o website, já que fizemos a atividade em sala. Agora, consegui procurar outros vídeos interessantes, há muitas palestras legais de história, arte, literatura, muito bom mesmo (...)

Kelly, como exemplificado acima, usou a plataforma para encontrar outros vídeos de seu interesse, praticando assim, a língua alvo, além de aprimorar seus conhecimentos sobre algum tópico.

Torna-se importante frisar, porém, que, sendo a autonomia um sistema complexo que depende de inúmeros fatores, Kelly, ao relatar a experiência da busca de novos vídeos em sala de aula, confirmou não lembrar muito do que viu – precisando, então, empregar técnicas de tomar notas, por exemplo; a aluna foi, então, autônoma ao procurar seus próprios vídeos, mas ainda precisava de uma instrução (nesse caso, ela lembrou das aulas de *note taking* que tivemos no outro semestre) para conseguir fomentar sua aprendizagem.

O exemplo de Kelly deixa claro que os papéis do professor, aprendiz e do contexto educacional são importantes no fomento da autonomia do aprendiz (PAIVA, 2006). O aprendiz autônomo não é aquele que não precisa do professor, pois ele não é autodidata (LITTLE, 1991; PAIVA, 2006), mas precisa de um guia, para ajudá-lo a encontrar técnicas ou estratégias de aprendizagem para desenvolver uma autonomia fora da sala de aula.

Murilo, por outro lado, não conseguiu finalizar o vídeo e se sentiu receoso, mesmo gostando do tema do *TED TALK*, como exemplificado no excerto abaixo:

MURILO: O tema do TED TALK foi bem legal, interessante, não tão difícil de entender, mas realmente não tive tempo o bastante para conseguir finalizar o vídeo e responder todas as perguntas. Realmente tentei ao máximo dar minha opinião na sala, mesmo não vendo todo o vídeo (...)

Portanto, interesse não é sinônimo de autonomia. Há várias nuances para serem consideradas nesse tipo de atividade e, principalmente, a atitude do aprendiz.

Murilo, desde a aplicação do questionário, mostrou-se altamente interessado por diversos vídeos do *TED TALK*, mas somente isso não garantiu engajamento, quando há outros fatores, principalmente externos ao indivíduo, que podem ajudar ou atrapalhar o fomento de uma aprendizagem eficaz.

Para finalizar, o grupo de elementos mostrado até o momento deixa claro que o processo de autonomia e o de aprendizagem de línguas estão inerentemente ligados, ou seja, eles se desenvolvem por si e entre si, em ambientes completamente complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

3. 3. 2 Percepções acerca das tecnologias e atividades empregadas dentro e fora da sala de aula

Na primeira aula, os alunos foram encorajados a refletirem sobre a solução de um problema social e gravar um áudio no *WhatsApp* para uma atividade posterior em pares. Ao realizar a atividade, Júlia e Luana já haviam deixado claro seu descontentamento. Porém, Luana teve uma percepção diferente ao final da atividade. Isso pode ser visto a partir das reflexões:

JÚLIA – (...) Eu não mudaria nada na aula, só a atividade de gravar o áudio que eu acho que não era necessário, já que a gente teria que discutir a mesma ideia depois com o colega.(...)

LUANA – (...) Gostei da atividade de gravar a voz, porque é uma forma de termos gravado nossa fala e depois ouvir, pra ver se talvez melhorou ou não (...)Seria legal ter mais atividades gravando a voz no WhatsApp, pq aí ia ter mais tempo para pensar na resposta (...)

Dessa forma, Luana efetiva uma *affordance* diferente de Júlia, ao perceber que a atividade foi benéfica em seu processo de aprendizagem, ao perceber que é uma forma de pensar, conscientemente, em sua resposta antes de produzi-la. Ambas aprendizes refletiram de forma crítica (LITTLE, 1991) acerca da atividade, mas efetivaram *affordances* diferentes, pela relação de complementaridade com o meio (VAN LIER, 2004). No caso citado, Júlia não percebeu a possibilidade da gravação de podcast como a colega, que acredita ser uma forma de avaliar o progresso, a partir das gravações.

Kelly identificou que, mesmo indisposta, Júlia produziu bastante oralmente, mesmo não se interessando muito pela atividade, mas ao contrário de Luana, a

percepção da aprendiz acerca da atividade de gravação de voz não propiciou usos que podem ser além da sala de aula:

KELLY – (...)Percebi que Júlia e Luana estavam meio indispostas para a gravação de voz, mas pelo menos quando tive que conversar com JÚLIA ela falou bastante! A atividade do WhatsApp foi legal, mas não sei como poderia usar fora de sala de aula. (....)

Em se tratando da série televisiva, os alunos demonstraram aprovação, com alguns alunos se interessando pela série e, nas próprias palavras, tentarão assistir em um momento oportuno:

JÚLIA – (...)Eu achei legal termos usado um vídeo, pois ele não é tão grande e deu tempo para discutirmos antes de acabar a aula (...)

LUANA – (...)Me interessei pela série, então provavelmente tentarei assistir alguns episódios pra ver se é boa mesmo. O meu maior problema é o listening, então quanto mais exercício a gente fizer melhor (...)

KELLY – (...)É sempre legal quando assistimos alguma coisa de filmes ou de séries, torna mais animado. (...) A abertura da série foi bem legal, quero ver outros episódios para talvez acompanhar a série também. Acho que as atividades de discussão das nossas previsões foram necessárias para nossa aprendizagem, já que estávamos usando o vocabulário que era necessário para fazer previsões. (...)

MURILO – (...)Me interessei pela série mostrada e provavelmente irei assisti-la, quando tiver tempo, mas achei um pouco forçado a gente ter que usar todos os modais sendo que eu provavelmente usaria um só em outras situações.

Porém, em se tratando de autenticidade, Murilo acredita que o uso dos modais foi forçado, pois acredita ser possível utilizar somente um modal para fazer previsões no passado. Da mesma forma que, como professor, tentei utilizar o excerto da série como forma autêntica de trabalhar um conteúdo, talvez não tenha sido tão natural a forma pela qual foi transmitida, fazendo com que Murilo entendesse a necessidade de uma prática menos dedutiva.

A partir dessas colocações, torna-se importante problematizar o sistema complexo que é a sala de aula. Aqui, vários fatores se entrelaçam, formando um sistema que é, em sua totalidade, imprevisível. O fato de eu ter usado uma série de TV como forma de tornar mais interessante a aula não significa que é percebida da

mesma forma por todos os alunos. Ademais, alguns dos alunos tiveram certas percepções de uso da ferramenta (*WhatsApp*) diferentes de outros, mostrando assim, que a complementariedade do ambiente com os alunos é, novamente, imprevisível e cada um efetiva uma *affordance* diferente. Além disso, o fato de uma estudante se mostrar desmotivada durante uma atividade não prediz também que ela não se interessou por algum dos aspectos apresentados, refletindo sobre a necessidade do uso de certas práticas em seus estudos informais.

Na segunda aula, os alunos desenvolveram uma atividade, logo no início, de previsões sobre um crime fictício. Pelos diários, os alunos confirmaram a minha percepção de que a atividade foi interessante e que retomava o que foi estudado na sala de aula:

LUANA - Começando a aula com a atividade da investigação, eu achei bem legal por causa do mistério (...)

KELLY – (...) O início da aula foi legal, com a investigação policial, mas acho que como ainda há muito conteúdo para ser visto, não precisávamos ter retomado os modais (...)

MURILO – (...) utilizamos dos modais para fazermos uma especulação sobre um assassinato. Não achei muito forçada essa atividade, acredito que saiu mais natural o uso dos modais; (...)

Kelly, por outro lado, mostrou-se preocupada com o andamento da aula e, portanto, refletiu sobre o uso extensivo dos modais. Anteriormente, Murilo havia relatado uma falta de conexão e achou forçada a forma de usarmos os modais na aula passada, mas agora se sente mais confortável com o tipo de atividade e percebe a naturalidade do uso dessa função da língua, algo que aparentava não compreender antes.

O fato de Kelly não se sentir confortável com a realização da atividade vem do fato de que, provavelmente, a aluna se enquadra mais em um paradigma mais estrutural da língua – algo que é corroborado pelas questões levantadas por ela própria no final de quase toda aula: questões pontuais sobre algum ponto gramatical.

A aprendiz se mostrou extremamente competente em estudar sozinha, pois fez uso de uma gramática com exercícios extras com pontos gramaticais estudados em sala de aula, mas que claramente sente-se desmotivada quando esse ponto é retomado em aulas subsequentes.

Torna-se importante então problematizar a diferença entre ser um aprendiz autônomo e um aprendiz autodidata. No caso citado acima, Kelly relatou traços que me levam a crer que a aluna compreende o papel necessário do professor dentro da sala de aula, ou seja, ela não rejeita a responsabilidade por parte do professor (LITTLE, 1991), mas, ao possuir uma gramática e completar todos os exercícios, poderia ser considerada uma aprendiz autodidata.

Ao utilizar somente a gramática, Kelly provavelmente não precisaria do professor, pois todas as informações estariam contidas na gramática; as escolhas do ritmo, conteúdo, atividades e todo o percurso, muitas das vezes são ditadas pelo próprio material (PAIVA, 2006), por isso, o sujeito autodidata não pode ser considerado autônomo, pois o aprendiz ainda não consegue tomar todas as decisões acerca de seu processo de aprendizagem.

No caso de Kelly, a aluna já mostrou, em outros momentos, refletir sobre sua própria aprendizagem e, ao tomar decisões sobre quais estratégias usar fora da sala de aula (transcrição dos filmes, por exemplo), pode ser considerada uma aprendiz autônoma.

Ainda sobre a segunda aula, os alunos utilizaram o site *Lyrics Training*, que é utilizado pela metade dos alunos em casa, com exceção de Júlia e Murilo, mas que ainda relatam ser interessante:

JÚLIA – (...) Eu acho muito interessante o site das músicas, mas nunca usei ele em casa (...)

LUANA – (...) O site de música training é bem legal, eu já usei várias vezes desde a primeira vez que o professor mostrou na sala de aula, estou tentando treinar um pouco o meu listening lá, mas algumas músicas são muito difíceis! (...)

KELLY – (...) Eu estou sempre usando o Lyrics Training para estudar música em inglês, depois de ver a letra em outros sites e depois de ouvir bastante, tento completa-la no joguinho. (...)

MURILO – (...) Todo mundo já sabia da existência do Lyrics Training, então provavelmente faltei nas aulas que ele foi usado, mas achei bem legal. (...) Porém, se for só para completar música, não sei se há muito uso, pois acho que no nível que estamos, precisamos de atividades mais diferenciadas. (...)

Murilo acredita que o uso do site é por propósitos que são abaixo do nível de proficiência dos aprendizes. De uma forma, ele não está errado – sem dúvidas há outras atividades que podem ser desenvolvidas utilizando músicas, principalmente envolvendo um certo nível de criticidade. É um ponto a se considerar em

planejamentos futuros; acredito, porém, que o uso do website propicia uma forma dinâmica e divertida para praticar o *listening*; a realização de outras atividades não entrariam nessa ferramenta. Ao se espantar com o uso natural dos modais, Murilo corrobora com o princípio de imprevisibilidade em sistemas complexos. Ou seja, por perceber que as atividades não foram tão superficiais, como antes previsto. Dessa forma, emergem práticas diferentes daquelas que emergiram quando a percepção da atividade era outra.

Por outro lado, Luana e Kelly perceberam a ferramenta como forma de aprenderem inglês fora da sala de aula, por meio das mesmas atividades de completar, praticando o *listening*. Kelly foi a frente e ainda utilizou, concomitantemente, outros aplicativos (provavelmente *Vagalume* e *Youtube*) para complementar os estudos propiciados pela plataforma.

Ademais, é necessário valorizar as ações de Luana fora da sala de aula – para uma aluna que possui um pouco de dificuldade e se preocupa muito em se colocar em sala de aula, possui traços de autonomia por se preocupar em utilizar certas ferramentas e elevar seu aprendizado, nesse caso, utilizando-se da plataforma para praticar suas habilidades auditivas.

Houve resistência por parte dos alunos quanto ao uso do *Socrative*, principalmente por causa de falhas técnicas e percepções acerca do propósito da atividade, inclusive a condução da atividade – que havia sido implantada como uma corrida entre os alunos:

JÚLIA – (...) Eu acho que a atividade seria legal se não tivéssemos que correr contra o tempo para fazer, por que não tinha certeza de algumas palavras e precisei de mais tempo para pensar. (...) Talvez se tivéssemos feito no papel teria sido mais rápido.

LUANA – (...) Meu celular deu um problema na hora de fazer a atividade no site, daí isso atrasou um pouco o início das atividades. Porém, foi bem interativo. (...) Esse site novo, socrative, é bem interessante pq faz a gente ter a resposta na hora, ao invés de às vezes ter que esperar algumas semanas para ter o retorno de alguma atividade proposta pelo professor.

KELLY - As atividades do Socrative são legais pq temos resposta na hora e cada um pode fazer no seu próprio ritmo, pois ninguém irá acabar com a graça e falar a resposta antes de você. (...)

MURILO – (...) Tive problema na hora de usar o Socrative e por isso atrasamos um pouco, mas achei a atividade muito fácil, mas é legal ver os resultados logo após a realização da tarefa. Para quem é muito ansioso, é uma boa forma de resolver. (...)

A postura de Júlia (“*Talvez se tivéssemos feito no papel teria sido mais rápido*”) demonstra suas percepções do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira dentro da sala de aula. A partir dessa colocação, indago: até que ponto a tecnologia realmente é necessária? A aprendiz acredita que, ao usar o papel, ao invés da tecnologia, a atividade teria mais sentido. Júlia refletiu sobre o uso da tecnologia e isso é algo que todos os educadores também precisam fazer – até que ponto essa tecnologia realmente é significativa?

Em outro comentário ainda não exposto nessa análise, a aluna indagou a necessidade de uma atividade na primeira aula avaliada em que eles precisavam corrigir os erros do colega:

JÚLIA – (...) O professor disse para comentarmos sobre a resposta do colega, como se fôssemos professores, mas acho que nessa situação eu queria saber dos meus erros da boca do professor, e não do colega.

Dessa forma, Júlia deixa claro sua visão de que o professor ainda é o centro da aula e detentor do conhecimento, não percebendo as possibilidades de correção que podem ser empregadas quando os alunos trabalham de forma colaborativa. Em outras palavras, ao tirar a atenção do professor e transferir para o aluno, estamos dando meios para que ele reflita sobre sua própria prática e processo de aprendizagem. A aluna parece estar ainda atrelada a essa ideia tradicional e não percebe a troca de papéis dentro da sala de aula.

Os outros alunos discorreram sobre os problemas técnicos da ferramenta, mas uma prática emergiu de seus comentários – o de *feedback* instantâneo, que realmente não ocorre com muita frequência em atividades em que os alunos precisam fazer em casa. Como bem exposto por Luana, o aplicativo ajuda os estudantes a *ter a resposta na hora, ao invés de às vezes ter que esperar algumas semanas para ter o retorno de alguma atividade proposta pelo professor*.

Portanto, uma outra percepção emergiu do uso do aplicativo. Minha relação de complementariedade com o aplicativo não foi a mesma da dos alunos – na minha concepção, a utilização da ferramenta foi estritamente para conduzir uma brincadeira entre os estudantes e não uma forma de ajudar até os alunos que são mais ansiosos e não gostam de esperar certo tempo para receberem resposta de suas tarefas.

Ao refletir sobre minha prática docente e sobre a utilização do *Socrative* como ferramenta na sala de aula, percebo que o uso da ferramenta não propicia autonomia. Na mesma aula, utilizei o *Lyrics Training* como forma de conscientizar os alunos sobre a possibilidade de usar o *website* para praticar compreensão oral; mas, o *Socrative*, nesse contexto, não propicia autonomia no meu aluno, pois ele, por si só, é uma ferramenta que deve ser usada somente por professores.

Porém, o uso da ferramenta aparenta ter sido eficaz dentro da sala de aula, mesmo com seus problemas técnicos, pois almejava trabalhar com o vocabulário de uma maneira descontraída. Percebo, principalmente, a necessidade de o professor atentar-se ao uso que ele faz da tecnologia dentro da sala de aula, se realmente irá ajudar os alunos ou não em seus processos de aprendizagem.

Na terceira aula, os alunos participaram de uma caça ao tesouro digital. Em se tratando da proposta da atividade no *WhatsApp*, a caçada por meio das *selfies*, os alunos, em sua totalidade, acharam interessante e divertido e ainda teceram alguns comentários sobre a parceria que tiveram uns com os outros durante a tarefa:

JÚLIA - Essa com certeza foi a aula mais divertida do semestre. Tivemos que criar uma história utilizando o WhatsApp e algumas fotos bem diferentes. Gostei de ter feito par com MURILO pois me deu uma chance de conhecê-lo melhor. (...)

LUANA – (...) foi bem legal, mas às vezes achei que minha parceira não queria me ajudar e esteve mais preocupada em ser a primeira; no final, não gostei muito da nossa história. Mas foi uma maneira legal para interagir com KELLY e tentar fazer algo em grupo. (...)

KELLY – (...) A atividade de tirar fotos foi legal, mas com certeza poderíamos ter usado o tempo gasto com outras atividades de gramática, por exemplo. Além do mais, tivemos que tirar fotos de certas coisas para colocar na história, mas pensei que nós criaríamos as histórias de acordo com o que queríamos, em conjunto. LUANA não me ajudou tanto na criação da história, então ficou um pouco só a minha opinião. (...)

MURILO – (...) Me senti como uma criança indo atrás de objetos para tirar foto para contar uma história. Achei legal termos umas “dicas” para planejarmos a história, dessa forma poderíamos ser pontuais e não dar várias voltas para chegarmos à decisão final. (...)

Júlia e Murilo eram parceiros, assim como Luana e Kelly. A primeira dupla não teve problemas em interagir, inclusive foi uma forma de se conhecerem melhor, por

não fazerem muitas atividades juntos. Por outro lado, Luana e Kelly tiveram problemas de socialização e provavelmente de comunicação.

Luana, em seu diário reflexivo, não discorreu sobre seus problemas linguísticos e, sim, da forma pela qual sua parceira lidou com a atividade. Dessa forma, a estudante foi além de funções da linguagem e percebeu a língua dessa vez como algo não neutro e de relações de poder. Em outras palavras, a aprendiz foi capaz de refletir criticamente não somente sobre o motivo de usar a língua, mas também *como* se usa essa língua.

Kelly, mesmo aprovando a atividade, acredita que o tempo poderia ter sido usado de forma melhor, o que corrobora a partir do mesmo relato da aula passada. Novamente, a aluna, por motivos internos e externos, ignorou as possibilidades da atividade, levando em consideração outras atividades, dessa vez, de gramática.

Nenhum dos alunos discorreu sobre, mas eles também foram além do que foi proposto na atividade – primeiramente, havia pedido para postarem todas as fotos no nosso grupo de *WhatsApp*, quando tivessem terminado. Porém, os alunos acharam complicada a ação, uma vez que talvez ambas duplas postariam ao mesmo tempo, acabando com a linearidade da história do colega.

Além de saber usar o dispositivo, os alunos conseguiram problematizar a ferramenta de acordo com aquele contexto específico, pensando criticamente sobre o propósito da ferramenta e como ela deveria ser aplicada, refletindo sobre a proposta e os possíveis problemas que poderiam ocorrer se tivessem postado todas as fotos de uma só vez, sem se organizarem.

Na quinta aula, os alunos discutiram as notícias escolhidas por eles mesmos. Todas as discussões durante a aula foram interessantes, pois os alunos se sentiram à vontade para discorrer sobre todos os temas, como exemplificado abaixo:

JÚLIA: (...) Tivemos muitas discussões sobre todos os temas tratados, gostei de ver que todo mundo tem uma opinião forte sobre o que foi apresentado e conseguimos nos expressar em inglês! E ainda descobri um pouco do que está acontecendo no Reino Unido (...)

LUANA: (...) gostei de tentar trazer todas as informações para a sala de aula e senti que tinha mais informações do que outros colegas (...)

KELLY: (...) tentei dar o máximo de opinião possível em todos os temas, que foram muito bons. (...)

MURILO: (...) Sobre a aula em si, gostei bastante, principalmente porque tivemos uma variedade de temas pesquisados; a discussão, porém, foi prolongada por um bom tempo (...)

É necessário problematizar o comentário de Murilo, que, mesmo gostando do conteúdo discutido, em suas próprias palavras, acredita que a *discussão, porém, foi prolongada por um bom tempo*. De uma forma, os alunos tiveram toda liberdade para se posicionarem, pois não interferi na discussão em nenhum momento, mas participei, comentando um pouco sobre cada uma das notícias.

A relação de complementariedade dos alunos com a proposta foi, então, diferente. No caso, Murilo, que também afirmou ter gostado da aula por causa da variedade de temas pesquisados, não concordou com a longevidade da atividade; ou seja, uma única atividade não atinge todos os alunos, em totalidade, uma vez que cada um possui um perfil e a relação que eles fazem com o meio (nesse caso, além da sala de aula, também a própria tarefa) é diferente.

Para finalizar a aula, propus, como tarefa de casa, a gravação de um podcast sobre os temas debatidos. Além disso, para incentivar a criticidade e o *feedback*, além de trabalho em pares, perguntei aos alunos se eles podiam corrigir ou fazer comentários no trabalho do colega antes da minha correção.

A técnica do *podcast* sempre encontra barreiras na minha sala de aula, principalmente por motivos de timidez e familiaridade ou complementariedade dos alunos com a tecnologia, como exemplificado a seguir:

JÚLIA: (...) Não sei se vou fazer o podcast, não gosto de ficar me gravando falar. Vejo que é uma atividade legal, que podemos ver de novo no futuro e melhorar com nossos erros, mas realmente não queria que todo mundo pudesse me ouvir.

KELLY: (...) Não sei qual é a razão de termos que falar novamente sobre os temas em um áudio, mas fiquei intrigada sobre a correção diferenciada que teremos que fazer. Não me sinto tão confortável em usar o áudio no whatsapp, nem em português eu gosto.

MURILO: Eu não sou uma pessoa tão ligada a redes sociais, até mesmo WhatsApp. É muito complicado quando eu tenho que fazer alguma atividade. Eu sei que no final, eu vou gostar, mas até eu começar a fazer já deu muito tempo. Há algumas coisas que eu devia fazer somente dentro da sala de aula; esse tipo de correção que temos que fazer é interessante, mas talvez só para os níveis mais inferiores, talvez aqueles que ainda não tem tanto domínio da língua e precisam de uma ajuda. (...)

Júlia decidiu que talvez não realizaria a atividade por timidez, mesmo entendendo - assim como Murilo, que possui certa resistência em usar mídias sociais - que a gravação de podcasts é uma atividade benéfica para a aprendizagem. Júlia discorreu sobre suas percepções da ferramenta: poder ouvir novamente no futuro e melhorar com os erros. A atitude da aprendiz precisa ser levada em consideração, pois qualquer tomada de decisão pode ajudar ou retardar o processo de aprendizagem.

Por causa desse comentário, refiz os procedimentos para a atividade, pedindo aos alunos que gravassem e mandassem os áudios somente para o seu parceiro, ao invés de postar no grupo, para todos verem. A mudança beneficiou bastante os alunos, que pareciam mais encorajados e motivados para a realização da atividade, como exemplificado na conversa no *WhatsApp* a seguir:

JÚLIA: Teacher, better idea having us Exchange in private!

MURILO: oh, come on! I wanted to listen to all podcasts!

LUANA: Maybe next time!

JÚLIA: Next time, NOOOOOOOOOO!!!! KKKKKKKKKKKKKKKK

Marco: Guys, don't forget about the purpose of the activity – do you believe you did a good job assessing each other's work?

KELLY: I don't know exactly what I need to assess, but I think I helped a little bit.

LUANA: I liked it! It was fun and we could see our mistakes before the teacher.

MURILO: Well, I must admit, I really liked this activity – I felt like a “teacher” and I could perceive my mistakes as well.

Uma mudança em um sistema pode desencadear diversas outras reações, pois todo sistema complexo é sensível às condições iniciais (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2010). Nada realmente me garante que Júlia não finalizaria a tarefa somente por ter que publicar no grupo para que todos os colegas ouvissem, nem o contrário; há outros fatores que entram em conflito nessa decisão, assim como não fazer o podcast sob as novas orientações.

Outras práticas emergiram durante a realização da atividade: pelo o que foi descrito na conversa do *WhatsApp*, Kelly, que em seu diário reflexivo, discordou sobre o desenvolvimento da atividade, também discorreu sobre estar intrigada em relação a correção do trabalho do colega. Na conversa entre os alunos no aplicativo, Kelly comentou não ter certeza sobre o que devia avaliar, mas achava que ajudou um pouco a colega.

Ademais, Murilo, não se identificando tanto com a tecnologia, refletiu que provavelmente iria gostar da atividade, mas demoraria para que isso acontecesse. Durante a conversa no grupo, o aluno demonstrou ter realmente gostado da atividade, por se sentir como o “professor”, além de perceber seus próprios erros.

Portanto, a relação que cada aluno tem com a tecnologia é diferente, pois eles efetivam *affordances* diferentes. Júlia percebe que a gravação de podcast propicia uma forma de feedback e reflexão; Kelly acreditava que o recurso não seria tão bem usado, mas ao finalmente usá-la, efetivou uma *affordance* diferente – percebeu que gravar podcasts é uma forma de ajudar a colega, enquanto que Murilo também percebeu a atividade como forma de refletir sobre seus próprios acertos e erros, tornando-se o professor por um tempo. Novamente, torna-se importante perceber que a relação dos aprendizes nunca será a mesma de acordo com o contexto em que eles estão inseridos, pois sempre há a possibilidade de efetivar diferentes *affordances*, dependendo da relação de complementaridade com o ambiente (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010).

Na última aula, os alunos tiveram como primeira atividade a discussão do TED TALK que foi proposta como tarefa de casa. Logo no início da aula, Murilo confirmou que não conseguiu assistir ao vídeo inteiro.

Júlia e Luana comentaram sobre a necessidade de utilização de legendas para entender o vídeo, mas confirmaram que tentaram ao máximo não olhar para o suporte. KELLY, por outro lado, afirmou que não percebeu que tinha como adicionar legenda, então assistiu o vídeo inteiro em inglês, sem suporte visual (legendas). Trechos dos diários dos alunos exemplificaram a relação que os alunos tiveram com a compreensão auditiva e o que fizemos para melhorar:

JÚLIA: Primeiramente, preciso falar sobre a minha dificuldade de assistir o ted talk. Fiquei muito preocupada em alguns momentos, pois realmente não entendia nada, mesmo assim, com a legenda. Por outro lado, é um tipo de atividade que parece ser legal por trazer vocabulário de algum tema que não tenho tanto domínio, mas eu preciso ter mais vídeos assim para conseguir construir alguma coisa – mesmo que já tenhamos visto algumas outras TED talks, essa foi a primeira de biologia ou engenharia e realmente foi diferente. (...) Para entender melhor o vídeo, usei a legenda do vídeo, imprimir e procurei as palavras que não entendi. Percebi, pela nossa conversa, que na verdade eu conseguiria com certeza entender as coisas pelo contexto, ao invés de ir direto ao dicionário. (...)

LUANA: Gostei muito da proposta do TED TALK, pq tem a ver com a minha área, mesmo sendo bastante complicado de entender. Usei a

transcrição do vídeo para entender melhor, procurando no dicionário as palavras, por isso demorei bastante tempo para finalizar a atividade. Seria melhor, por exemplo, que tivéssemos um glossário das palavras desconhecidas para que fosse mais fácil de entender depois. (...)

Júlia, em seu relato, por exemplo, deixa claro o descontentamento em assistir ao vídeo, mesmo com legenda. Ela percebe que a atividade, assim como Luana, é benéfica e que traz novos vocábulos para os aprendizes, além de ser um tema diferente daqueles que já trabalhamos, mas o fato de precisar utilizar a legenda e também a transcrição do vídeo atrapalhou para que ela tivesse uma experiência positiva em sua totalidade.

Mesmo que ambas tenham conseguido entender, pelo menos as ideias gerais da palestra, as aprendizes sentiram a necessidade de procurar palavras que não compreendiam, no dicionário. Dessa forma, as aprendizes utilizaram o *transcript* para tal. Portanto, a partir do uso da plataforma, novas formas de uso emergiram – nesse caso, o uso da transcrição como suporte para aprender novos vocábulos.

Kelly, em seu relato em sala de aula, confirmou não ter percebido a possibilidade de legendar o vídeo para ficar mais fácil o entendimento, assim como discorreu em seu diário reflexivo, a partir de suas percepções, nesse caso, de que o vídeo não tinha legenda, a aluna precisou achar outras formas de entender a palestra, como exemplificado abaixo:

KELLY: (...) a TED Talk foi bem complicada de entender, ainda mais por estar sem legenda. Eu tive que voltar várias vezes para tentar entender exatamente o que estava acontecendo; se eu tivesse visto a legenda teria sido mais fácil, com certeza (...)

Portanto, as três alunas tiveram diferentes percepções do que o ambiente online, nesse caso, o TED TALK, propicia para a realização da atividade. Júlia e Luana utilizaram a legenda, mas foram além, encontrando a transcrição e procurando as palavras no dicionário. Kelly, mesmo sem o suporte, encontrou uma forma de compreensão diferenciada – voltando o vídeo algumas vezes para total compreensão. Isso não significa, porém, que as três alunas tiveram práticas autônomas, uma vez que estavam simplesmente completando uma tarefa.

As alunas, então, acharam outras formas para completar a atividade, caminhos diferentes levando ao mesmo lugar,

Outra tecnologia empregada nessa aula foi o *Quizlet*, a partir da atividade de revisão de vocabulário visto anteriormente nas aulas. A partir desse uso em sala de aula, as seguintes práticas emergiram, por meio dos diários dos alunos:

JÚLIA: (...) A atividade com os flashcards foi bem interativa, pois tínhamos que saber o que significava e como explicar isso, com outras palavras, para o colega. Além disso, achei legal o aplicativo, pois dá para baixar no celular e usar em outros lugares (...)

KELLY: (...) usei o Quizlet pra criar outros decks de outras unidades, algumas expressões que ainda não me sinto totalmente confiante, daí tentei usar no computador e achei outra atividade, sem ser os cartões, mas uma de associar o vocabulário com a definição, algo bem engraçado mesmo, rs. É fácil de usar e também dá para usar no celular, mas eu não baixei, pois não tenho muita memória.

MURILO: (...) A atividade com os flashcards me lembrou de alguns professores de alguns anos atrás, que faziam cartões com vocabulário e ficavam tomando dos alunos, algo bem tradicional. Entretanto, foi legal da forma como foi conduzida a atividade, não foi maçante e conseguimos também debater sobre a necessidade de fazer tudo se tornar robô (...)

Júlia e Kelly gostaram da atividade e utilizaram o aplicativo fora da sala de aula, ao discorrerem sobre a possibilidade de baixar no celular e usar em outros lugares. No caso de Kelly, ela foi além da proposta da sala de aula e criou suas próprias cartas no aplicativo, mesmo utilizando no computador. A partir da complementariedade do aplicativo e a estudante (VAN LIER, 2004), novos usos emergiram – neste caso, a estudante usou o aplicativo para associar os vocábulos com as definições, sendo diferente do que foi proposto na sala de aula. Dessa forma, o uso do aplicativo propiciou novas estratégias de aprendizagem para a aprendiz.

Por outro lado, mesmo gostando da atividade, Murilo mostrou seu descontentamento e julgou a prática como tradicional, sendo uma técnica utilizada por alguns de seus professores muitos anos atrás. Nesse quesito, o aluno não está errado – a utilização de *flashcards* é altamente tradicional e cada professor tem a possibilidade em usar as técnicas que mais se enquadram com sua metodologia ou objetivos da atividade. Nesse caso, o objetivo era somente de revisão o vocabulário de uma forma rápida, portanto, decidi acerca do uso do Quizlet por esse motivo.

Como bem postulado por Franco (2009), a tecnologia por si só não significa inovação – neste caso, a utilizei para uma prática tradicional, que pareceu ser bem

aceita pelos alunos. A tecnologia pode ajudar ou não o professor, tudo vai depender do uso que se faz de certa ferramenta.

Os alunos também discutiram um novo texto do BREXIT e realizaram uma atividade em que deveriam procurar certas palavras no dicionário e, de forma colaborativa, tentar explicá-las para o parceiro. O nível da dificuldade realmente seria conseguir não somente compreender o que a palavra significava, mas a forma de explicar para o colega, como apontado nos diários reflexivos a seguir:

JÚLIA: (...) Ainda sobre a sala de aula, não gostei da atividade de procurar as palavras no dicionário, porque muitas das vezes eu não conseguia entender o significado e não sabia a palavra em português, para me ajudar explicar. Porém, foi legal trabalharmos juntos para chegarmos a identidade de cada personagem para a atividade do BREXIT, pq assim todo mundo podia ajudar todo mundo e quem soubesse algo a mais, traria isso (...)

LUANA: (...) As atividades na aula foram ótimas, mas gostei bastante do role play que fizemos com os personagens sobre o BREXIT e atividade de revisão de vocabulário. Vimos bastante sobre o BREXIT, então achei que pude expressar bem minha opinião e ajudar os colegas (...)

KELLY: (...) acho que a atividade de usar o celular para procurar as palavras poderia ter sido feito usando dicionário de papel, porque acho que hoje em dia quase ninguém usa o papel e acabam esquecendo de como devemos procurar as palavras no dicionário. Porém, a atividade foi bem legal e gostei de ver todos os meus colegas sendo tão opinativos sobre o BREXIT, principalmente na hora de decidirem as características dos personagens (...)

MURILO: (...) Não tive muitos problemas em descobrir o significado de certas palavras do texto, mas com certeza foi difícil explicar de uma forma didática para que minhas colegas entendessem melhor do que se tratava os vocábulos (...)

É interessante perceber que, nessa atividade, Murilo também relatou dificuldades. Em uma aula anterior, Murilo foi visto como o detentor do vocabulário, mas desta vez, o aprendiz também refletiu ter certa dificuldade em explicar, de forma didática, os vocábulos para as colegas. Isso acontece pois, como em todo sistema complexo, todos os elementos se interligam ao mesmo tempo e por ter diversos elementos, a mesma atividade não alcançará todos os alunos, por cada um possuir traços e necessidades específicas, aptidões e capacidades diferenciadas, a interação entre os componentes é dinâmica; o fato do aluno ter mais tempo de estudo do que as outras estudantes não significa que ele está mais apto para participar de qualquer

atividade, pois não é somente a proficiência que estaria sendo avaliada nessa atividade.

Júlia relatou não ter gostado da atividade por não conseguir entender o que a palavra significava em português. Ademais, Kelly discordou da possibilidade de uso do dicionário *on-line*, por achar que, por causa das mudanças tecnológicas nos últimos tempos, poucas pessoas estão, de fato, usando um dicionário. Esse comentário é pertinente, pois é necessário perceber que, a tecnologia, por si só, não é vantajosa, uma vez que há diversas coisas que ela não ensina, além de não ser, inclusive, um meio de instrução. Tudo dependerá da relação que a pessoa tem com a tecnologia e quais práticas emergirão a partir disso.

Após a finalização da discussão do texto, os alunos trabalharam juntos para delinear os personagens de cada um, para a simulação de uma conversa sobre o BREXIT. Como já mencionado acima, Júlia percebeu que seu desempenho na discussão do BREXIT se deu, principalmente, por causa da sua familiaridade do tema, por ter discutido bastante anteriormente (*“Vimos bastante sobre o BREXIT, então achei que pude expressar bem minha opinião e ajudar os colegas.”*) O que não foi comentado, porém, é que, a partir das interações no grupo do *WhatsApp*, a aprendiz também se manteve interessada no tema fora da sala de aula, fazendo novas pesquisas acerca do tema e trazendo novos questionamentos. Dessa forma, a partir da entrada e saída de insumos no sistema, que é aberto, novas práticas emergiram.

Murilo, acerca da discussão sobre o BREXIT, também verificou que suas colegas se mostraram interessadas e julgou a atividade benéfica, pois a simulação foi de algo que poderia realmente acontecer em uma conversa com pessoas de outros países, como exemplificado a seguir:

MURILO: (....) Também gostei de ver que todas as colegas se interessaram bastante sobre BREXIT e foram atrás de mais informações para as atividades! Além disso, o role play fez com que tivéssemos uma conversa que realmente poderia acontecer, se estivéssemos em outro país, ou conversando com pessoas de outros países, por exemplo (...)

Por último, pedi aos alunos redigirem um texto de forma colaborativa acerca de um tema em comum. A partir das considerações dos alunos, torna-se possível verificar alguns traços de autonomia, mas, novamente, não de uma forma linear e com diversas novas percepções de uso das tecnologias empregadas.

Durante a aula, Kelly havia comentado que não se sentia a vontade para utilizar o *WhatsApp* para se comunicar ou fazer um *brainstorm* sobre a produção textual. As percepções após a finalizada a atividade, porém, foram outras:

JÚLIA: (...)KELLY não tinha gostado da ideia de usar o whatsapp para fazer o texto colaborativo, mas foi por lá que escolhemos o tema, falamos sobre algumas notícias e decidimos quem iria começar a escrever. Achei fácil manusear o aplicativo, mas a comunicação acontecia mais rápido pelo whatsapp. Depois de escrevemos um parágrafo cada, decidimos, juntas, como finalizaríamos o texto, mas deixei KELLY escrever o resto, porque ela está mais acostumada.

KELLY: (...)Interessante ver como eu e a JÚLIA fizemos a atividade colaborativa, o whatsapp realmente funcionou direitinho! Era mais rápido e ainda mais interativo, mas gostei muito de usar o website para fazer o texto, ele tem vários layouts e podemos colocar do jeito que queremos, tanto o texto quanto imagens, por exemplo. Podemos usar o Padlet também para a atividade de brainstorm, por exemplo, elencando todas as palavras chaves para escrever o texto, não só para texto, mas para outras coisas também. (...)

Dessa forma, considero que qualquer tecnologia digital pode ajudar ou não o aluno a alcançar seus objetivos, tudo vai depender do uso que se faz. Nesse caso, Júlia e Kelly possuíam percepções diferentes acerca do mesmo aplicativo, mas, a partir do uso, ou seja, a partir da complementaridade que Kelly teve com o aplicativo, novos usos emergiram. Não somente sobre o *WhatsApp*, mas também acerca da plataforma *Padlet*, como exposto por Kelly, que percebeu a possibilidade de utilizá-lo como ferramenta de pré-escrita, nesse caso, como uma chuva de ideias e, nas próprias palavras da aprendiz, *para outras coisas também*. Júlia também discorreu sobre a facilidade do aplicativo e os diversos usos.

A dupla Luana e Murilo utilizaram o *Google Docs*, ferramenta já empregada em sala de aula e usada pelos alunos em outras oportunidades. Luana, por exemplo, chamou a atenção a uma ferramenta da plataforma na qual os escritores conseguem visualizar as alterações dos colegas:

LUANA: (...)Eu gostei de usar a plataforma do google por que ele mostra quais foram as alterações, ficando mais fácil perceber o que o outro escreveu.

A atividade, porém, não ocorreu sem problemas, uma vez que ambos alunos deixaram a atividade para ser feita nos últimos dias e, de acordo com os mesmos, pode não ter sido tão bem escrita:

LUANA: (...)Para o texto, achei difícil trabalhar com MURILO, por que eu demorei bastante para escrever alguma coisa e ele também, então acho que o texto ficou um pouco pobre e como deixamos para fazer muito em cima da hora, talvez não tenha ficado tão bom. Até que decidimos o tema bem rápido, mas demorei pra começar e ele também, por eu não ter começado, como havíamos combinado (...).

MURILO: (...)Na hora de escrever o texto colaborativo, foi até fácil escolher o tema, mas havíamos decidido que LUANA iria escrever primeiro, mas ela acabou demorando muito e tivemos muito pouco tempo para finalizar o texto. Até iria escrever antes, mas como ficou acordado que ela começaria, não tentei. Talvez teríamos feito um trabalho melhor se escrevêssemos dois textos e depois juntarmos no final para escrever um só na plataforma.

Fica claro, aqui, que uma tomada de decisão acerca da escrita precisava ter acontecido antes. Como acordado, Luana iria começar a escrita. Porém, por outros fatores, não começou em tempo hábil, enquanto que Murilo também não teve a iniciativa de iniciar o texto.

Dessa forma, não posso dizer que os aprendizes tiveram traços colaborativos, pelo menos não no início. O fato de precisaram finalizar a tarefa em tempo hábil parece ter atrapalhado novas interações e possibilidades de uso das ferramentas e diálogo para tornar o texto o mais colaborativo possível. As percepções de Murilo, também mostram que talvez o aluno não compreenda o que é um texto colaborativo – se ambos escrevessem um texto e depois juntassem as partes, seria realmente um texto colaborativo? Qual seria a necessidade de utilizar a ferramenta, então, se não a percepção não visa colaboração?

Neste capítulo de análise de dados, apresentei três seções, a saber: na primeira, elenquei e discuti as respostas contidas nos questionários dos alunos, juntamente com a entrevista para maiores considerações. Em seguida, relatei as aulas ministradas de acordo com minhas notas de campo e planejamento. Na terceira seção, discuti as percepções dos alunos acerca das atividades realizadas dentro e fora da sala de aula e o uso da tecnologia nesses dois contextos, tentando mapear traços autônomos e propiciamentos que emergiram a partir do uso e da complementaridade dos alunos com a tecnologia e com os colegas e com o professor.

A seguir, exponho minhas considerações finais, retomando meus objetivos de pesquisa, apresentando as respostas encontradas, bem como minhas limitações e encaminhamentos para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo de considerações finais, retomo brevemente minhas inquietações e objetivos da pesquisa que motivaram e nortearam a realização deste estudo. Ao final dessas considerações, faço a representação dos resultados alcançados por meio de um quadro, discorro sobre as limitações da pesquisa e apresento possibilidades para investigações futuras.

Com o presente estudo, busquei investigar quais são os artefatos digitais que os alunos de um curso regular de língua inglesa utilizam para a aprendizagem da língua e desenvolvimento da autonomia e como o professor pode ou não ajudar no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Dessa forma, procurei identificar quais são essas ferramentas e quais são as percepções dos alunos acerca de certas tecnologias digitais, efetivando várias *affordances* (GIBSON, 1986; VAN LIER, 2004) para desenvolvimento da autonomia também.

Para que isso fosse alcançado, pesquisei a minha sala de aula, a utilização das ferramentas digitais pelos meus alunos e como minhas ações e as ações dos meus alunos, a partir das percepções dos alunos acerca das tecnologias e atividades realizadas podem ajudar ou não no desenvolvimento da autonomia, com dois objetivos específicos elencados a seguir.

Em se tratando de **quais são as ferramentas digitais que os alunos utilizam para estudo fora da escola e qual seria o papel da tecnologia no desenvolvimento da autonomia**, a partir do questionário aplicado e dos relatos, constatei que a maioria utiliza aplicativos bem conhecidos, como *Youtube*, redes sociais como o *Facebook* e *Snapchat*, *Wikipedia*, *Netflix*, *Spotify*, *TED Talks*, jogos online; os aprendizes efetivaram *affordances* diferentes, percebendo um aplicativo como benéfico para a aprendizagem, enquanto que outros não o perceberam da mesma forma (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010).

A partir do uso ou atividades feitas em sala de aula, os aprendizes também começaram a utilizar outras ferramentas, como por exemplo *Quizlet*, *News in Levels* e *Lyrics Training*.

Júlia, por exemplo, discorreu sobre ler notícias no *Google*, usar o *Google Tradutor*, *Wikipedia*, redes sociais (mesmo não propiciando aprendizagem, de acordo

com a aprendiz), *Buzzfeed* e o próprio *Lyrics Training*, em uma tomada de decisão em usá-lo durante o recesso escolar para melhorar sua compreensão oral.

De forma geral, os aplicativos ajudam os alunos a desenvolverem sua autonomia, pois muitos são usados como forma de aumentar seu nível de proficiência na língua, como é o caso de Júlia, Luana e Kelly, ao utilizarem *Vagalume* para leitura das letras de música, *Youtube* para ouvirem as músicas e Luana e Kelly utilizando o *Lyrics Training* para praticarem sua compreensão oral. Ademais, Kelly utiliza legenda de filmes e séries, transcrevendo-as, sendo algo benéfico para seu processo de aprendizagem.

Os alunos refletem sobre o papel que as tecnologias possuem no processo de aprendizagem, porém, não há indícios de que a tecnologia por si só desenvolva a autonomia nos aprendizes; autonomia e tecnologia caminham juntas, em um processo complexo de vários componentes que se interligam. Os alunos se apropriaram da tecnologia de forma complexa, sendo a autonomia o processo que deve ser levado em consideração, não a tecnologia.

A tecnologia, no caso, pode ajudar no desenvolvimento da autonomia, mas quando os alunos tomam decisões acerca de seu processo de aprendizagem, aliadas à questões externas e internas, contexto, política educacional, tempo, professor, colegas de classe, que a possibilidade de desenvolvimento de autonomia emerge. Todos esses elementos estão interligados e a tecnologia vem como facilitadora do processo, mas não é o único elemento nesse sistema complexo que é a autonomia.

Se a tecnologia por si só ajudasse os alunos a desenvolverem sua autonomia e se fosse o único elemento, Júlia, por exemplo, teria iniciado o uso do *Lyrics Training* bem antes do recesso escolar, principalmente por já ser familiarizada com a tecnologia e por achar interessante.

Porém, a aprendiz somente refletiu sobre o seu uso durante o recesso escolar, por variados motivos. Dessa forma, torna-se importante problematizar que o processo de autonomia, mesmo que seja aprimorado pelas tecnologias digitais, possui diversos outros elementos, com alto nível de interatividade e dependendo do modo e da intensidade que eles elementos interagem, a autonomia pode atingir diversos níveis.

O segundo objetivo específico foi **mapear as percepções dos estudantes em relação às diferentes possibilidades de utilização do meio digital para seu processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula**; para tanto, a partir das

aulas ministradas e reflexões por parte dos alunos, entendo que nenhuma tecnologia possui um só propósito ou percepção.

Na sala de aula, eu, como professor, utilizo a tecnologia de certa maneira, mas, mas meus alunos, de forma individual, a partir de suas relações com a tecnologia, a percebem de maneiras diferentes, indo de acordo com meus objetivos ou não. O fato de irem contra ao que foi proposto não significa que os aprendizes não refletiram criticamente sobre a ferramenta ou sobre a atividade, mas sim que há diversos outros fatores a serem levados em consideração, principalmente a relação de cada aluno com as tecnologias empregadas.

Mostro, abaixo o quadro com as percepções dos alunos em relação às tecnologias empregadas:

Tecnologia	Alunos	Percepções
Google Docs	Luana	Propicia escrita colaborativa, pela função de revisar quais foram os autores.
Lyrics Training	Júlia, Kelly, Luana	Propicia práticas para aprimoramento da compreensão oral, aumento de vocabulário e aprimoramento da pronúncia.
Netflix e séries de TV	Kelly	Propicia prática de leitura e vocabulário, por meio da transcrição.
Netflix e séries de TV	Luana	Propicia entendimento de vocabulário específico e sotaques diferentes.
News in Levels	Júlia	Propicia práticas de leitura para aprimoramento da habilidade.
Padlet	Kelly	Propicia, além de escrita colaborativa, formas para

		refletir sobre o processo da escrita (chuva de ideias, outline, etc).
Quizlet	Júlia	Propicia uso no celular, possivelmente facilitando
Quizlet	Kelly	Propicia uso de outros decks (criados pela aluna), com funcionalidades diferentes daquelas trabalhadas em sala de aula.
Quizlet	Murilo	Propicia forma tradicional de revisão de vocabulário.
Socrative	Júlia	Não propicia mudanças, pois no papel a atividade seria mais rápida.
Socrative	Luana, Kelly, Murilo	Propicia <i>feedback</i> instantâneo.
Ted Talks	Júlia, Luana, Kelly	Propicia aprimoramento de compreensão oral, vocabulário, utilizando legenda ou o <i>transcript</i> .
WhatsApp (comunicação)	Júlia, Kelly (após realização da atividade)	Propicia comunicação síncrona para escolha de temas para escrita.
WhatsApp (Podcast)	Luana, Murilo, Kelly e Júlia	Propicia reflexões sobre a fala, erros e formas de melhorar o discurso.

Ao mapear as percepções, alguns alunos refletiram mais sobre o uso da tecnologia e como ela pode ser usada em outros contextos, como Murilo, ao dizer que provavelmente gravaria outro áudio em casa para melhor responder à indagação

proposta na segunda aula. O mesmo pode ser dito de Luana, que compreendeu o propósito da gravação de voz e entende ser benéfico para seu processo de aprendizagem, para pensar mais conscientemente sobre o que precisa falar.

Além disso, diferentes usos emergiram a partir do uso das tecnologias – novas funcionalidades foram descobertas e novas possibilidades de uso também, como foi o caso de Kelly, que viu no *Padlet* uma forma de pré-escrita; o uso da transcrição do vídeo por Júlia e Luana, para maior entendimento de uma palestra TED, entre outros.

Atos autônomos emergiram por meio de atividades previstas na sala de aula. Kelly pesquisou um novo texto a partir de seu interesse pela *selfie* original, e Júlia, ao perceber sua dificuldade em leitura de textos, encontrou um *website* que trazia as notícias em diferentes níveis, para que provavelmente realizasse o processo de leitura de acordo com sua capacidade.

A aprendiz, que antes havia relatado nunca ter usado o *Lyrics Training*, viu na plataforma uma possibilidade para praticar sua compreensão oral durante o recesso escolar.

Luana também relatou sua dificuldade em compreensão oral durante o questionário, mas a aprendiz redigiu novos diários reflexivos relatando sua facilidade em entender outros vídeos utilizados em sala por causa de sua melhora em compreensão oral, especificamente por causa das novas séries que assiste.

Autodidatismo, porém, não é sinônimo de autonomia. Em certos momentos, Kelly se mostrou altamente autodidata, utilizando uma gramática para fazer exercícios. Porém, a aprendiz se mostra autônoma quando começa a refletir sobre sua própria aprendizagem, fazendo escolhas de estratégias que podem ajudá-la em seu processo de aprendizagem, além de procurar novos insumos para concretizar seus interesses.

Os alunos, de forma colaborativa, também foram autônomos ao intervirem e escolherem suas próprias tarefas, moldando-as de acordo com suas necessidades e interesses, como por exemplo quando Murilo procurou outros veículos de notícias para sua pesquisa e quando Luana e Kelly divulgaram no grupo da turma novas informações acerca de um tema que já fora debatido em sala de aula.

O que acontece é que a relação que cada um tem com a tecnologia é diferente, pois cada aprendiz efetiva *affordances* diferentes. As percepções são diferenciadas e, assim, a autonomia pode ocorrer de diversas formas, não sendo algo estático, mas altamente dinâmico e complexo.

Finalmente, sobre as limitações da pesquisa, creio que minha própria prática docente possa ser limitadora às vezes, por talvez parecer um pouco centralizada, mesmo que eu empregue muitas atividades colaborativas nas minhas aulas.

Acredito que algumas das atividades realizadas podem não ter ajudado os alunos a desenvolverem sua autonomia, pois, muitas das vezes, eu mesmo decidia quais seriam os procedimentos adotados e tarefas, além de decidir o ritmo das aulas. A partir do momento que abri mão de uma parte do controle e passei a escutar mais meus alunos, percebo que novas práticas emergiram, principalmente pelos alunos se tornarem mais responsáveis e conscientes de seus papéis no processo de aprendizagem, como por exemplo quando decidiram suas próprias tarefas, fazendo suas próprias pesquisas e discutindo os temas que eram pertinentes.

Além disso, outra limitação da pesquisa foi o tempo disponibilizado pela direção da escola para a pesquisa. Por causa de avaliações e necessidade de finalizar o conteúdo programático do semestre, poucas aulas puderam ser, de fato, utilizadas para a pesquisa. Portanto, o escopo poderia ser maior se considerarmos um semestre inteiro para coleta de dados e diários reflexivos, algo que, infelizmente, não ocorreu. Mesmo assim, os dados coletados foram extremamente ricos e, consegui, pelo menos compreender um pouco mais como a autonomia é um sistema complexo, com vários elementos que participam desse processo, altamente imprevisível.

Um possível encaminhamento para pesquisas futuras seria investigar quais ferramentas os alunos (não somente os da turma, mas da escola inteira) de fato utilizam fora da sala de aula e como. Dessa forma, educadores teriam uma gama maior de dados para refletirem sobre o uso da tecnologia em sala de aula, tentando trazer esse meio digital para dentro da escola, possibilitando novas práticas eficazes e encorajando os alunos com recursos que eles mesmos julgam interessantes, colaborando, assim, com uma aprendizagem mais centrada nos interesses dos alunos.

Outro desdobramento seria problematizar, por meio de novas pesquisas, as possibilidades de atos autônomos que os aprendizes podem desenvolver a partir de certas tecnologias; mais especificamente, estudar as ferramentas mais a fundo, em todas as suas funcionalidades e compreender como o aluno faz uso de tais aplicativos.

Em consonância com o encaminhamento descrito acima, torna-se também evidente a necessidade de problematizar o uso de tecnologias móveis. Nesse estudo, por exemplo, quase todos os aplicativos utilizados são aplicativos que podem ser

encontrados em celulares, portanto, a mobilidade é algo que deve ser pautada e levada em consideração na hora de escolhas, por parte do aluno e do professor, de quais ferramentas devem ser empregadas dentro e fora da sala de aula.

Como professor, percebo que esse estudo me ajudou a refletir mais sobre a minha prática. Eu possuía uma visão pré-concebida de que a tecnologia ajudaria bastante no desenvolvimento da autonomia dos meus alunos, mas a tecnologia não é o único componente. De uma forma, minhas percepções foram aceitas ou refutadas pelos alunos e são eles que deviam ter a maior voz dentro da sala de aula – não o professor.

Meu papel é de orientar meus alunos, refletir junto com eles sobre práticas e estratégias que podem ajudá-los a desenvolverem essa autonomia, seja por meio de conversas ou por meio de atividades que devem visar formas eficazes de aprendizagem.

Essa dinâmica, porém, não depende só do professor. Faço parte de um sistema em que há diversos outros componentes, mas principalmente a partir das percepções dos meus alunos, que devem ser os mais beneficiados nesse processo. Dessa forma, além de ensinar, acabei aprendendo.

É importante que cada educador reveja sua prática e seja mais crítico na hora de empregar algum tipo de tecnologia. Será que essa atividade realmente ajudou meu aluno a aprender melhor? Será que eu poderia ter usado essa tecnologia de forma diferente? O que essa tecnologia propicia ao meu aluno? O simples *uso* de tecnologia não significa mudança – tudo vai depender de *como* o educador utilizará esses recursos.

REFERÊNCIAS

- BALADELI, A. P. D.; FERREIRA, A. J. Educação e novos letramentos digitais: colaboração e construção de identidade. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 09-18, 2012.
- BARROS, J. M. A. **O Ambiente Virtual como um Espaço para a autonomia na Aprendizagem de Línguas**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011.
- BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). **Autonomy and independence in language learning**. London and NY: Longman, 1997. p.18-34.
- BOHN, V. C. R. **Comunidade de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da web 2.0**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In:_____. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 1991.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
- CHAPELLE, C. A. Technology and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, v. 27, p. 98-114, 2007.
- COLLINS, A; HALVERSON, R. **Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and schooling in America**. New York, Teachers College Press, 2009.
- COSTA, P.S.C.; REATEGUI, E.B. Oportunidades de letramento através da mineração textual e produção de *Fanfictions*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.12, n. 4, p. 835-859, 2012.
- CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. **System**, v. 21, n. 4, p.443-52, 1993.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, Paraná, v. 23, n. 23, dez. 2011.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009, p. 145-159.

DIB, C. T. **Reflexão como teoria de ação desveladora**: analisando a própria prática docente. 2004. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson José (Org.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. p. 2-12.

DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: 'retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. In: _____. **Language Teaching Online**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research**: living by words. London on Philadelphia: Routledge Falmer, 1995. 411 p.

EIRCKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed., Nova York: Macmillan, 1986, p. 119-161

FINARDI, K.R.; PREBIANCA, G.V.; MOMM, C.F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, v. 46, p. 193-208, 2013.

FRANCO, C. P. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês**: além dos limites da sala de aula presencial. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2009.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês**: um estudo com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. 201f. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.

_____. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 85, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

JANESICK, V. The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In: DENZIN, N. K; LINSOLN, Y. S. (Org.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California, Sage Pub, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. O. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 129-148.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V.J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, p.33-49, 2003.

LEVY, M.; STOCKWELL, G. **CALL dimensions**: options and issues in computer-assisted language learning. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LITTLE, D. **Learner autonomy**: definitions, issues and problems. Dublin: Authentic, 1991.

MAGNANI, L. H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011.

MIRANDA, M. A. L. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais**: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOCELIM, A. Internet e identidade: um estudo sobre o website Orkut. **Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 3, n. 2, p. 100-121, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n. 2, p.393-417, 2010.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora**: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 286f. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NUNAN, David. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Org.). **Autonomy and independence in language learning**. Essex: Addison Wesley Longman, 1997. p. 192-203.

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M.O. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, p. 270- 305, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linguagqsac.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2015.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. **Delta**, São Paulo, v. 24, n. especial, p. 441-468, 2008.

PAIVA, V.L.M.O. **Affordances beyond the classroom**. 2010. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/beyond.pdf>> Acesso em: 25 set. 2015.

PONTES, M. A. C. ; SOUZA, V. V. S. Ensino e aprendizagem de língua inglesa para a geração digital: refletindo sobre os contextos da escola pública e da escola privada. **NOME - Revista de Letras**, Goiânia, p. 136-157, 2014.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1- 6, 2001.

ROSA, G. C. **Cursos do Idiomas sem Fronteiras Inglês UFU: Tecnologias digitais, Investimento e Complexidade**. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SCHARLE, A. e SZABÓ, A. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 117 – 126.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem**: uma textografia à luz do paradigma da complexidade. 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

WARSCHAUER, M. **Learning in the cloud**: how (and why) to transform schools with digital media. New York: Teachers College Press, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Questionário Semiestruturado

Aluno: _____

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Com relação ao processo de aprendizagem de línguas: (SIM: ☺ NÃO: ☹ PARCIALMENTE: ☺)

- 1) Estou sempre aberto para adquirir novos conhecimentos nas línguas que estudo.
()☺ ()☹ ()☺
- 2) Acredito que sou responsável pelo meu processo de aprendizagem de um novo idioma.
()☺ ()☹ ()☺
- 3) Quando meu professor de língua (materna ou estrangeira) utiliza palavras, expressões ou dinâmicas que desconheço, busco entendê-las em outros contextos.
()☺ ()☹ ()☺
- 4) Nas minhas aulas de língua, quando desagrado de uma atividade proposta, sinto vontade de não participar.
()☺ ()☹ ()☺
- 5) Eu me sinto confortável para expressar minhas opiniões no ambiente escolar.
()☺ ()☹ ()☺

Os recursos tecnológicos (jogos on-line, MSN, Facebook...) que você usa no dia a dia influenciam sua aprendizagem de língua inglesa? Caso afirmativo, de que maneira?

Você acha que consegue aprender a língua inglesa sem estar no ambiente escolar? Como você busca o conhecimento fora da sala de aula?

Quais os recursos e/ou ferramentas você utiliza para tal?

Você se sente motivado ou desmotivado para aprender língua inglesa? Por que?

USO DE TECNOLOGIA

Com relação ao uso de tecnologia (vídeo games, computador, Internet), marque **SIM:** ☺ **NÃO:** ☹ **PARCIALMENTE:** ☺

1) Sinto-me confortável ao fazer várias atividades simultaneamente no computador, como usar redes sociais, pesquisar no Google e escutar música ao mesmo tempo.	()☺ ()☹ ()☺
2) Prefiro jogar em grupos a jogar individualmente.	()☺ ()☹ ()☺
3) Quando tenho que instalar programas no computador, o primeiro passo é tentar encontrar um download na Internet.	()☺ ()☹ ()☺
4) Utilizo Internetês (pq, ;), kkk) quando me comunico via Internet.	()☺ ()☹ ()☺
5) Prefiro utilizar a Internet para fazer minhas pesquisas. Geralmente não recorro aos materiais impressos.	()☺ ()☹ ()☺
6) Minha agenda de e-mails e números de telefone é eletrônica.	()☺ ()☹ ()☺
7) Prefiro ler textos na tela a imprimi-los para eu ler.	()☺ ()☹ ()☺
8) Se um assunto me interessa muito, prefiro me informar sobre ele no meio digital.	()☺ ()☹ ()☺
9) Tenho o hábito de fazer amigos on-line.	()☺ ()☹ ()☺
10) Utilizo os conhecimentos adquiridos na escola (ex. Inglês) para me comunicar via Internet.	()☺ ()☹ ()☺

APLICATIVOS POSSIBILITADOS PELO COMPUTADOR E PELA INTERNET

Em relação ao aplicativo ou similar, escolha: 😞 Nunca usei 😐 Uso algumas vezes 😊 Uso frequentemente

  REDES SOCIAIS	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	JOGOS  ON-LINE	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	 AVATARES	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Você utiliza esses aplicativos como recursos para a aprendizagem de língua inglesa? Se sim quais?

Escolha 2 desses aplicativos (AVATARES, Jogos, etc.) e conte para nós alguma experiência positiva ou negativa que teve ao usar esses aplicativos. Dentre as experiências, tente lembrar se alguma delas envolveu o uso de outra língua que não seja o português. Faça um relato e conte para nós sobre essas experiências.

Você já utilizou algum desses aplicativos na sala de aula? Caso afirmativo, em quais disciplinas? Poderia nos contar que tipo de atividade o(a) professor(a) desenvolveu com a turma?

Você acredita que o uso desses recursos pode tornar a aula mais atraente? Por quê?

APÊNDICE B – GOOGLE DOCS (DIÁRIO REFLEXIVO)

Diários Reflexivos - Aulas Upper Inter

Escreva aqui suas percepções das aulas, de acordo com o seguinte guia, tentando responder às perguntas, de forma reflexiva:

- 1) O que você aprendeu nessa aula? Quais atividades foram eficazes para a sua aprendizagem?
- 2) O que você mudaria na aula? O que você faria igual? (Pense no andamento da aula e em sua atitude).
- 3) Pensando nas suas dificuldades, como o que foi feito em sala de aula pode lhe ajudar? Como você pode dar continuidade fora da sala de aula?
- 4) Pensando nos aspectos tecnológicos da aula (slides, sites, vídeos, celular), como eles se integraram no andamento da aula? Eles foram benéficos? Como?
- 5) Algum dos aspectos tecnológicos apresentados lhe chamou a atenção? Você usaria esse tipo de tecnologia para estudos fora da sala?

*Obrigatório

Identificação: *

☐ A1

☐ A2

☐ A3

☐ A4

Reflexões: *

Sua resposta

ANEXO A – DIÁRIOS REFLEXIVOS DOS ALUNOS

Aula #01 - 06/06/16:

JÚLIA – Nessa aula aprendemos a usar os modais de dedução por meio de um vídeo de uma série de TV. Eu achei legal termos usado um vídeo, pois ele não é tão grande e deu tempo para discutirmos antes de acabar a aula. Talvez seria legal se tivesse mais tempo. Eu não mudaria nada na aula, só a atividade de gravar o áudio que eu acho que não era necessário, já que a gente teria que discutir a mesma ideia depois com o colega. Eu tenho muitas dificuldades em me expressar em inglês, às vezes me falta palavras, então não sei se teve alguma coisa na aula que me ajudou com isso, pois a minha parceira falava muito rápido, mas pelo menos ela esperava até eu terminar minha fala. Talvez em casa eu tenha que treinar falar um pouco mais rápido, raciocinar mais rápido em inglês. Gostei do uso do vídeo e dos slides, é legal não ter que usar o livro didático às vezes, mas acho que a atividade do whatApp não precisava. O professor disse para comentarmos sobre a resposta do colega, como se fôssemos professores, mas acho que nessa situação eu queria saber dos meus erros da boca do professor, e não do colega.

LUANA– Fizemos muitas atividades diferentes na aula, por exemplo leitura de um texto sobre problemas sociais, atividade em dupla sobre problemas sociais, gravação de voz para ouvir depois. Gostei da atividade de gravar a voz, porque é uma forma de termos gravado nossa fala e depois ouvir, pra ver se talvez melhorou ou não. Eu achei difícil entender o vídeo do final da aula pq ele estava sem legendas, mas não mudaria nada da aula. Eu gostei bastante. Seria legal ter mais atividades gravando a voz no WhatsApp, pq aí ia ter mais tempo para pensar na resposta. Me interessei pela série, então provavelmente tentarei assistir alguns episódios pra ver se é boa mesmo. O meu maior problema é o listening, então quanto mais exercício a gente fizer melhor. A atividade de gravar o áudio também foi legal pois eu pude ter um tempo para pensar no que eu tinha que falar.

KELLY– Aprendemos a usar os modais de dedução, por meio de uma série. É sempre legal quando assistimos alguma coisa de filmes ou de séries, torna mais animado. Percebi que Julia e Luana estavam meio indispostas para a gravação de voz, mas

pelo menos quando tive que conversar com Julia e ela falou bastante! A atividade do WhatsApp foi legal, mas não sei como poderia usar fora de sala de aula. A abertura da série foi bem legal, quero ver outros episódios para talvez acompanhar a série também. Acho que as atividades de discussão das nossas previsões foram necessárias para nossa aprendizagem, já que estávamos usando o vocabulário que era necessário para fazer previsões. Gosto quando tem tecnologia na aula, mas talvez podíamos ter gastado menos tempo com a atividade da gravação de voz (não tirar a atividade, mas dado menos tempo para cada um decidir o que ia falar).

MURILO - Na aula de do 6 de Junho de 2016 tivemos, sem dúvida, muitas atividades para fazer. A mais complicada foi discutir os problemas sociais e gravar um áudio sobre nossa opinião sobre o assunto; não que seja difícil fazer a gravação, mas é por causa da falta de argumentos que tive. Luana, que fez par comigo, tinha muitas opiniões a respeito, talvez por ter acabado de terminar a faculdade, diferentemente de mim, que já finalizei há tempo. Mas a atividade foi legal, porque foi uma forma de pensarmos mais conscientemente sobre o que tínhamos que falar. Só acho que não tinha muito a ver com a minha realidade. Tentei ao máximo responder da forma que era necessária, mas não acho eu dei o meu melhor. Em casa com certeza tentarei gravar um novo áudio com as minhas percepções para ver se melhora. Gostei de fazermos as correções do colega, pois assim conseguimos um pouco de independência e acho que quando vem do colega, é menos pressão do que quando vem do professor. Me interessei pela série mostrada e provavelmente irei assisti-la, quando tiver tempo, mas achei um pouco forçado a gente ter que usar todos os modais sendo que eu provavelmente usaria um só em outras situações.

Diários reflexivos #02 – 08/06/2016

JÚLIA – Nessa aula trabalhamos novamente com os modais sobre especulação, com uma atividade bem divertida sobre um assassinato. Foi bem legal pois pudemos tentar adivinhar o culpado a partir de várias pistas. Além disso, tivemos uma atividade sobre uma cidade no Marrocos, mas tivemos que fazer uma atividade em um site sobre o vocabulário. Eu acho que a atividade seria legal se não tivéssemos que correr contra

o tempo para fazer, por que não tinha certeza de algumas palavras e precisei de mais tempo para pensar. Em casa, porém, eu acho que devia ler mais textos em inglês para tentar ganhar mais fluência e descobrir novas palavras para que eu me sinta mais confiante nesse tipo de atividade. O professor passou uma atividade do Marrocos para fazermos em casa, mas como não vale ponto nem fiz. Eu acho muito interessante o site das músicas, mas nunca usei ele em casa. Talvez gastamos muito tempo para fazer a atividade de vocabulário, já que teve que ser no celular e alguns colegas tiveram problema para acessar. Talvez se tivéssemos feito no papel teria sido mais rápido. Tivemos várias discussões sobre os ataques terroristas do estado islâmico e acho muito válido, inclusive pois MURILO e o professor colocaram em debate alguns pontos que eu não tinha pensado antes.

LUANA – Começando a aula com a atividade da investigação, eu achei bem legal por causa do mistério. Achei legal a discussão sobre o estado islâmico, mas infelizmente não consegui dar toda a minha opinião, pq ainda tenho muita dificuldade em inglês. Meu celular deu um problema na hora de fazer a atividade no site, daí isso atrasou um pouco o início das atividades. Porém, foi bem interativo. O site de música training é bem legal, eu já usei várias vezes desde a primeira vez que o professor mostrou na sala de aula, estou tentando treinar um pouco o meu listening lá, mas algumas músicas são muito difíceis! Quando eu abri o site da tarefa de casa sobre o Marrocos, achei um pouco difícil de usar no começo, mas depois descobri mais ou menos o que tinha que fazer e acabei fazendo tudo e até que não foi tão difícil. Eu acho que precisávamos escolher a música em duplas, porque às vezes tem colega que monopoliza muito a sala de aula. A atividade sobre o Moroccos me ajudou muito em casa, já que era um conteúdo que tínhamos visto na aula e vi o mesmo tema, com outras palavras e dessa vez um vídeo em casa. Queria ter sido a primeira a terminar o exercício do vocabulário, mas pelo menos eu também ganhei balinha. Esse site novo, socrative, é bem interessante pq faz a gente ter a resposta na hora, ao invés de às vezes ter que esperar algumas semanas para ter o retorno de alguma atividade proposta pelo professor.

KELLY – Acho que essa foi a aula em que mais discutimos sobre um tema que não muito a ver com o conteúdo do livro! Falando muito sobre o estado islâmico, as motivações e informações que eu nem sabia! Gostei bastante, já que usamos um texto

do livro e abrimos para uma discussão bem legal. Algumas pessoas foram muito tímidas, mas mesmo assim deu para conversar bastante. Eu estou sempre usando o Lyrics Training para estudar música em inglês, depois de ver a letra em outros sites e depois de ouvir bastante, tento completa-la no joguinho. Eu não lembrava da música do Michael Jackson, então foi bem divertido ouvi-la novamente. O início da aula foi legal, com a investigação policial, mas acho que como ainda há muito conteúdo para ser visto, não precisávamos ter retomado os modais. Em casa, tentarei realizar os exercícios do Morococos pra praticar mais. As atividades do Socrative são legais pq temos resposta na hora e cada um pode fazer no seu próprio ritmo, pois ninguém irá acabar com a graça e falar a resposta antes de você. No geral, outra aula muito proveitosa.

MURILO – Achei a aula boa, utilizamos dos modais para fazermos uma especulação sobre um assassinato. Não achei muito forçada essa atividade, acredito que saiu mais natural o uso dos modais; Todo mundo já sabia da existência do Lyrics Training, então provavelmente faltei nas aulas que ele foi usado, mas achei bem legal. Porém, se for só para completar música, não sei se há muito uso, pois acho que no nível que estamos, precisamos de atividades mais diferenciadas. Tive problema na hora de usar o Socrative e por isso atrasamos um pouco, mas achei a atividade muito fácil, mas é legal ver os resultados logo após a realização da tarefa. Para quem é muito ansioso, é uma boa forma de resolver. A melhor parte da aula, porém, foi a discussão sobre o estado islâmico e os ataques terroristas – mesmo que não tenha tido muita adesão, é um tema que realmente precisa ser discutido em sala de aula.

Diários reflexivos #03 – 15/06/2016

JÚLIA – Essa com certeza foi a aula mais divertida do semestre. Tivemos que criar uma história utilizando o WhatsApp e algumas fotos bem diferentes. Gostei de ter feito par com Murilo pois me deu uma chance de conhecê-lo melhor. O texto sobre selfies foi mais fácil de entender do que outros que já lemos e achei que foi uma discussão interessante sobre o narcisismo da população atual. Aprendi novos termos sobre fotografia e assim conseguirei apresentar e descrever uma imagem em inglês. Não mudaria nada na aula, mas talvez colocar o vídeo com legenda seria melhor para

entendermos. Tive que pensar muito rápido para chegarmos na resolução das fotos, para que o outro time não ganhasse da gente. Foi bem rápido, mas ao tempo tempo, divertido. Ainda acho que preciso ler mais em inglês, mas procurei um site de notícias em inglês que tem as notícias em níveis, então ele parece bem interessante.

LUANA – Eu nunca havia feito uma atividade tão ativa assim, que pedia pra gente sair correndo pela escola e tirar foto – foi bem legal, mas às vezes achei que minha parceira não queria me ajudar e estive mais preocupada em ser a primeira; no final, não gostei muito da nossa história. Mas foi uma maneira legal para interagir com Kelly e tentar fazer algo em grupo. O vídeo que foi usado foi bem curto, mas eu consegui entender quase tudo, fiquei até bem surpresa, mas talvez estou me acostumando mais com os sotaques estrangeiros vendo essas séries novas. As discussões são sempre bem proveitosas, adorei descobrir que nosso colega Murilo tem uma selfie com a Ivete Sangalo!

KELLY – Eu achei a aula bem interessante, o tema era interessante e o vídeo trouxe tudo o que discutimos sobre a superficialidade das pessoas hoje em dia por causa das tecnologias. A atividade de tirar fotos foi legal, mas com certeza poderíamos ter usado o tempo gasto com outras atividades de gramática, por exemplo. Além do mais, tivemos que tirar fotos de certas coisas para colocar na história, mas pensei que nós criaríamos as histórias de acordo com o que queríamos, em conjunto. Luana não me ajudou tanto na criação da história, então ficou um pouco só a minha opinião. Muito legal o Murilo ter uma foto com a Ivete Sangalo, sendo que sempre pensei que ele gostava só de música internacional. No texto que lemos havia uma menção a primeira selfie documentada. Procurei alguns outros textos, principalmente um do Huffington Post e achei informações bem interessantes e ainda aprendi, em sala, algumas palavras que podem usadas para descrever fotos. Com certeza vou tentar usar muito esse vocabulário, por causa da minha área.

MURILO - Usamos novamente o WhatsApp para uma atividade em sala de aula. A melhor atividade que fizemos até agora foi a do 7 Happy Days, com todo mundo postando as imagens, mas foi legal que mesmo com fotos, tivemos uma atividade totalmente diferente. Me senti como uma criança indo atrás de objetos para tirar foto para contar uma história. Achei legal termos umas “dicas” para planejarmos a história,

dessa forma poderíamos ser pontuais e não dar várias voltas para chegarmos à decisão final. Tudo isso foi precedido de discussões sobre pessoas que tiram selfies o tempo todo e foi um tema bem alegre e leve, tirando um pouco da pressão da discussão semana passada sobre o estado islâmico.

DIÁRIOS REFLEXIVOS DOS ALUNOS – AULA #04 (10/08/2016)

JÚLIA: Trabalhamos com um texto de um jornal dos estados unidos e um vídeo de um canal de notícias. Particularmente achei muito difícil entender o canal, preciso praticar mais o listening. Mas, durante o recesso usei muito o Lyrics Training, mas aparentemente não foi o bastante. Pelo menos eu consegui entender bastante o texto e achei mais fácil acertar as expressões. Às vezes acho que Kelly e Murilo tomam muito conta da aula, por serem mais fluentes, mas pelo menos me deixam participar quando eu quero. Eu me senti um pouco travada no início da aula, mas depois consegui participar de boa das discussões. Eu acho que o meu nível de inglês está melhorando, mas ainda preciso praticar mais.

LUANA: Eu achei bem tranquilo entender o texto, mas algumas expressões eram complicadas, e nem conseguia entender o significado, mas achei legal todo mundo fazendo junto, porque assim todo mundo podia se ajudar, se necessário. O vídeo foi difícil de entender sem legendas, mas andei assistindo Grey's Anatomy sem legenda também e o vocabulário lá também é bem específico, então assistir o vídeo dessa vez foi um nível a menos de dificuldade. Eu realmente quero me desenvolver mais ainda no inglês esse semestre, quero muito viajar para fora e passar um tempo lá, mas antes preciso pegar mais fluência. Acho que se eu comesse a revisar o vocabulário com mais frequência depois da aula, talvez escrevesse mais (acho que consigo memorizar mais fácil se escrevo), com certeza eu conseguiria um nível maior de inglês.

KELLY: Achei um ótimo desafio tentar entender o texto. Quando o Marco disse que seria talvez difícil de entender, mas que no final daria tudo certo, já fiquei preocupada – felizmente, não foi tão difícil assim, hahaha. Achei que foi uma boa introdução para o novo semestre, trazer um texto que fala exatamente de voltar à rotina depois de ficarmos de recesso por um tempo. Só não acho que o fato de entrarmos de recesso significa que temos que praticar mais ou menos inglês, acho que toda hora temos que

praticar. Eu entreguei a minha história para o professor e estou interessadíssima em saber o que ele achou – quem sabe eu posso até mostrar para o resto da turma. Não sei se gostei da atividade de casa, mesmo concordando, acho que seria legal se o professor tivesse passado alguns temas para pesquisarmos, talvez se cada um pesquisar uma coisa individual, fique muito confuso na hora de apresentarmos as notícias e talvez alguém traga uma mesma notícia. Pena que não deu tempo de falar sobre isso no final da aula.

MURILO: Primeiramente, me senti muito mal me comparando com as meninas, pois todas desenvolveram algumas estratégias para o estudo em casa durante o recesso, mas eu não fiz isso. Realmente é muito difícil manter alguma rotina de estudos quando se é pai e tem obrigações no trabalho e em casa também, mas sinto que poderia ter me esforçado um pouco mais. O texto que trabalhamos era legal, tratava de um assunto diferente, senti que às vezes, na atividade de vocabulário, as outras colegas poderiam ter ajudado mais. No mais, tivemos várias discussões interessantes sobre viagens e isso me lembrou de quando passei um tempo na França. Fiquei com muita vontade de voltar para lá; além disso, gostei de ver que algumas das minhas colegas começaram a se interessar mais pelo inglês, praticando fora da sala de aula.

DIÁRIOS REFLEXIVOS DOS ALUNOS – AULA 05 (21/09/2016)

JÚLIA: Tentei me preparar ao máximo para não fazer feio na hora, mas fiquei gaguejando muito e esqueci várias palavras. O texto que li foi mais ou menos fácil de entender, mas pelo menos tinha a ver mais ou menos com a minha área. Tivemos muitas discussões sobre todos os temas tratados, gostei de ver que todo mundo tem uma opinião forte sobre o que foi apresentado e conseguimos nos expressar em inglês! E ainda descobri um pouco do que está acontecendo no Reino Unido. Além disso, fizemos aquela atividade divertida de reportar o que os outros falam. Fiquei um pouco confusa às vezes, porque estávamos indo muito rápido, mas no final foi legal. Não sei se vou fazer o podcast, não gosto de ficar me gravando falar. Vejo que é uma atividade legal, que podemos ver de novo no futuro e melhorar com nossos erros, mas realmente não queria que todo mundo pudesse me ouvir.

LUANA: Fiquei muito tempo procurando uma notícia que eu conseguisse entender totalmente. Eu achei que seria mais fácil assim, pq realmente não queria ir atrás do google tradutor o tempo todo. Acabei achando um texto de uma média dificuldade, mas mesmo assim tive que gastar um tempo nele. Mas gostei de tentar trazer todas as informações para a sala de aula e senti que tinha mais informações do que outros colegas. A discussão foi ótima, mas Kelly e Murilo falam um pouco mais rápido, então às vezes era difícil acompanhar. Muito divertida a atividade de reported speech! Era uma coisa que eu não via há tempo, então vou tentar dar uma olhada nisso depois, fazer mais exercício de gramática.

KELLY: Infelizmente não consegui completar a atividade para a aula, então tentei dar o máximo de opinião possível em todos os temas, que foram muito bons. Eu estava tentando finalizar o meu pedido de bolsa para o programa da AIESEC, então realmente não tive muito tempo, fugiu completamente da minha cabeça o que tinha que fazer para a aula. Às vezes era um pouco difícil de compreender exatamente o que Júlia falava, mas eu achei OK. Sempre é bom quando praticamos um pouco mais de gramática, nesse caso, reported speech. Não sei qual é a razão de termos que falar novamente sobre os temas em um áudio, mas fiquei intrigada sobre a correção diferenciada que teremos que fazer. Não me sinto tão confortável em usar o áudio no whatsapp, nem em português eu gosto.

MURILO: Eu não sou uma pessoa tão ligada a redes sociais, até mesmo WhatsApp. É muito complicado quando eu tenho que fazer alguma atividade. Eu sei que no final, eu vou gostar, mas até eu começar a fazer já deu muito tempo. Há algumas coisas que eu devia fazer somente dentro da sala de aula; esse tipo de correção que temos que fazer é interessante, mas talvez só para os níveis mais inferiores, talvez aqueles que ainda não tem tanto domínio da língua e precisam de uma ajuda. Sobre a aula em si, gostei bastante, principalmente porque tivemos uma variedade de temas pesquisados; a discussão, porém, foi prolongada por um bom tempo, mas achei que fechamos a aula de maneira bem agradável com a atividade da batata quente.

DIÁRIO REFLEXIVO DOS ALUNOS – AULA 06 (19/10/2016)

JÚLIA: Primeiramente, preciso falar sobre a minha dificuldade de assistir o ted talk. Fiquei muito preocupada em alguns momentos, pois realmente não entendia nada, mesmo assim, com a legenda. Por outro lado, é um tipo de atividade que parece ser legal por trazer vocabulário de algum tema que não tenho tanto domínio, mas eu preciso ter mais vídeos assim para conseguir construir alguma coisa – mesmo que já tenhamos visto algumas outras TED talks, essa foi a primeira de biologia ou engenharia e realmente foi diferente. Mas o tema foi legal, eu achei super interessante o que andam fazendo com os animais e essas novas criações, achei também que a discussão em sala de aula foi ótima, por ser um tema completamente diferente do que tínhamos visto. Para entender melhor o vídeo, usei a legenda do vídeo, imprimir e procurei as palavras que não entendi. Percebi, pela nossa conversa, que na verdade eu conseguiria com certeza entender as coisas pelo contexto, ao invés de ir direto ao dicionário. A atividade com os flashcards foi bem interativa, pois tínhamos que saber o que significava e como explicar isso, com outras palavras, para o colega. Além disso, achei legal o aplicativo, pois dá para baixar no celular e usar em outros lugares. Ainda sobre a sala de aula, não gostei da atividade de procurar as palavras no dicionário, porque muitas das vezes eu não conseguia entender o significado e não sabia a palavra em português, para me ajudar explicar. Porém, foi legal trabalharmos juntos para chegarmos a identidade de cada personagem para a atividade do BREXIT, pq assim todo mundo podia ajudar todo mundo e quem soubesse algo a mais, traria isso. Kelly não tinha gostado da ideia de usar o whatsapp para fazer o texto colaborativo, mas foi por lá que escolhemos o tema, falamos sobre algumas notícias e decidimos quem iria começar a escrever. Achei fácil manusear o aplicativo, mas a comunicação acontecia mais rápido pelo whatsapp. Depois de escrevemos um parágrafo cada, decidimos, juntas, como finalizaríamos o texto, mas deixei Kelly escrever o resto, porque ela está mais acostumada.

LUANA: Gostei muito da proposta do TED TALK, pq tem a ver com a minha área, mesmo sendo bastante complicado de entender. Usei a transcrição do vídeo para entender melhor, procurando no dicionário as palavras, por isso demorei bastante tempo para finalizar a atividade. Seria melhor, por exemplo, que tivéssemos um glossário das palavras desconhecidas para que fosse mais fácil de entender depois.

As atividades na aula foram ótimas, mas gostei bastante do role play que fizemos com os personagens sobre o BREXIT e atividade de revisão de vocabulário. Vimos bastante sobre o BREXIT, então achei que pude expressar bem minha opinião e ajudar os colegas. Para o texto, achei difícil trabalhar com Murilo, por que eu demorei bastante para escrever alguma coisa e ele também, então acho que o texto ficou um pouco pobre e como deixamos para fazer muito em cima da hora, talvez não tenha ficado tão bom. Até que decidimos o tema bem rápido, mas demorei pra começar e ele também, por eu não ter começado, como havíamos combinado. Eu gostei de usar a plataforma do google por que ele mostra quais foram as alterações, ficando mais fácil perceber o que o outro escreveu.

KELLY: a TED Talk foi bem complicada de entender, ainda mais por estar sem legenda. Eu tive que voltar várias vezes para tentar entender exatamente o que estava acontecendo; se eu tivesse visto a legenda teria sido mais fácil, com certeza. Acho que em algum momento no semestre passado também usamos o TED Talk, mas não tive tempo para olhar o website, já que fizemos a atividade em sala. Agora, consegui procurar outros vídeos interessantes, há muitas palestras legais de história, arte, literatura, muito bom mesmo. Na sala, nossas discussões foram ótimas, mas acho que a atividade de usar o celular para procurar as palavras poderia ter sido feito usando dicionário de papel, porque acho que hoje em dia quase ninguém usa o papel e acabam esquecendo de como devemos procurar as palavras no dicionário. Porém, a atividade foi bem legal e gostei de ver todos os meus colegas sendo tão opinativos sobre o BREXIT, principalmente na hora de decidirem as características dos personagens. Interessante ver como eu e a Júlia fizemos a atividade colaborativa, o whatsapp realmente funcionou direitinho! Era mais rápido e ainda mais interativo, mas gostei muito de usar o website para fazer o texto, ele tem vários layouts e podemos colocar do jeito que queremos, tanto o texto quanto imagens, por exemplo. Podemos usar o Padlet também para a atividade de brainstorm, por exemplo, elencando todas as palavras chaves para escrever o texto, não só para texto, mas para outras coisas também. Também usei o Quizlet pra criar outros decks de outras unidades, algumas expressões que ainda não me sinto totalmente confiante, daí tentei usar no computador e achei outra atividade, sem ser os cartões, mas uma de associar o vocabulário com a definição, algo bem engraçado mesmo, rs. É fácil de usar e também dá para usar no celular, mas eu não baixei, pois não tenho muita memória.

MURILO: O tema do TED TALK foi bem legal, interessante, não tão difícil de entender, mas realmente não tive tempo o bastante para conseguir finalizar o vídeo e responder todas as perguntas. Realmente tentei ao máximo dar minha opinião na sala, mesmo não vendo todo o vídeo. A atividade com os flashcards me lembrou de alguns professores de alguns anos atrás, que faziam cartões com vocabulário e ficavam tomando dos alunos, algo bem tradicional. Entretanto, foi legal da forma como foi conduzida a atividade, não foi maçante e conseguimos também debater sobre a necessidade de fazer tudo se tornar robôs. Também gostei de ver que todas as colegas se interessaram bastante sobre BREXIT e foram atrás de mais informações para as atividades! Além disso, o role play fez com que tivéssemos uma conversa que realmente poderia acontecer, se estivéssemos em outro país, ou conversando com pessoas de outros países, por exemplo. Não tive muitos problemas em descobrir o significado de certas palavras do texto, mas com certeza foi difícil explicar de uma forma didática para que minhas colegas entendessem melhor do que se tratava os vocábulos. Na hora de escrever o texto colaborativo, foi até fácil escolher o tema, mas havíamos decidido que Luana iria escrever primeiro, mas ela acabou demorando muito e tivemos muito pouco tempo para finalizar o texto. Até iria escrever antes, mas como ficou acordado que ela começaria, não tentei. Talvez teríamos feito um trabalho melhor se escrevêssemos dois textos e depois juntarmos no final para escrever um só na plataforma.