

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

**AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PRESENCIAL
DO ENSINO MÉDIO: INDÍCIOS DE AUTONOMIA NA ESCRITA VIA
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

Agleice Marques Gama

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014

Agleice Marques Gama

**AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PRESENCIAL
DO ENSINO MÉDIO: INDÍCIOS DE AUTONOMIA NA ESCRITA VIA
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G184a Gama, Agleice Marques.
Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio [manuscrito] : indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem / Agleice Marques Gama. – 2014. 314 f., enc. : il., (color), (p&b)
Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,| Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 279-289.
Apêndices: f. 290-302.
Anexos: f. 303-314.

1. Língua portuguesa – Ensino auxiliado por computador – Teses. 2. Língua materna – Estudo e ensino – Teses. 3. Línguas – Métodos de ensino – Teses. 4. Internet na educação – Teses. 5. Aprendizagem autônoma – Teses. I. Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

**AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
PRESENCIAL DO ENSINO MÉDIO: INDÍCIOS DE AUTONOMIA NA
ESCRITA VIA ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

AGLEICE MARQUES GAMA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linha J - Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 21 de julho de 2014, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva - Orientador

UFMG

Prof(a). Walkyria Alydja Grahl Passos Magno e Silva

UFPA

Prof(a). Kátia Cristina do Amaral Tavares

UFRJ

Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz

UFMG

Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga

UFMG

Belo Horizonte, 21 de julho de 2014.

À minha querida família, com carinho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Minas Gerais, por possibilitar a realização de uma etapa importante de minha formação acadêmica.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pela competente orientação, pela compreensão de minha distância física e por fomentar luz em minha caminhada durante o curso de doutorado. Muito, muito obrigada.

Às professoras Dr^a Kátia Cristina do Amaral Tavares, Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Dr^a Walkíria Alydia Grahl Passos Magno e Silva, pelas críticas e colaborações feitas a esta tese no exame de qualificação.

Aos professores Dr^a Ana Cristina Fricke Matte, Dr^a Ana Elisa Ribeiro, Dr^a Carla Viana Coscarelli, Dr^a Gláucia Muniz Proença Lara, Dr. Jean Cristtus Portela, Dr. Júlio César Araújo, Dr^a Júnia de Carvalho Fidelis Braga, Dr^a Maria de Fátima Cardoso Gomes, Dr^a Renata Ciampone Mancine e Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pelos significativos ensinamentos nas disciplinas cursadas durante o doutorado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pela cordialidade e pelo excelente atendimento.

À direção da escola lócus da pesquisa e aos professores desenvolvedores do projeto didático “Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita”, pela permissão de acompanhamento.

Aos alunos participantes do projeto didático “Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita”, pela experiência compartilhada.

À Secretaria de Estado de Educação do Pará e ao Núcleo Tecnológico de Santarém, pela cessão da localização do espaço virtual e pelo apoio para realização deste trabalho.

À minha mãe, pelo carinho, pela educação e pela compreensão durante essa jornada.

À minha família em geral, pelo carinho e pela compreensão de minha ausência em vários momentos importantes.

Aos queridos amigos Elailson Gomes, Francisca Figueira, Francinara Ferreira, Gilma Rocha e Sebastião Sousa, pelo apoio e pelo incentivo valiosos.

À banca avaliadora desta tese.

A Deus, por me manter firme no meu propósito.

“O homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades”. (FARACO; TEZZA, 2003, p.10).

RESUMO

O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação e sua utilização no âmbito educacional, principalmente como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), traz a necessidade de se estudar o que elas limitam, mudam ou acrescentam no processo ensino-aprendizagem de línguas no que tange ao desenvolvimento da autonomia. Neste trabalho, defendo que um AVA configurado na plataforma Moodle e integrado ao contexto presencial do ensino médio possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos em sua aprendizagem de língua materna (LM) por favorecer o uso de estratégias de aprendizagem que levam a uma escrita mais reflexiva. Para tal, identifico e classifico as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante o uso do AVA; apresento as ferramentas do AVA que permitem maior emprego de estratégias de aprendizagem; e discuto as potencialidades e as limitações do AVA identificadas como possibilitadoras ou inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita de LM. O AVA investigado, no período de maio a dezembro de 2012, foi coordenado por dois professores de português e por mim, enquanto tutora-pesquisadora, e teve como clientela alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual do interior do Pará. Por abarcar os campos *on-line* e *off-line*, a investigação pautou-se em uma perspectiva etnográfica (ANGROSINO, 2009) de pesquisa qualitativa imbuída de sua variante virtual (HINE, 2000). Para a análise dos dados, utilizo como embasamento teórico os estudos de autonomia de Benson (1997, 2001), Little (1991, 2000), Paiva (2005, 2006); os de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990); os de AVAs de Dillenbourg (2000), Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002); os de plataforma Moodle de Dougiamas (1998, 1999, 2000); os de escrita de Olson (1995); entre outros que, ainda que indiretamente, reforçam o que prega a abordagem sociocultural Vygotskiana. Os resultados da análise apontam para um acréscimo no emprego de estratégias de aprendizagem pelos alunos, unindo as já conhecidas de contexto presencial a outras advindas do contexto virtual; indicam as ferramentas fóruns e *wiki* como as que permitem maior emprego de estratégias de aprendizagem, mobilizando os alunos a fazerem uso de uma escrita mais reflexiva e, ainda, cooperarem uns com os outros; e mostram a convergência da integração no ensino presencial da modalidade *on-line* como somadora de significativas potencialidades possibilitadoras de autonomia no processo ensino-aprendizagem da escrita de LM. Concluo que a integração de AVA ao ensino presencial pode ajudar a aprimorar estratégias de aprendizagem já anteriormente utilizadas e a desenvolver novas possibilidades de aprender a aprender a língua contextualizadamente com as novas tecnologias, levando os interagentes a desenvolver maior autonomia em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: autonomia; estratégias de aprendizagem; ambiente virtual de aprendizagem; escrita; língua materna

ABSTRACT

With the arrival of digital information and communication technologies and their usage in the domain of education, especially in the form of virtual learning environments (VLEs), it is necessary to study how they limit, change, or facilitate the process of teaching and learning languages, with regard to the development of autonomy. In this work, I argue that a VLE based on the Moodle platform, integrated into a face-to-face secondary school environment, fosters the students' development of autonomy in their native language (L1) learning, by promoting the use of learning strategies that lead to more reflective writing. To this end, I identify and classify the learning strategies utilized by the students while using the VLE; introduce the tools of the VLE that allow for greater use of learning strategies; and discuss the capabilities and limitations of the VLE, identified as enablers or inhibitors of autonomy in the teaching and learning of L1 writing. The VLE studied, between May and December 2012, was coordinated by two Portuguese language teachers and myself, then an instructor-researcher, and his participants were final-year students from a secondary school in the state education system of Pará. To bridge the online and offline worlds, the study was guided by an ethnographic approach (ANGROSINO, 2009) to qualitative research, in its virtual form (HINE, 2000). For the data analysis, I utilize as a theoretical base the studies by Benson (1997, 2001), Little (1991, 2000), and Paiva (2005, 2006), regarding autonomy; by Oxford (1990), regarding learning strategies; by Dillenbourg (2000) and Dillenbourg, Schneider & Synteta (2002), regarding VLEs; by Dougiamas (1998, 1999, 2000), regarding the Moodle platform; and by Olson (1995), regarding writing; among others that, albeit indirectly, reinforce the Vygotskian sociocultural approach. The results of the analysis point to an increase in the students' application of learning strategies, combining strategies already familiar from face-to-face settings with new strategies from virtual settings; suggest forums and *wikis* as the tools that permit the greatest application of learning strategies, propelling the students to employ a more reflexive writing style while still cooperating with each other; and demonstrate that the integration of online functionality into face-to-face education serves as an aggregator of meaningful capabilities for enabling autonomy in the teaching-learning process of L1 writing. I conclude that the integration of VLEs into face-to-face education helps advance the use of existing learning strategies and also develop new capabilities for learning how to learn a language with the new technologies, leading participants to develop greater autonomy in their learning processes.

Keywords: autonomy; learning strategies; virtual learning environment; writing; native language

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Níveis de controle de aprendizagem	41
FIGURA 2	Classificação das estratégias segundo Oxford (1990)	57
FIGURA 3	Página inicial do ambiente <i>on-line</i>	77
FIGURA 4	Organização dos módulos na página inicial do ambiente <i>on-line</i> ..	128
FIGURA 5	Ilustração do esquema de dissertação do aluno C4	149
FIGURA 6	Ilustração do esquema de acentuação do aluno C4	149
FIGURA 7	Excerto 70: ferramenta fórum Atividade 11	162
FIGURA 8	Excerto 85: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	168
FIGURA 9	Excertos 115: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	173
FIGURA 10	Excerto 129: ferramenta fórum Atividade 17	176
FIGURA 11	Excerto 139: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	180
FIGURA 12	Excertos 145: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	182
FIGURA 13	Excertos 161: ferramenta fórum tira-dúvidas do ambiente <i>on-line</i>	187
FIGURA 14	Excertos 162: ferramenta fórum tira-dúvidas do ambiente <i>on-line</i>	188
FIGURA 15	Excertos 167: ferramenta fórum Atividade 3	190
FIGURA 16	Excertos 173: ferramenta fórum Atividade 17	193
FIGURA 17	Excertos 174: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	193
FIGURA 18	Fóruns incorporados ao AVA utilizado e seus acessos	204
FIGURA 19	Excertos 185: ferramenta fórum Atividade 11	207
FIGURA 20	Acessos à ferramenta <i>wiki</i> - Atividade 16	209
FIGURA 21	Amostra de participação por aluno na ferramenta <i>wiki</i>	210
FIGURA 22	Histórico da página “Atividade 16 Elaboração de artigo de opinião”	212
FIGURA 23	Acessos aos questionários - Atividades 5, 7 e 14	213
FIGURA 24	Acessos à ferramenta glossário	217
FIGURA 25	Acessos à ferramenta diário	219
FIGURA 26	Excerto 201: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	220
FIGURA 27	Acessos à ferramenta tarefa - Atividade 2.2	221
FIGURA 28	Acessos à ferramenta <i>chat</i>	223
FIGURA 29	Excerto 203: ferramenta <i>chat</i> do ambiente <i>on-line</i>	224
FIGURA 30	Excertos 217: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	232
FIGURA 31	Relatório de acesso fora do horário escolar da aluna B8	237
FIGURA 32	Excerto 224: ferramenta <i>chat</i> do ambiente <i>on-line</i>	239
FIGURA 33	Excerto 230: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	241
FIGURA 34	Excerto 231: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	242
FIGURA 35	Excertos 236: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	244
FIGURA 36	Excertos 237: ferramenta fórum Atividade 6	245
FIGURA 37	Excertos 238: ferramenta fórum Atividade 6	247
FIGURA 38	Excertos 243: ferramenta fórum Atividade 13	250
FIGURA 39	Excerto 257: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	252
FIGURA 40	Excerto 258: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	253
FIGURA 41	Possível enquadramento das potencialidades do AVA aos níveis de controle de aprendizagem de Benson (2001, p.50)	255
FIGURA 42	Excertos 260: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	257

FIGURA 43	Página do <i>Portal escolar: educação sem distância</i> com aviso de acesso	258
FIGURA 44	Excerto 262: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	260
FIGURA 45	Excerto 263: ferramenta diário do ambiente <i>on-line</i>	260
FIGURA 46	Fórum do <i>Portal escolar</i> - Suporte	261
FIGURA 47	Excertos 264: Postagem de resposta da Atividade 1 feita em Fórum do <i>Portal escolar</i> - Suporte.....	261
FIGURA 48	Postagem sem sucesso de Atividade 2.2	262
FIGURA 49	Excertos 265: ferramenta fórum tira-dúvidas do ambiente <i>on-line</i>	262
FIGURA 50	Excertos 266: ferramenta fórum Atividade 6	264
FIGURA 51	Excerto 267: ferramenta fórum Biblioteca Virtual	264
FIGURA 52	Excertos 268: ferramenta fórum Atividade 6	265

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Características das estratégias de aprendizagem de línguas	52
QUADRO 2	Inventário de estratégias de Oxford (1990)	58
QUADRO 3	Ações de implantação para uso efetivo do AVA	113
QUADRO 4	Distribuição das aulas	114
QUADRO 5	Perfil dos professores participantes na pesquisa	117
QUADRO 6	Dificuldades de escrita elencadas pelos alunos	120
QUADRO 7	Estratégias de aprendizagem indicadas como utilizadas em sala de aula	121
QUADRO 8	Alunos usuários do AVA	123
QUADRO 9	Amostragem de alunos informantes na pesquisa	123
QUADRO 10	Síntese da base de dados	138
QUADRO 11	Inventário de estratégias aplicadas à aprendizagem da escrita (OXFORD, 1990)	143
QUADRO 12	Registro sobre o abastecimento do glossário - DC	147
QUADRO 13	Ações de praticar com repetir envolvendo a revisão por refacção	151
QUADRO 14	Exemplos de modos de escrita	155
QUADRO 15	Uso de recursos para receber e enviar mensagens	157
QUADRO 16	Comportamento adotado por alunos durante a atividade 11 - DC	167
QUADRO 17	Algumas maneiras de aprender a língua influenciadas pelo uso do AVA	171
QUADRO 18	Solicitação de correção de atividades de escrita	185
QUADRO 19	Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma A.....	197
QUADRO 20	Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma B	198
QUADRO 21	Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma C	199
QUADRO 22	Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma D	199
QUADRO 23	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta fórum conforme classificação de Oxford (1990)	206
QUADRO 24	Registro sobre o uso de estratégias de aprendizagem no fórum - DC	208
QUADRO 25	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta <i>wiki</i> conforme classificação de Oxford (1990)	211
QUADRO 26	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta questionário conforme classificação de Oxford (1990)	214
QUADRO 27	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta mensagem conforme classificação de Oxford (1990)	215
QUADRO 28	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta glossário conforme classificação de Oxford (1990)	218
QUADRO 29	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta diário conforme classificação de Oxford (1990)	219

QUADRO 30	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta tarefa conforme classificação de Oxford (1990)	222
QUADRO 31	Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta <i>chat</i> conforme classificação de Oxford (1990)	223
QUADRO 32	Possível aproximação das potencialidade do AVA com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990)	226
QUADRO 33	Discussão sobre <i>software</i> que realça e sugestiona trocas de palavras e frases - DC	234
QUADRO 34	Ações no AVA da aluna B8 fora do horário escolar - DC	238
QUADRO 35	Presença de um público real e ativo - DC	242
QUADRO 36	Inventário de estratégias aplicadas à aprendizagem da escrita em ambiente misto: indícios de autonomia com base na classificação de Oxford (1990)	267
QUADRO 37	Possível aproximação das potencialidades do AVA com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e com os níveis de controle de Benson (2001)	273

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CMS	Course Management System
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DC	Diário de Campo
EA	Entrevista Aluno
EP	Entrevista Professor
EaD	Educação a Distância
EsD	Educação sem Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
E-MAIL	<i>Electronic mail</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPA	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LABINF	Laboratório de informática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LMS	Learning Management System
MEC	Ministério da Educação
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
n	Número
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
QIA	Questionário Inicial Aluno
QFA	Questionário Final Aluno
QP	Questionário Professor
RM	Registro no Moodle
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UAB	Sistema de Universidade Aberta do Brasil
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
WWW	<i>World Wide Web</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	POR UMA AUTONOMIA EM LÍNGUA MATERNA	26
2.1	A importância de se estudar a autonomia em língua materna	26
2.2	A língua portuguesa no ensino médio: das tecnologias digitais à autonomia conforme os documentos oficiais da educação brasileira	29
2.3	Autonomia na aprendizagem de línguas	35
2.4	Autonomia e a teoria sociocultural	42
2.5	Estratégias de aprendizagem: conceitos, características e classificação	47
2.5.1	Conceituações das estratégias de aprendizagem	50
2.5.2	Caracterização das estratégias de aprendizagem	52
2.5.3	Classificação das estratégias de aprendizagem	55
2.6	Estratégias de aprendizagem de Oxford e teoria Vygotskiana: a possibilidade de um diálogo	60
3	AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E ESCRITA	66
3.1	Ambientes virtuais de aprendizagem	67
3.2	O Moodle	73
3.3	As principais ferramentas da plataforma Moodle	76
3.4	A escrita: discussões preliminares	82
3.4.1	A escrita em uma concepção reflexiva	89
3.4.2	A escrita em uma concepção reflexiva Vygotskiana	93
3.5	A escrita em ambiente virtual configurado a partir do Moodle	96
3.6	Escrita e ambientes virtuais de aprendizagem: instrumentos mediadores de aprendizagem	100
4	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	107
4.1	Caracterização da pesquisa	107
4.2	Contexto da pesquisa	111
4.2.1	Os sujeitos usuários do ambiente virtual de aprendizagem e amostragem	115
4.2.2	O ambiente <i>on-line</i> utilizado	124
4.2.3	Material didático da disciplina e atividades de escrita desenvolvidas para aplicação no ambiente virtual	128
4.3	Instrumentos de geração de dados	134
4.4	Procedimentos de análise	138
5	ANÁLISE DOS DADOS	141
5.1	Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante o uso de um AVA em contexto presencial de ensino	142
5.1.1	Grupo das estratégias de aprendizagem diretas	144
5.1.2	Grupo das estratégias de aprendizagem indiretas	165
5.2	Ferramentas do AVA com maior índice de contribuição para a aprendizagem da escrita e para o emprego de estratégias	194

5.2.1 Ferramentas do AVA com maior contribuição para a aprendizagem da escrita segundo a visão dos professores	195
5.2.2 Ferramentas do AVA com maior contribuição para a aprendizagem da escrita segundo a visão dos alunos	197
5.2.3 Ferramentas do AVA com maior emprego de estratégias de aprendizagem.....	203
5.3 Potencialidades e limitações do ambiente virtual utilizado	225
5.3.1 Potencialidades do AVA possibilitadoras de autonomia no processo ensino-aprendizagem da escrita	225
5.3.2 Limitações do AVA inibidoras de autonomia no processo ensino-aprendizagem da escrita.....	256
6 CONCLUSÃO	266
REFERÊNCIAS	279
APÊNDICES	290
Apêndice A - Termo de Solicitação de Autorização	290
Apêndice B - Termo de Autorização	291
Apêndice C - Termo de Consentimento	292
Apêndice D - Roteiro de Observação para Relatório no Diário de Campo	293
Apêndice E - Questionário Inicial Aluno	294
Apêndice F - Questionário Final Aluno	296
Apêndice G - Roteiro da Entrevista Aluno	299
Apêndice H - Questionário Professor	300
Apêndice I - Roteiro da Entrevista Professor	302
ANEXOS	303
Anexo A - Calendário Letivo 2012	303
Anexo B - Orientações para Semana de Ambientação no Moodle	304
Anexo C - Netiquetas para uma boa utilização do AVA	306
Anexo D - Atividade 5 - Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico	307
Anexo E - Atividade 7 - Coerência e Coesão	309
Anexo F - Atividade 14 - Questionário sobre Pontuação	311
Anexo G - Figura 19: Excertos ferramenta fórum Atividade 11	313

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em ensino-aprendizagem de língua em que os alunos sentem mais dificuldades, geralmente, pensa-se logo em uma língua estrangeira (LE). Todavia, no Brasil, resultados do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*¹, em especial os referentes ao ensino médio, mostram que as dificuldades referem-se, também, ao ensino-aprendizagem da língua materna (LM). Isso vai de encontro ao fato de se pensar que quanto maior a proximidade do aprendiz com as origens linguísticas menores são as dificuldades de domínio da língua estudada.

Muitas são as causas que contribuem para que esse quadro permaneça. As mais conhecidas vão desde a falta de condições para a realização do trabalho docente até as práticas metodológicas insuficientes e pouco atrativas de escrita². No entanto, vastas são as possibilidades de reversão que se apresentam, principalmente, no que tange à prática da leitura e da escrita de modo mais comprometido e em sintonia com o contexto atual tecnológico em que o aluno está inserido. Ao professor, especificamente de LM, é dada a oportunidade de desenvolver nos alunos o desejo de se expressar claramente por meio da escrita³, sendo sua aprendizagem um processo gradual em que o ritmo de apreensão difere de indivíduo para indivíduo.

A efetivação de teorias acadêmicas em sala de aula que visem a alcançar a autonomia do indivíduo tanto na leitura quanto na escrita, por exemplo, apresenta-se como um meio eficaz de potencializar o ensino-aprendizagem da língua. O ato de aprender conduz a um processo de construção, no qual o aluno tem um papel ativo na

¹ O IDEB foi criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos de grande importância para a qualidade da educação, fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações do SAEB (Sistema

² As causas apresentadas encontram-se no trabalho sobre *Interação, gêneros e letramento* organizado por Gonçalves e Bazarim (2009, p.8) dando ênfase à (re)escrita. Segundo eles, muitas são as dificuldades apresentadas principalmente pelos professores e entre elas destacam as condições de trabalho docente com a excessiva carga horária de trabalho semanal, a grande quantidade de textos para corrigir e a falta de tempo para isso, também citam outras de caráter didático, relativas “às metodologias utilizadas tanto nas propostas de produção quanto na correção”. Outras causas referentes às atividades de escrita podem ser constatadas no estudo *Aula de português: encontro e interação*, de Irandé Antunes (2003, p. 25-27).

³ O termo escrita, nesta pesquisa, é usado em sentido amplo, significando o ato de produzir textos.

construção do seu conhecimento e o professor tem o de orientador, ou seja, o de facilitador desse processo, tal qual é pregado nas concepções de aprendizagem de Vygotsky (2007a) e Vygotsky et al. (2010).

Sobre autonomia em aprendizagem de LM, infelizmente, há certa escassez na literatura, uma vez que a maior parte das investigações centra-se na autonomia em aprendizagem de LE. Diante disso, questiono-me sobre quais meios utilizados pelo aluno usuário nativo da língua podem ser considerados manifestações de autonomia de aprendizagem da LM ou manifestações capazes de desenvolvê-la? Para essa pergunta, com certeza, há de se pensar em prováveis respostas independentemente de estudos científicos, principalmente por nossa experiência de uso constante e espontâneo da LM. Como saber, então, quais ações/estratégias são as mais usadas em sala de aula e quais, realmente, mostram eficácia dentro de determinado contexto de modo a serem utilizadas como modelo para suprir carências de aprendizagem de outros alunos?

Como se vê, é grande a relevância dessa discussão sobre autonomia, a qual também envolve as estratégias de aprendizagem. Autonomia, aqui, abrangerá a versão psicológica segundo a classificação de Benson (1997) associada à abordagem construtivista e será entendida conforme a definição dada por Paiva (2006) como sendo:

um sistema sócio-cognitivo complexo que 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 uma língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (2006, p. 88-89).

Com relação às estratégias, o foco será na classificação feita por Oxford (1990), por ser uma das mais completas e utilizada em pesquisas sobre autonomia que investigam estratégias de aprendizagem de línguas e por considerá-la viável para observação, identificação, sistematização e análise dos dados dessa pesquisa em LM, na qual se entende que as “estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem”⁴ (OXFORD, 1990, p. 1). O interesse detém-se não apenas no resultado de aprendizagem, mas principalmente no modo como os alunos aprendem a língua materna, ou seja, no processo de aprendizagem. Com isso, verificarei as estratégias que eles utilizam para desenvolver suas atividades de escrita quando envolvidos em um ambiente híbrido representando um novo estilo de ensino-

⁴ Trecho original: “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning”.

aprendizagem em que não apenas os fatores cognitivos interessam, mas também fatores metacognitivos, afetivos e sociais.

Autores como Rubin (1975), Oxford (1990), Cohen (1996) e Paiva (1998) deixam claro que, geralmente, o sucesso na aprendizagem de um aluno relaciona-se ao emprego de estratégias de aprendizagem apropriadas à atividade e ao contexto. É o emprego de estratégias de aprendizagem eficaz que contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia do aluno, deixando-o menos dependente do professor.

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM): linguagens, códigos e suas tecnologias, “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de produção de interação” (BRASIL/OCEM, 2008, p. 27), sendo essencial a utilização de abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula. Para isso, tornam-se necessárias metodologias que visem à qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, que também respeitem o ritmo de aprendizagem do aluno e lhe proporcione ganho de autonomia tanto pela utilização de estratégias de aprendizagem conforme suas necessidades quanto pela utilização de diferentes contextos para a prática da escrita, por exemplo, os advindos das novas tecnologias.

Não se pode esquecer, corroborando afirmação de Nguyen (2010), em seu artigo *Online or Not Online: Into the 21st Century Education*, que a maior parte dos estudantes do ensino médio vive imerso em um mundo digital, cercada por televisões, computadores, vídeo games, iPods, MP3, telefones celulares, internet e todos os outros “brinquedos” da era digital. Para a autora, os alunos são multitarefa e, provavelmente, não gostam de sentar em uma sala face-a-face por um longo tempo para assistir apenas à explanação do professor. Então, cabe à Escola, enquanto principal esfera responsável pelo desenvolvimento da autonomia e pela produção de conhecimento que antecede a entrada do aluno no ensino superior, contextualizar seu ensino à atualidade. Isso significa levar também em conta as alterações socioculturais advindas da utilização diária das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)⁵, como o computador e a internet⁶ em que a prática de uma escrita autônoma faz-se essencial.

⁵ Assim como Villela (2010), seguindo Manovich (2001), e Valente (2005), também considero apropriado usar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por compreender em seu conceito a junção de diferentes mídias que contêm a tecnologia digital, entre elas, por exemplo, o computador, a tv digital, o tablet, o celular/smartphone que aglutinam várias tecnologias em si.

⁶ Dentre as TDICs, o computador e a internet têm atenção especial, uma vez que todas, de alguma forma, também podem ser designadas de computadores que operam muitas das suas funcionalidades a partir da

O oferecimento dessas práticas de escrita mediadas pelas TDICs é constante e cresce em ritmo acelerado. É o avanço tecnológico alterando o modo como os indivíduos interagem por meio de uma gama de ferramentas que exigem uma escrita “teclada”. Escrita que não se realiza apenas desvinculada da formalidade e próxima da oralidade espontânea, mas adequada, reflexivamente, aos diferentes contextos e gêneros textuais em que é solicitada.

Com o advento da internet, a efervescência de leitura e escrita em ambientes digitais e a massificação do uso do computador, surgiram diversas ferramentas para auxiliar o letramento digital e a formação educacional, como a criação de cursos ofertados em ambientes virtuais de aprendizagem (doravante AVA), por exemplo. Percebo, no entanto, que a discussão sobre AVA ocorre volumosamente em pesquisas referentes à sua utilização como recurso em disciplinas de ensino superior (semi) presencial, em ensino-aprendizagem de LE e na oferta de cursos a distância, sendo ainda pouco associado e pesquisado como instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem em cursos presenciais da educação básica (BELMONTE; GROSSI, 2010; BELUCE; OLIVEIRA, 2012), principalmente no que tange ao processo ensino-aprendizagem de LM.

De um modo geral, nesta pesquisa, um AVA implica a utilização de um sistema de *software* educacional, com ferramentas interativas, acessado via *World Wide Web* (WWW), capaz de redimensionar o ato de ensinar e aprender da sala de aula tradicional⁷.

Várias são as plataformas criadas para funcionarem como AVAs, as mais conhecidas são as que possuem *softwares* livres e que estão em constante estruturação, como TelEduc, eProInfo e Moodle. Esta última, parte do objeto de estudo desta pesquisa, foi desenvolvida por Martin Dougiamas⁸ para oferecer cursos *on-line*. Trata-se de um *software* livre desenvolvido para suportar uma estrutura socioconstrucionista da educação.

Desse modo, pressuponho que um AVA, configurado a partir da plataforma Moodle, atende as intenções constantes nesta proposta e corrobora ideias de

conexão com a internet. Diante disso, passo a utilizar o termo computador de uma forma mais geral no sentido de também referenciá-las.

⁷ Utilizo a expressão sala de aula tradicional não generalizadamente, mas apenas para me referir a uma prática de ensino-aprendizagem que não dá abertura para uma participação ativa dos alunos, uma vez que o professor é visto como o detentor e transmissor do conhecimento e eles como os absorvedores desse saber. Já a expressão sala de aula convencional para aquelas que não possuem e/ou não utilizam na realização de suas atividades as TDICs.

⁸ <http://dougiamas.com/>

Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002) ao defenderem que um AVA refere-se a um espaço que une diferentes tecnologias e transdisciplina as abordagens pedagógicas, por ser estruturado para prover informações educacionais onde interações ocorrem rumo à co-construção do espaço, podendo ser utilizado tanto para enriquecer atividades de sala de aula presencial como para substituí-la.

Dado o exposto, meu interesse em estudar um AVA no contexto presencial do ensino médio para verificação de indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem está ligado a alguns fatores pessoais e externos:

- 1) fatores pessoais: algum conhecimento no uso das TDICs, em especial AVAs, e grande interesse em estudá-las cientificamente enquanto facilitadoras no desenvolvimento de aprendizagem autônoma da LM escrita, uma vez que sou professora de Língua Portuguesa (LP) no Estado do Pará que, apesar da distância territorial, vem aproximando-se dos grandes centros educacionais do país utilizando as novas tecnologias; e
- 2) fatores externos: as habilidades de letramento digital solicitadas dos alunos do ensino médio tanto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) quanto pela nova matriz de referência para o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e pelas OCEM, completada com a implantação de laboratórios de informática em algumas escolas estaduais pelo programa NavegaPará⁹, pela criação do *Portal Escolar: educação sem distância* (EsD)¹⁰ da Secretaria de Educação do Estado do Pará, que possibilita a criação de AVAs a partir da plataforma Moodle para serem utilizados por educadores e educandos da rede estadual de ensino e comunidade em geral e pela observação de uso muitas vezes inadequado desses espaços (físicos e virtuais) por muitos docentes e discentes.

⁹ NavegaPará é um programa do Governo do Estado do Pará para promover a inclusão social através da inclusão digital e promover a democratização do acesso à Internet pelos órgãos de Governo e pela sociedade, possibilitando a implantação do governo digital e a aproximação do cidadão das políticas públicas eletrônicas. (cf. <http://www.navegapara.pa.gov.br/?q=content/o-que-%C3%A9-o-navegapar%C3%A1>).

¹⁰ O *Portal Escolar* é um espaço disponível na internet, coordenado e mantido pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, através da Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação-CTAE, com o apoio da Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - DITEC/SEDUC, da Empresa Paraense de Processamento de Dados - PRODEPA e dos Núcleos de tecnologias educacionais - NTEs, podendo ser utilizado por educadores e educandos da rede estadual de ensino e comunidade em geral. O projeto do portal teve como proposta inicial a educação a distância e a semipresencial, porém, como nos dias de hoje as distâncias estão cada vez menores devido ao avanço tecnológico, seu uso estendeu-se também à educação presencial como instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem. (cf. <http://www.portalescolar.pa.gov.br/ambiente/>).

Pautada na adoção da teoria Vygotskiana para fortalecer a presença e a importância do aspecto social e dos instrumentos no desenvolvimento da autonomia do aluno, muitas vezes adotarei, neste trabalho, a expressão unificada de ensino-aprendizagem. Segundo Rego (2011, p. 72), “quando Vygotsky fala em aprendizado (OBUCHENIE em russo), ele se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, isto porque ele não acha possível tratar destes dois aspectos de forma independente”. Concordarei com Vygotsky, pois fica claro em sua teoria que o aluno aprende tanto com o professor como com os colegas mais experientes e, ainda, por si só. Acredito, também, que a valorização do desenvolvimento da autonomia do aluno a partir de uma perspectiva sociocultural, em que a importância do professor para o processo não seja excluída, possa favorecer sua prática no âmbito escolar, onde o ensinar e o aprender realizem-se de forma interdependente e complementar.

Com base nas leituras que serão discutidas e na observação de utilização de AVAs tanto no contexto a distância quanto no presencial em que a prática da escrita é o meio de interação que visa ir além da relação entre ensinar e aprender, levanto como hipótese geral que um AVA, configurado a partir da plataforma Moodle e integrado ao contexto presencial do ensino médio como instrumento auxiliar no ensino-aprendizagem da escrita de LM, pode ajudar a aprimorar a utilização de estratégias de aprendizagem conhecidas e a desenvolver novas possibilidades de aprender a aprender a língua contextualizadamente com as novas tecnologias, levando os interagentes, com isso, a desenvolver uma maior autonomia em seu processo de aprendizagem.

Além disso, um AVA dessa natureza pode ainda ajudar a reduzir a ideia tida por alguns professores não familiarizados com o uso na educação das TDICs, particularmente os de língua portuguesa/materna, de que escrever em ambientes digitais descaracterize a norma culta da língua e interfira “improdutivamente” na escrita tão “almejada” pela escola.

Considero que um trabalho pedagogicamente desenvolvido em um ambiente deste tipo incluído na educação básica regular pode proporcionar um bom material para pesquisa e produção teórica da Linguística Aplicada (LA) sobre aprendizagem da LM fora de seu contexto tradicional, possibilitando-me defender, neste trabalho, que um AVA configurado na plataforma Moodle e integrado ao contexto presencial do ensino médio possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos em sua aprendizagem de LM por favorecer o uso de estratégias de aprendizagem que levam a uma escrita mais reflexiva.

Uma escrita para se realizar de modo reflexivo requer o emprego de estratégias de aprendizagem no ato de sua produção e não quer dizer, segundo Garcia (2010), simplesmente o domínio da norma padrão da língua escrita, já que muitos outros fatores interferem e fortalecem sua execução. O uso de um AVA em que a escrita seja predominante, por exemplo, poderá ser propício à prática da escrita reflexiva, haja vista que, por meio dele, o aluno assume maior responsabilidade na condução de seu próprio processo educacional, ciente de que terá que interagir e expor suas ideias por escrito e que elas poderão ser lidas, interpretadas e questionadas pelos demais (KENSKI, 2010). Com isso, o aluno pode se sentir motivado a não escrever de qualquer maneira, preocupando-se mais com o que, por que e como dizer ou redizer por escrito seu pensamento de modo significativo.

Tendo como base a definição de Olson (1995, p. 281) sobre o pensamento como “a atividade pela qual se faz de qualquer objeto um objeto de reflexão”, defino escrita reflexiva como aquela em que a escrita é tomada como atividade do pensamento, levando o aluno a fazer uso de estratégias de aprendizagem, individualmente ou em grupo, tendo como meta adequar a sua escrita ao gênero e/ou contexto previsto.

Este trabalho tem como objetivo geral buscar uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA configurado a partir da plataforma Moodle¹¹ e integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM. Para o seu alcance, tem também os seguintes objetivos de estudo:

- 1) identificar e classificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante o uso do AVA que podem evidenciar o desenvolvimento da autonomia em sua aprendizagem da escrita de LM;
- 2) identificar as ferramentas inseridas no AVA utilizado que permitem maior emprego de estratégias de aprendizagem capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no ensino-aprendizagem de LM; e

¹¹ Considerando que o AVA em estudo nesta tese foi configurado a partir da plataforma Moodle, passo a utilizar, na maioria das vezes, apenas as expressões ambiente virtual de aprendizagem, ambiente *on-line* de aprendizagem e a sigla AVA já significando essa configuração desde que se trate do ambiente que foi integrado ao contexto presencial de ensino. É importante dizer que a plataforma Moodle utilizada é disponibilizada pelo *Portal Escolar: Educação sem Distância* (EsD), criado e mantido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, da qual faz parte a escola lócus da pesquisa.

3) investigar as potencialidades e as limitações de um AVA inserido no contexto presencial do ensino médio regular que são identificadas pelos participantes da pesquisa como possibilitadoras ou inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita de LM.

Para os objetivos traçados, foram geradas as seguintes perguntas de pesquisa que norteiam a investigação:

- 1) que estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes durante o uso do AVA podem evidenciar o desenvolvimento da autonomia em sua aprendizagem da escrita de LM?
- 2) quais ferramentas do AVA utilizado permitem maior emprego de estratégias de aprendizagem capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no ensino-aprendizagem de LM?
- 3) quais potencialidades e limitações de um AVA inserido no contexto presencial do ensino médio são identificadas pelos participantes da pesquisa como possibilitadoras ou inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita de LM?

Sabe-se que escritores habilidosos podem escrever reflexivamente *off-line* ou *on-line* por terem desenvolvido maior autonomia nessa prática e que os não habilidosos precisam desenvolvê-la para assim também agirem. Como e onde fazer isso? Onde seria na escola; porém, diante da atual geração que se tem imersa nas TDICs, não mais pode ser da forma tradicional. Então, como a escola poderia fazê-lo? A meu ver, poderia ela utilizar, justamente, essas novas tecnologias para criar e integrar ao seu contexto ambientes propícios ao desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir do uso de estratégias de aprendizagem que resultem em uma escrita reflexiva. A utilização de AVAs a partir do Moodle, por exemplo, seria aí uma alternativa? É o que se procurará, diante dos objetivos traçados e da análise dos dados, defender nesta pesquisa.

Portanto, a partir do uso de instrumentos etnográficos de coleta de dados (observação *on* e *off-line* com registros em diário de campo e no Moodle, questionários mistos, entrevistas), identificarei e analisarei estratégias utilizadas pelos participantes de modo consciente ou não desde que contribuam para sua aprendizagem (OXFORD, 1990) de LM ao fazerem uso de ambiente virtual agregado ao seu contexto presencial de

ensino e que possam ser sistematizadas para, posteriormente, poderem ser trabalhadas com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e queiram desenvolver sua autonomia.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira. A primeira parte é a introdução por hora apresentada. Nela, justifico minha escolha pelo objeto de pesquisa e apresento sua relevância para a área de estudo, Linguística Aplicada. Outros pontos que também se situam nela e que são de grande importância para a condução deste trabalho são a apresentação do que defendo, os objetivos da pesquisa, as perguntas norteadoras, bem como sua organização que conta com mais cinco capítulos.

No capítulo 2, Por uma autonomia em língua materna, falo sobre a importância de se estudar a autonomia em língua materna, faço uma discussão acerca da autonomia na aprendizagem de línguas, relacionando-a com a teoria sociocultural; apresento algumas conceituações, características e classificação das estratégias de aprendizagem de línguas, relacionando-as, também, com a teoria sociocultural.

No capítulo 3, Ambientes virtuais de aprendizagem e escrita, faço considerações acerca de ambiente virtual de aprendizagem, apresento a plataforma Moodle e suas ferramentas principais, contextualizo a escrita a partir de uma concepção reflexiva que também adentra os conceitos Vygotskianos, abordo a questão da escrita em AVA configurado no Moodle e apresento ambos como instrumentos mediadores de aprendizagem capazes de propiciarem o desenvolvimento da autonomia no aluno.

No capítulo 4, apresento a metodologia adotada na pesquisa, contextualizo o universo de sua realização incluindo o ambiente virtual utilizado, descrevo os sujeitos participantes e os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados. No capítulo 5, trato da análise e discussão dos dados por partes. Cada parte corresponde a uma das perguntas de pesquisa.

Para fechar, no capítulo 6, apresento a conclusão em que aponto as contribuições da pesquisa e proponho algumas sugestões para trabalhos futuros.

2 POR UMA AUTONOMIA EM LÍNGUA MATERNA

O advento das TDICs e sua utilização no âmbito educacional traz a necessidade de se estudar o que elas limitam, mudam ou acrescentam no processo ensino-aprendizagem de línguas no que tange ao desenvolvimento da autonomia, principalmente do aluno, percebido por meio do uso de estratégias de aprendizagem. São vários os pesquisadores (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990, 1994, 2003; COHEN, 1996; PAIVA, 1998, 2006, 2010a; CHAMOT, 2004; etc.) que se interessam por estudar as estratégias de aprendizagem firmando-as como meio eficaz de desenvolver a autonomia do aprendiz de LE. Poucos ainda são, no entanto, os pesquisadores (PAIVA, 2006; PARREIRAS, 2010; BORGES; BENEVIDES JUNIOR, 2012; etc.) que se dedicam a essa mesma questão relacionando-a a ambientes virtuais, e nenhum, por mim encontrado até o momento, relacionando-a, especificamente, a aprendizagem de LM em AVA integrado ao contexto presencial da educação básica.

De acordo com o postulado teórico interdisciplinar de pesquisadores da LA que privilegiam um processo ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva sociocultural e de pesquisadores de áreas afins, nesta tese, como forma de subsidiar o alcance de meus objetivos, apresento a fundamentação em dois capítulos. Neste (capítulo 2), inicio uma discussão mostrando a necessidade de se estudar a autonomia em LM, exponho algumas definições de autonomia e a relação à teoria sociocultural; apresento algumas concepções, características e classificação de estratégias de aprendizagem e as relaciono, também, à teoria sociocultural.

No capítulo teórico seguinte (capítulo 3), discorro sobre escrita, AVA e plataforma Moodle. Esta especificamente por proporcionar a configuração, utilização e investigação do ambiente *on-line* como instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem de LM escrita, com foco no desenvolvimento da autonomia.

2.1 A importância de se estudar a autonomia em língua materna

Nas últimas décadas, o interesse em se estudar a autonomia no processo ensino-aprendizagem vem se expandindo. São vários os estudiosos, nas mais diversas áreas, que se dedicam a pesquisar o que o indivíduo faz para desenvolvê-la e qual a

capacidade que ele possui para gerenciar esse processo. Dentro da LA, por exemplo, a partir da década de 1980, a maioria dos estudos foca o aprendiz de LE integrado em uma aprendizagem independente por meio do uso de estratégias de aprendizagem.

A língua portuguesa como língua materna, com todos os resultados desfavoráveis à aprendizagem de qualidade (IDEB¹², PISA¹³ e outros citados na introdução), também carece da mesma atenção especial no que se refere à autonomia. Língua que, neste trabalho, será vista como comunicação e interação realizada pela modalidade de linguagem que utiliza signos verbais, e autonomia que será percebida pelas ações de aprendizagem realizadas pelo aluno ao fazer uso de um AVA como instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem de LM escrita.

Concordo que aprendemos com maior facilidade nossa primeira língua (RUBIN, 1975; COSCARELLI, 1997). Todavia, ainda que o aprendiz se comunique diariamente utilizando sua LM (nesse caso a Língua Portuguesa), restringe, na maior parte do tempo, a aprendizagem da escrita, em seu caráter reflexivo de realização e exposição de ideias, apenas à escola e para o professor. Fora da sala de aula, por não se sentir motivado e por não vivenciar situações reais e frequentes em que ela seja solicitada, não a exercita.

A escrita reflexiva, como entendida neste trabalho, não está restrita ao domínio da norma culta, mas agregada a outros tantos fatores como, por exemplo, ao uso de um raciocínio lógico em que o pensar é uma prática indispensável (GARCIA, 2010), ao emprego de estratégias de aprendizagem. Isso quer dizer que há circunstâncias em que para socializar conhecimento, o indivíduo necessita não só mostrar que conhece a

¹² No Brasil, ainda que os resultados nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostrem uma superioridade das metas pretendidas na educação, o resultado ainda é baixo se comparado os resultados das escolas públicas com as privadas. No ano de 2011, pegando como exemplo apenas o ensino médio, a escola pública alcançou 3.4 enquanto a privada se manteve com 5.7. Isso reflete uma diferença de 2.3 que muito contribui para o aumento da desigualdade no país.

A diferença fica maior ainda quando se compara os resultados por Estados, Municípios e Escolas. Os Estados Espírito Santo e Sergipe nunca atingiram as metas. Já os Estados Alagoas e Pará, em todos esses anos de pesquisa do IDEB, apenas uma única vez chegaram a 3.1, sendo que nas outras vezes, em sua maioria, ficaram abaixo de 3.0, como em 2011, por exemplo. Santa Catarina e Paraná são os únicos Estados que mantêm resultados acima de 4.0 (cf. <http://ideb.inep.gov.br>).

¹³ Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), uma das principais avaliações da educação no mundo, mostra o Brasil ocupando o 53º posicionamento. A avaliação é realizada a cada 3 anos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão ligado às Nações Unidas (ONU). Atualmente, participam do exame 67 países representados por jovens de 16 e 17 anos que estejam acima do 7º ano do ensino fundamental. As áreas avaliadas são leitura, matemática e ciências (cf. www.portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos). Os resultados também confirmam o que as avaliações internas já indicam: o desempenho dos alunos da rede pública é inferior ao de estudantes de escolas privadas.

gramática de sua língua, mas, principalmente, que sabe expor estrategicamente suas ideias por escrito.

Vestibular, ENEM, concursos, mercado de trabalho são situações específicas que impulsionam o aluno a querer aprender/dominar a LM, principalmente na modalidade escrita. Como justificar, no entanto, que anos e anos de estudos da sua língua na educação básica não transforme um indivíduo em um usuário autônomo da língua nativa? Afinal, em uma sociedade cada vez mais competitiva, saber utilizar a LM são só em situações cotidianas, mas também em práticas discursivas específicas como as mencionadas é, no mínimo, o esperado de um indivíduo que passou anos frequentando a escola.

Então, muito antes dessas situações específicas e, principalmente, em toda a educação básica, tem que haver uma conscientização do alunado de que aprender a LM requer desenvolver sua autonomia enquanto aprendiz. Nesse ponto, desenvolver a autonomia em LM pode ser o aluno compreender-se enquanto um ser ativo que deve executar ações autônomas de aprendizagem capazes de favorecerem e controlarem a construção e a aquisição de conhecimentos essenciais para suprir suas necessidades de comunicação e interação, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Ser autônomo em LM pode, portanto, ser o indivíduo capaz de mobilizar, de forma controlada e estratégica, conhecimentos sociocognitivos, culturais e históricos referentes à língua que lhe possibilite (re)construir sentido no momento da interação verbal nas mais diversas práticas discursivas.

Partindo disso, estudos que percebam o desenvolvimento da autonomia por meio da utilização de estratégias serão de grande valia para ajudar a impulsionar a qualidade do processo ensino-aprendizagem de LM, principalmente se fizer uso da tecnologia digital, como os AVAs. Afinal, estudos sobre autonomia apontam que o aprendiz torna-se melhor aprendiz quando percebe que pode desenvolver habilidades e competências que o tornarão melhor usuário da língua. Então, é necessário que na formação do indivíduo esteja presente a importância que a autonomia tem para o seu bom desempenho de aprendiz e que ela só poderá ser alcançada mediante o uso de estratégias de aprendizagem.

Benson (2001) elenca algumas conclusões para mostrar que o estudo da autonomia não é tão idealístico como pensam. De acordo com ele,

- A ideia de autonomia tem uma longa e respeitada tradição no pensamento educacional, psicológico, e filosófico. Em particular, as pesquisas no campo

de psicologia de aprendizagem fornecem fortes evidências de que a autonomia é essencial para a aprendizagem eficaz.

- O conceito de autonomia na aprendizagem de línguas tem sido bem pesquisado tanto na teoria quanto na prática, e tem se revelado adaptável e flexível.
- O conceito de autonomia é apoiado por evidências de que os aprendizes começam naturalmente a exercer o controle sobre seu aprendizado, tanto de línguas quanto de forma geral.
- A autonomia, como uma capacidade sistemática para o controle eficaz sobre diversos aspectos e níveis no processo de aprendizagem, é capaz de descrição. Embora ainda não se consiga (e talvez nunca se consiga) definir uma representação não controversa da natureza da autonomia e da importância dos vários níveis de controle, as possíveis formas de controle que a compõem têm sido bem pesquisadas através de comportamentos observáveis, dentro e fora do campo da autonomia¹⁴ (2001, p. 104).

Sabe-se muito pouco sobre a aquisição da autonomia do aprendiz de LM e isso reforça a necessidade de se procurar meios para compreendê-la, ainda que seja problemático, pois é a partir desse tipo de pesquisa que se pode ajudar professores e alunos a permanecerem usando e/ou aperfeiçoando atitudes eficazes e a descartarem atitudes e métodos com os quais os objetivos de aprendizagem não foram alcançados.

A seção a seguir apresenta breves considerações sobre o ensino de LP como LM no ensino médio atentando para o que dizem direta ou indiretamente os documentos oficiais da educação brasileira (DCNEM, PCNEM, PNLEM, OCEM e ENEM) sobre as questões relacionadas a esta pesquisa, tais como a integração das TDICs como instrumentos auxiliares de ensino-aprendizagem no contexto presencial de ensino, o desenvolvimento da autonomia do aluno, uma escrita que incite a reflexão e o uso estratégico de recursos.

2.2 A língua portuguesa no ensino médio: das tecnologias digitais à autonomia conforme os documentos oficiais da educação brasileira

¹⁴ Trecho original: “• Autonomy has a long and respected tradition in educational, psychological and philosophical thought. In particular, research within the psychology of learning provides strong grounds for believing that autonomy is essential to effective learning.

• The concept of autonomy in language learning is well researched at the level of theory and practice and has proved itself to be adaptable and responsive to change.

• The concept of autonomy is supported by evidence that learners naturally tend to exercise control over their learning both generally and in the field of language learning.

• Autonomy as a systematic capacity for effective control over various aspects and levels of the learning process is capable of description. Although we are yet to arrive at a non-controversial account of the nature of autonomy and the importance of various levels of control (and perhaps we never will), the potential forms of control that comprise it have been well-researched on the basis of observable behaviours, both within and beyond the field of autonomy”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº. 9394/96) entende o ensino médio como etapa final da educação básica, a qual pode ser compreendida como “o período de aprimoramento e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (BRASIL/OCEM, 2008, p. 17).

Em conformidade com a LDBEN, nº. 9394/96, art. 35, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior; a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar o aprendizado; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos são finalidades atribuídas a esse nível de ensino.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem de LP como LM, as transformações nos estudos da língua e da linguagem há tempo provocam reflexões sobre a necessária revisão dos objetos de ensino na escola. A respeito disso, as OCEM (2008) tecem algumas considerações apresentadas a seguir.

Por volta de 1970, discutiu-se sobre a integração de novos conteúdos de ensino a serem trabalhados em sala de aula. Essa visão de ensino, à luz das variações linguísticas, procurava compreender as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. Propagava-se que as línguas variam no espaço e que mudam ao longo do tempo e que outros textos, não somente os literários, fossem utilizados em sala de aula. Nessa época, a linguagem era vista como instrumento de comunicação e aprendê-la significava dominar um código. A produção textual possuía um caráter isolado, sem nenhuma configuração dialógica. Privilegiava-se muito mais a forma.

Nos anos de 1980, houve uma nova necessidade de redimensionar o ensino da LM, que considerasse a variação de usos da língua a partir da materialidade do texto em relação ao contexto de produção de sentido. Isso significava que, academicamente, “entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto” (BRASIL/OCEM, 2008, p 21). Nessa fase, os estudos sobre a construção da configuração textual se fortaleceram e o “texto passou a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (BRASIL/OCEM, 2008, p.21). A concepção de linguagem passa, então, a focar a interação.

Na ocasião, também estava sendo construída uma compreensão mais clara das múltiplas dimensões envolvidas no processo de produção e/ou recepção dos textos¹⁵.

Para o ensino médio, a partir da década de 1990, os documentos oficiais da educação brasileira (DCNEM, PCNEM, PNLEM, OCEM e ENEM) para a LM tocam em alguns pontos importantes para esta pesquisa, como a utilização das TDICs como instrumentos auxiliares de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia do aluno, uma escrita que incite a reflexão e o uso estratégico de recursos.

Em 1998, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹⁶, a base nacional comum dos currículos desse nível foi organizada em áreas, integrando a língua portuguesa à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esta parte objetiva a constituição de competências e habilidades pelo educando, destacando como fundamental o entendimento e o uso da língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Entre outros pontos, as DCNEM privilegiam também as diferentes linguagens e os seus sistemas simbólicos, os princípios, a natureza, o impacto e a aplicação das tecnologias da comunicação e da informação vistas “como artefatos de linguagem multimodal” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 17).

As DCNEM (1998) já direcionavam o olhar do processo ensino-aprendizagem para os princípios, a natureza, o impacto e a aplicação das nelas denominadas de tecnologias da comunicação e da informação. Eis o que diz em seu artigo 10, na parte dedicada a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

- f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- g) Entender a natureza das tecnologias da comunicação e da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento dos conhecimentos e na vida social.
- i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL/DCNEM, 1998).

¹⁵ As múltiplas dimensões citadas nas OCEM (2008) são: Linguística: vinculada aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais); Textual: ligada à configuração do texto; Sociopragmática e discursiva: relacionada aos interlocutores, às suas motivações, às restrições da situação e ao momento social e histórico em que se encontram os sujeitos; Cognitivo-conceitual: associada aos conhecimentos sobre o mundo que envolvem os conceitos e suas inter-relações.

¹⁶ Entendidas como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino (DCNEM, 1998).

Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM)¹⁷ foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). Este documento organizou o currículo das disciplinas por áreas afins como fizeram as DCNEM (1998), sendo também a disciplina Língua Portuguesa integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em 2002, respondendo a algumas críticas feitas aos PCNEM, o MEC apresenta os PCN+, uma espécie de complementação aos PCNEM.

Ainda assim, Moita Lopes e Rojo (2004), ao analisarem tais documentos no que diz respeito à parte voltada para o ensino de línguas, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, observam que eles “não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais [LDBEN e DCNEM]” (2004, p. 14).

Com relação às TDICs, os PCNEM (2000) reafirmam claramente e com as mesmas palavras das DCNEM (1998) a necessidade de a escola inserir em seu contexto atividades que levem o educando a entender e a fazer aplicação dessas novas tecnologias:

Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

[...]

Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida. (BRASIL/PCNEM, 2000, p. 11-13).

No ano de 2004, deu-se início a distribuição de livros didáticos aos alunos do ensino médio, a qual foi instituída gradativamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁸. Os primeiros alunos a receberem foram os do 1º ano residentes no Norte e no Nordeste. Em 2005, em âmbito do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), houve distribuição de livros de português e matemática para todos os

¹⁷ Os PCNEM foram elaborados com o objetivo de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Devem servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo para a atualização profissional.

(PCNEM e PCN+ disponíveis em

portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicações&option=com_content&view=article)

¹⁸ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

anos e regiões. Em anos posteriores, outras disciplinas também passaram a ser beneficiadas com os livros didáticos, por exemplo, biologia, química, história, geografia, língua estrangeira¹⁹.

Conforme histórico da página virtual do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir de 2015, o PNLEM distribuirá obras multimídias aos alunos do ensino médio. As editoras deverão reunir livro impresso e digital. A versão do livro didático digital deverá contemplar o mesmo conteúdo do material impresso acrescida de objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem²⁰.

Em 2006, como culminância de vários seminários realizados sob a coordenação do MEC e com a participação de equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores, alunos e representantes da comunidade acadêmica, foram elaboradas as OCEM²¹. Tais orientações incentivam trabalhar a LP dentro de uma postura interdisciplinar. Enfatizam-se as múltiplas linguagens e os gêneros discursivos como “tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos” (BRASIL/OCEM, 2008, p. 28). Defende-se o letramento como

práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares -, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes” (BRASIL/OCEM/LP, 2008, p. 28).

Sem excluir ou desvalorizar as trajetórias das quais os alunos já fazem parte, isso significa também propiciar sua inclusão em novas esferas sociais. Fazer com que eles assumam uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de suas condições e das condições de sua comunidade. Os alunos, nesse processo, devem atuar de forma ativa.

A compreensão desses aspectos cada vez mais fortalece o porquê de haver, no ensino médio, a defesa de uma prática de ensino-aprendizagem centrada na abordagem

¹⁹ Informações disponível em: <www.fnde.gov/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> e <www.fnde.gov/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

²⁰ Informações disponíveis em: <www.fnde.gov/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

²¹ As OCEM são um conjunto de procedimentos referenciais que tem por objetivo alimentar a prática docente e também aprofundar pontos obscuros dos PCNEM (BRASIL/OCEM, 2008).

interacionista²². Estudos nessa vertente defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Seu princípio geral diz que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito e só por intermédio dela tem condições de refletir sobre si mesmo. O processo de desenvolvimento e o funcionamento da língua e da linguagem consideram as relações entre os processos cognitivos, ou intrapsicológicos, e os processos sociais, ou interpsicológicos, mediadas simbolicamente (BRASIL/OCEM, 2008).

Com isso, entende-se a língua como uma das formas de manifestação da linguagem, como um entre os sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem. O sentido de um texto não é dado apenas pelos recursos linguísticos, mas também pelo contexto efetivo em que se dá a interação. “O sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos” (BRASIL/OCEM, 2008, p. 25).

As OCEM (2008), de uma maneira mais direta, enfatizam três pontos que considero essenciais ao contexto desta pesquisa. Primeiro, as ações realizadas na disciplina LP devem possibilitar ao aluno o aprimoramento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, implicando, entre outros aspectos, o “desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (p. 18). Segundo, as ações também devem considerar a “necessidade de se evocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas” (p. 29). Terceiro, as ações devem servir para “entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua” (p. 29, grifos meus).

A matriz de referência para o novo ENEM (2009), exame cada vez mais obrigatório para quem é aluno do ensino médio e quer ingressar no nível superior, também enfatiza como objetos de conhecimento associados a ela os gêneros virtuais, o suporte, o impacto e a função social ao considerar a importância do uso das TDICs no ensino-aprendizagem:

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
[...]

²² A abordagem interacionista referida nas OCEM é de ordem interdisciplinar. Portanto, estudos da Linguística, da Filosofia, da Sociologia, da Educação e da Psicologia devem ser considerados. Um exemplo bem perceptível são os estudos de Vygotsky e de seus seguidores situados no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento (BRASIL/OCEM, 2008).

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (2009, p. 2 e 4).

De acordo com isso, é perceptível a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas para que o aluno do ensino médio possa tanto se integrar em “situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem”, como o digital aberto a práticas de múltiplos letramentos, quanto “construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos” (BRASIL/OCEM, 2008, p. 32).

Na seção 2.3, abordo a autonomia na aprendizagem de línguas que deve ser entendida, como já vista aqui, como uma das finalidades atribuídas ao nível básico de ensino.

2.3 Autonomia na aprendizagem de línguas

Autonomia, etimologicamente, vem do grego *autos* (por si mesmo) e *nomos* (lei), significa autogoverno, governar-se a si próprio. Mas, embora remetendo sempre à sua origem, autonomia assume diferentes definições dependendo da área a ser utilizada: filosofia, direito, economia, educação, entre tantas outras. Comumente, a autonomia é o direito de autodeterminação de um indivíduo, de um povo, de uma comunidade, e o direito de orientação das instituições ou organizações sem interferência do poder central (FERREIRA, 2012).

J. J. Rousseau, no século XVIII, foi o primeiro a definir o princípio de autonomia como sendo a liberdade enquanto princípio inspirador do pensamento democrático. Inspirando-se nas ideias de Rousseau, na modernidade, Immanuel Kant também abordou a questão da autonomia (ZATTI, 2007). No *Dicionário de Filosofia* (2007), Nicola Abbagnano registra o termo autonomia segundo Kant, que o contrapõe à heteronomia²³, como uma independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo (ligado à liberdade no sentido negativo) e a sua capacidade de

²³ Heteronomia: 1. Condição de pessoa ou de grupo que receba de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter (cf. FERREIRA, 1999). Ou seja, trata-se de uma submissão a leis de outros.

determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão (liberdade no sentido positivo).

Mas foi em 1960, com o educador A. S. Neil²⁴, segundo Vayer (1993), que o termo autonomia apareceu no discurso pedagógico e ainda com certa restrição. É com as pedagogias ativas²⁵ que, “pela primeira vez na história da educação, surge a noção de confiança na criança, nas suas capacidades de aprender por si mesma” (VAYER, 1993, p. 152). O paradigma dos métodos tradicionais que impõe ao aprendiz uma postura passiva passa a ser questionado a partir da centralidade da autonomia. Com isso, o professor não representa a ideia de alguém autoritário, mas de coautor na construção do conhecimento.

Autonomia, segundo definição dada no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é: 1. Faculdade de se governar por si mesmo; 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias; 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual; 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível; 5. Et [Ética]. Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta (FERREIRA, 1999, grifos meus). Tal definição está relacionada ao seu conceito etimológico, como já visto no início desta seção com Ferreira (2012); ao educacional/intelectual, em que a adesão a ações autônomas são imprescindíveis; no entanto, contrapõe-se em sua última definição ao falar de pretensão, termo que deveria ser eliminado.

No *Dicionário de terminologia de educação a distância*, elaborado por Alexander J. Romiszowski e Hermelina P. Romiszowski (1998), encontram-se tanto a definição de um estudo autônomo, em que o controle do processo fica muito mais a critério do aluno do que do sistema ou do professor, quanto de um estudante autônomo, em que o estudante dirige seu próprio processo de aprendizagem. Nesse tipo de educação²⁶, em que o processo de ensinar e aprender é quase sempre mediado pelas novas tecnologias de comunicação e informação e com professor e aluno em locais

²⁴ Neil comandou o projeto Summer Hill, o qual permitia à criança se encontrar, já que deveria viver a sua própria vida, com abolição de toda e qualquer hierarquia tradicional. *Libres enfants de Summer Hill*, Paris, Maspero, 1960.

²⁵ Com as pedagogias ativas, o processo educacional tendo como base as necessidades e dificuldades do aprendiz direcionou-se para a construção de um indivíduo autônomo, ativo no processo ensino-aprendizagem. VAYER, Pierre. *Princípio de autonomia e educação*. Trad. de Maria da Purificação mil-Homens, Lisboa: Dinalivro, 1993.

²⁶ Segundo Moran (2002), educação a distância é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

diferentes, a autonomia do aluno liga-se diretamente a uma organização de seu tempo e espaço para cumprimento das tarefas. A parte referente ao estudante autônomo aponta para as várias definições de autonomia que investigam o processo ensino-aprendizagem de línguas. Algumas dessas definições cronologicamente serão vistas a seguir.

As discussões sobre autonomia no processo ensino-aprendizagem de línguas tiveram início a partir das ideias e dos objetivos conjecturados no Conselho Europeu de 1979 para a educação de adultos cujo objetivo era o respeito e a valorização do indivíduo na sociedade, por meio da formação de indivíduos autônomos. Nessa época, Holec (1981 *apud* LITTLE, 2000), um dos membros responsáveis pela constituição do CRAPEL (Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques em Langues – Universidade de Nancy, França), formulou o conceito de autonomia como a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem.

De acordo com Benson (2001), a autonomia, neste Conselho, foi vista como algo natural relacionada à prática do aprendizado autodirigido, definida como a capacidade de o aprendiz tomar conta de sua própria aprendizagem e por meio da qual os objetivos, o progresso e a avaliação são determinados pelo próprio aprendiz.

Ao fazer essa observação, Benson (2001) parece se referir à definição de autonomia feita por Holec. Tal conceito é tido como bastante abrangente e direcionável para qualquer área de aprendizagem. Além disso, aceitá-lo requer mudanças políticas e sociais em toda prática pedagógica.

Na mesma direção, mas acrescentando uma dimensão psicológica muitas vezes ausente nas definições de autonomia, Little (1991) conceitua autonomia como:

Essencialmente, a autonomia é uma capacidade – para o distanciamento, a reflexão crítica, a tomada de decisões, e a ação independente. Ela pressupõe, mas também implica, que o aprendiz desenvolverá um tipo específico de relação psicológica com o processo e o conteúdo da sua aprendizagem. A capacidade de autonomia do aprendiz se manifestará tanto na sua maneira de aprender, quanto na de transferir o que aprendeu para outros contextos²⁷ (1991, p. 4).

Little (1991) diz que autonomia não pode ser utilizada como sinônimo de autoinstrução. Para ele, a autoinstrução está relacionada à aprendizagem sem o professor e pode, por vezes, ajudar o aluno a atingir certo grau de autonomia, mas não

²⁷ Trecho original: “Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts”.

necessariamente se tornar autônomo. Outro aspecto a se considerar, segundo ele, é que autonomia na aprendizagem não quer dizer abdicação da responsabilidade do professor, muito menos de sua iniciativa e de seu controle em sala de aula. Um último aspecto é que a autonomia não é um método de ensino, mas que pode ser vista como uma meta educacional.

Já Pennycook (1997) lembra que na tradição kantiana a autonomia é vista como um produto de independência do ser humano, porque só ele de posse de sua racionalidade toma decisões independentes em um estado puramente democrático. Pennycook (1997, p. 39), em conformidade com essa questão, vê a autonomia como “a luta para se tornar o autor do seu próprio mundo, para poder criar seus próprios significados, para buscar alternativas culturais no meio da política cultural da vida cotidiana”.²⁸

Para Benson (1997), autonomia é a capacidade que os alunos possuem ou adquirem para controlar a sua própria aprendizagem. A autonomia, vista como um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas, envolve planejamento, tomada de decisão e ações independentes do aluno a partir do momento em que ele se conscientiza de sua responsabilidade na própria aprendizagem. Com isso, o aluno passa a fazer uso de estratégias de aprendizagem, as quais serão abordadas ainda neste capítulo.

Levando em conta essa diversidade conceitual que há quando se fala em autonomia no ensino-aprendizagem de línguas, Benson (1997) a classificou nas versões técnica, psicológica e crítica:

As versões técnicas de autonomia a definem simplesmente como o ato de aprender uma língua fora do contexto de uma instituição educacional e sem a ajuda de um professor. [...] As versões psicológicas definem a autonomia como uma capacidade – uma construção de atitudes e habilidades – que permite ao aprendiz assumir mais responsabilidade por sua própria aprendizagem. [...] Finalmente, as versões políticas definem o conceito de autonomia em termos de controle sobre o processo e conteúdo da aprendizagem²⁹ (BENSON, 1997, p. 19).

²⁸ Trecho original: “the struggle to become the author of one’s own world, to be able to create one’s own meanings, to pursue cultural alternatives amid the cultural politics of everyday life”.

²⁹ Trecho original: “In technical versions of autonomy, the concept is defined simply as the act of learning a language outside the framework of an educational institution and without the intervention of a teacher. [...] Psychological versions define autonomy as a capacity – a construct of attitudes and abilities – which allow learners to take more responsibility for their own learning. [...] Lastly, political versions of learner autonomy define the concept in terms of control over the processes and content of learning”.

A essa classificação, Benson (1997) relaciona, respectivamente, três abordagens de aprendizagem em ciências humanas e sociais modernas: positivismo, construtivismo e teoria crítica.

A autonomia técnica caracteriza-se pela aprendizagem de línguas fora de uma instituição escolar e sem a intervenção do professor. Por conta disso, ela está direcionada a promover no aprendiz habilidades que o levem a gerenciar sua aprendizagem fora da escola. Essa classificação de autonomia está associada ao positivismo.

A autonomia do aluno na classificação psicológica liga-se à capacidade dos alunos em assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia psicológica, para Benson (1997, p. 19), deve ser percebido como “transformação interna dentro do indivíduo”³⁰, que pode ser suprimida ou distorcida pela educação institucional. Essa classificação da autonomia está ligada ao construtivismo, o qual valoriza a liberdade individual de pensar e agir e o gerenciamento da própria aprendizagem em que o conhecimento não é ensinado, mas construído. É esta classificação de autonomia que este trabalho enfatizará.

A versão política da autonomia tem como características o controle do aluno sobre o processo e o conteúdo de sua aprendizagem. Ela está relacionada aos direitos dos estudantes de línguas em assumir o controle de que e como aprender, preocupa-se com as barreiras entre alunos de línguas e comunidade de língua alvo. Essa versão de autonomia liga-se à teoria crítica, já que o aluno deve absorver a questão de poder e de controle em contexto social de aprendizagem.

Além desses três tipos de autonomia apresentadas por Benson (1997), Paiva (2005) propõe ainda outro tipo, a autonomia econômica, a qual é definida por ela como independência econômica para escolher onde estudar e para ter acesso a materiais e tecnologias que dão suporte à aprendizagem.

Outra definição de Benson (2001, p. 47), em obra posterior, apresenta a autonomia como:

[...] a capacidade de assumir o controle da sua própria aprendizagem, principalmente porque a construção de ‘controle’ parece ser mais aberta à análise que as construções de ‘responsável’ ou ‘responsabilidade’. Presume-se que não é nem necessário nem desejável definir a autonomia com maior precisão, porque o controle sobre a aprendizagem pode tomar várias formas em relação aos diferentes níveis do processo de aprendizagem. Em outras palavras, é

³⁰ Trecho original: “internal transformation within the individual”.

reconhecido que a autonomia é uma capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para sujeitos diferentes, e até para o mesmo sujeito em contextos ou momentos diferentes³¹ (2001, p.47).

A leitura desse conceito aponta que o uso do termo controle ao invés de responsabilidade ocorre pelo fato de ele possibilitar à pesquisa um estudo mais aberto da autonomia, já que ele pode tomar uma variedade de formas no que diz respeito a níveis diferentes do processo de aprendizagem. É interessante destacar, ainda, que a autonomia não se realiza igualmente para todos os sujeitos, tampouco para o próprio sujeito, que pode optar em ser mais autônomo em um contexto do que em outro. Essa definição também proporciona a verificação da autonomia por diferentes e múltiplas perspectivas, tais como do professor, do aluno, do ambiente, do material utilizado.

Com esse raciocínio, Benson (2001) direciona para uma distinção entre autoaprendizagem e autonomia. De acordo com ele, autonomia é a capacidade que os alunos possuem em diferentes graus, já autoaprendizagem é o que os alunos podem fazer de modo mais ou menos eficaz de acordo com o grau de capacidade que eles possuem.

O autor mostra, ainda, que o conceito de autonomia associado ao de individualização não pode ser visto como sinônimo, haja vista que uma aprendizagem individualizada não significa aprendizagem autônoma, principalmente se as decisões seguidas forem apenas as instruídas pelo professor. Paiva (2006) também concorda que autonomia não significa necessariamente estudar sozinho. Para Paiva (2006), em conformidade com Dickinson (1987 *apud* PAIVA, 2006), o próprio material didático utilizado pelo aprendiz para estudar já apresenta decisões e percurso de estudo.

Benson (2001) também associa a autonomia a três níveis de controle que possibilitam observar o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma: gerenciamento, processos cognitivos e conteúdos. Tais níveis são interdependentes, o que não impede de, dependendo do contexto, haver sobreposição entre eles, como bem representa a figura a seguir:

³¹ “[...] the capacity to take control of one’s own learning, largely because the construct of ‘control’ appears to be more open to investigation than the constructs of ‘charge’ or ‘responsibility’. It is assumed that it is neither necessary nor desirable to define autonomy more precisely than this, because control over learning may take a variety of forms in relation to different levels of the learning process. In other words, it is accepted that autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times”.

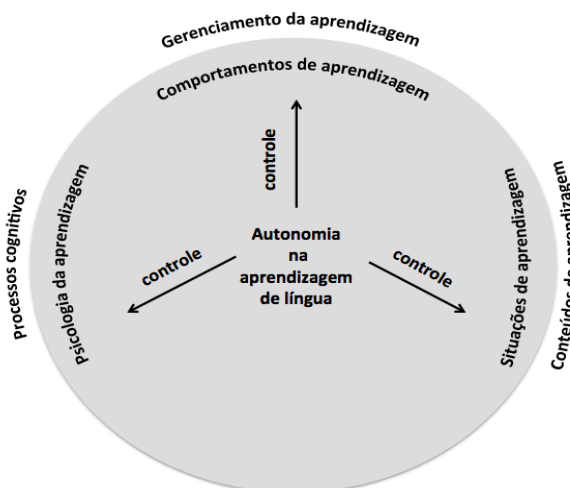


FIGURA 1 – Níveis de controle de aprendizagem
 Fonte: Benson, 2001, p. 50

Com esses níveis, Benson (2001) tenta tornar a autonomia passível de mensuração a qual se relaciona à criação de meios para se observar como o aprendiz age no processo de aprendizagem.

Com o nível de gerenciamento da aprendizagem pode-se observar, por exemplo, comportamentos de aprendizagem próprios da metacognição, os quais podem ser manifestados via ações disciplinares para a aprendizagem, como organizar, planejar e avaliar. Com o nível de processos cognitivos envolto numa psicologia da aprendizagem é possível verificar a capacidade de praticar, receber e criar via manipulação do conteúdo. Já com o nível de conteúdo há a possibilidade de se selecionar conteúdo de modo a expandir o acesso ao assunto a ser estudado. A investigação desses níveis de controle é viável em ambiente escolar como a sala de aula mediante a interação professor/aluno e aluno/aluno, uma vez que o controle sobre o aprendizado envolve ações que têm consequências sociais que não podem ser alcançadas individualmente sem o uso de estratégias de aprendizagem.

Ainda que a literatura de ensino-aprendizagem de LE reconheça a contribuição advinda de definições de autonomia como de Holec (1981) e Little (1991) já apresentadas, Paiva (2006) e Paiva e Braga (2008) as veem em falta por não levarem em conta outros fatores, tais como contextos econômico e educacional, que interferem no processo de aprendizagem. Em ambas as definições, os alunos são tratados como seres humanos livres de restrições externas, sejam elas positivas ou negativas (PAIVA, 2006; PAIVA; BRAGA, 2008).

Como afirma Paiva (2006), fatores como professor, aprendiz, instituição, material, contexto social e político, legislação e tecnologia podem incentivar ou não o desenvolvimento da autonomia. É importante, portanto, que a busca da autonomia do aprendiz no âmbito escolar possa envolver o professor e a escola de forma a proporcionar um engajamento do aluno em práticas de aprendizagem que desenvolvam nele a capacidade de controlar o processo de modo a beneficiar a si próprio conscientemente. A escola que realmente quer formar indivíduos autônomos promove a prática de abordagens centradas no aluno, pois só assim ele passa a ter o controle sobre sua própria aprendizagem.

Por fim, um conceito sintetizador, que abarca amplamente o que seja autonomia na aprendizagem de línguas e que juntamente com a versão psicológica de autonomia (BENSON, 1997) será adotado neste trabalho, é apresentado por Paiva (2006). Para ela, a autonomia é como um construto tanto individual quanto social,

um sistema sócio-cognitivo complexo que 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 uma língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

Como se faz notar, em uma educação que prima pela implantação de um processo ensino-aprendizagem sociocultural, em que os alunos adquirem papel de destaque e de centro do processo, o estudo da autonomia se faz imprescindível.

Na seção seguinte (2.4), apresento a questão da autonomia na aprendizagem de línguas relacionando-a à teoria sociocultural.

2.4 Autonomia e a teoria sociocultural³²

Para Little, o primeiro passo que o aprendiz deve dar para desenvolver sua autonomia é aceitar a responsabilidade por sua própria aprendizagem (cf. LITTLE, 1991, 2000). Isso significa ele gerar comportamentos de aprendizagem que exigem

³² A opção pelo termo sociocultural em vez de sociointeracional justifica-se não por diferenças conceptuais, mas apenas pelo fato de o termo sociocultural, como mencionado por Nicolaidis e Blos (2011, p 17), ser o adotado “por Lantolf (2000), seguidor de Vygotsky”, também por Oxford (2003) na proposta de seu modelo de autonomia do aprendiz e por Dillenbourg (1996) ao tratar de ambientes de aprendizagem baseados em computador. Justifica-se, ainda, por ser utilizado por Rojo (2011) ao defender a questão da interdisciplinaridade em LA, afirmando que, “no caso da perspectiva sócio-histórica ou sociocultural, é na psicologia de Vygotsky e de seus seguidores que pesquisadores em LA, voltados sobretudo para as políticas linguísticas de ensino de línguas, vão buscar seus instrumentos iniciais de reflexão” (2011, p. 255).

tomadas de decisão e ação independente (LITTLE, 1991, 2000). Todavia, Little (2000), Benson (2001), Oxford (2003), Freire (2005, 2010, 2011), Nicolaidis e Blos (2011), entre outros, lembram que o desenvolvimento da autonomia do aluno também tem uma dimensão social interativa (VYGOTSKY, 2007a), por exemplo, experiências de sala de aula bem sucedidas.

Há duas importantes razões, segundo Little (2000), para se estimular, de modo interativo, a autonomia do aluno levando-o à reflexão de sua prática de aprendizagem:

- 1) Se o aprendiz for envolvido no planejamento, no monitoramento e na avaliação de sua aprendizagem, seu aprendizado será bem mais sucedido do que o contrário;
- 2) O envolvimento do aluno pode ajudá-lo a usar o conhecimento e as habilidades adquiridas em sala de aula em outros contextos.

Dessa forma, Little (2000) deixa claro que prima por uma visão dialógica da aprendizagem da linguagem. Em sua opinião, a tradição dominante na psicologia ocidental tem se concentrado em mecanismos e processos internos para o indivíduo, excluindo muitas vezes fatores sociais e ambientais e cita como exemplo o modelo de Piaget do desenvolvimento cognitivo. Por isso, Little busca embasamento em teorias alternativas de cognição e de aprendizado que enfatizem a interdependência do indivíduo-cognitivo e sociointerativo e usa como exemplo a visão de aprendizagem apresentada por Vygotsky (2007a, 2007b), cuja base está pautada no materialismo histórico-dialético de Marx.

É inegável a importância atribuída por Vygotsky (2007a, 2007b) ao social para formação do individual, como reforço a sua perspectiva dialética. Segundo Vygotsky (2007b), os signos, mais particularmente a palavra, permitem a relação social do indivíduo com outros e consigo mesmo. A linguagem humana passa a ser, para Vygotsky, o principal instrumento de mediação, constituindo-se como o sistema simbólico fundamental, que neste caso é a língua-alvo, para expressar o pensamento na mediação entre sujeitos e objeto. Como diz Freitas (2005, p.303), há uma transformação qualitativa das funções mentais elementares “em funções mentais superiores³³, pela utilização da linguagem adquirida no contato social”.

³³ As funções mentais superiores (pensamento verbal e conceptual, linguagem, atenção consciente, memória voluntária etc.) aparecem em dois planos. Primeiro no plano partilhado, interpsicológico. Posteriormente, no plano individual, intrapsicológico. Essa trajetória marca o processo de construção do conhecimento pelo indivíduo tendo origem social (VYGOTSKY, 2007a).

As funções mentais superiores, segundo Vygotsky (2007a), são relações sociais internalizadas³⁴, ou seja, antes de o processo de desenvolvimento da personalidade se tornar uma função psicológica, primeiramente mantém relação com o social. Com isso, o ser humano apropria-se da cultura na qual está inserido historicamente. Esse processo de apropriação, que se renova constantemente, realiza-se através da ação ativa do ser humano com o outro, com as representações de signo e com o uso de instrumentos diversos.

É pela mediação que ocorre a internalização. A relação entre o ser humano e o mundo e vice-versa ocorre através da mediação por um determinado elemento, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura (VYGOTSKY, 2007a). Essa ideia de mediação é tida como importante no processo ensino-aprendizagem de línguas que visa à autonomia (NICOLAIDES; BLOS, 2011), uma vez que a linguagem é um signo mediador por excelência, ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (REGO, 2003, p. 42).

Segundo Lantolf (2000 *apud* NICOLAIDES; BLOS, 2011), tanto os instrumentos técnicos quanto os sistemas de signos são geralmente modificados na medida em que são passados adiante de geração em geração. Logo, as línguas também são continuamente remodeladas por seus usuários para servir suas necessidades comunicativas, psicológicas e culturais (NICOLAIDES; BLOS, 2011).

Outro conceito elaborado por Vygotsky que remete à autonomia é o de atividade voluntária. Para Vygotsky, "a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos" (2007a, p. 30). A atividade voluntária modifica as necessidades e motivações básicas dos seres humanos, as quais deixam de ser instintivas e passam a ser motivadas racional e socialmente³⁵.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é mais um conceito da teoria Vygotskiana relacionado ao estudo da autonomia. Em seus estudos, Little (2000) indica a adoção da ZDP, formulada por Vygotsky (2007a), como meio de possibilitar uma

³⁴ A internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. Ela é pessoal, revelando que a construção do conhecimento ocorre de modo particular para cada pessoa.

³⁵ Em sua maioria, as ações e atitudes humanas não são instigadas biologicamente, pois a motivação de suas ocorrências são, de um modo geral, complexas e culturais. As necessidades de adquirir mais conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores, por exemplo, os religiosos que levam o homem a ser capaz de jejuar, fazer sacrifícios, se autoflagelar e até morrer mostram uma repressão das necessidades puramente biológicas (cf. REGO, 2011, p.45).

aprendizagem bem sucedida capaz de levar ao ganho de autonomia com a orientação ou colaboração de sujeitos mais capazes. É o reconhecimento de que no âmbito escolar deve haver uma interdependência entre a autonomia do professor e dos alunos.

Little (1995 *apud* LITTLE, 2000) enfatizava que na esfera escolar a autonomia do aluno depende também da autonomia do professor em dois sentidos:

- 1) O professor deve saber como é ser um aprendiz autônomo;
- 2) O professor deve aplicar em seus ensinamentos em sala de aula os mesmos processos de reflexão e de autogestão que aplica em sua aprendizagem.

Os pontos 1 e 2 citados são retomados por Little (2000) quando dá ênfase à dimensão social interativa de aprender e explorar as implicações do diálogo pedagógico. Nicolaidis e Blos (2011) também acreditam na importância do diálogo para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes de línguas. As autoras defendem que o “diálogo entre os pares pode transformar-se em uma poderosa ferramenta para que (..) esses atores sociais formulem hipóteses, testem-nas, reconheçam o que não sabem, negociem significado e cheguem a uma definição do que buscam” (2011, p. 17).

Tais pontos também sustentam a importância da ZDP (VYGOTSKY, 2007a) por retomar a ideia de um sujeito mais capaz, professor ou colega, levar o aluno a assumir o controle de sua participação nas atividades para que, a posteriori, seja capaz de fazer sozinho. Com a ZDP, há a possibilidade de a aprendizagem acontecer no intervalo entre o conhecimento real e o potencial, já que ela é definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007a, p.97).

A educação escolar deve estimular o conhecimento potencial a partir da ZDP, com o objetivo de transformá-lo em conhecimento real capaz de redefinir novamente o potencial a ser atingido. A ZDP é dinâmica, seu ritmo varia de indivíduo para indivíduo em relação ao desenvolvimento de atividades. Enfim, pode-se dizer que ela enfoca a relação estabelecida pela interação social no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, permitindo identificar o que foi, como foi e o que precisa ser alcançado pela utilização de estratégias de aprendizagem, com ou sem o apoio de sujeitos mais capazes.

Vygotsky (2007a, 2007b) também falou sobre a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los. Para isso,

o autor usou o termo autorregulação (termo que será explorado na seção 2.6 ao se falar das estratégias metacognitivas) que quer dizer o sujeito ser capaz de gerenciar e regular suas ações e pensamento. A autorregulação não separa o individual do social e é precedida por uma regulação exterior.

Paulo Freire (2005, 2010, 2011), representante de uma educação libertadora, tal qual Vygotsky, também baseia epistemologicamente seus estudos no materialismo histórico-dialético de Marx e trata da autonomia como algo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo imerso social e culturalmente no meio. Para ele, o indivíduo só pode ser compreendido a partir de sua realidade social, visto não isoladamente, mas como um todo capaz de racionalmente transformar seu meio e seguir seu processo de humanização. À medida que o indivíduo se apropria da cultura, hominiza-se.

De acordo com Freire (2005, 2010, 2011), o conhecimento constrói-se com base nas necessidades cotidianas do sujeito. O autor critica uma concepção de educação que prioriza a simples transmissão do conhecimento, que vê o sujeito como um ser individual e a-histórico, ou seja, como se não fizesse parte de uma sociedade que tem um saber cultural. Essa prática educacional é classificada metaforicamente por ele como educação bancária, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2005).

Com relação à linguagem, Freire (2010, 2011) vê o diálogo como fonte de comunicação entre os sujeitos, sendo possível por meio dele aproximar pessoas e expressar opiniões. Ocorre, através do diálogo, uma relação bidirecional, em que os sujeitos aprendem, ensinam e desenvolvem a consciência crítica, ou seja, o conhecimento é construído justamente nessa interação com o outro. Freire, da mesma forma que Benson (1997) e Pennycook (1997), afirma que “o indivíduo que constrói e reconstrói conhecimento relaciona-se à autonomia, a qual deve ser respeitada como um direito de cada um” (2010, p. 59).

Em sua visão de ensino-aprendizagem, portanto, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 47). Essa afirmação de Freire (2010) remete à educação escolar em que o poder deixa de ser centralizado na figura do professor enquanto detentor e transmissor do conhecimento e a relação professor-aluno passa a ser de troca, de construção. Dessa forma, nota-se uma harmonia entre a afirmação feita por Freire e a colocação de Little (1995 *apud* LITTLE, 2000) quando também enfatiza a importância do professor para o processo de desenvolvimento da autonomia do aluno, desde que a

aprendizagem não seja vista unidirecionalmente no sentido educador-educando, já que desta forma seria domesticadora e não libertadora (FREIRE, 2011).

Vista como um processo, a autonomia “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...), enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2010, p. 107). Por ser processo, está em constante movimento, especialmente no que se refere às ações, às reações e às mudanças que ocorrem ao longo do tempo (PAIVA; BRAGA, 2008). Logo, posso dizer que autonomia não é um fim, mas um constante processo que exige, em diferentes situações, a ação ativa do sujeito que a exerce.

Na próxima seção (2.5) e em suas subseções (2.5.1, 2.5.2, 2.5.3), discorro sobre as estratégias de aprendizagem (conceitos, características e classificação) em concordância com vários pesquisadores que as firmam como meio eficaz de desenvolver a autonomia do aprendiz de línguas.

2.5 Estratégias de Aprendizagem: definições, características e classificação

Na década de 1960, em virtude dos efeitos da “revolução cognitiva” em Psicologia que proporcionou a adoção de uma perspectiva cognitivista em vez da behaviorista, as estratégias cognitivas tornaram-se o foco de estudo nas áreas da Psicologia e da Educação estendendo-se em toda década de 1980 (FIGUEIRA, 2006). Nessa época, as teorias da aprendizagem, com ênfase nos processos mentais, veem o aluno como um sujeito ativo e autodeterminado, capaz de aprender por meio da utilização de estratégias cognitivas. Com essa perspectiva, ainda que implicitamente, há “a noção de que os alunos devem assumir maior responsabilidade e controle por sua própria aprendizagem” (FIGUEIRA, 2006, p. 2), ou seja, devem desenvolver autonomia.

Em meio a esses estudos, emergem novas categorias de estratégias de aprendizagem, como a metacognitiva que coordena as aptidões envolvidas nos processos de leitura, compreensão de textos etc. A aprendizagem passa a ser vista como um processo dinâmico em que os sujeitos têm papel ativo, sendo capazes de transformar e construir com o auxílio de estratégias reconhecidas como instrumentos eficazes. As próprias dificuldades de aprendizagem são explicadas, agora, pela ausência ou uso deficiente de estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas. Valoriza-se um processo de ensino-aprendizagem interacionista em que o professor não detém o papel

central e em que os processos não diretamente observáveis, como pensamentos, atitudes e sentimentos, são entendidos, também, como fontes importantes de informação (FIGUEIRA, 2006).

Nos estudos da LA, estratégias de aprendizagem é um tema bastante valorizado e investigado, principalmente no campo de ensino-aprendizagem de LE (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990, 1994, 2003; NUNAN, 1995; COHEN, 1996; CHAMOT, 1998; PAIVA, 1998, 2006, 2010a; BROWN, 2000, 2001). Uma boa justificativa para isso é dada por Coscarelli (1997) ao afirmar que conhecer as estratégias de aprendizagem é de suma importância tanto para o professor, quanto para o aluno. Com elas, o professor poderá melhor orientar o aluno na resolução de problemas e o aluno poderá “traçar e cursar o seu próprio caminho de maneira mais independente” (COSCARELLI, 1997, p. 1), tornando-se um aprendiz autônomo.

O interesse em aprofundar e expandir o conhecimento sobre autonomia é também um dos motivos que impulsiona os estudos sobre as estratégias de aprendizagem. O aluno com o desenvolvimento maior de autonomia, com papel ativo e menos dependente do professor, é o que geralmente mais faz uso de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; COHEN, 1996) ciente de quando e como utilizá-las com eficácia. Já o aluno com desenvolvimento menor de autonomia tende a ser aquele que depende das atitudes do professor para realizar as atividades, pouco faz uso de estratégias que possam lhe permitir ganho de autonomia em sua aprendizagem.

Rubin (1975) já apontava essa noção positiva do uso de estratégias em benefício da aprendizagem. Alunos bem sucedidos em sua aprendizagem, segundo ela, são considerados autônomos porque aprenderam como utilizar as suas estratégias de forma independente. Já os alunos considerados menos eficazes, em sua visão, precisam de treinamento para melhorar sua aprendizagem de línguas através da adoção de estratégias utilizadas pelos alunos com maior eficácia (RUBIN, 1975).

Diante de um paradigma interdisciplinar defendido pela LA, as investigações e publicações sobre estratégias de aprendizagem, ainda que nela própria, mas direcionadas para o campo da aprendizagem de LE ou relacionadas às áreas da Educação e da Psicologia, podem ultrapassar fronteiras e nortear pesquisas em LM, como será feito neste trabalho. Afinal, ser falante nativo de uma língua, a meu ver, não faz do indivíduo um sujeito plenamente autônomo em seu uso, uma vez que em contato

com diversas situações que exigem um uso diferenciado da mesma língua, por exemplo, em sua forma escrita, ele pode retrair-se e não produzir por falta de preparo.

Em consonância com a aplicação dos resultados de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem em LE a outras disciplinas está Oxford (1990), quando já no Prefácio de seu livro *Language learning strategies: what every teacher should know*, diz o seguinte:

[...] muitas das estratégias úteis para a aprendizagem de línguas são aplicáveis a outras disciplinas também, é possível que neste livro os professores dessas disciplinas encontrem diversas ideias práticas. É provável também que os pesquisadores descubram novas áreas de pesquisa, e que estudantes de línguas adquiram novas estratégias úteis³⁶ (OXFORD, 1990, xi).

Neste trabalho, concordo que os estudos sobre estratégias de aprendizagem podem propiciar melhor compreender as ações e os comportamentos desenvolvidos pelos alunos durante as atividades realizadas a partir da integração de um ambiente virtual de aprendizagem em contexto presencial do ensino médio, com foco no desenvolvimento da autonomia durante a realização de atividades de escrita de LM.

Como afirma Rubin (1975), levando em consideração a importância dos estudos de estratégias de aprendizagem, o conhecimento maior sobre as estratégias utilizadas pelos aprendizes bem sucedidos poderá servir de instrumento para potencializar a aprendizagem de aprendizes mais ‘fracos’.

Em vista disso, concordo, também, com autores como Rubin (1975), Oxford (1990), Cohen (1996) e Paiva (1998) ao deixarem claro que, geralmente, o sucesso na aprendizagem de um aluno relaciona-se ao emprego de estratégias de aprendizagem apropriadas à atividade e ao contexto. É o emprego de estratégias de aprendizagem eficaz que contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia do aluno, deixando-o menos dependente do professor. Uma estratégia, no entanto, não deve ser rotulada de ineficaz, uma vez que é necessário compreender que sua inadequação em uma atividade não quer dizer impossibilidade de sucesso em outra.

Nas subseções a seguir, apresento algumas definições de estratégias de aprendizagem, suas características e algumas das propostas para sua classificação.

³⁶ “[...] many learning strategies useful for languages are also applicable to other subject areas, teachers outside the language field may find a wealth of practical ideas within these covers. In this book, researchers are likely to uncover new areas of investigation, and language students may obtain useful strategy suggestions”.

2.5.1 Conceituações de estratégias de aprendizagem

Muitos são os termos usados para se referirem às estratégias, sendo que muitas vezes o mesmo autor utiliza mais de um no mesmo estudo. A título de exemplos, há Rubin (1975, p. 43) com *técnicas e dispositivos*; Oxford (1990) com *ações*, página ix, *passos e ferramentas*, página 1; O'Malley e Chamot (1990, p. 1) com *comportamentos e pensamentos*; Nunan (1995, p. 168) com *processos*, Cohen (1996, p. 2) com *passos e ações*; Brown (2000, p. 113) com *métodos*; e Paiva (2010a, p. 18) com *ações*. Entretanto, é perceptível que o termo consagrado pelos pesquisadores é estratégias, principalmente com as vastas referências aos trabalhos de O'Malley e Chamot (1990) e de Oxford (1990).

Dentro da literatura, muitas também são as conceituações dadas às estratégias de aprendizagem. Tais conceituações indicam que esse assunto é e pode ser estudado por diferentes abordagens teóricas.

Rubin (1975, p. 43), uma das primeiras a se preocupar em conceituar a expressão, diz que estratégias são “técnicas ou dispositivos que o aluno emprega para adquirir conhecimento”. Para Coscarelli (1997), essa é uma conceituação muito geral, pois abarca tudo o que se entende por estratégia. Adquirir conhecimento por meio de técnicas como estratégias de aprendizagem pode ser vista como uma colaboração advinda da Psicologia Cognitiva.

Segundo O'Malley e Chamot (1990, p. 1), as estratégias de aprendizagem utilizadas para aquisição de conhecimento valem-se do conhecimento prévio do aprendiz que é ativado para ajudar na resolução de problemas. Em consonância com essa afirmação, os autores dizem que estratégias de aprendizagem são “pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender, ou reter nova informação”³⁷. Em outras palavras, para eles, “estratégias de aprendizagem são modos especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, a aprendizagem, ou a retenção de informações”³⁸.

Já para Oxford (1990, p. 8), “estratégias de aprendizagem são ações específicas praticadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais

³⁷ Trecho original: “the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information”.

³⁸ Trecho original: “Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information”.

agradável, mais autodirigido, mais eficaz e mais transferível para novas situações”³⁹. Oxford (1990) considera as estratégias importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido do aluno, o que é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Cohen (1996, p. 2), ao rever alguns conceitos, define estratégias de aprendizagem como “os passos ou ações selecionadas pelos alunos para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos”.⁴⁰ Cohen (1996) utiliza o termo “seleção” em sua concepção de estratégias, o que a diferencia de outras e a assegura um caráter de ação consciente. Para ele, é a escolha consciente, por parte do aprendiz, que classifica se uma ação realizada com a intenção de aprimorar o processo de aprendizagem é ou não estratégia.

A ideia de consciência, mas não descartando ações não conscientes, está presente explicitamente na definição de estratégia de Paiva (2010a). Segundo ela, “estratégias de aprendizagem são ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para ampliar sua aprendizagem” (2010a, p. 18). Conforme se verá na subseção a seguir, os estudos de Wenden e Rubin (1987 *apud* BARBOT; CAMATARRI, 2001) e de Oxford (1990) também consideram como estratégias ações de aprendizagem utilizadas não conscientemente.

Em sintonia com as concepções dadas por O’Malley e Chamot (1990) e por Oxford (1990), Coscarelli (1997, p. 2) enfatiza que “*estratégias do aprendiz (...)* são os comportamentos que ele usa para aprender e controlar sua aprendizagem”. Em seu conceito, Coscarelli (1997) insere o verbo “controlar”, denotando uma relação entre as estratégias de aprendizagem e a autonomia. Vale salientar que o verbo “controlar” também está presente na definição de autonomia elaborada por Benson (1997) como sendo um item indispensável para a sua conquista na aprendizagem.

Outro conceito bem relevante é dado por Brown (2000, p. 113) ao dizer que “as estratégias são métodos específicos de se abordar um problema ou uma tarefa, modos de operação para alcançar um determinado fim, planejadas para controlar e manipular certas informações”⁴¹. Cabe observar, então, que Brown (2000) vê as estratégias de aprendizagem ocorrendo de modo sequencial, indo do planejamento ao controle e à

³⁹ Trecho original: “[L]earning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations”.

⁴⁰ Trecho original: “the steps or actions selected by learners either to improve the learning of a second language, the use of it, or both”.

⁴¹ Trecho original: “strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information”.

manipulação de certas informações. Além disso, o autor também alerta que as estratégias de aprendizagem podem variar de um momento a outro, intraindividualmente, haja vista que cada um de nós tem um número de formas possíveis de resolver um problema particular, e nós escolhemos uma - ou várias em seqüências - para um dado problema.

2.5.2 Caracterização das estratégias de aprendizagem

Com relação à caracterização das estratégias de aprendizagem, a seqüência definida por A. L. Wenden e J. Rubin (1987), traduzida e citada por Barbot e Camatarri (2001, p. 84), mostra toda a sua complexidade em termos de cognição:

- 1) As estratégias referem-se, antes de mais, a ações específicas ou a técnicas [...].
- 2) Algumas dessas ações serão observáveis (pôr uma questão) e outras não o serão (efetuar mentalmente uma comparação).
- 3) As estratégias são orientadas para um problema a resolver.
- 4) Assim, as estratégias serão utilizadas para se referir a comportamentos de aprendizagem que contribuem diretamente para a aprendizagem. Referem-se também a comportamentos que contribuem *indiretamente* para a aprendizagem.
- 5) Algumas vezes, as estratégias podem ser desenvolvidas conscientemente [...] Podem automatizar-se e ficar abaixo do nível de consciência ou *potencialmente* conscientes (2001, p. 84).

Vale notar a contribuição do trabalho de A. L. Wenden e J. Rubin (1987 *apud* BARBOT; CAMATARRI, 2001) refletida entre as doze características elencadas por Oxford (1990), as quais são reproduzidas e explanadas a seguir:

QUADRO 1

Características das estratégias de aprendizagem de línguas

Características	
1.	Contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa.
2.	Permitem que os alunos se tornem mais autodirigidos.
3.	Expandem o papel dos professores.
4.	São orientadas para problemas.
5.	São ações específicas tomadas pelo aluno.
6.	Envolvem muitos aspectos do aluno, não apenas o cognitivo.
7.	Auxiliam a aprendizagem tanto direta quanto indiretamente.
8.	Não são sempre observáveis.
9.	São frequentemente conscientes.
10.	Podem ser ensinadas.
11.	São flexíveis.
12.	São influenciadas por uma variedade de fatores.

Fonte: Oxford, 1990, p. 9⁴²

⁴² Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

Ao caracterizar as estratégias de aprendizagem, Oxford (1990) destaca, inicialmente, a competência comunicativa⁴³. Embora não a defina, é possível deduzir que competência comunicativa seja uma atribuição dada a quem utiliza significativa e contextualmente a língua de modo a interagir com outros usuários. Essa dedução advém do fato de que o “[d]esenvolvimento da competência comunicativa requer interação real entre os alunos usando a língua contextualizada e significativa”⁴⁴ (OXFORD, 1990, p. 8).

Oxford (1990) afirma que a autonomia pode ser desenvolvida por meio da utilização das estratégias de aprendizagem. Afirmação com a qual eu concordo e investigo neste trabalho a partir da integração de um AVA em contexto presencial de ensino. Corroborando com a ideia de autonomia posta como característica das estratégias, Oxford (1990) lembra que o papel do professor passa a ser o de facilitador e orientador na condução do aluno rumo à aprendizagem de forma autônoma, fazendo com que o aluno aprenda a aprender. Esta ideia está em consonância com a não abdicação da responsabilidade do professor no processo ensino-aprendizagem (LITTLE, 1991, 2000; VYGOTSKY, 2007a; FREIRE, 2010).

Segundo Oxford (1990), as estratégias servem para resolver problemas e tarefas. Conforme o problema e as tarefas, o aluno selecionará a estratégia que deve levar em conta tanto a natureza quanto as características do problema. Essa observação indica que não é a aplicação de qualquer estratégia que terá resultado positivo. Mas o que são problemas e tarefas? Os problemas podem ser uma dificuldade evidente de aprendizagem e/ou de comunicação. Já as tarefas são exercícios ou outras atividades.

Para Oxford (1990) e O’Malley e Chamot (1990), as estratégias de aprendizagem vão além dos aspectos cognitivos e inserem em seu quadro as dimensões afetiva, social e metacognitiva. Sobre isso, Oxford (1990) diz o seguinte:

Estratégias de aprendizagem de línguas não estão restritas às funções cognitivas (...). As estratégias também incluem funções metacognitivas como planejamento, avaliação e organização da própria aprendizagem; e funções emocionais (afetivas), sociais, assim como outras funções. Infelizmente, muitos especialistas em estratégias de aprendizagem de línguas não prestaram atenção suficiente às

⁴³ Hymes (1972, p. 282), citado por Nicolaidis e Blos (2011, p. 17), fala em competência linguístico-comunicativa, definindo-a como “a capacidade do indivíduo circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana”. De acordo com as autoras, ele foi o primeiro a incorporar o aspecto social na noção de competência linguística.

⁴⁴ Trecho original: “Development of communicative competence requires realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language”.

estratégias sociais e afetivas no passado. É provável que a ênfase venha a se tornar mais equilibrada, porque a aprendizagem de línguas é, indubitavelmente, um processo emocional e interpessoal, assim como eventos cognitivos e metacognitivos⁴⁵ (1990, p. 11).

De acordo com Oxford (1990), Cohen (1996), Chamot (2004), entre outros, as estratégias de aprendizagem nem sempre podem ser observáveis visivelmente. Como exemplos, Cohen (1996) explica que algumas estratégias são comportamentais e podem ser observadas facilmente (por exemplo, fazer pergunta para esclarecimento), outras são mentais e comportamentais ao mesmo tempo, mas não são facilmente observáveis (por exemplo, fazer paráfrase), enquanto outras são apenas mentais (por exemplo, fazer traduções mentais para esclarecimentos durante a leitura) e devem ser identificadas através de outros meios, como os relatos verbais. Chamot (2004) diz que um aluno poderia utilizar a atenção seletiva (não observável) para focar as principais idéias ao ouvir um noticiário e poderia, então, decidir tomar notas (observável), a fim de se lembrar da informação. Vygotsky (2007b) também diz que para se estudar um processo interno, oculto à observação direta, tem-se que se exteriorizá-lo relacionando-o com outra qualquer atividade, só então será possível sua análise.

Na visão de Oxford (1990), assim como na de A. L. Wenden e J. Rubin (1987 *apud* BARBOT; CAMATARRI, 2001) e de Paiva (2010a), as estratégias podem ser realizadas de modo consciente e inconsciente. A repetição de uma mesma estratégia leva a sua automatização, deixando-a abaixo do nível de consciência ou potencialmente consciente. Em contraposição à colocação das autoras sobre a aceitabilidade de ocorrências de estratégias de modo inconsciente, Cohen (1996) lembra haver falta de consenso entre os pesquisadores. Para o autor, se o aprendiz não é capaz de um comportamento consciente na aplicação da estratégia, ela pode ser referida como sendo apenas um processo, não uma estratégia.

Apesar de não concordar com Cohen (1996), Oxford (1990) retoma o significado básico de estratégia em sua etimologia grega e lembra que o termo refere-se às ações conscientes utilizadas tanto durante a guerra para a conquista do sucesso quanto em ambientes não-militares para a conquista de um objetivo. A autora, em sua

⁴⁵ Trecho original: “Language learning strategies are not restricted to cognitive functions (...). Strategies also include metacognitive functions like planning, evaluating, and arranging one’s own learning; and emotional (affective), social and other functions as well. Unfortunately, many language learning strategy experts have not paid enough attention to affective and social strategies in the past. It is likely that the emphasis will eventually become more balanced, because language learning is indisputably an emotional and interpersonal process as well as a cognitive and metacognitive affair”.

caracterização das estratégias (cf. quadro 1), deixa claro, no entanto, que em se tratando de aprendizagem, elas “[s]ão frequentemente conscientes” e não totalmente. Esta é a posição adotada neste trabalho, ou seja, a de que elas também podem ser empregadas de modo inconsciente, principalmente se já automatizadas.

Um ponto central em que há consenso entre os especialistas em estratégias de aprendizagem de línguas é que as estratégias não se realizam apenas em sala de aula, mas ocorrem também em outros contextos, como em situações de uso real e significativo da língua (O’MALLEY; CHAMOT, 1990; NUNAN, 1995; BROWN, 2000). Da mesma forma, há concordância de que a utilização desta ou daquela estratégia é influenciada por fatores como motivação, estilos de aprendizagem, natureza entre outros.

2.5.3 Classificação das estratégias de aprendizagem

Os estudos sobre as estratégias de aprendizagem apresentam, dependendo do pesquisador, classificações diferentes para as mesmas. Tais classificações podem, além de representar formas diferentes de se referir às mesmas estratégias, ser úteis dependendo da finalidade da questão em análise. As estratégias também podem se sobrepor ou fundir durante a realização de uma tarefa, apoiando umas às outras (OXFORD, 1990; COHEN, 1996).

Cohen (1996) divide as estratégias entre as que podem contribuir diretamente para a aprendizagem, por exemplo, as estratégias de memorização; e estratégias que tem como principal objetivo o uso da língua, por exemplo, verificar se o significado pretendido foi transmitido. O autor também afirma, como já referido aqui anteriormente na parte de caracterização das estratégias de aprendizagem, que as estratégias podem ser comportamentais, observadas facilmente; mentais e comportamentais, não facilmente observáveis; e apenas mentais, identificadas, por exemplo, através de relatos verbais dos sujeitos observados.

As classificações de estratégias de aprendizagem mais referenciadas e utilizadas em pesquisas e trabalhos acadêmicos, no entanto, são as de O’Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990). Sobre a primeira, farei apenas uma síntese. No entanto, sobre a segunda, darei mais informações de modo a servir para o estudo de uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia que é o que me proponho a realizar neste trabalho, o qual parte da observação, identificação, sistematização e

análise dos dados em conformidade com a classificação apresentada por Oxford (1990). Vale informar, porém, que os descritores/estratégias pormenorizados na classificação da autora poderão, no decorrer da análise, ser reorganizados e/ou adaptados de modo a integrar as ações de aprendizagem realmente realizadas pelos alunos participantes da pesquisa durante o uso de um AVA integrado na disciplina de LP do ensino médio para auxiliar o ensino-aprendizagem da escrita.

Conforme apresentadas por O'Malley e Chamot (1990), as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em metacognitivas, cognitivas e sociais/afetivas.

As estratégias metacognitivas estão relacionadas ao planejamento, à monitoração e à avaliação. Já as estratégias cognitivas referem-se a tarefas especificamente ligadas à aprendizagem que têm como objetivo a retenção e o uso de conhecimentos linguísticos. Essas estratégias são promovidas em contextos educacionais e comunicativos. Por fim, as estratégias sociais/afetivas, como o próprio nome indica, dizem respeito à interação social e aos aspectos afetivos.

De acordo com a taxonomia de Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em duas categorias: a das diretas e a das indiretas.

As estratégias diretas, de acordo com Oxford (1990), são aquelas relacionadas diretamente aos processos de aprendizagem. Nessa classe entram as estratégias de memória, cognitivas e de compensação.

- Estratégias de memória permitem ao aprendiz armazenar e lembrar as novas informações sobre a língua-alvo.
- Estratégias cognitivas referem-se aos passos ou operações de aprendizagem que levam o aprendiz a compreender e a produzir uma nova informação, quando realiza atividade manipulando diretamente o conteúdo, retenção e uso dos conhecimentos linguísticos.
- Estratégias de compensação permitem ao aluno utilizar a língua mesmo que ele não tenha conhecimento suficiente.

Para Oxford (1990), as estratégias indiretas são aquelas não relacionadas diretamente aos processos de aprendizagem, mas à sua gestão de modo externo. Fazem parte delas as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

- Estratégias metacognitivas são ações que os aprendizes executam para coordenar e organizar o seu próprio aprendizado, através do planejamento, do controle e da avaliação.

- Estratégias afetivas referem-se à regulação de emoções, atitudes, motivação e valores que influenciam na aprendizagem da língua.
- Estratégias sociais são ações que permitem ao aprendiz aprender a língua através da interação e da cooperação com outros indivíduos.

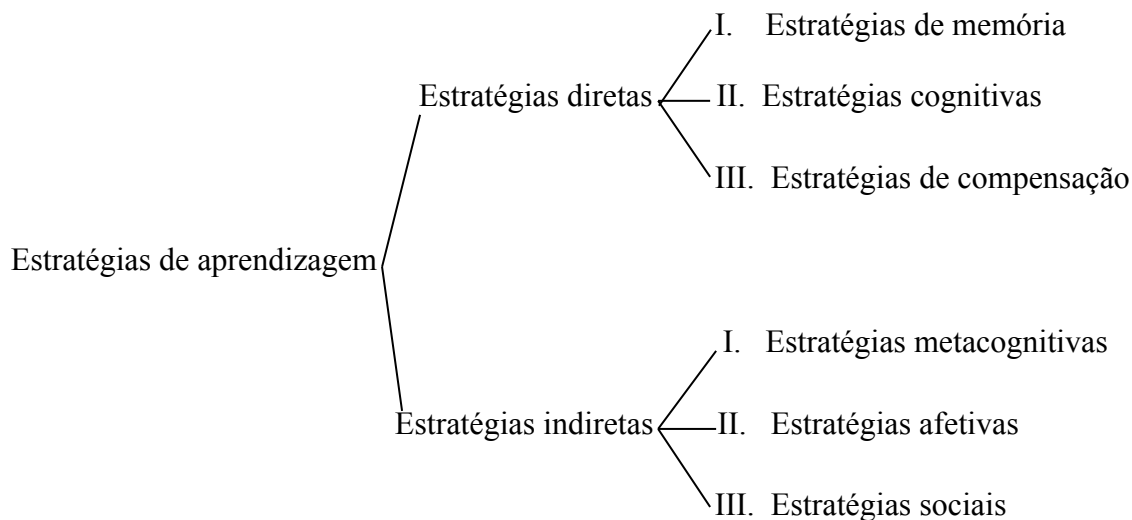


FIGURA 2 – Classificação das estratégias segundo Oxford (1990)
 Fonte: Oxford, 1990, p. 16.

Comparando a classificação de O'Malley e Chamot (1990) com a de Oxford (1990) é possível perceber que enquanto Oxford fala em seis categorias, O'Malley e Chamot falam apenas em três. Uma explicação visível é que os primeiros autores falam em estratégias cognitivas sem subdividi-las, vendo a memória como uma subclasse inserida naquela; já Oxford a decompõe em estratégias de memória, cognitivas e de compensação. Da mesma forma, O'Malley e Chamot falam em estratégias sócio/afetivas sem subdivisão, de modo inter-relacionado, e Oxford as classifica separadamente.

A seguir, apresento um quadro reunindo os dois conjuntos de estratégias de aprendizagem investigadas por Oxford (1990). O primeiro, formado pelos três subconjuntos das estratégias diretas, apresenta as estratégias de memória, cognitivas e de compensação; e o segundo, formado pelos três subconjuntos das estratégias indiretas, apresenta as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Ao todo, os subconjuntos comportam 19 pequenos grupos, que juntos totalizam 62 estratégias de aprendizagem ressaltadas pela autora como não exaustivas, mas como indicativas e exemplificadoras:

QUADRO 2

Inventário de estratégias de Oxford (1990)^{46/47}

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
<p>I. Estratégias de memória</p> <p>A. Criar elos mentais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupar (L, R) 2. Associar/elaborar (L, R) 3. Colocar palavras novas em contexto (A) <p>B. Utilizar imagens e sons</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar imagens (L, R) 2. Mapa semântico (L, R) 3. Usar palavras-chave (L, R) 4. Representar sons na memória (L, R, S) <p>C. Revisar bem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão estruturada (A) <p>D. Empregar ação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar resposta ou sensação física (L, R) 2. Usar técnicas mecânicas (L, R, W) 	<p>I. Estratégias metacognitivas</p> <p>A. Centrar sua aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apreender e relacionar com material já conhecido (A) 2. Prestar atenção (A) 3. Retardar a produção oral para focalizar na audição (L, S) <p>B. Organizar e planejar sua aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua (A) 2. Organizar (A) 3. Estabelecer metas e objetivos (A) 4. Identificar o propósito de uma atividade (ouvir, ler, falar, escrever com um propósito) (A) 5. Planejar para uma tarefa (A) 6. Procurar oportunidades para prática (A) <p>C. Avaliar sua aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Automonitorar (A) 2. Autoavaliar (A)
<p>II. Estratégias cognitivas</p> <p>A. Praticar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir (A) 2. Praticar formalmente com sons e sistemas escritos (L,S,W) 3. Reconhecer e usar fórmulas e padrões (A) 4. Recombinar (S, W) 5. Praticar de forma natural (A) <p>B. Receber e enviar mensagens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apreender a ideia rapidamente (L, R) 2. Usar recursos para receber e enviar mensagens (A) <p>C. Analisar e raciocinar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Raciocinar dedutivamente (A) 2. Analisar expressões (L, R) 3. Analisar contrastivamente (entre línguas) (L, R) 4. Traduzir (A) 5. Transferir (A) <p>D. Criar estrutura para “input” e “output”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas (L, R, W) 2. Resumir (L, R, W) 3. Destacar (L, R, W) 	<p>II. Estratégias afetivas</p> <p>A. Reduzir a ansiedade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar relaxamento progressivo, respiração profunda, ou meditação (A) 2. Usar música (A) 3. Usar risos (A) <p>B. Encorajar a si próprio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer afirmações positivas (A) 2. Correr riscos sabiamente (A) 3. Gratificar-se (A) <p>C. Medir a temperatura emocional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir seu corpo (A) 2. Usar uma “check list” (A) 3. Escrever um diário de aprendizagem da língua (A) 4. Discutir seus sentimentos com alguém (A)
<p>III. Estratégias de Compensação</p> <p>A. Adivinhar de forma inteligente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar pistas linguísticas (L, R) 2. Usar outras pistas (L, R) <p>B. Superar limitações da fala e da escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recorrer à língua materna (S) 2. Pedir ajuda (S) 3. Usar mímicas ou gestos (S) 4. Evitar comunicação de forma parcial ou total (S) 5. Selecionar o tópico (S, W) 6. Ajustar ou aproximar a mensagem (S, W) 7. Criar palavras (S, W) 8. Usar circunlocução ou sinônimo (S, W) 	<p>III. Estratégias sociais</p> <p>A. Fazer perguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir esclarecimentos ou verificação (L, R) 2. Solicitar correções (S, W) <p>B. Cooperar com outros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperar entre pares (A) 2. Cooperar com usuários proficientes (A) <p>C. Solidarizar-se com outros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver compreensão cultural (A) 2. Conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros (A)

Fonte: Oxford, 1990

⁴⁶ Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

⁴⁷ Oxford (1990), em sua classificação de estratégias de aprendizagem, indica por meio de letras as estratégias de acordo com as quatro habilidades de aprendizagem de línguas: ouvir, ler, falar e escrever. Assim, no quadro 2, as letras em maiúsculas após cada estratégia devem ser lidas da seguinte maneira: ouvir (listening – L), ler (reading – R), falar (speaking – S), escrever (writing – W) e todas as quatro habilidades (all skills - A).

Oxford (1990), seguindo essa classificação, elaborou o questionário *Strategy Inventory for Language Learning*⁴⁸ (SILL), o qual conta com duas versões: uma para falante de inglês aprendente de uma nova língua e outra para falante de outra língua aprendente de inglês. O questionário, de base quantitativa, permite obter além da frequência, o tipo de estratégia utilizado pelo aprendente. É importante dizer que a classificação de Oxford suscita controvérsias. Paiva (1998), por exemplo, questiona a inserção de “uso de cartões relâmpagos”, visível no SILL, e “uso de diários” que, por serem pouco frequentes em nossa cultura, podem desvirtuar resultados descritivos de estratégias de memória e afetivas respectivamente. Atualmente, o uso de diários de aprendizagem pode ser incentivado em AVAs para favorecer o relato de considerações pessoais do aluno sobre a aprendizagem e sobre o curso.

Outro ponto, também perceptível, é o fato de as fronteiras entre as estratégias serem muito tênues possibilitando que a utilização de uma única estratégia possa transitar por mais de uma categoria das indicadas pela autora. Segundo Oxford (1990), elas mantêm uma inter-relação, apoiando-se e interagindo-se umas com as outras. Essa sobreposição ocorre naturalmente entre os grupos de estratégias, por exemplo, a estratégia metacognitiva ajuda os alunos a regular o seu próprio processo cognitivo, avaliando como está aprendendo e se planejando para futuras tarefas, mas esse processo exige raciocínio, que é em si uma estratégia cognitiva (OXFORD, 1990).

Tais fatores, no entanto, não diminuem a importância que a classificação de estratégias de aprendizagem feita por Oxford (1990) tem para este trabalho, uma vez que tal classificação abrange uma gama de estratégias condizentes também com aprendizagem de língua em ambiente *on-line*, as quais teoricamente podem ser agrupadas em separado para fins de estudo, mas que na prática de sua realização podem ocorrer simultaneamente.

Com a seção 2.6, a seguir, finalizo o capítulo 2 apresentando um possível diálogo entre as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e a teoria sociocultural Vygotskiana.

⁴⁸ “Inventário de estratégias para aprendizagem de língua” (cf. OXFORD, 1990, p. 293-300).

2.6 Estratégias de aprendizagem de Oxford e teoria Vygotskiana: a possibilidade de um diálogo

Pensando em uma possível relação da classificação das estratégias de aprendizagem apresentada por Oxford (1990) com a teoria sociocultural de Vygotsky, de imediato, identifica-se também que este não se dedicou apenas ao estudo da dimensão cognitiva, pois, como afirma Rego (2011, p. 120), ele “procurou incessantemente superar justamente a tendência, presente na psicologia da época, de contrapor e analisar separadamente o sentimento e a razão”. Vygotsky, em vista disso, apresenta uma abordagem abrangente que vê o homem em sua totalidade.

Falando inicialmente das estratégias diretamente relacionadas aos processos de aprendizagem, ou seja, das estratégias de memória, cognitivas e de compensação (OXFORD, 1990), vê-se que não é fácil enquadrá-las separadamente aos conceitos Vygotskianos pelo fato de suas diferenças serem muito tênues. Tanto é que O'Malley e Chamot (1990) falam apenas em estratégias cognitivas sem fazerem essa divisão. Dessa forma, considero que ao relacionar não só as estratégias diretas à teoria de Vygotsky, mas também as indiretas, já se está a falar das estratégias cognitivas, as quais se enquadram nas funções mentais superiores, com especial atenção ao conteúdo, à retenção e ao uso dos conhecimentos linguísticos.

Apesar das diferenças, como mencionei acima, serem tênues, pode-se dizer que as estratégias de memória, definidas por Oxford (1990) como aquelas que permitem ao aprendiz armazenar as novas informações sobre a língua-alvo, estão intimamente relacionadas ao conceito de memória natural e memória mnemotécnica da teoria Vygotskiana. Revisão estruturada e usando resposta ou sensação física, por exemplo, direcionam-se para a memória natural. Já o uso de técnicas mecânicas volta-se para a memória mnemotécnica. É importante dizer, no entanto, que existem outros tipos de memória (individual, coletiva, social etc.) e que muitos deles coexistem (VYGOTSKY, 2007a).

Com a memória mnemotécnica, também denominada de cultural, o ser humano faz uso de instrumentos exteriores ao seu eu biológico, possibilitando-lhe agir sobre o meio social e sobre si mesmo. “O desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o ser humano, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.114). Tem-se

aí um processo de memorização voluntária/consciente, motivado pela interação e mediado semioticamente.

Em meio a tanta informação, hoje em dia, pouco se confia na memória natural e cada vez mais se utiliza de instrumentos técnicos para auxiliá-la. É perceptível que se usa melhor a memória com a ajuda de elementos exteriores. Os instrumentos mais antigos de memorização mnemotécnica são nós para estimular a memória ou para contar, escrita feita com galhos e juncos, marcar árvores para lembrar o caminho a voltar etc. Atualmente, as estratégias utilizadas para memorizar estão tecnologicamente avançadas, e a escrita, com todo o seu aperfeiçoamento aos novos tempos, é um dos melhores exemplos de se controlar a própria memória.

A memória é tida como uma função importante para o comportamento voluntário. A atenção voluntária surge na criança com o crescimento de sua capacidade de manipular ativamente os objetos físicos externos para regular a atenção.

A presença de lacunas na aprendizagem de uma língua ou, acrescento, a participação em situação não habitual de seu uso exigem a aplicação de estratégias compensatórias. Segundo Oxford (1990), as estratégias de compensação⁴⁹ são as que permitem utilizar a língua mesmo que não se tenha conhecimento suficiente dela como forma de suprir lacunas de aprendizagem. Quando se fala em suprir lacunas, portanto, não se parte do nada, mas da ativação e uso tanto de conhecimento prévio da língua quanto de conhecimento de mundo.

Os conhecimentos espontâneos são os adquiridos através de experiências pessoais e da participação em atividades cotidianas. Já os científicos dizem respeito aos conhecimentos construídos por meio do ensino advindo de instrução escolar, ou seja, de situações formais de ensino-aprendizagem. Tais conhecimentos podem ser relacionados às estratégias de compensação, já que elas ocorrem sempre a partir de algo que o sujeito já sabe e que foi aprendido em situação cotidiana ou escolar.

Diante disso, pode-se dizer que um sujeito ao fazer uso de estratégias de compensação já possui algum grau de autonomia na língua-alvo, condizendo com o uso dos conhecimentos espontâneos e científicos da abordagem Vygotskiana. Usar pistas linguísticas para entender o que está sendo lido ou ouvido, por exemplo, pode ser relacionado aos conhecimentos científicos; e usar outras pistas como o contexto, aos

⁴⁹ Vygotsky e Luria (1996) desenvolvem um conceito de compensação, todavia, a relação de tal conceito com as estratégias de compensação de Oxford (1990) não se faz oportuno, haja vista ele envolver diretamente alguma deficiência física ou psicológica, o que não é o caso dessas estratégias.

espontâneos. Todo o conhecimento já internalizado serve como pistas para compensar a falta, superar as limitações de aprendizagem, quer seja da fala, quer seja da escrita.

Com relação às estratégias indiretas, não relacionadas diretamente aos processos de aprendizagem, mas à sua gestão de modo externo, ou seja, às estratégias metacognitivas, afetivas e sociais (OXFORD, 1990), percebo, significativamente, o que afirmou Rego (2011) quando disse que a teoria Vygotskiana não contrapõe sentimento e razão.

Vygotsky (2007a, 2007b), no âmbito da psicologia cognitiva, foi um dos primeiros pesquisadores a postular a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los. O autor não usa o termo metacognição como Oxford (1990) e muitos outros, mas autorregulação que quer dizer o sujeito ser capaz de gerenciar e regular suas ações e pensamento. A autorregulação, para ele, além de não separar o individual do social também é precedida por uma regulação exterior, uma vez que advoga serem as características humanas não inatas, mas resultados da interação dialética do homem e do seu meio sociocultural.

Na escola, o aluno chega à autorregulação a partir de um bom trabalho em sua ZDP em que o professor tem um papel fundamental, também enfatizado por Little (2000) e por Oxford (2003). O professor instrui, reordena, agrupa os passos necessários às ações de aprendizagem que levarão o aluno à resolução de problemas. Nesse caso, o processo ensino-aprendizagem da língua é construído socialmente e tem importância o emprego de andaimes (*scaffolding*)⁵⁰ que, enquanto estratégia de ensino, é originário da teoria sociocultural de Vygotsky e inserido nas concepções da ZDP. Para Oxford (2003), através da utilização de andaimes adequados apenas nos momentos certos, o outro mais capaz ajuda na aprendizagem do aluno atuando em sua ZDP .

Já a metacognição é voltada para o ser individual, que se autorregula enquanto um ser mental. A maioria das estratégias metacognitivas elencadas por Oxford (1990) direcionam para o conceito de metacognição no sentido individual, do *self*. De todas elas, percebo que a única que direciona diretamente para o social, como proposto na

⁵⁰ Na instrução com andaimes, um ou outro mais experiente fornece andaimes para facilitar o desenvolvimento do aluno. As atividades que contemplam o uso de andaimes são apenas aquelas para além do nível que o aluno pode fazer sozinho. Conforme o desenvolvimento cognitivo, os andaimes são removidos. Eles são temporários e servem para que o aluno complete a atividade dominando os conceitos de forma independente, autorregulada. Exemplos de andaimes são modelos, sugestões, solicitações, instrução direta etc. (cf. VAN DER STUYF, 2002, disponível em: <<http://condor.admin.ccny.cuny.edu/~group4/>>)

Oxford (2003) diz que andaime deve ser introduzido no processo de ensino de acordo com a necessidade de aprendizagem e que pode ser tido como um movimento em espiral que envolve o engajamento social.

teoria Vygotskiana, é a “procurando oportunidades para a prática”, por se tratar de uma ação em que se pensa envolver uma interação com o outro. Uma cabível explicação para esse fato talvez seja a utilização do conceito do termo metacognição advindo de Piaget e desenvolvido por Flavell (1976), citado por Ribeiro (2003), como sendo o conhecimento que o sujeito tem de seu próprio conhecimento, a cognição da cognição.

Flavell (1976 *apud* RIBEIRO, 2003), ao conceituar a metacognição como a faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido sem referenciar a importância do fator social para se chegar a esse nível, aponta para o social como algo secundário frente à importância do biológico para o desenvolvimento mental do ser humano. Flavell (1979) distingue as estratégias cognitivas das estratégias metacognitivas. As primeiras consideradas procedimentos específicos para o sujeito atingir os objetivos, realizar as tarefas, que permitem o desenvolvimento cognitivo. As segundas consideradas procedimentos de verificação das estratégias cognitivas (estratégias para selecionar, avaliar e regular), isto é, procedimentos que permitem ao sujeito certificar-se de que o(s) objetivo(s) foi/foram alcançado(s). São, pois, processos independentes, ainda que complementares⁵¹.

É interessante lembrar que as definições apresentadas por Flavell (1979) são de caráter abrangente e não se restringem ao estudo de aprendizagem de línguas como é o caso das definições de Oxford (1990), que explicitamente já nas estratégias cognitivas faz referência aos conhecimentos linguísticos.

As estratégias afetivas e sociais apresentadas por Oxford (1990) também são possíveis de serem embasadas pela teoria de Vygotsky. Ambas abrangem dois dos conceitos mais profícuos de Vygotsky: o de interação e o de ZDP, já referenciados neste trabalho.

A teoria Vygotskiana prega que a aprendizagem constrói-se a partir da interação com o outro e fortemente relacionada à dimensão cultural. Essa interação integra dialeticamente cognição e afetividade. Então, tanto as concepções Vygotskiana de ensino-aprendizagem quanto o modelo de estudo da autonomia em línguas elaborado por Oxford (1990) mostram o reconhecimento da importância da afetividade para esse processo que não envolve apenas fatores racionais ou cognitivos.

⁵¹ De acordo com Flavell (1976 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 110), o auto-questionamento sobre um texto pode funcionar não apenas para aumentar o seu conhecimento (função cognitiva), mas também para o monitorar (função metacognitiva).

Todas as estratégias afetivas elencadas por Oxford (1990) põem o aprendiz como um sujeito ativo (cf. quadro 2), o qual está sempre à procura de um meio de controlar suas emoções. A teoria de Vygotsky embasa essa noção, uma vez que nela a razão, o intelecto desenvolvido, tem a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, ou seja, de autorregular o comportamento.

As estratégias sociais elencadas por Oxford (1990) colocam o sujeito em ação à medida que ele prontifica-se a cooperar, a solidarizar-se com os outros, ajudando-os na qualidade de sujeito mais experiente. Tais atitudes, de acordo com Vygotsky (2007a), advêm das funções psicológicas superiores internalizadas por meio das relações sociais e viabilizam a independência do sujeito e suas ações voluntárias. Como faz notar, a atividade voluntária corresponde ao intelecto altamente desenvolvido e é próprio dos seres humanos.

Esse mesmo sujeito, em outra situação, ao fazer perguntas a alguém mais apto a responder, passa a noção de ter anteriormente vistoriado a atividade e chegado à conclusão de sua não capacidade para sozinho, naquele momento, realizar todas as ações necessárias à sua efetivação ou, ainda, de apenas pretender constatar a eficácia ou não da atividade já desenvolvida, como forma de confirmar ganho de autonomia.

As considerações levantadas sobre as estratégias sociais colocam-se como apropriadas para um ambiente de ensino-aprendizagem institucional, onde a relação social necessária para o processo ensino-aprendizagem apoia a relação *um para um* e, principalmente, a *inter pares*⁵², opondo-se à relação *um para muitos*⁵³ ainda frequente em sala de aula. De acordo com Lévy (1997), os meios de comunicação clássicos (relacionamento um-para-muitos) instauram uma separação nítida entre emissores centros e receptores passivos. Para ele, “[a]s mensagens difundidas pelo centro realizam

⁵² Entendo que tanto a relação um para um como a inter pares são contrárias ao exercício autoritário da docência e à passividade do aluno. Na relação um para um, há reciprocidade entre professor e aluno, ambos interagem, dialogam. O professor fala/escreve para o aluno, mas também ouve/lê o produzido pelo aluno e vice-versa. Essa relação proporciona ao aluno agir e operar mentalmente sobre os objetos de forma a (re)construir conhecimento. É uma relação bilateral em que o professor incentiva o aluno a estudar despertando nele o interesse por aprender, por exemplo, ao fazer uso de *feedbacks*. Já na relação social inter-pares, o professor, consciente de ser um só em sala de aula para dar conta de muitos alunos, incentiva a participação ativa, responsiva e tutorial dos mesmos no processo ensino-aprendizagem por acreditar nos benefícios dessa relação multilateral. Os alunos ensinam e aprendem uns com os outros realizando um processo mediado pelos pares, no qual lhes é transferido pelo professor a responsabilidade de promover uma aprendizagem autorregulada. (ALVES, 2005; TRICHES, 2010).

⁵³ Entendo a relação um para muitos como aquela em que a sala de aula e o ensino-aprendizagem do conteúdo são controlados pelo professor por meio de ação totalmente unilateral, por exemplo, aulas expositivas nas quais apenas o professor se manifesta.

uma forma grosseira de unificação cognitiva do coletivo ao instaurarem um contexto comum” (1997, p. 113).

Ressalva-se que essas estratégias não agem em separado, há uma interdependência entre elas para que ocorra o desenvolvimento cognitivo do sujeito (Oxford, 1990) de modo a levá-lo à autorregulação proposta na teoria sociocultural de Vygotsky.

Nesta seção, mostrei brevemente uma possível relação da teoria sociocultural de Vygotsky com a classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990), por percebê-las viáveis para utilização conjunta em pesquisas sobre autonomia na aprendizagem de línguas de modo a possibilitar a identificação, sistematização e análise dos dados que nesta pesquisa foram gerados a partir da aplicação dos questionários, da realização das entrevistas, das anotações do diário de campo e dos registros do AVA integrado ao contexto presencial de ensino da LM.

3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E ESCRITA

Observa-se, na educação, a permanência de um problema bem antigo: levar o discente a escrever autonomamente de modo reflexivo. Todavia, atualmente, observa-se também uma defasagem contextual entre o que a escola utiliza como prática de escrita e o que a realidade extraescolar oferece em função da propagação e difusão das TDICs. O contexto sociocultural oferece ao alunado alternativas variadas e prazerosas de escrita que, de alguma forma, são rejeitadas e/ou ignoradas pela escola. É o avanço tecnológico alterando o modo como os indivíduos interagem por meio de uma gama de ferramentas que exigem uma escrita “teclada”.

Com as TDICs emergem os AVAs como espaços de trabalho no qual o conhecimento é construído coletivamente e o professor deixa de ser o transmissor. Em um ambiente de aprendizagem *on-line*, o sujeito depara-se com um novo espaço de leitura e escrita: a tela. Essas mudanças na educação, incentivadas por uma renovação paradigmática, revelam a agregação das TDICs nas práticas pedagógicas e a absorção de outros valores socioculturais. Levando em conta que mais do que nunca a prática da escrita faz-se constante em ambiente *on-line*, vejo sua prática em AVA capaz de desenvolver cognitivamente no ser humano modos diversos de praticar o ensino-aprendizagem da LM a partir de uma abordagem sociocultural, dialógica e de incentivo ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

Por meio de um AVA, há a possibilidade de professores e alunos engajarem-se coletivamente para conduzir o processo ensino-aprendizagem da língua. Se em um texto fora da tela há a presença de várias vozes, em um AVA elas vão além, aparecem concretamente na tessitura de um texto à base de diálogo. Os registros sempre disponíveis caracterizam a construção, em caráter coletivo, da memória de um curso e, em caráter individual, da memória e desenvolvimento de cada aluno. Os registros dão ao ambiente virtual uma característica a mais, a de um portfólio.

É interessante perceber que a relação interativa social na aula de LM volta-se para o estudo de algum conteúdo a respeito da língua que ao mesmo tempo também é instrumento de trabalho. No AVA, as orientações são registradas, em sua maioria, pela escrita, podendo ser copiadas, impressas, acessadas pelo aluno. Um ambiente nesse estilo pode incentivar o participante a ser um aluno reflexivo, ativo, dando e solicitando respostas por escrito.

Para dar continuidade a essa discussão, neste capítulo, inicialmente, discorro sobre AVAs e plataformas, fazendo uma diferença entre a tecnologia utilizada e o AVA em si. Em seguida, destaco a plataforma Moodle e suas ferramentas principais, especificamente por ela fazer parte desta pesquisa proporcionando a configuração, a utilização e a investigação do ambiente de aprendizagem *on-line* a partir de uma plataforma educacional criada para a EaD. Posteriormente, faço uma contextualização sobre a escrita diferenciando-a da fala. Sem classificá-la como superior a qualquer outra modalidade de linguagem, abordo-a enfatizando uma concepção reflexiva que adentra também os conceitos Vygotskianos. Por fim, abordo a realização da escrita em AVA via Moodle e a utilização dela e do AVA como instrumentos mediadores de aprendizagem capazes de propiciarem o desenvolvimento da autonomia no aluno.

Essa revisão da literatura faz-se essencial para subsidiar os objetivos deste estudo representados em seu objetivo maior que é o de buscar uma compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM.

3.1 Ambientes virtuais de aprendizagem

Antes de apresentar uma definição do que considero um AVA e suas principais características, esclareço, sucintamente e em separado, os termos que o compõem: ambiente, virtual e aprendizagem, como forma de melhor especificá-lo posteriormente.

Ambiente é o conjunto das substâncias, circunstâncias ou condições em que existe determinado objeto ou em que ocorre determinada ação⁵⁴. Dependendo do contexto, ambiente passa a ter significados específicos, podendo ser situado, por exemplo, no plano físico, virtual, entre outros.

De acordo com Lévy, “a palavra virtual vem do latim *virtualis*, derivado, por sua vez, de *virtus*, força, potência” (1997, p. 15, grifos do autor). Virtual é um espaço que existe em potência, que não se opõe ao real, mas faz parte dele. Logo, o virtual existe.

⁵⁴ Conceito disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ambiente>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

Virtual, para Lévy (2010), situa-se em um contexto cultural cujas tecnologias da comunicação e da inteligência são determinantes sócio-históricos, tal qual o foram a oralidade e a escrita. “A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia” (LÉVY, 1997, p. 20-21). Quando isso ocorre, processa-se a desterritorialização, uma separação do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. Dessa forma, “[o] conhecimento e a informação não são ‘imateriais’, e sim desterritorializados” (LÉVY, 1997, p. 56).

Segundo Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002), inicialmente, pensa-se em virtual em contraposição ao conceito de físico. Porém, isso é uma questão filosófica interessante e bem mais complexa do que a simples diferença entre elementos informatizados e não informatizados. Para eles, não há a necessidade de traçar uma fronteira entre o que seja físico ou virtual, mas de integrá-los cada vez mais. Pode-se dizer que a principal diferença entre o físico e o virtual seja a possibilidade de este ser usado para interações que não são possíveis no ambiente físico, por exemplo, interagir ao vivo mesmo estando em espaços diferentes ou até mesmo usando a mesma tela apenas com *mouses* separados. Se assim não fosse, os “amigos virtuais” das redes sociais não seriam reais. Enfim, o termo virtual, aqui, assume a carga semântica do digital.

A aprendizagem, seguindo uma concepção da teoria Vygotskiana, é um processo progressivo mediado pela linguagem e por outros instrumentos no qual o sujeito envolvido com o outro e com o meio social constrói conhecimento, que se processa do nível interpessoal para o intrapessoal. Assim, a aprendizagem é a apropriação feita pelo indivíduo de informações e conhecimentos por conta da interação mediada.

Expostos tais conceitos, adentro as concepções de AVA fazendo, inicialmente, uma diferença entre ele e as denominadas plataformas. Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC), em inglês *Course Management System* (CMS); Sistema de Gerenciamento de aprendizagem (SGA), em inglês *Learning Management System* (LMS), plataforma de ensino a distância e plataforma para educação *on-line* são algumas expressões usadas como sinônimos para AVA que ofertam cursos para a educação a distância (EaD). Porém, usarei SGC, SGA, plataforma de ensino a distância e plataforma para educação *on-line* de forma distinta a AVA, por entender ser

necessário, nesta pesquisa, destacar que aquelas fazem parte da tecnologia utilizada para a criação e gerenciamento deste, ou seja, do AVA em si.

Nesse caso, plataformas são os *softwares*, a infraestrutura tecnológica, a interface, que foram criadas para funcionarem como AVAs. Esses *softwares* possuem uma série de ferramentas que facilitam ao administrador elaborar cursos a serem realizados totalmente a distância, semipresencial ou de auxílio ao presencial. Dependendo da plataforma, as ferramentas oferecidas para montagem de cursos são diferentes, sendo as mais comuns:

ferramentas de comunicação assíncrona (fórum, *e-mail*, blog, mural) e síncrona (chat); ferramentas de avaliação e de construção coletiva (testes, trabalhos, *wikis*, glossários); ferramentas de instrução (textos, atividades, livros, vídeos); ferramentas de pesquisa de opinião (enquete, questionários); e ferramentas de administração (perfil do aluno, cadastro, emissão de senha, criação de grupos, banco de dados, configurações, diários de classe, geração de controle de frequência e geração de relatórios, gráficos e estatísticas de participação) (PAIVA, 2010b, p. 357).

Correia e Lancaster (s/d) definem as plataformas de apoio à aprendizagem *on-line* como operacionalizadoras dos ambientes virtuais de aprendizagem. Para os autores, essas plataformas são *softwares* que atuam como servidores na Internet (ou em Intranet), disponibilizando um conjunto de ferramentas para a implementação de ações de formação a distância, tais como:

- Gerir as inscrições, os formandos e as oficinas de formação;
- Disponibilizar áreas de conteúdos para *download*;
- Disponibilizar áreas de conteúdos interativos;
- Comunicar, designadamente através de correio eletrônico, de fóruns de discussão, de *chats*, de áudio e videoconferência;
- Registrar o progresso e a avaliação dos formandos;
- Gerir as atividades de estudo dos formandos;
- Criar portfólios individuais e de grupo.

As plataformas mais conhecidas são as que possuem *softwares* livres e que estão em constantes estruturação, como ROODA⁵⁵, TelEduc⁵⁶, eProInfo⁵⁷ e Moodle. Moodle faz parte do objeto de investigação desta pesquisa e será explanado a seguir.

⁵⁵ ROODA - rede cooperativa de aprendizagem - foi desenvolvida sob a filosofia do *software* livre como parte do projeto da UFRGS de EaD. Seu desenvolvimento e manutenção conta com a parceria entre o Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação e o Laboratório de Interação Mediada por

Já um AVA não pode ser restringido à sua parte computacional, ainda que dela dependa também a sua existência. Na visão de Silva (2003), ele é uma sala de aula *on-line*, composta de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem, capaz de acomodar “o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostos pelo professor, seja individualmente, seja colaborativamente” (2003, p. 62). A interação professor-aluno, aluno-aluno e conteúdo-aluno é mediada, principalmente, pela escrita via ferramentas integradas ao ambiente.

Para Dillenbourg (2000) e Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002), um AVA não se refere a qualquer *website* educacional, uma vez que se trata de um espaço que possibilita unir diferentes recursos tecnológicos, transdisciplinar as abordagens pedagógicas e prover informações educacionais onde interações ocorrem rumo à construção do espaço virtual e do conhecimento.

No ato do planejamento de um AVA, ainda que se leve em conta os recursos oferecidos pela plataforma e necessários para a execução do curso, já se sabe que somente em pleno uso será revelado algumas de suas necessidades de aprimoramento e funcionalidades. Os AVAs além de integrarem uma variedade de ferramentas de *softwares*, também podem integrar recursos não-informatizados de aprendizagem que são utilizados em sala de aula convencional, como os livros. Hoje em dia, há ambiente *on-line* de aprendizagem em plataforma cujo *software* não foi criado especificamente para situá-lo, por exemplo, lista de *e-mails*, orkut (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Dillenbourg (2000) e Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002), um AVA não restringe seu uso a EaD e pode ser utilizado para qualquer nível de ensino

Computador. O acesso à plataforma pode ser feito pelo *links*: <<https://ead.ufrgs.br/rooda/>> e <<http://www.nuted.ufrgs.br/nuted/index.html>>.

⁵⁶ A plataforma TelEduc é um *software* livre que pode ser redistribuído e/ou modificado sob os termos da GNU General Public License versão 2, como publicada pela *Free Software Foundation*. Ela foi desenvolvida para a criação, participação e administração de cursos na *Web* tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseada na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>>. A relação de instituições que utilizam a plataforma TelEduc pode ser acessada em: <<http://www.teleduc.org.br/pagina/quem-usa/>>.

⁵⁷ A plataforma eProInfo, definida em sua apresentação como “Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem”, foi desenvolvida sob o comando da Secretaria de Educação a Distância do MEC como parte do Programa nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Em pesquisa sobre esse ambiente, verifiquei que a SEDUC-PA nele é cadastrada, mas que os cursos ofertados por seus NTEs, ainda que de incentivo ao uso das TDICs na educação, tiveram como público-alvo gestores, professores e técnicos em educação. As muitas instituições cadastradas que utilizam essa plataforma para ofertas de cursos podem ser conferidas em: <http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=7> e ela está disponível em: <<http://eproinfo.mec.gov.br/default.php>>.

e para pequenos e grandes cursos. Seu uso pode tanto servir para enriquecer atividades de sala de aula presencial quanto para substituí-la. Consoante a esta ideia, Kenski (2010) diz que um AVA não suprime o espaço educacional presencial, ao contrário, ele o amplia. Para ela, projetos de educação permanente e vários cursos podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades usando múltiplas linguagens. Com seu uso é possível criar novas dimensões para o acesso à educação, novas possibilidades de comunicação e agregação, novas oportunidades para o avanço na ação e na formação do cidadão.

Segundo Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002), um AVA diferencia-se de outros ambientes de aprendizagem principalmente por conta de seus participantes poderem contribuir para a formação de um ambiente social. Eles defendem que esse ambiente possibilita os alunos tornarem-se atores ativos e colaboradores no processo de aprendizagem. De forma que, em um ambiente assim, “os alunos não estão restritos a consultar informações na rede, mas se tornam produtores de informação, eles participam do jogo⁵⁸” (DILLENBOURG, 2000, p. 8)⁵⁹.

Interagir em um AVA não é imitar a interação face-a-face, mas explorar diferentes funcionalidades de comunicação síncrona e assíncrona que podem ser eficazes nesse ambiente. Um ponto interessante levantado por Dillenbourg (2000) e Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002) é o fato de dizerem que o local virtual implicitamente transmite um contrato de comunicação. Isso quer dizer que o contexto social em que as interações ocorrem tem um forte impacto sobre a forma como os alunos interagem pela escrita. A comunicação síncrona em AVA, por exemplo, é difícil de ser adotada e coordenada, uma vez que além de necessitar que se esteja *on-line* ao mesmo tempo, também limita o tempo para se pensar em respostas mais elaboradas.

A *web*, local onde fica situado o AVA, oferece ao professor e aos alunos acesso a uma quantidade enorme de informação. Por isso, para Dougiamas (1999), ao se fazer uso de um AVA, deve-se levar o aluno a perceber que:

- os recursos são muitos e variados, podendo em uma única página ter acesso a informações e ser direcionado a outras páginas por meio de *links* de hipertextos;

⁵⁸ Trecho original: “Students are not restricted to consuming Web information, they become information producers, they enter in the game”.

⁵⁹ Essa mesma afirmação foi utilizada literalmente e com o mesmo propósito por Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002, p. 6-7) em texto posterior a este do autor sem coautoria.

- pode utilizar os motores de busca para encontrar as informações de que deseja, as quais aparecerão em grande quantidade.

Esse volume de informações pode, no entanto, trazer a desvantagem de o aluno desviar-se do que realmente precisa, não fazer verificação de validade da informação e de, pelo excesso, ter dificuldade de encontrar o que realmente procura. Nesse ponto, as estratégias de aprendizagem, como as metacognitivas que levam o aluno a definir seus objetivos e a selecionar os meios mais viáveis para a realização da atividade, tornam-se ótimas aliadas para evitar distrações e outros tipos de problemas.

O aluno pode, por exemplo, utilizar a própria internet para averiguação da veracidade das informações encontradas, buscando informações sobre a pessoa que o produziu, lendo comentários postados sobre as informações referenciadas e até mesmo a estatística de quantas pessoas leram a mesma informação.

Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002), como forma de minimizar problemas no que diz respeito à questão da qualidade, do controle e da dificuldade de encontrar informações na medida, mencionam o uso de duas estratégias que podem ser utilizadas pelo administrador/professor ao desenvolver um curso em um AVA. A primeira é a pré-seleção de informações, ou seja, a criação de uma página de coleta de informações consideradas corretas e relevantes para o curso. A segunda é fornecer acesso sem filtros para a *web*, mas instruindo e orientando os alunos a avaliarem criticamente o que encontram. As duas, a meu ver, são válidas se trabalhadas conjuntamente, ou seja, a primeira poder ser enriquecida, posteriormente, pelos achados dos alunos que estarão, assim, fazendo uso da segunda. O fato é que se em um AVA o aluno for tolhido de navegar pela *web* se detendo apenas ao que é pré-selecionado não estará trabalhando o desenvolvimento de sua autonomia como fator chave para sua aprendizagem ao longo da vida.

Dillenbourg (2000) mesmo já afirmava que um espaço *on-line* dificilmente pode ser descrito como um ambiente de aprendizagem se servir apenas para repositório de objeto de aprendizagem⁶⁰, já que pressupõe relações interativas focando a informação, o conteúdo, de modo que se possa construir e compartilhar conhecimento. Por isso, não se pode dizer que um AVA é simplesmente um espaço criado na internet para oferecer cursos a distância, pois apenas isso não é o suficiente para classificá-lo

⁶⁰ Segundo Sosteric e Hesemeier (2002), os objetos virtuais de aprendizagem (OVA) podem ser compreendidos como qualquer recurso digital com fins educacionais que possa ser utilizado de maneiras variadas e por diferentes sujeitos.

como tal, uma vez que, como visto, muitos são os fatores envolvidos para a obtenção dessa classificação.

A seguir, apresento uma descrição da plataforma Moodle (seção 3.2) e de suas ferramentas (seção 3.3) vistas como essenciais para a compreensão do AVA usado para a coleta de dados desta pesquisa.

3.2 O Moodle

Dentre os vários ambientes virtuais de aprendizagem possíveis, há os viabilizados pela plataforma Moodle (um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), a qual funciona como um sistema de gestão de aprendizagem - Learning Management System (LMS) ou Course Management System (CMS). Moodle é um projeto de *software* de fonte aberta (*open source software*, sob a GNU PublicLicense), utilizado gratuitamente para produzir e administrar cursos *on-line* ou suporte *on-line* a cursos presenciais e projetado para suportar uma estrutura socioconstrutivista da educação, conforme requer seu projetista Martin Dougiamas (1998, 1999, 2000).

O Moodle, por ser um *software* livre desenvolvido na linguagem PHP, é executável em qualquer computador que disponha os sistemas operacionais Linux, Windows ou Mac, podendo ser baixado, modificado e usado por qualquer usuário com acesso à internet, desde que mantenha a licença original e os direitos autorais.

A comunidade www.moodle.org e a empresa www.moodle.com são exemplos de que o Moodle continua em constante aperfeiçoamento por programadores de todo o mundo que enriquecem suas funcionalidades e dão apoio profissional à sua instalação. Atualmente, esse *software* encontra-se disponível em dezenas de idiomas, incluindo o português, o inglês, o francês, o espanhol, entre outros. É utilizado em 233 países, tem 81.289 mil *Websites* registrados e 69.489,540 milhões de usuários⁶¹.

Pode-se dizer, também, que qualquer instituição que utilize essa plataforma contribui, de alguma maneira, para o seu desenvolvimento, uma vez que divulga, mostra vantagens e identifica problemas. Atualmente, milhares de *Websites* de empresas, instrutores individuais, escolas e, principalmente, universidades usam o Moodle. A UFMG, que cria “uma página no Moodle como suporte para as disciplinas presenciais

⁶¹ Informações disponíveis em www.moodle.org, correspondentes ao meu último acesso em 01 mai. 2013.

ou a distância” (PAIVA, 2010b), e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶², que oferece cursos de educação a distância, são bons exemplos. Seu uso além de representar baixo custo para oferta de cursos de alta qualidade e com muitos recursos também representa acesso ao ambiente de estudo de qualquer lugar que disponha de internet.

Os cursos ofertados na plataforma Moodle podem ser organizados em social, semanal ou tópicos e, dependendo da escolha, a aparência da tela inicial é alterada (PULINO FILHO, 2005). Em social, é dada ênfase na formação de grupos de discussão semelhantes ao Yahoo Groups, em que um tema é articulado em torno de um grande fórum publicado na página principal. Em semanal, ao se informarem a quantidades de semanas e data de início do curso, o sistema, automaticamente, divide e expõe na grade de programação as semanas já datadas. Em tópico, o curso é dividido em módulos sem datas especificadas. Nos dois últimos, a estrutura foca na disponibilização de conteúdos e atividades que podem ser rotulados em títulos e subtítulos; já no primeiro, o curso é baseado nos recursos de interação entre os participantes e não em um conteúdo estruturado, daí sua denominação de social. Todavia, a meu ver, de acordo com a filosofia socioconstrutivista de aprendizagem em que o Moodle foi criado, qualquer uma das opções de formato dos cursos pode ser rotulada de social, cabendo mais à primeira a denominação de uso limitado ou restringido, pelo fato de ser articulado unicamente através da utilização de fórum de discussão.

O *design* simples do Moodle possibilita o aluno a, quando participante em um AVA montado a partir dele, se concentrar mais no conteúdo e menos na forma como ele é apresentado e com a possibilidade de uso de ferramentas interativas que permitem responder a questões subjetivas e objetivas e a tecer textos utilizando, principalmente, a variedade culta da língua. Nesse processo, tanto a monitoração quanto a mediação do professor são importantes para um bom andamento da realização das atividades e das discussões, uma vez que ele passa a ter o controle sobre todas as configurações do curso e a acompanhar as ações dos alunos no ambiente.

Para criar o Moodle, Dougiamas (1998, 1999, 2000) baseou-se na filosofia socioconstrutivista de aprendizagem. Essa filosofia implica a construção do

⁶² A UAB é um projeto criado pelo MEC, em 2005, para articular e integrar um sistema nacional de educação superior. Participam desse sistema várias instituições públicas de ensino superior que oferecem, por meio do uso da metodologia da educação a distância, ensino de qualidade a uma população que vive em municípios brasileiros onde não têm oferta de cursos ou os que têm não atendem suficientemente a demanda. Informação disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 03 jan. 2013.

conhecimento pelo aprendiz e não em sua mera transmissão como algo imutável. Implica também o engajamento dos participantes com o conteúdo e entre si como essencial para essa construção que ocorre conjuntamente. Ela foca na colaboração e na interação - relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-objeto – como base para a produção do conhecimento (DOUGIAMAS, 2000).

A filosofia socioconstrutivista baseia-se em quatro conceitos-chave: construtivismo, socioconstrutivismo, construcionismo e conectado e isolado.

O construtivismo sustenta que as pessoas constroem conhecimento a partir do momento em que interagem ativamente com o ambiente, por isso está ligado à concepção interacionista de aprendizagem de Piaget. O socioconstrutivismo, ampliando o conceito anterior, abrange a ideia de que se constrói e compartilha significados em grupo social, colaborativamente, por isso está relacionado à concepção sociointeracionista ou sociocultural de aprendizagem de Vygotsky. Tanto o construtivismo quanto o socioconstrutivismo enfatizam o papel central do sujeito na construção do saber.

O construcionismo afirma que a aprendizagem é, particularmente, efetiva quando se constrói algo para outros verem (DOUGIAMAS, 1998). Para Papert⁶³ e Harel (1991), o construcionismo seria uma extensão do construtivismo e a aprendizagem uma construção de estruturas de conhecimento que se processam independentemente das circunstâncias de aprendizagem. A aprendizagem acontece em um contexto em que o aluno está conscientemente envolvido na realização de ação concreta que resulta em um produto tangível, o qual pode ser visto, discutido, analisado. Dessa forma, o construcionismo permite examinar mais de perto as representações mentais externalizadas por meio de diversos recursos disponíveis e é nesse contexto que entra a tecnologia do computador e, conforme Dougiamas (1999), a escrita e o Moodle.

Os comportamentos conectado e isolado são conceitos que se desenvolvem quando os indivíduos estão envolvidos em uma discussão. O comportamento conectado liga-se à subjetividade, ocorrendo quando se tenta aprender de forma cooperativa e

⁶³ Seymour Papert, matemático e um dos pioneiros no campo da inteligência artificial, foi quem propôs a teoria do construcionismo. Foi um dos fundadores do laboratório de inteligência artificial do MIT (Massachusetts Institute of Technology) e o responsável, no final dos anos setenta, pelo desenvolvimento da linguagem *Logo*, na época um grande avanço para o uso da Informática na educação. A linguagem foi desenvolvida tendo por trás uma concepção de aprendizagem, ensino, escola, educação, informalmente conhecida como “Filosofia Logo”. (cf. CYSNEIROS, 1999, Disponível em: <http://www.academia.edu/1000955/Resenha_Critica_A_Maquina_das_Criancas_Repensando_a_Escola_na_Era_da_Informatica>. Acesso em: 11 jan. 2013.

entender o ponto de vista do outro. Esse tipo de comportamento, ainda que não garantido, é o incentivado pelo projetista do Moodle, Dougiamas (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2003), a fim de que as relações estabelecidas entre os alunos tornem a aprendizagem mais produtiva. A aproximação das pessoas provoca reflexão mais profunda e reexame de convicções de cada um. Já o comportamento isolado liga-se à objetividade, ocorrendo quando se defende as próprias ideias.

Diante de uma filosofia como essa, a ideia base do Moodle é possibilitar a criação de ambientes *on-line* para o aluno agir ativamente na sua aprendizagem, de modo a analisar, investigar, colaborar, compartilhar, construir e ressignificar conhecimento, partindo de aprendizados anteriores e de sua experiência. É um instrumento projetado para não incentivar isolamento, mas sim conectar o sujeito ao ambiente, ao professor e a seus pares, com foco na aprendizagem e não em sua interface.

O Moodle não foi criado apenas para disponibilização de material, embora assim também seja usado. Ele abre espaço no meio digital capaz de potencializar uma metodologia de ensino-aprendizagem. É bom que se diga que isso só é possível, no entanto, se sua configuração em AVA estiver apoiada em um projeto pedagógico embasado em teorias que possibilitem a interação, a reflexão e a colaboração de seus participantes, como a da filosofia socioconstrutivista empregada na criação da plataforma. Caso contrário, se só usado para transmitir conhecimento dado como pronto e acabado, apenas reproduzirá a tão contestada educação que centraliza o professor como único detentor do conhecimento e os alunos como seres passivos, como a educação bancária rotulada por Paulo Freire (2005).

Entendo, portanto, que a plataforma Moodle possibilita desenvolver propostas de alto alcance territorial, local e imediata, com uma comunicação interativa que incentiva a imersão de seus participantes no mundo da leitura e da escrita e favorece o desenvolvimento da autonomia na ressignificação e na construção de conhecimentos e habilidades pautados na responsabilidade tida por cada um e por todos.

3.3 As principais ferramentas da plataforma Moodle

A plataforma, em seu formato original, apresenta 3 (três) colunas. Na coluna da esquerda e da direita, ficam os blocos, que entre outros podem ser de Participantes, Atividades, Pesquisar nos fóruns, Administração, Atividade recente, Últimas notícias,

Calendário, Mensagens, Usuários *on-line* e *Links* para seções. Já na parte central, conforme o andamento do curso, são disponibilizados os recursos e as atividades.

Muitas são as ferramentas disponíveis na plataforma Moodle versão 1.9, que foi a utilizada neste estudo, mas das funções administrador/professor, tutor/professor e aluno ofertadas por ela, somente ao administrador/professor cabe, entre outras funções, selecionar e disponibilizar as ferramentas para a criação do AVA, conforme projeto do curso que deseja desenvolver junto a seus alunos. Para fazer isso, ele clica sobre “Ativar edição” e, de acordo com o que deseja, pode adicionar ou subtrair blocos e alterar sua localização (esquerda, direita, cima, baixo), mover, excluir, editar ou ocultar o recurso, atividade ou módulo, acrescentar recurso (página de texto simples, página *web*, *link* a um arquivo ou *site*, inserir rótulo etc.) e atividade (*hot potatoes*, base de dados, *chat*, diário, fórum, glossário, pesquisa de avaliação, tarefas, *wiki* etc.). A figura 3 mostra parcialmente a página inicial do ambiente *on-line* desta pesquisa com suas três colunas e com a função de edição do administrador/professor ativada.

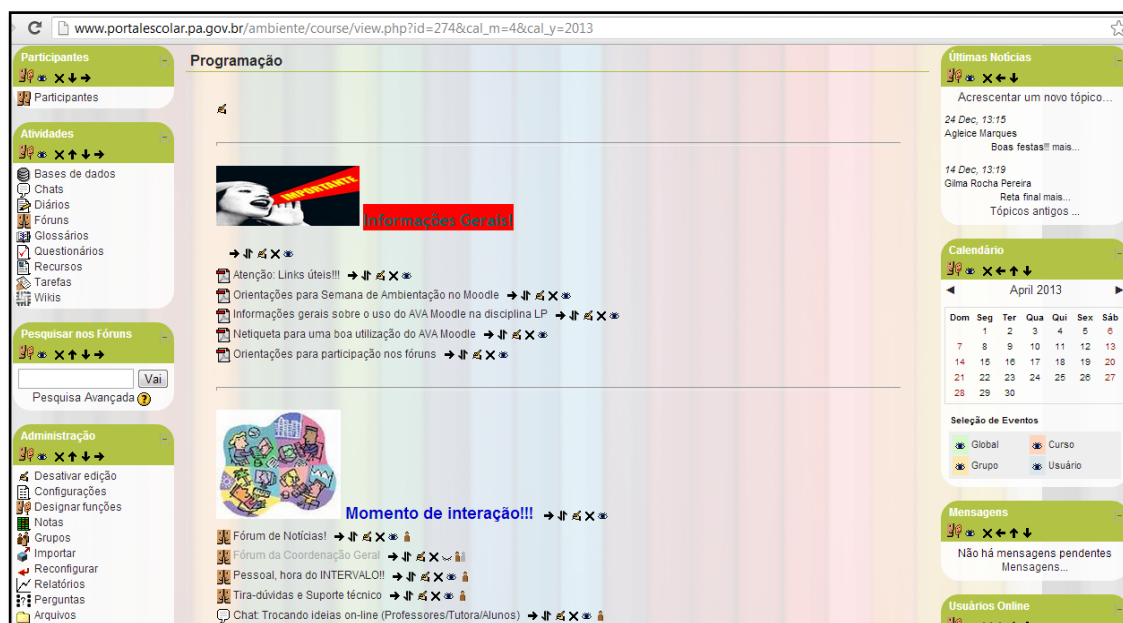


FIGURA 3 – Página inicial do ambiente *on-line* (visão parcial)

Fonte: http://www.portalescolar.pa.gov.br/ambiente/course/view.php?id=274&cal_m=4&cal_y=2013

Já o tutor/professor e o aluno não interferem na configuração geral do *software*. Ao tutor/professor é dada a função de modificar seu perfil, editar notas, acessar relatórios (*logs* da última hora, atividades, participação) gerados pelo sistema, acessar materiais e interagir com todos os participantes do AVA para viabilização do curso. Ao

aluno é possibilitado o uso dos recursos para realizar as atividades disponibilizadas pelo administrador/professor e interagir com professor e colegas, acompanhar suas notas e modificar seu perfil e senha.

Dentre as várias ferramentas do Moodle, descrevo, a seguir, algumas que percebo serem as mais utilizadas na formação de AVAs.

1) A ferramenta **participantes** proporciona acesso direto a todos os integrantes do curso. A visualização pode ser feita tanto em ordem alfabética quanto por acesso recente. Também funciona como um atalho para a visualização de perfil dos participantes, sendo necessário apenas um simples clique no nome ou na imagem de qualquer usuário da relação. É possível, ainda, enviar mensagens que se direcionam automaticamente para o *e-mail* externo ao ambiente e para a caixa de mensagem de um só participante do curso ou de quantos for preciso, bastando apenas marcá-lo(s) clicando em um quadrado localizado ao lado do(s) nome(s), na coluna “Selecionar”.

Cada participante tem seu *login* e senha, sendo que esta pode ser alterada por ele a qualquer momento. De posse do *login* e da senha, o participante pode acessar a sala de aula de aula *on-line* a qualquer momento e de qualquer lugar em que tenha acesso a computador com internet e navegar à vontade. O caminho percorrido pelo participante fica registrado no Moodle e também pode ser acompanhado pelo próprio participante na “Barra de navegação” visível na parte superior da tela. Essa barra faz com que o participante saiba exatamente onde está e por onde passou para chegar, podendo retornar a qualquer parte percorrida apenas clicando sobre um dos itens da barra (DOUGIAMAS, 2000).

2) O **diário** possibilita a troca de informações entre o professor e o aluno. Nele, o aluno pode tecer reflexões sobre o curso, o ambiente *on-line*, os conteúdos, as atividades e a sua aprendizagem. Cada aluno tem acesso apenas ao seu, somente o professor pode ver as postagens e interagir com todos, mas de modo individualizado.

3) O **chat** viabiliza a comunicação síncrona, ou seja, com hora marcada, pois todos os participantes do *chat* devem estar *on-line* no mesmo instante em que ele é realizado, simultaneamente. Ainda que não haja um agendamento prévio, os usuários *on-line*, se desejarem, podem conversar entre si.

4) O **fórum** permite a realização de debate, ou seja, participação *on-line* não simultânea, postagens de resposta de atividades com ou sem anexo. Além do **Fórum de notícias**, criado automaticamente no momento da criação do curso em tópico ou semanal, o fórum pode ser formatado, de acordo com a intenção do professor, em “Cada

usuário inicia apenas um novo tópico”, “Fórum perguntas e respostas”, “Fórum geral” e “Fórum de uma única discussão simples”⁶⁴. Em geral, é reservado para reflexão, troca de informação e contribuição dos participantes sobre determinado assunto, possibilitando a formação de comunidade em ambiente *on-line*, já que constroem, assim, conhecimento em conjunto.

5) O **glossário** possibilita a criação conjunta de um dicionário de palavras e expressões relevantes ao curso.

6) O **questionário** permite que após a montagem de um banco de questões, o administrador/professor as importe e formate questionários aceitando respostas de múltipla escolha, V ou F etc. O questionário pode ser corrigido automaticamente e seus dados exportados pelo Excel. Os alunos, dependendo da configuração, podem fazê-lo várias vezes.

7) Os **recursos** possibilitam a criação de página de texto simples, página *web*, *link* a um arquivo ou *site*, inserir rótulo etc., ou seja, permitem a visualização e o *download* dos materiais do curso.

8) A **tarefa** viabiliza a realização de atividades fora do ambiente *on-line* para ser enviada por anexo. O professor, de posse do arquivo recebido, pode corrigir, editar, avaliar, comentar e sugerir mudanças na tarefa realizada.

9) A **wiki** permite a criação de textos em colaboração, dois ou mais alunos dando a sua contribuição em um trabalho cujo objetivo final deve ser o mesmo.

10) A ferramenta **pesquisar nos fóruns** possibilita aos participantes irem direto ao assunto, encurtando caminho e poupando tempo quando a quantidade de fóruns e informações é muito grande.

As ferramentas de administração permitem visualização e acesso de acordo com a função do participante. Se administrador/professor, o bloco dará acesso a

-
- ⁶⁴ Cada usuário inicia apenas um novo tópico: permite que cada participante possa abrir apenas um novo tópico, porém, todos podem responder livremente, sem limites de quantidade.
 - Fórum perguntas e respostas: permite ao professor elaborar questionamentos no fórum para discussão. Porém, o aluno só consegue visualizar as respostas dos outros participantes, a partir do momento que posta a sua própria resposta.
 - Fórum geral: por ser um fórum aberto, permite que todos os participantes possam iniciar um novo tópico de discussão quando desejarem e participar de tópicos iniciados pelos colegas.
 - Uma única discussão: o tópico do fórum aparece em uma única página. Usado para organizar discussões breves e com foco em um tema preciso.

ferramentas como: ativar/desativar edição, configurações, designar funções, notas, grupos, importar, reconfigurar, relatórios, perguntas, arquivos, cancelar inscrição e perfil; se tutor/professor, notas, relatórios, cancelar sua inscrição e perfil; se aluno, notas e perfil. Entre as ferramentas citadas, destacarei apenas as mais utilizadas.

11) **Ativar/desativar edição**, que já foi explicitada no parágrafo anterior à inserção da figura 2, também pode ser acionada na parte superior da página inicial, canto direito.

12) **Configurações** possibilitam ao administrador/professor editar a formatação geral do curso: nome, nome breve, número de identificação do curso, sumário, formato, número de semanas ou tópicos, grupos, idioma etc.

13) **Notas** permitem a publicação de notas de atividades realizadas pelos alunos e que podem ser visualizadas por meio de relatório geral ou individual. As atividades realizadas no próprio ambiente são automaticamente cadastradas e as realizadas *off-line* podem ser inseridas, principalmente se o AVA for utilizado como instrumento auxiliar no contexto presencial.

14) **Grupos** é uma ferramenta importante, principalmente, quando se tem um grande número de participantes e quando se realiza atividades em grupos, como, por exemplo, na *wiki*. Quando o AVA é utilizado como instrumento auxiliar ao ensino presencial, em que os participantes são provenientes de turmas e turnos diferentes, o cadastro por grupos é fundamental para um melhor acompanhamento por parte do professor em momento de avaliação, mesmo que no ambiente todos participem integralmente.

15) **Relatório** possibilita ao professor acompanhar tanto a participação quanto as atividades desenvolvidas pelos participantes em geral ou individual. Os relatórios podem ser feitos dos *logs* de última hora, das atividades e da participação.

16) O **perfil** permite que os participantes se apresentem uns aos outros. Nele se expõe nome, *e-mail*, localização, breves informações sobre si, imagem etc. Além disso, pelo perfil também é possível ver registrado o primeiro e o último acesso do usuário e enviar mensagem que vai diretamente para o *e-mail* externo ao ambiente e para a caixa de mensagem da pessoa visualizada.

17) A **atividade recente** atualiza o participante sobre as atividades realizadas e por quem foram realizadas desde o seu último acesso.

18) A ferramenta **últimas notícias** é um fórum especial de cursos organizados em formato semanal ou tópicos. Funciona como um quadro de avisos, permitindo a publicação de avisos e notícias sobre o curso.

19) O **calendário** permite o agendamento de eventos (provas, entrega de trabalhos, avisos etc.) para que os participantes possam organizar suas atividades e participação no curso. Os eventos podem ser classificados em global: direcionados a todos os usuários do Moodle em questão, por exemplo, se o Moodle de um Portal estiver sendo utilizado para outros cursos em que a ferramenta calendário esteja ativada; de grupo: direcionados a grupos específicos do curso; do curso: direcionados a todos os participantes do curso; e do usuário: compromisso agendado pelo professor relacionado apenas a um participante.

20) A ferramenta **mensagens** permite a comunicação assíncrona entre os participantes do curso. Com esta ferramenta é possível ter acesso aos contatos, procurar uma pessoa, buscar mensagens antigas e receber as mensagens por *e-mail* mesmo que não se esteja conectado ao ambiente do curso.

21) O *e-mail* não aparece como ferramenta interna ao Moodle, mas o inclui por ser necessário ter um externo para cadastro e inscrição no curso. Posteriormente, ele pode ser utilizado no recebimento e no envio de mensagens e para assinatura em fóruns, permitindo um acompanhamento da discussão, uma vez que todas as mensagens nele postadas, automaticamente, são enviadas para o *e-mail*. Essas mensagens, então, podem ser lidas pelo participante tanto na plataforma, quanto no *e-mail* externo do usuário.

22) A ferramenta **usuários on-line** informa quem está navegando no AVA. É possível enviar mensagem para o usuário *on-line* acessando um envelope que fica visível ao lado de seu nome.

23) A ferramenta **links para seções**, representada em forma de números, serve como atalho para os módulos do curso espalhados na coluna central.

24) **Sistema de repositório de arquivos** permite disponibilizar os conteúdos de aprendizagem em arquivos pdf, excel, word, power point, imagens, áudio, flash etc. e via *links* externos (URLs)⁶⁵.

⁶⁵ “Um URL (de Uniform Resource Locator), em português Localizador-Padrão de Recursos, é o endereço de um recurso (um arquivo, uma impressora etc.), disponível em uma rede; seja a Internet, ou uma rede corporativa, uma intranet. Uma URL tem a seguinte estrutura: protocolo://máquina/caminho/recurso”. Informação disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/URL>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

Como se vê, as funcionalidades requisitadas para que um ambiente *on-line* se transforme em um AVA podem ser desempenhadas a partir de sua configuração via plataforma Moodle, haja vista suas ferramentas terem sido criadas para serem capazes de propiciar a construção autônoma e colaborativa do conhecimento.

Continuando a revisão da literatura para esta pesquisa, adentro, na seção seguinte, especificamente o campo da escrita. Apresento uma contextualização que a diferencia da fala (seção 3.4) e, em seguida, enfatizo-a a partir de uma concepção reflexiva (subseção 3.4.1) que inclui também os conceitos da abordagem Vygotskiana (subseção 3.4.2).

3.4 A escrita: discussões preliminares

Os estudos sobre a escrita abarcam um vasto campo de saberes (linguístico, antropológico, psicológico histórico, entre outros) que, diante das TDICs possibilitando diferentes maneiras de sua realização, buscam situá-la em abordagens que englobem a maioria de suas novas especificidades. Como se vive, atualmente, imerso na cultura escrita, há a todo momento tanto a solicitação de sua prática (mensagens de texto, *e-mail* etc.) quanto de sua leitura (destinações de ônibus, anúncios, mensagens de texto, *e-mail* etc.). Seu uso tornou-se, realmente, mais generalizado e integrado à vida familiar, estudantil, profissional etc. depois do fácil acesso às TDICs.

Muitos e importantes pesquisadores adotam a escrita como tema constante de investigação. Olson (1995, 1997), Ong (1998) e Vygotsky (2000, 2007b) possuem pesquisas que defendem que a prática da escrita, elemento cultural, altera a estrutura do conhecimento, vendo-a como um processo. Antunes (2003), Matencio (2007), Marcuschi (2008a, 2008b) e Gonçalves e Bazarim (2009) são apenas alguns dos vários pesquisadores que defendem a ideia de se trabalhar com a escrita contextualizada. Coscarelli, Ribeiro, Marcuschi e Assis (2005), Ribeiro (2012), entre outros, abordam a importância de se trabalhar também a escrita em ambientes digitais.

De acordo com Olson (1995, 1997), ainda não há uma formulação apropriada da teoria da escrita⁶⁶ sobre o modo como seu aprendizado se relaciona com a linguagem, a mente e a cultura, mas um fator a ser considerado é a sua inserção em um

⁶⁶ Sobre isso, Olson (1997, p. 30) explica que não quer dizer que já não tenham sido propostas teorias da escrita de amplo escopo e influência, mas apenas que não com as características apontadas e “possivelmente porque os conceitos da escrita e do pensamento são demasiadamente genéricos e vagos para arcar com um peso teórico”.

contexto funcional, ao qual Matencio (2007) acrescenta também os fatores físicos e situacionais a serem expostos ainda nesta seção.

O autor considera a escrita, da mesma forma que a oralidade, “um meio para chegar a vários fins, não um fim em si mesma” (OLSON, 1995, p. 268). Supera também a questão que concebia a ambas as modalidades serem tratadas como esferas dicotômicas e a escrita como única responsável pelo desenvolvimento do pensamento abstrato no homem, abordando-as com a mesma visão de *continuum* de outros teóricos da linguagem, como Matencio (2007) e Marcuschi (2008a).

Para Marcuschi (2008a), assim como para Olson (1995, 1997), a escrita não é superior à fala e vice-versa. O que se tem é que em nossa cultura, por conta de uma postura ideológica, aquela tem muito mais prestígio social do que esta. Marcuschi diz que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (2008a, p. 37). Portanto, embora a linguagem escrita seja em muitos pontos diferente da falada, ambas não podem ser vistas de forma dicotômica, mas como duas modalidades linguísticas da língua.

Na visão de Marcuschi (2008a, p. 26), a escrita é tida como um “modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)”. O autor salienta que ela pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras.

Em sentido estrito, a escrita foi um desenvolvimento muito tardio na história humana. O *Homo sapiens* está no planeta talvez há cerca de 50 mil anos e o primeiro registro escrito, ou verdadeira escrita, que se tem conhecimento, “foi desenvolvido entre os sumérios na Mesopotâmia apenas por volta do ano 3500 a.C.” (ONG, 1998, p. 99). Isso mostra que a oralidade imperou sozinha por um longo período da existência humana.

Ong (1998) classifica a oralidade em dois tipos distintos: a primária e a secundária. A oralidade primária refere-se a uma cultura desprovida do conhecimento de qualquer forma da escrita, na qual o armazenamento de informações ainda é feito na memória natural. A oralidade secundária refere-se a uma cultura que tem, usa e sofre os

efeitos da escrita. Têm-se, assim, culturas diferentes, mas não uma superior ou inferior a outra.

Embora a oralidade seja a forma de linguagem básica do ser humano, não se pode negar a contribuição advinda da tecnologia da escrita nas sociedades que a utilizam como uma de suas modalidades. A língua torna-se visível a partir do momento em que passa a contar com um sistema complexo de representação da linguagem verbal. A materialização desse sistema ocorre nos mais diversos suportes (tábua, pergaminhos, códice, tela do computador etc.). É importante lembrar que atualmente se convive com textos que dependendo do suporte são denominados de manuscrito, impresso e eletrônico.

Uma cultura que usa da escrita tem sua oralidade afetada por ela e vice-versa (ONG, 1998). Exemplos disso são vistos diariamente nos meios de comunicação de massa. Para citar apenas alguns, o rádio e a televisão usam uma oralidade muitas vezes convertida da escrita; e a internet, também em sua maioria, usa da escrita convertida da oralidade. Mas uma coisa é certa: a escrita cria possibilidade de comunicação em contexto temporal e espacial que a oralidade face a face não consegue.

Com o avanço das TDICs, o computador, o celular, o smartphone, o tablet, a internet, entre outros, tornaram-se instrumentos⁶⁷ culturais essenciais para a realização da maioria das ações da pós-modernidade, sendo a prática da leitura e da escrita, em muitos casos, uma exigência para sua utilização. Nesses instrumentos, há ambientes em que a linguagem falada tende a mesclar-se com a escrita, com o intuito de representar uma conversa face-a-face, principalmente em *chat aberto*, *msn*, *orkut* e *facebook*.

Segundo Fiorin (2008), a utilização das TDICs nas escolas ainda é receada pelos professores e um dos motivos alegados é o internetês (adaptações gráficas) ainda ser visto como um deturpador da norma culta. Para esse mesmo autor, é na escola que o indivíduo deve aprender a selecionar adequadamente conforme a situação comunicativa (interlocutor, suporte, grau de intimidade, interesse etc.) a forma escrita a ser empregada. Afinal, o internetês apenas representa uma nova modalidade da escrita, uma variação simplificada e econômica de realização da língua muito próxima da oralidade, exigida pela rapidez da comunicação, quase sempre síncrona e com pessoas com quem

⁶⁷ Como já referido por mim em nota de rodapé nas Considerações iniciais: Dentre as TDICs citadas, o computador e a internet têm atenção especial, uma vez que todas, de alguma forma, também podem ser designadas de computadores que operam muitas das suas funcionalidades a partir da conexão com a internet. Por isso, utilizo o termo computador de uma forma mais geral no sentido de também referenciá-las.

se mantêm uma relação de amizade com liberdade para tal, e não uma deturpação linguística.

É bom frisar que a formalidade ou a informalidade da escrita no computador conectado não necessariamente está ligada ao fato da comunicação ser síncrona ou assíncrona ou ao grau de instrução do indivíduo, mas a muitos outros fatores como filosofia do *site*, público receptor, intencionalidade e gênero textual/virtual utilizado (GAMA, 2012). Enfim, muitos também são os espaços onde a escrita formal se faz necessária e semelhante à priorizada em sala de aula presencial, por exemplo, *sites* acadêmicos, revistas eletrônicas de divulgação científica, AVAs desenvolvidos a partir de plataformas como o Moodle, TelEduc etc.

Olson (1995) diz que em termos de instrução, a escrita pode ser considerada, em sentido estrito, relacionada à capacidade individual de ler e escrever. Em sentido mais geral, ligada à competência global exigida para integrar uma tradição cultural. Esta visão geral da escrita engloba quatro fatores:

1º o suporte para fixar e armazenar o texto. Eisenstein (1979), referido por Olson (1995, p. 269), defendeu “a função de arquivar da escrita ser crucial para compreenderem-se as implicações sociais e intelectuais da cultura escrita”;

2º o uso de textos escritos implica existência de instituições que os utilizam, como a igreja, o tribunal, o governo, a academia e a família;

3º a existência de instituições específicas, principalmente a escola, para introduzirem os aprendizes nas outras instituições;

4º a necessidade de haver a evolução de uma metalinguagem oral⁶⁸, ligada à linguagem mental, que permita falar e pensar sobre as estruturas e os significados de textos armazenados e sobre as intenções de seus autores e suas interpretações em contextos específicos.

O autor apresenta as teorias da modalidade, do meio, das habilidades mentais e da metalinguística para explicar a relação da cultura escrita ocidental às formas de pensamento valorizadas pela escolarização.

1ª Na teoria da modalidade, Olson (1995), referindo-se ao trocadilho “um olho por um ouvido” usado por MacLuhan e que serve apenas para explicar uma das implicações da escrita, lembra que com a escrita a visão passou a substituir a audição

⁶⁸ Uma metalinguagem oral é a que toma a escrita, ou qualquer outro aspecto de um ato de fala ou texto, como seu objeto, produzindo o conhecimento metalinguístico. (OLSON, 1995, p. 277).

em alguns eventos comunicativos e que se acreditava que a escrita influenciava as formas e usos da língua, pelo fato de conferir à oralidade uma representação escrita.

Agora, há a questão de que as diferenças de modalidade, sozinhas, não alteram a produção linguística dos sujeitos. Estudos como o de Chafe e Danielewicz (1987), citado por Olson (1995), mostram que as pessoas escrevem diferente da forma que falam e que quem escreve conta com um vocabulário um tanto mais elaborado e usa construções com orações mais complexas. No entanto, essas diferenças, na visão de Olson (1995), aparecem mais por conta do uso de diferentes gêneros e não por causa de ser o uso de uma modalidade diferente da língua. Por exemplo, nos documentos científicos as propriedades da escrita estão mais presentes do que nas cartas entre amigos e ambos usam a mesma modalidade.

Depreende-se, então, que na escrita, a verbalização deve se adequar à natureza sociocomunicativa do texto, ou seja, a forma e a quantidade da informação explícita não deve ser imposta por se tratar, principalmente, de um texto escrito, mas se relacionar ao gênero em realização na prática discursiva. No ato da escrita, muitos são os fatores a serem considerados e estes vão desde a tecnologia (papel, lápis, computadores etc.) utilizada para sua produção à questão sócio-histórica e subjetiva (contexto como um todo). Assim, há textos que embora escritos mantêm uma proximidade maior com a fala em caráter conversacional, por exemplo, bilhetes, cartas familiares, mensagens em redes sociais; e textos que embora falados mantêm uma proximidade maior com a escrita formal, por exemplo, conferências, discursos orais jurídicos (MARCUSCHI, 2008a).

Os estudos de Hildyard e Hidi (1985), referidos por Olson (1995), mostraram que não houve diferença entre os textos orais e escritos de crianças até os doze anos, mas a partir daí a escrita passou a manifestar um grau superior de complexidade estrutural, a qual foi ligada ao início de operações metalinguísticas, como a revisão dos textos. Para Olson (1995), ações de voltar atrás, reler e revisar não diz respeito apenas “à prática da leitura e da escrita, mas ao trabalho educacional como um todo, não se manifestando, inclusive, antes do momento adequado da escolarização” (p. 271).

2ª Na teoria do meio, Olson (1995) mostra-se contrário a questão de a escrita ser considerada apenas uma modalidade da língua e adepto também da escrita como um meio, uma vez que ela não só transfere a atenção da audição para a visão, mas também serve como um modo de comunicação alternativo. Enquanto um meio, a escrita ocasiona a evolução e o surgimento de novas formas de discurso, novos gêneros. Ocorrem novas implicações cognitivas, tais como o “aprendizado de como explorar os

recursos desse meio de comunicação com seus gêneros próprios” (p. 272). Cada texto, portanto, possui suas características próprias e estas não são condicionadas à modalidade utilizada, mas ao gênero.

Halliday (1987 *apud* OLSON, 1995, p. 273), diz que “[e]screver é, em essência, um processo mais consciente do que falar ... um discurso espontâneo é, geralmente, falado, um discurso automonitorado é, geralmente, escrito”. Para Olson (1995), essa consciência proporciona dar uma maior atenção não só à estrutura textual, mas também ao contexto e ao desenvolvimento da temática se assim o gênero textual requerer.

Essa noção de escrita pode ser explicada mediante as diferenças entre fala e escrita em termos físicos, situacionais e funcionais ligados à natureza estrutural de ambas as modalidades, como apresentadas por Matencio (2007).

De acordo com a autora, o aspecto físico da fala ocorre pela sonorização e é recebida pelo ouvido no mesmo momento de sua emissão. Por conta disso, a fala não é permanente, esvai-se rapidamente e apresenta alta redundância justificada pelo pouco tempo para o planejamento e pelo caráter, quase sempre, espontâneo. O ouvinte deve, portanto, acompanhar o ritmo do falante e atentar para os elementos extralinguísticos utilizados durante a interlocução.

Por sua vez o aspecto físico da escrita ocorre por marcas em um espaço e é percebido pela visão. Isso a faz ostentar maior durabilidade, precisão e baixa redundância, uma vez que concentra todo o significado na própria linguagem. Nesse caso, o leitor/coautor segue seu próprio ritmo ao contato com o texto.

O aspecto situacional, conforme Matencio (2007), considera a fala uma construção conjunta, cujos elementos linguísticos são enfatizados e completados com elementos extralinguísticos. Já a escrita pode ser vista como uma atividade individual, com maior tempo para elaboração e ancorada unicamente em sua expressão, como dito anteriormente. Para Olson (1977 *apud* ONG, 1998, p. 123), “a oralidade relega o significado em grande parte ao contexto, ao passo que a escrita concentra o significado na própria linguagem”.

O aspecto funcional, segundo a autora, pode ser pensado no sentido de a fala ser mais utilizada em contatos sociais em presença, e a escrita, em termos de produção intelectual, servir tanto para registrar quanto para estocar informações⁶⁹.

⁶⁹ Nesse ponto, entendo que Matencio (2007) quis dizer que o “registro” pode ser considerado a concretização das informações por meio da escrita, e o “estoque”, o armazenamento dessas informações.

3ª Na teoria das habilidades mentais: aprendendo a pensar como quem lê ou escreve, Olson (1995) envolve o uso da leitura e da escrita de modo que suas habilidades transponham os meios e as modalidades. O conhecimento advindo da leitura e da escrita pode, em parte, ser utilizado nas ações de falar e de ouvir. Exemplo disso pode ser a leitura e a análise de texto escrito incidir na mesma prática em tarefas orais.

4ª Na teoria metalinguística: tornando a linguagem um objeto de pensamento e discurso, Olson (1995, p. 275) coloca que “[s]e a habilidade em usar a língua é a ‘habilidade linguística’, a habilidade para refletir sobre a linguagem utilizada é a ‘habilidade metalinguística’”.

Para Herriman (1986, p. 167), citado por Olson (1995, p. 276), na leitura e, especialmente, na escrita a linguagem pode tornar-se objeto de reflexão e de discussão, sendo que

[o] conhecimento metalinguístico pode estar relacionado à aplicação da escrita através da ênfase no grau de atenção que pode ser dado à construção e à compreensão da linguagem escrita. O processo de escrita em prosa descritiva envolve constante atenção à sintaxe e à semântica. A escolha de palavras e de construções gramaticais, especialmente a detalhes como tempo, modo e aspecto verbais, é importante para expressar, precisamente, a intenção de quem escreve. (1995, p. 276).

Tanto a leitura quanto a escrita podem ser instrumentos de reflexão metalinguística, haja vista ser possível avaliar nelas significados relacionados aos termos e às relações gramaticais, necessários para entendê-los e escrevê-los. A escrita é o resultado de um processo.

Pensando na validação dessas quatro teorias, conforme Olson (1995), há de se reconhecer em cada uma seu aspecto positivo. Na primeira teoria, tem-se a importância da modalidade visual para a representação da língua por meio de sinais visíveis que a torna, ao menos na cultura ocidental, objeto de reflexão e análise. Na segunda, há a escrita como meio de comunicação fazendo surgir formas especiais de discurso e por meio delas novas competências. Na terceira, há as formas de escrita tendo efeitos sobre a cognição, especialmente no que diz respeito à aquisição de habilidades comuns à leitura e à escrita. Por fim, na quarta teoria, tem-se a escrita tomando a língua como seu objeto capaz de fixar o mundo e torná-lo objeto de reflexão e fixar a língua também faz dela um objeto de reflexão.

3.4.1 A escrita em uma concepção reflexiva

Difícilmente, um professor de língua materna não reclama da ineficácia da produção escrita de seus alunos. Dizem que eles não sabem escrever; que o vocabulário é “pobre”; que os textos ficam cada vez mais curtos. Tal situação denota a sensação de improdutividade diante da tarefa de ensinar a escrever. Certamente, diante de uma atividade de produção textual escrita é possível o professor identificar quais alunos não apenas não têm o que dizer quanto os que, além disso, não sabem como dizer. De um modo geral, os alunos não têm dificuldades em se expressar através da fala coloquial, mas diante de uma situação discursiva que exija a expressão formal, principalmente se escrita.

Moita Lopes e Rojo (2004), ao se referirem sobre o perfil do aluno do ensino médio como preveem as DCNEM (1998), dizem que o aluno

já deverá, é claro, ter apropriado-se, pelo menos parcialmente, de práticas letradas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão de textos orais e escritos, assim como em sua produção de textos, devido, entre outros fatores, a sua escolaridade no Ensino Fundamental. Estas práticas mais complexas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, exigem já um certo conhecimento e uma certa prática de reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso e sobre suas propriedades (2004, p. 18).

Aprender a escrever, portanto, não pode ser visto apenas como habilidade motora. Higounet (2003), por exemplo, diz que a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, transcrever a fala, um meio de expressão permanente. Para ele, a escrita é o que “dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo” (2003, p. 10). Ong (1998, p. 99) também diz que “um registro escrito, no sentido de uma escrita genuína, (...) não consiste em meros desenhos, em representações de coisas, é a representação de uma elocução, de palavras que alguém diz ou se imagina dizer”.

Convergente a essas ideias, Ribeiro (2012, p. 67) entende “a escrita não como um dom, que é dado de presente a algumas pessoas, mas como trabalho; como uma execução que não chega pronta, mas depende de dedicação, esforço e conhecimento”. Para ela, a edição de um texto, ou seja, as operações que fazemos para chegar a uma versão satisfatória, é parte fundamental do processo de produção.

Garcia (2003) fala da associação existente entre a escrita e o pensamento, haja vista que “as palavras são o revestimento das ideias e que, sem elas, é praticamente impossível pensar” (2003, p. 173). Para Garcia (2003), aprender a criar e organizar logicamente as ideias que se deseja apresentar em um texto faz parte da aprendizagem da escrita. Aprender a escrever, portanto, é aprender a pensar/refletir de modo a transpor por meio da escrita o que se pensou.

Olson (1995, p. 281) define o pensamento como “a atividade pela qual se faz de qualquer objeto um objeto de reflexão”. Uma escrita não quer dizer nova maneira de pensar, mas a concretização do pensamento conciliado à reflexão. Com isso, a escrita desenvolve a capacidade de reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante o que se pensa, afetando positivamente a consciência e a cognição ao apresentar um modelo para o discurso, uma teoria para refletir sobre o que é dito (OLSON, 1995). Quem escreve, então, tem a possibilidade de refletir sobre o mundo representado e sobre a língua usada para representá-lo.

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão [...]. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca mudança social, modernização ou industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos de realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos (OLSON, HILDYARD e TORRANCE, 1985, p. 14, *apud* OLSON e TORRANCE, 1995, p. 7).

Sob essa visão apresentada por Olson, Hildyard e Torrance (1985), citados por Olson e Torrance (1995), entende-se que o que se faz com a escrita é o que demonstra se houve ganho ou não de autonomia, ou seja, não é o que a escrita faz com a pessoa, mas o que a pessoa é capaz de fazer ao praticar a escrita. É nesse ponto que se pode observar o uso das estratégias de aprendizagem.

Quem escreve pode revisar a sua representação, refletindo e optando pela escolha do substantivo, do verbo, do tempo, da melhor maneira de expor as ideias etc. É um processo de verificação em que o *insight* do discurso elaborado é essencialmente metalinguístico (OLSON, 1995). “A escrita estimula as pessoas a terem consciência do texto como objeto, bem como do conteúdo do texto. Presumivelmente, é isso que torna

a revisão de textos possível a quem tem maiores habilidades para escrever” (OLSON, 1995, p. 282).

Na escrita é possível eliminar incoerências, “escolher palavras com uma seletividade refletida que investe o pensamento e as palavras de novos poderes discriminatórios” (ONG, 1998, p. 121). A escrita torna possível a palavra, ainda que exteriorizada, ser eliminada, apagada, mudada. “As correções tornam-se tremendamente produtivas, pois como poderá o leitor saber se foram feitas?” (ONG, 1998, p. 121).

Respondendo a Ong (1998), se esse trabalho de escrita for feito mediante a utilização de um AVA, onde os textos são expostos, lidos e comentados por outros, refeitos e repostados, é possível tanto ao professor quanto aos colegas de turma perceberem alterações provenientes de correções, já que as postagens ficam registradas. Em um AVA em que a comunicação é predominantemente por escrito e assíncrona, a leitura e releitura do que se escreve antes de sua postagem é uma abstração reflexiva e somente na primeira versão de um texto postado não se pode definir se correções foram feitas.

Sobre o processo de produção textual poder tornar-se transparente mediante o uso de tecnologias digitais, Ribeiro⁷⁰ (2012, p. 68) pondera ao falar de retextualização, cabível também à refacção e à reescrita⁷¹:

A retextualização, processo necessário à produção textual, ganha novos contornos e grande transparência quando executada e acompanhada por meio de ferramentas digitais. A questão que polariza processo e produto deixa de ser mistério, torna-se possível acompanhar o “raciocínio” do escritor. Em vez de receber dezenas de “redações” prontas dos alunos, o professor pode acompanhar o processo de produção textual, quase *on-line*, se desejar, inclusive dialogando com os aprendizes sobre a edição do texto, melhores alternativas, formulações e escolhas.

Com base em Gonçalves e Bazarim (2009, p. 8), que assim como Marcuschi (2008a), tomaram como base os “trabalhos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson

⁷⁰ Ribeiro e D’Andréa (2010), em *Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial*, tratam não só da diferença entre retextualização e reescrita, como também esclarecem suas semelhanças e diferenças com os termos revisar e editar enquanto práticas de intervenção textual. Os autores propõem que “toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização” (p. 66), pois enquanto a retextualização muda a modalidade, por exemplo da fala para a escrita, a reescrita pode atuar apenas sobre o mesmo texto, em seu interior, sem alterar a modalidade.

⁷¹ Refacção e reescrita, segundo Marcuschi, tratam de “mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização” (2008a, p. 46, grifos meus).

(1997) e Buin (2006)”, entendo a refação como toda alteração automotivada feita pelo escritor em seu próprio texto, e a reescrita como toda alteração também feita pelo próprio produtor do texto, mas motivada por outros, como professor e colegas. Já a retextualização, de acordo com Marcuschi (2008a, p. 46, grifos meus), trata-se de “uma ‘tradução’, de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”, por exemplo, a passagem da fala para a escrita. Todos são possíveis de acompanhamento em AVA e suas práticas contribuem para ganho de autonomia no domínio da LM. Em termos de edição, por exemplo, elas se tornam perceptíveis em acréscimos, subtrações, substituições etc., além do “planejamento gráfico da página, isto é, a escolha de fontes, corpos de fontes, entrelinhamento, margens, alinhamento” (RIBEIRO, 2012, p. 69).

Os alunos que estudam em AVA podem ser denominados de alunos virtuais que utilizam a escrita para interagir no ambiente e realizar suas atividades. Das sete características de um aluno virtual de sucesso descritas por Palloff e Pratt (2004), com base em uma lista publicada no Illinois *On-line* Network, duas condizem com a prática de uma escrita mais reflexiva nesses ambientes. Uma afirma que os alunos virtuais são, ou passam a ser, pessoas que pensam criticamente, principalmente se participam de atividades interativas e colaborativas. A outra diz que a capacidade de refletir é fundamental para seu sucesso e primordial para aprendizagem *on-line*. Os autores afirmam que

[o] fato de apenas pedir aos alunos para responderem às questões de discussão e às mensagens de seus colegas é o suficiente para dar início ao processo de reflexão. Os alunos aprendem que um dos aspectos mais belos da aprendizagem *on-line* é que eles têm tempo para refletir sobre o material que estudam e sobre as ideias de seus colegas antes de escreverem suas próprias respostas. Estimular os alunos a escrever *off-line* é algo que ajuda o processo reflexivo (PALLOFF e PRATT, 2004, p. 33).

Ao utilizar um AVA, portanto, o aluno deve ser estimulado a fazer uso de sua capacidade de reflexão, seja sobre os resultados das atividades, seja sobre o processo de aprendizagem ou o conteúdo do curso, seja participando das atividades em si, registrando-a por escrito. Diário, fórum e tarefa são espaços propícios a isso e os resultados podem ser usados para ajudar o próprio aluno e a melhorar o que acontece no curso.

3.4.2 A escrita em uma concepção reflexiva Vygotskiana

A teoria Vygotskiana trabalha o aprendizado da linguagem levando em conta os contextos socioculturais para o desenvolvimento pleno do ser humano. Desse ponto de vista, a linguagem não apenas possibilita a comunicação humana, mas também permite a construção de um diálogo interno, o qual leva a uma abstração reflexiva.

Pensamento e linguagem é tema recorrente nessa teoria, principalmente pelo fato de o homem passar a ser visto como ser humano social, histórico e cultural que utiliza a linguagem como mediadora de suas relações. O homem, sujeito social entrelaçado na história, se constitui na relação com o outro, sendo “a cultura o meio de existência através do qual se constitui a natureza humana em toda a sua variedade” (FREITAS, 2005, p. 301).

De acordo com Vygotsky (2000), as raízes genéticas do pensamento e da fala têm origem diferente. A criança passa pelo estágio pré-linguístico do pensamento e pré-intelectual da fala, no primeiro momento, como se fossem duas linhas distintas. Posteriormente, mais ou menos aos dois anos de idade, as linhas se cruzam e criam uma conexão para iniciar uma nova forma de comportamento muito característico do homem. É o momento em que a fala ascende à intelectualidade, e o pensamento se torna verbal. Começa haver um processo de interdependência entre linguagem e pensamento, o qual se complexifica com o desenvolvimento do ser humano que passa a ter seu pensamento mediado pela linguagem.

O pensamento verbal, composto pelo pensamento e pela palavra, deve ser compreendido através do significado das palavras. Tal significado é um fenômeno da fala e do pensamento. O significado de cada palavra é uma generalização e um conceito no pensamento, e uma palavra sem significado é apenas um som vazio. Daí se dizer que a palavra mantém a relação dialética entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 2007b).

Vygotsky (2007b), ao se referir ao processo de internalização da linguagem, integra o pensamento verbal constituído no engendramento semiótico da consciência e compreensível pela união de seus dois componentes: pensamento e palavra. Segundo ele, a linguagem não se limita a externar o pensamento, já que é por meio dela que ele acede à existência.

O significado da palavra não é imutável, ele evolui, uma vez que na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado se transforma também. “Os

significados das palavras passam a ser formações dinâmicas e não já estáticas, transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 2007b, p. 126). Ainda que conserve a mesma referência objetual, a palavra adquire novas estruturas semânticas.

Freitas (2005) diz que a linguagem verbal, inicialmente, aparece na criança como um instrumento de comunicação e de interação; posteriormente, transforma-se em instrumento de organização psíquica interior. Vygotsky (2000) diferencia quatro tipos de linguagem: a egocêntrica, a interior, a falada e a escrita.

A linguagem egocêntrica inicia na criança lá pelos seus três anos. É a fala para si a serviço da orientação mental, ajudando-a a superar dificuldades. Essa fala vai se tornando progressivamente concisa com o tempo. Isso indica seu processo de evolução e transformação na linguagem interior.

A linguagem interior possui as mesmas funções da linguagem egocêntrica. Não se destina a comunicação com o outro por ser uma linguagem para si, mas não mais necessita de vocalização, já que pode ser realizada apenas com as palavras pensadas. É a tradução do pensamento em palavras, ou seja, é a interiorização da palavra em pensamento.

A linguagem falada é direcionada para o outro que se faz presente, realizada de modo imediato por meio de sons entoados e enriquecida por elementos extralinguísticos. Esses elementos facilitam a abreviação da linguagem falada.

A linguagem escrita, diferente das outras linguagens por sua estrutura e funcionamento, é desprovida de som, da presença de seu interlocutor e, por conseguinte, de elementos extralinguísticos, como comportamento, gestos e mímica⁷². Fatores estes que influenciam para a construção de texto em que a própria linguagem tem que suprir essas faltas.

O contato da criança com a escrita “começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VYGOTSKY et al., 2010, p. 143). A criança já apresenta “técnicas primitivas com funções semelhantes às da escrita⁷³ que, na verdade, irão se perder na escola, onde terá acesso a ‘sistemas de

⁷² De acordo com Matencio (2007, p. 42), “[s]e na modalidade oral há a presença dos fatores constituintes do contexto interacional, na escrita, a ausência do interlocutor e de elementos extralinguísticos implica na reconstrução do contexto interativo, tanto na produção de textos como na leitura: há uma imagem de interlocutor que se constrói aí”.

⁷³ Na concepção Vygotskiana, a linguagem escrita passa por diferentes momentos. O gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança. As brincadeiras de faz-de-conta em que alguns objetos podem denotar outros, por exemplo, uma vassoura se transforma em um cavalo, possibilita

signos padronizados e econômicos’, culturalmente elaborados” (MATENCIO, 2007, p. 36). A importância de se valorizar na escola esse conhecimento trazido pela criança reside no (re)conhecimento do estágio em que ela se encontra para, só então, partir de suas necessidades reais em um processo significativo.

Na produção do discurso escrito, por faltarem os apoios situacionais (não verbais e fonético-verbais), recorre-se a recursos exclusivos das palavras e de suas combinações. Daí o emprego de rascunhos. Para Vygotsky (2007b, p. 143), “a evolução dos rascunhos para a versão final reproduz o nosso processo mental”. Quando se fala a si próprio o que se vai escrever ou dizer, também se está fazendo uso de rascunho, ainda “que em pensamento. Esse rascunho é denominado de linguagem interior e tal linguagem é uma função individual e autônoma de reflexão pela qual passa a linguagem escrita para ser melhor desenvolvida.

Ao escrever, os alunos utilizam a linguagem escrita que, segundo Vygotsky (2007b), é um instrumento que possibilita transformar o pensamento em processo consciente concreto em um determinado suporte. Visto dessa maneira, o contato com o texto escrito, resultado desse discurso interior, pode levar o interlocutor a um maior entendimento da mensagem e do pensamento do produtor.

O autor do texto é o primeiro leitor e deve estar atento aos efeitos conseguidos diante dos recursos expressivos historicamente construídos na língua⁷⁴. Isso, no entanto, só é possível se o autor utilizar a escrita de modo reflexivo, associando-a diretamente aos procedimentos metacognitivos, os quais se referem ao controle da dedução cognitiva, ou seja, vinculam-se às ações deliberadas do aluno sobre suas próprias ações intelectuais. A metacognição é o que Vygotsky denomina de autorregulação. Exemplos de estratégias metacognitivas são o aluno centrar em sua aprendizagem, organizar e planejar todo o processo, monitorar o seu progresso e avaliá-lo (OXFORD, 1990).

Nesse caso, penso que as estratégias metacognitivas orientam o uso de outras estratégias com o objetivo de melhor desenvolver a atividade. As estratégias são as ações a serem utilizadas pelo aluno durante o próprio processo de aprendizagem da língua.

geração de símbolos. O desenho gera símbolo em estágios diferenciados. Primeiro como forma de identificação, depois como forma de representar. Em período escolar, a criança passa de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica ou alfabética.

⁷⁴ Como exemplos de recursos expressivos próprios da linguagem escrita há a pontuação, figuras de linguagem, caixa alta, negrito, itálico, caracteres especiais, fontes coloridas etc. usados na construção de argumentos; na produção de efeitos de humor ou ironia; na manifestação de emoções e sentimentos etc.

A escrita abre caminho para a formação de conhecimento científico de forma consciente (VYGOTSKY, 2007a). “As vozes de fora vão se internalizando para poderem, depois, se externar, num processo complexo e vital, dinâmico” (MARTINS, 2003). É um processo de construção e reconstrução do conhecimento que ocorre mediado pela linguagem, que neste trabalho se detém à modalidade escrita, e por outros instrumentos além dela capazes de levar o sujeito ao nível de amadurecimento das funções elementares superiores. Não se trata, portanto, de apenas representar signos, mas de um movimento complexo, em espiral, realizado reflexivamente.

O escritor não escreve do nada. Parte de conhecimentos que possui por conta de suas experiências pessoais e das dos outros que com ele foram compartilhadas nas relações sociais. São suas leituras de vida e de outros textos interpretadas, selecionadas, organizadas, transformadas, reelaboradas. O cérebro é o responsável por trabalhar essas informações a ponto de poderem ser externalizadas através de uma escrita que comprove sua efetiva aprendizagem.

Dando prosseguimento à revisão teórica sobre escrita, abordo, na seção 3.5, a realização da escrita em ambiente virtual de aprendizagem, essencial para delinear o contexto de estudo desta pesquisa.

3.5 A escrita em ambiente virtual configurado a partir do Moodle

No ambiente *on-line*, a escrita pode e deve ser utilizada como uma ferramenta educacional. O Moodle foi criado para ajudar a implementar teorias educacionais de leitura e escrita com bom uso da internet. A filosofia socioconstrutivista utilizada em sua criação mostra que o foco do processo ensino-aprendizagem não pode continuar promovendo uma ideia tradicional de educação, do tipo transferência de informações do professor para o aluno. Por isso, o Moodle oportuniza a realização de um processo a partir da interação entre os envolvidos (DOUGIAMAS, 1998, 1999, 2000).

A formação e o envolvimento do professor com essas novas tecnologias são fatores importantes para a boa condução de cursos ofertados em ambientes virtuais. Para Dougiamas (1999), durante um curso realizado em um AVA com a plataforma Moodle, as atividades do professor podem incluir o acompanhamento dos resultados das atividades individuais e do grupo, o monitoramento e o estímulo das discussões, o apoio aos alunos que pedem ajuda, a reformulação e a ampliação do conteúdo com base no

feedback dos alunos, para de modo significativo envolvê-los no processo de sua própria aprendizagem.

Apesar de ser um ensino-aprendizagem que prioriza a interação social entre todos os participantes, um ambiente nesses moldes permite tanto ao professor quanto ao aluno acompanhar o desempenho individual e identificar com mais facilidade situações que necessitem de maior atenção para o alcance da eficácia na aprendizagem.

O Moodle apresenta ferramentas com espaços criados especificamente para a prática da escrita. Todas as atividades desenvolvidas ficam registradas e disponíveis na plataforma até o final e após o curso. Cada aluno visualiza tanto as suas interações e atividades realizadas quanto as de outros participantes. O aluno pode acompanhar, assim, seu desenvolvimento.

As ferramentas diário e mensagem são exceções por apresentarem visibilidade restrita. Aquela é compartilhada apenas com o professor e esta com os destinatários previamente selecionados por quem a envia.

No Moodle, os espaços próprios para a prática da escrita contêm ferramentas que ajudam não só com o *layout*, mas principalmente com a construção de vários gêneros textuais. Em ferramentas como o *chat* e a mensagem não é possível reeditar o que foi escrito e enviado; em ferramenta como o fórum o aluno tem poucos minutos caso queira reeditar uma postagem recém-enviada; já em outras, como a *wiki* e o diário, a possibilidade de reeditar fica disponível até o final do curso. Saber disso faz o usuário, em parceria com a tecnologia, pensar diante da tela antes de compartilhar algo por escrito, construir e reconstruir novos entendimentos sobre a escrita e o mundo com muito menos esforço, avaliando, deletando, reescrevendo, reorganizando, perguntando, pesquisando, observando etc. ou seja, fazendo uso de estratégias de aprendizagem.

Segundo Dougiamas (1999, 2000), atividades de escrita podem dar aos alunos acesso aos seus próprios processos de pensamento e auxiliá-los em sua aprendizagem. Por meio delas, os alunos podem descobrir, organizar, resumir e comunicar conhecimento. É muitas vezes no próprio ato de escrever que é dada forma a uma ideia.

É o aluno na maioria das vezes falando consigo mesmo e usando de sua autonomia, dando a si próprio um *feedback* implícito aos olhos e aos ouvidos dos outros, que o leva à reflexão e a refacção até ficar satisfeito. Ainda assim, a orientação e o *feedback* do professor são importantes quando a escrita é utilizada para a aprendizagem, para a reescrita. Essa interação permite um acompanhamento individualizado e de apoio ao aluno.

Um AVA dessa natureza cria um ambiente de escrita autêntico, com leitor real e ativo e com o qual o aluno tem de se comunicar. Quando um aluno sabe que está executando uma atividade autêntica para um público-participante, que realmente vai ter acesso a ela, vê-se incentivado a responsabilizar-se mais ainda pelo modo de como expor suas ideias, pela sua aprendizagem (DOUGIAMAS, 2000). Isso implica o uso de estratégias de aprendizagem, como ler e reler o que escreveu, pesquisar, reescrever, refazer, revisar, avaliar e uma explícita consideração com o outro.

Esse público, embora verdadeiramente exista, não perde seu lado ficcional na imaginação do escritor (ONG, 1998). Entendo com isso que a escrita dirigida a um colega em um ambiente *on-line*, por exemplo, leva o aluno a refletir sobre o seu estado de espírito e isso contribui para o modo de organização da mensagem e o modo de concretização das ideias. O inverso também ocorre, a leitura da mensagem pelo colega o leva a imaginar o estado de espírito de quem escreveu, o qual já pode ser totalmente diferente do momento em que a leitura é realizada, já que se trata de registro assíncrono. Escrever é também ficcionalizar o outro, o que não quer dizer sua inexistência.

Em um ambiente desta natureza, a participação ativa do aluno em atividade realizada em fóruns possibilita a ele escrever sobre sua compreensão referente ao assunto em debate, dando *feedback* ao professor e aos colegas. Essa prática permite explicitamente habilidades de reflexão, interação e colaboração. Os alunos podem alternar nos papéis de ensino e de aprendizagem com seus pares e promover uma participação ativa no processo.

Em uma situação dessa, por exemplo, um aluno com engajamento social ativo tem a oportunidade de testar se suas opiniões convergem ou divergem dos demais participantes, podendo, inclusive, aprimorar suas ideias ou mudá-las mediante a tomada de conhecimentos de dados e opiniões desconhecidos.

Uma outra atividade possível é a produção escrita em colaboração com um número menor de participantes. A *wiki* é uma ferramenta que possibilita uma discussão mais centrada com três alunos, por exemplo, dispostos a alcançarem o mesmo objetivo. Nessa atividade, os integrantes discutem, votam, escrevem, excluem, acrescentam, mudam, avaliam até que, em consenso, deem a atividade como apta a ser compartilhada e comentada pelos demais participantes do AVA. De acordo com Dougiamas (1999), esse processo destina-se a estimular a aprendizagem metacognitiva pela revisão frequente do texto, a necessidade de consenso na exposição do que se pensa e a colaboração com os pares.

Fóruns e *wikis* são interfaces de coautoria, o que favorece a relação social interpares que juntos buscam as melhores estratégias de aprendizagem para a obtenção do resultado desejado ao escreverem seus textos.

Atividade de escrita individual e de acesso restrito apenas ao aluno produtor e ao professor pode ser realizada mediante a ferramenta diário. O uso dessa ferramenta incentiva o aluno a refletir e expressar seus sentimentos, conhecimentos e crenças sobre um assunto, e, conseqüentemente, crescer em cada uma dessas dimensões (BORASI ROSE *apud* DOUGIAMAS, 1999). O assunto pode ser o conteúdo, a atividade, o curso, sua aprendizagem e sua interação no ambiente.

Aprender a escrever de modo mais reflexivo, fazendo uso de estratégias, pode ser bem promissor para o desenvolvimento da autonomia se aliado a uma tecnologia como o Moodle. A escrita é uma habilidade que pode ser desenvolvida e transformar-se em uma poderosa forma de desenvolver o conhecimento do aluno durante a construção de textos para si e para os outros, principalmente dentro de um AVA.

Várias são as vantagens de se utilizar um ambiente como esse. A principal pode ser a não dependência dos participantes terem de estar no mesmo lugar, ao mesmo tempo, já que as atividades são assíncronas. Outra são os fatores contextuais, tais como a aparência física, a linguagem corporal, o sotaque e a emoção não distrair a atenção do texto, dando maior equidade aos participantes.

As discussões por escrito precisam de mais tempo para elaboração do que uma discussão falada. Em um ambiente, em que a escrita é predominante, o tempo não pode ser tão limitado. Isso dá maior liberdade ao aluno de refletir sobre o que escrever, de revisar e desenvolver suas ideias, resultando em uma maior qualidade em suas produções, participação e aprendizagem.

Uma outra vantagem é que pode ajudar o aluno que tem uma escrita e um ritmo de aprendizagem mais lento a participar, assim como aquele que, por timidez em sala de aula convencional, nunca ou pouco participa.

A interação e a fácil navegabilidade proporcionada pelo *design* simples também são outras vantagens. É a partir dessa interação que ocorre a reflexão e a construção de representação a ser internalizada e, posteriormente, externalizada que leva o aluno a evoluir na construção do próprio conhecimento.

Mas não só de vantagens um ambiente nesses moldes sobrevive. As desvantagens podem ser a incompreensão de um texto ambíguo; uma participação passiva, apenas com leitura ou o contrário da anterior, uma escrita excessiva, porém

inadequada, *spamming*; o prejuízo à aprendizagem de pessoas sem acesso à internet ou que não dispõem de tempo suficiente para ler e escrever (DOUGIAMAS, 1999).

Afora as desvantagens citadas, as ferramentas/interfaces do Moodle favorecem a interatividade que dá significado à aprendizagem de uma escrita ao avesso de concepções estáveis, invariáveis e insociáveis. As ferramentas são de fácil manuseio o que facilita a familiarização mais rápida dos envolvidos no processo e sua concentração, realmente, no fator chave que é a aprendizagem.

Na próxima e última seção (3.6) da revisão da literatura, apresento algumas considerações sobre a escrita e o ambiente virtual de aprendizagem como instrumentos mediadores de aprendizagem pautadas na teoria Vygotskiana, tendo-os como fundamentais para direcionar o alcance dos objetivos deste estudo.

3.6 Escrita e ambiente virtual de aprendizagem: instrumentos mediadores de aprendizagem

Vygotsky (2007a) defende a ideia de mediação como um fator essencial no processo ensino-aprendizagem. A relação entre o ser humano e o mundo e vice-versa ocorre através da mediação por um determinado elemento, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura. Assim, mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação (PINO, 1991) e remete, automaticamente, ao outro, aos instrumentos técnicos e aos signos (GAMA, 2012).

Para Vygotsky (2007a), a mediação simbólica está diretamente relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais devem ser entendidas como a capacidade que o homem tem de planejar, memorizar, imaginar etc. As funções psicológicas superiores referem-se às ações controladas pelo consciente humano e que dão ao indivíduo a possibilidade de independência, ou seja, de autonomia.

O autor distingue dois elementos dessa mediação: o instrumento e o signo. Para ele,

A noção de instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do indivíduo; o signo é orientado

internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos mesmos não pode ser a mesma. (2007a, p.55, grifos do original.)

De forma resumida, pode-se dizer que o instrumento, visto como algo técnico, tem a função de regular as ações sobre o objeto. É o elemento interposto entre o sujeito e o objeto de trabalho. Serve como auxílio na realização de ações concretas. Já o signo, visto como um instrumento psicológico, tem a função de regular as ações sobre o psiquismo do ser humano.

Com relação aos signos, a partir do momento que o indivíduo o internaliza, cria os *sistemas simbólicos*, os quais são estruturas de signos articuladas entre si, por exemplo, a linguagem. Dessa forma, atividade instrumental passa a ser organizada, pensada e planejada em função de seu objetivo. Os signos, mais particularmente a palavra⁷⁵, permitem a relação social do indivíduo com outros e consigo mesmo.

De acordo com Freitas (2005, p. 304), “[t]odo signo é (...) um fenômeno do exterior, criado pelo homem, que emerge no terreno interindividual e cuja significação se produz na dinâmica das interlocuções”. Os signos, em seu caráter externo, são instrumentos objetivos da relação com os outros, mas ao se interiorizarem, transformam-se em instrumentos internos e subjetivos da relação consigo mesmo (FREITAS, 2005).

Para a autora, “[a] consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sgnica, portanto, pela mediação da linguagem” (2005, p. 303), seja ela falada ou escrita. O homem, diferentemente do animal, além de ser um ser biológico passa também a ser um ser sócio-histórico, capaz de transformar suas funções mentais elementares em superiores por meio da linguagem em contato social. A consciência é um resultado advindo dos próprios signos (VYGOTSKY, 2007a).

A escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, representando-a. No entanto, a escrita deve ser vista como uma apropriação de uma linguagem que media a relação em sociedade e não como a mera transcrição fonética, já que esta não abole a ideia de ter a escrita como simples transcrição da fala. A escrita é uma das manifestações linguísticas a que se tem

⁷⁵ Embora o termo palavra denote o sentido de isolado do contexto, percebe-se que na teoria Vygotskiana esta assume um significado contextual e indissociável da relação social do indivíduo com os outros e consigo mesmo. Neste caso ela representará a própria linguagem verbal mediadora desse processo.

acesso (MARTINS, 2003) e a que se pode denominar de instrumento psicológico, já que também tem a função de regular as ações sobre o psiquismo humano.

A aprendizagem, de acordo com Vygotsky (2007a), requer uma natureza social. É por meio da aprendizagem que o sujeito ascende à sua intelectualidade. Esse processo, como visto, é mediado pelo emprego de instrumentos psicológicos (signos) e técnicos, fazendo parte também a presença do outro, aqui representado pelos professores e colegas, os interlocutores.

As ideias de Vygotsky sobre instrumento técnico e *sistema simbólico* também podem ser aplicadas às TDICs, como os computadores – em sentido amplo⁷⁶ – e à internet. Os computadores são instrumentos técnicos, representados pelos *hardwares*, e simbólicos, representados pelos *softwares* com código-fonte. Seu funcionamento depende de símbolos que constituem os programas por meio de uma linguagem binária e de regras de uso a serem seguidas pelo usuário que materializa diferentes hipertextos *on-line*⁷⁷ na tela.

A navegação na internet é feita na tela de computadores e depende da leitura e da escrita de usuários que podem fazer busca/pesquisa ou postagem de informação, socializar-se síncrona ou assincronamente com usuário(s) não situado(s) no mesmo espaço. Desse ponto de vista, entende-se, portanto, o caráter mediador desempenhado pelas TDICs enquanto instrumentos técnicos e simbólicos no processo de apropriação da cultura e do conhecimento.

De acordo com Freitas (2010), as mediações que ocorrem via computadores e internet são de três ordens: ferramenta material: os computadores enquanto máquinas; semiótica: através da linguagem; e entre sujeitos: interlocutores. Esses instrumentos digitais acionam em si elementos intelectuais, como memória (na organização de base de dados e arquivos), imaginação (pelas simulações), percepção (a partir das realidades virtuais, telepresença) e elementos sensoriais ao fazer uso de textos, imagem, cor, som e movimento. Hoje em dia, na opinião de Gama (2012), esses instrumentos não só fortalecem a ideia sociointeracional tão importante na teoria de Vygotsky como também modificam, através de seus hipertextos e indefinição de fronteira e tempo, o modo de

⁷⁶ O termo computadores designa aqui, em sentido amplo, as atuais tecnologias digitais de informação e comunicação que operam muitas das suas funcionalidades a partir da conexão com a internet.

⁷⁷ Hipertexto *on-line*, de um modo geral, refere-se a uma página da Internet que viabiliza o acesso do leitor a textos, imagens e sons simultaneamente, promovendo uma leitura não linear e interativa, uma vez que, por meio de *links* presentes nele, podem-se visitar outras páginas, ser leitor e autor por se ter uma autonomia em relação às informações que se busca e se constrói.

construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem que requer a participação ativa e interativa do aluno.

Na relação de ensino, as ações mediadas por computadores com conexão à internet em AVAs, por exemplo, passam a possibilitar mudanças na relação professor-aluno, aluno-aluno(s) e destes com o conteúdo. O uso de AVAs amplia o espaço da sala de aula presencial, não mais limitado a poucos metros quadrados. Atualmente, os AVAs também são utilizados para redimensionar complementarmente o ato de ensinar e aprender da sala de aula tradicional para uma dimensão social e colaborativa de aprendizagem condizente com a perspectiva apresentada na teoria Vygotskiana.

O professor não mais deverá se apresentar ao aluno como o transmissor do conhecimento pronto e acabado, mas como um orientador para a construção do mesmo. Deverá também organizar, antecipadamente, o ambiente virtual de aprendizagem com atividades capazes de levar o aluno à prática de ações compartilhadas, colaborativas e reflexivas. Os alunos, enquanto agentes ativos, têm oportunidade de pesquisar, ler, selecionar e compor materiais de estudo orientados pelo professor, apropriando-se do que julgam mais pertinentes para si próprios.

O conteúdo, antes restrito ao trazido pelo professor, toma proporções incalculáveis, pois o acesso à informação, linkado aos AVAs ou fora do ambiente, é feito em tempo real, com direito a acesso a ambientes e materiais culturais e lúdicos por meio de acesso virtual a, por exemplo, bibliotecas, museus, pontos turísticos, jogos, músicas, filmes.

Essa mudança de atitude e de posição não só produz novas relações entre os envolvidos (professor, aluno, conteúdo, computadores e internet - AVAs), mas também entre estes e o pensamento que se potencializa como requer a ZDP (VYGOTSKY, 2007a).

É com a análise da ZDP que o professor parte do conceito espontâneo demonstrado pelo aluno para fazê-lo alcançar o conceito científico tão almejado pela escola e que não se desenvolveria espontaneamente. As ações do professor, orientações, instruções, problematizações entre outras junto a colaborações também de colegas mais experientes tornam-se importantíssimas para que o aluno desenvolva suas funções psicológicas superiores dentro e fora de AVAs e cresça em ganho de autonomia.

Consoante às ideias da teoria Vygotskiana sobre a importância do uso de instrumentos para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, Guy Claxton (2005) exemplifica dizendo que um cozinheiro para fazer um bom jantar não precisa

apenas possuir experiência e conceitos científicos internalizados se não dispuser de uma cozinha, de ingredientes reais, físicos: panelas e facas, fontes de calor e água etc.

Claxton (2005, p. 157) diz que os estudantes, da mesma forma, também precisam de ferramentas físicas, de recursos materiais. Para ele, manuscritamente, “você não pode aprender a escrever sem caneta e papel ou, em nível mais avançado, sem um dicionário e um livro de referências, já que as mentes e as lembranças dos seres humanos são limitadas, assim como sua força ou sua visão.” O certo é que não faria sentido algum eliminar bibliotecas e computadores e dizer: “Diga-me o que sabe”.

A ideia de produzir conhecimento não centrado apenas em um indivíduo, mas na interação entre indivíduos mediados por ferramentas presentes no ambiente remete a cognição distribuída (HUTCHINS, 2000)⁷⁸, vista como algo em que quase sempre as pessoas se baseiam para sua aprendizagem. Para ilustrar esse tipo de cognição, Claxton (2005) dá como exemplo o trabalho de um engenheiro:

O engenheiro leva a um projeto de construção de ponte seu conhecimento e sua experiência, mas também leva livros de referência, tabelas de apoio material, fórmulas sobre pressão nas vigas, regulamentações de construção, e descrições, especificações, imagens e documentos oficiais sobre o projeto. Ele utiliza programas de computador para calcular as cargas estruturais, manter os registros, escrever relatórios, gerar modelos da ponte em 3-D e testá-la sob várias condições. Faz uso de banco de dados, índices, indicadores e outros sistemas para recuperar informações quando delas necessita. Trabalha rodeado de dados impressos, anotações e esboços. Além disso, interage com outras pessoas, inspirando-se em suas ideias e na sua perícia. Telefona para amigos. Faz reuniões (2005, p. 157-158).

Com isso, Claxton (2005) mostra que o potencial de aprendizagem do engenheiro ampliado é um reflexo dos recursos com os quais cumulativamente se equipou e das habilidades com as quais os explora.

Assim como na concepção de Vygotsky, Claxton (2005) também tem a linguagem como uma ferramenta simbólica. Como diz o cientista cognitivo Andy Clark, citado por Claxton (2005, p. 159), “a linguagem é de muitas maneiras o artefato fundamental”. De acordo com Claxton, um rascunho escrito é uma ferramenta, uma estratégia, para melhorar a estrutura e o equilíbrio de uma conferência. Um poema é

⁷⁸ O conceito de cognição distribuída foi proposto por Edwin Hutchins em meados da década de 1980, com o objetivo de, assim como outros ramos da ciência cognitiva, procurar compreender a organização dos sistemas cognitivos. Para tal, o pesquisador investiga a natureza cultural do processo cognitivo com destaque para interação dinâmica entre indivíduos e ferramentas presentes no ambiente para auxílio na produção de conhecimento. A cognição distribuída olha para uma ampla classe de eventos cognitivos e não espera que todos esses eventos se confinem à pele ou ao crânio de um indivíduo (HUTCHINS, 2000).

uma ferramenta para explorar significados e sentimentos que caem entre fendas da linguagem normal e que, por isso, são difíceis de serem expressos em palavras.

Para Vygotsky (2007b, p. 143), “a evolução dos rascunhos para a versão final reproduz o nosso processo mental”. É falar primeiramente para si próprio usando a linguagem interior de modo reflexivo. A escrita, enquanto ferramenta, é também utilizada para dar maior precisão ao ato de falar.

Segundo Claxton (2005, p. 159), há três maneiras de nos relacionarmos com as ferramentas: i) inventarmos ferramentas inteligentes para determinados trabalhos; ii) usarmos de maneira mais eficiente as ferramentas existentes; e iii) tornarmos-nos mais aptos a ver que ferramentas existem em torno de nós. Ainda de acordo com ele, nossas “estratégias de aprendizagem não têm utilidade se não percebermos a sua importância para o desafio presente, as ferramentas externas não têm utilidade se não percebermos seu potencial”.

É interessante saber que “o mais importante para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem é que a competência para descobrir recursos depende de uma disposição geral para procurar por eles” (CLAXTON, 2005, p.160). Isso deixa claro que tanto o professor quanto o aluno precisam estar dispostos a buscá-los e querer, realmente, utilizá-los, cientes de que é necessário um investimento de tempo de aprendizagem. Feito isso, a ferramenta possibilita tipos de exploração e aprendizagem diferentes, capazes de conduzir a um melhor desempenho nas atividades.

Segundo Claxton (2005, p. 161), as ferramentas físicas e simbólicas têm dois efeitos:

- Alteram o que as pessoas que usam as ferramentas podem conseguir;
- Influenciam a maneira como se desenvolve sua caixa de ferramentas de aprendizagem interna.

A tecnologia pode destruir ou expandir o potencial de aprendizagem dependendo do uso que se faz dela, o qual pode ser diligente ou descuidado. Claxton exemplifica isso com a seguinte observação: “aprender como escrever uma nova palavra corretamente quando o corretor do meu computador sublinha sua ortografia errada e oferece-me um menu de alternativas, depende criticamente da disposição mental em que me encontro naquele momento”(2005, p. 162). Se descuidado: observo as opções de forma desatenta, escolhendo substituição certa quase sem perceber. Se diligente: faço minhas correções de forma mais atenta, sendo assim mais provável que as alterações se fixem em minha mente.

Para ele, as pessoas realmente tendem a desenvolver uma abordagem mais flexível e reflexiva ao uso de ferramentas quando as condições sob as quais elas estão aprendendo as instruem e as encorajam a pensar com mais tempo. Em sala de aula tradicional, por exemplo, o aluno se torna escravo do tempo. Quando não são 40 são no máximo 80 minutos para realizar uma tarefa complexa como a de produzir textos escritos. O fato da passagem do tempo lhe diminui o poder de concentração naquilo que realmente importa, assim como a falta de recursos de pesquisa lhe tiram o aprofundamento das questões, ainda que esteja fazendo o uso de ferramentas físicas como o papel, o lápis e a borracha para melhor expor seu pensamento via ferramenta simbólica como a escrita. Com a utilização de um AVA ampliando o espaço e o tempo da sala de aula, o aluno não se prenderá apenas ao tempo presencial e poderá dedicar-se mais a realizar sua tarefa, podendo usufruir melhor as ferramentas e aprofundar suas ideias.

Fica claro, assim, que as ferramentas e os contextos possibilitam a mudança da forma como se aborda um determinado problema, se resolve determinada atividade, se usa estratégias de aprendizagem. No entanto, o usuário deve estar atento em relação a quando e como o uso de uma ferramenta contribui para, e não impede ou limita, o seu potencial de aprendizagem. Com base nessa afirmação e na de que “[n]ós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas, [...] mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidiálogo, real ou imaginado” (LÉVY, 1999, p. 95-97), estudos devem ser feitos para que se descubra, principalmente, os efeitos positivos de AVAs em relação ao desenvolvimento da autonomia no processo ensino-aprendizagem da LM.

4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os ambientes virtuais de aprendizagem encontram-se situados em um contexto cibercultural, ao qual pertencem as tecnologias digitais de informação e comunicação que se integram cada vez mais em âmbito educacional como forma de prover melhorias de modo contextualizado com o universo tecnológico da sociedade atual. Esse contexto é de uma complexidade que exige do pesquisador um estruturar e reestruturar metodológico diferenciado para abarcá-lo como um todo no processo de investigação.

Este capítulo, a fim de contemplar todo o processo metodológico utilizado, apresenta três seções. Na seção 4.1, justifico a metodologia empregada, fazendo uma revisão teórica do que representa uma abordagem qualitativa permeada por uma perspectiva etnográfica de pesquisa que também se vale de sua variante virtual. Na seção 4.2, descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada, aprofundando-o em três subseções. Na primeira subseção (4.2.1), delinco o perfil, de um modo geral, dos envolvidos na pesquisa e justifico, ao final, a formação da amostragem. Na subseção seguinte (4.2.2), descrevo o ambiente *on-line* utilizado. Na última subseção (4.2.3), apresento o material didático da disciplina e as atividades de escrita desenvolvidas para aplicação no ambiente virtual. Posteriormente, na seção 4.3, exponho os instrumentos de geração de dados e, na seção 4.4, os procedimentos de análise.

4.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho enquadra-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que parte da construção social da realidade em foco e está interessado nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e em seus conhecimentos relativos à questão em estudo.

Ressalto, porém, que também conta com uma pequena contribuição da abordagem quantitativa de pesquisa no momento em que dados colhidos por meio dos questionários que continham algumas questões fechadas foram tabulados e transformados em números para uma melhor apresentação do perfil dos usuários e para reforço de confirmação de quais ferramentas do AVA contribuíram para a aprendizagem da escrita de modo mais reflexivo segundo a visão dos alunos. Essa contribuição, no entanto, não tira desta tese o caráter predominantemente qualitativo, já

que nela se discute profundamente detalhes e singularidades dos dados observados que prezam a situação e o sentido atribuídos pelos envolvidos.

Segundo Marli André (2009), as raízes da pesquisa qualitativa datam do final do século XIX quando cientistas sociais questionaram-se sobre o método de investigação das ciências físicas e naturais que vigorava sob a base do positivismo e que servia, até então, como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Tais fenômenos, que já eram percebidos como complexos e dinâmicos, deveriam ser entendidos em seus contextos particulares, levando em consideração em sua interpretação elementos situacionais e interativos incluindo as percepções dos participantes e do pesquisador.

Denzin e Lincoln (2006) dizem que a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo devido ao fato de os pesquisadores que a empregam estudarem as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos de sentidos que as pessoas lhes atribuem. Trata-se de uma atividade situada que posiciona o observador no mundo a partir da utilização de um conjunto de práticas interpretativas e materiais “na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (2006, p. 17). Nessa mesma direção, Fragoso et al. (2011, p. 67) enfatizam que a abordagem qualitativa “visa uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente na pesquisa social”.

Como este estudo abarcou os campos *on-line* e *off-line*, o método de pesquisa pautou-se em uma perspectiva etnográfica pelo fato de ela corresponder “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p.30) e pelo fato de ampliar seu lócus de pesquisa inserindo o ciberespaço, dando vida a etnografia virtual (HINE, 1998, 2000).

André (2009) conceitua a etnografia como a tentativa de se descrever uma cultura, haja vista o significado literal do termo agregar *etno*: nação/pessoas juntas e *grafia*: escrita. A etnografia, de raiz antropológica, preocupa-se com os significados que têm as ações e os eventos para as pessoas ou para os grupos estudados. Esses sistemas de significados constituem a sua cultura. Desse modo, a cultura engloba “o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (2009, p. 19). Assim, o etnógrafo, em meio cultural em que cada participante pode atribuir

significados diferentes às suas experiências, tenta compreender esses diversos significados como partes da realidade do grupo estudado.

De um modo geral, pode-se dizer que etnografia é um método de pesquisa em que o pesquisador se insere contextualmente na cultura e na comunidade onde ela será aplicada, para observar e recolher informações que lhe permitam compreender “padrões de comportamento social e cultural” (FRAGOSO et al., 2011, p. 168) sobre seu objeto de pesquisa, visto como “agentes ativos e não como partes permutáveis de um grande organismo, sofrendo passivamente a ação de forças externas a elas mesmas” (ANGROSINO, 2009, p.20).

A partir da década de 1960, os estudos etnográficos foram aproximados do ambiente escolar, que até então era baseado nos pressupostos da corrente positivista. Essa década ficou marcada pela ocorrência de vários movimentos sociais contra a discriminação racial e social e em prol de igualdade de direitos. As rebeliões estudantis da França, como parte desse período, despertaram “o interesse dos educadores pelo que estava se passando dentro das escolas e das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar” (ANDRÉ, 2009, p. 20-21).

Atualmente, em época de grande avanço tecnológico, com a utilização das TDICs, em especial a Internet, alterando contextualmente as relações humanas desde a emergência digital da Educação a Distância às Redes Sociais, a etnografia ampliou seu lócus de pesquisa inserindo o ciberespaço, dando vida à etnografia virtual. Os etnógrafos podem, agora, libertar-se do compromisso da vivência física presencial no ambiente a ser pesquisado por intermédio da internet, engajando-se em comunidades virtuais⁷⁹. Para Angrosino,

[a]s comunidades virtuais agora são comuns; elas se caracterizam não pela proximidade geográfica nem por uma longa herança em comum, mas pela comunicação mediada por computador e pelas interações *on-line*. São “comunidades de interesse” e não comunidades residenciais. Embora algumas possam durar certo tempo, a maioria delas é efêmera por natureza – surgem e desaparecem conforme mudam os interesses dos participantes. (2009, p. 120).

⁷⁹ Com base nos estudos de Palloff & Pratt (2002), pode-se dizer que antes das novas tecnologias de informação e comunicação, as comunidades formavam-se com base em um local determinado, pequena cidade ou bairro em que se vivia, onde pessoas que tinham interesse em comum formavam grupos a fim de buscar aquilo que as distinguia de outros grupos. Hoje, o conceito de comunidade não mais depende de lugar, o ciberespaço deu e dá a oportunidade não só de novas e diversificadas comunidades surgirem, mas também a possibilidade de recriar identidades, personalidade eletrônica.

Uma questão a ser considerada é que a Internet não deve ser entendida como um “não-lugar”, embora a etnografia virtual seja uma etnografia realizada sem lócus físico. Nela, o virtual minimiza fatores que limitam a pesquisa, como tempo e espaço, auxiliando na quebra destas barreiras e na aproximação, em maior ênfase, do pesquisador ao objeto de interesse. Outra questão primordial em ambiente virtual é a postura ética do pesquisador, pois além de ter que garantir e preservar de maneira autônoma e racional o espaço e a identidade de cada indivíduo ou comunidade que se envolve na ação, também deve decidir pela revelação ou não de sua identidade, o que, de certa forma, influenciará em suas “(...) escolhas, justificativas e direcionamentos éticos que acontecerão ao longo da pesquisa e que terão reflexos em seus resultados.” (FRAGOSO et al., 2011, p. 193.)

Dessa forma, a etnografia virtual, apropriada ao estudo empírico da internet, interessa-se pela apresentação das vivências da rede, redimensiona o aspecto espaço-temporal e modifica o ato de ir a campo. É nesse sentido que Hine (2000, p. 8) diz que a perspectiva etnográfica de pesquisa possibilita “desenvolver um senso enriquecido dos sentidos da tecnologia e das culturas que a permitem e que por ela são permitidas”.⁸⁰

Fragoso et. al. (2011, p. 173) lembra que para Hine (2000) a “etnografia virtual se dá no/de e através do *online* e nunca está desvinculada do *offline*⁸¹, acontecendo através da imersão e engajamento intermitente do pesquisador com o próprio meio”. O uso da etnografia em ambiente híbrido é apresentado por Guribe e Wasson (2002), os quais veem como positivo a imersão do pesquisador no contexto “real” e “virtual” para investigar como ocorre o processo de integração das novas tecnologias de informação e comunicação nas atividades de aprendizagem.

A escolha desta estruturação metodológica representou “uma relação de contiguidade e atravessamento entre amb[a]s” (FRAGOSO et al., 2011, p. 178), uma vez que os ambientes virtuais de aprendizagem em contexto educativo presencial de LM não apenas refletem a inserção do progresso tecnológico, mas também distintos fenômenos culturais de relacionamento e de aprendizagem da língua. Posto isso, a etnografia imbuída de sua variante virtual e de alguns de seus instrumentos de geração

⁸⁰ Trecho original: “to develop an enriched sense of the meanings of the technology and the cultures which enable it and are enabled by it”.

⁸¹ Com relação ao fato de a etnografia virtual nunca desvincular-se do *off-line*, entendo que seja por conta de que o que está *on-line* refletir ou explicar o contexto *off-line*, sendo a internet um novo ambiente cultural que provoca mudanças no comportamento e nas relações das pessoas em sociedade, constituindo-se em uma continuidade de seu mundo físico. Além disso, um pesquisador, ainda que trabalhe com um corpus todo gerado em ambiente *on-line*, necessitará de tempo e espaço *off-line* para realizar sua análise.

de dados tornou-se relevante ferramenta para a investigação do objeto de estudo desta pesquisa que contempla a inserção de um AVA em contexto presencial do ensino médio, em que se fez necessário uma observação mais ampla para acompanhamento do processo de desenvolvimento de autonomia dos aprendizes de LM. Essa observação mais ampla ocorreu de modo participativo enquanto tutora-pesquisadora que pôde acompanhar as ações e os comportamentos dos usuários-participantes do AVA tanto a distância quanto “em frente à tela” quando realizavam suas atividades *on-line* no laboratório de informática da escola lócus.

4.2 Contexto da pesquisa

A instituição de ensino contemplada na pesquisa localiza-se na cidade de Santarém/PA, foi fundada na década de 1960, faz parte da rede pública estadual e atende uma clientela formada por alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos, que, em sua maioria, são oriundos de bairros e comunidades distantes, apesar de sua localização ser no centro da cidade.

Em sua estrutura física, a escola possui quatro pavilhões, sendo um administrativo com auditório, dois com salas de aulas e um com salas de aulas, biblioteca, laboratório multidisciplinar e laboratório de informática. À parte, encontra-se uma cantina, uma cozinha, uma área refeitório e uma quadra poliesportiva coberta. Vale informar que em 2010 a escola foi reformada e todas as salas de aula passaram a ser climatizadas com centrais de ar.

O laboratório de informática (LABINF) da escola, onde ocorreu grande parte da observação desta pesquisa, possui trinta computadores, dos quais vinte e quatro conectados à internet, uma impressora, quatro bancadas, um quadro-branco, dois aparelhos de ar condicionado, três livros de registros, sendo um para cada turno, um Datashow, uma mesa de pvc e trinta e oito cadeiras, sendo dezoito de pvc, três de fórmica e dezessete de escritório, um roteador e um armário de ferro onde se guardam materiais de expedientes e alguns objetos de informática que não funcionam mais, como *mouses* e teclados. O laboratório, de piso em lajota, é climatizado e a iluminação é propícia à navegação, de forma que o ambiente é adequado à realização de projetos de estímulo à pesquisa, à leitura e à escrita em ambiente virtual. Os projetos desenvolvidos no LABINF, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), devem refletir e

priorizar “ações de ensino e aprendizagem para a diminuição da evasão e da reprovação escolar, para a formação crítica e cidadã e para a inclusão do alunado no mundo virtual como fomento para o letramento digital” (PPP, 2008, p. 89).

Além dos recursos disponíveis no LABINF, a escola conta também com mais dois aparelhos de Datashow, dois DVDs e duas televisões de 29 polegadas, sendo que desses um de cada fica sempre no auditório, um retroprojetor, uma caixa de som amplificada e dois microfones. O acesso à internet por meio de banda larga provida pelo programa NavegaPará não se estende a toda a escola, fica restrita ao pavilhão administrativo e aos espaços da biblioteca, do laboratório multidisciplinar e do LABINF. Por conta disso, o acesso à internet em sala de aula para orientações das atividades do AVA refletidas no Datashow era feito utilizando modems e notebooks dos professores participantes da pesquisa.

No período de agosto a novembro de 2011, foi utilizado na escola um AVA via Moodle para auxiliar o ensino-aprendizagem de gêneros textuais no contexto presencial da educação básica durante a realização do curso *Construindo Letras* que se baseou na proposta de sequências didáticas para o ensino de resenha, memórias e crônica. O curso, sob a coordenação de uma professora de Português e de duas técnicas de laboratório de informática, foi ofertado aos alunos do 9º ano como parte das aulas de LP e, tal qual o AVA desta pesquisa, hospedado no *site Portal Escolar: educação sem distância*.

Ainda no planejamento do curso citado, em maio de 2011, fiquei sabendo da vontade de um outro professor de LP da mesma escola de também desenvolver um projeto didático para uso de um ambiente *on-line* em suas aulas com duas turmas de 3º ano, só que no início do ano seguinte. Foi quando entrei em contato tanto com ele quanto com a direção da escola para verificação da possibilidade de poder acompanhar o uso do AVA para realizar a minha pesquisa. Com uma resposta favorável de ambos, foi possível conferir com maior precisão a atual situação do LABINF e dos materiais nele disponibilizados e, só então, conduzir meu projeto de pesquisa.

Um fato surpresa foi que, no final de dezembro de 2011, houve o interesse e a integração de um segundo professor para utilização do mesmo ambiente *on-line*, o que ocasionou a inclusão de mais duas turmas.

No início de abril de 2012, durante a realização da semana pedagógica, participei de uma reunião na qual os dois professores me apresentaram o projeto didático denominado *Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita*, contendo os seguintes objetivos didáticos: i) orientar o aluno a

usar para fins de estudo ambientes disponibilizados pela internet e acessíveis dentro e fora da escola, principalmente os criados para aprendizagem que muitas das vezes exigem uma leitura crítica e uma escrita formal; ii) viabilizar ao aluno, através do uso de um AVA, a aprendizagem de textos dissertativo-argumentativo e artigo de opinião via sequências didáticas; iii) propiciar a interação, por meio da escrita, entre docentes e discentes como forma de comunicação, compartilhamento de informação e construção de conhecimento.

A escola funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, de segunda à sexta-feira e segue um calendário formulado pela Secretaria Executiva de Educação do Pará (SEDUC-PA). Em 2012, devido a uma greve de três meses ocorrida no início do ano, as escolas estaduais iniciaram o ano letivo apenas em 16 de abril e o finalizaram em 11 de março de 2013, para cumprirem os 200 dias letivos, sem contar, ainda, a recuperação final (cf. anexo A). Esse fato assim como a viagem no mês de abril da professora técnica responsável por criar os ambientes *on-line* no *Portal escolar: educação sem distância* pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) de Santarém ocasionou alteração no cronograma da minha pesquisa de campo.

Para uma visão mais geral da implantação do AVA como instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem da escrita da LM, apresento o quadro 3, abaixo, com os passos dados para seu uso efetivo.

QUADRO 3

Ações de implantação para uso efetivo do AVA

Período	Ações
17/04/2012	Apresentação do projeto didático e solicitação ao NTE/Santarém para criação da sala de aula virtual na plataforma Moodle disponibilizada pelo <i>Portal escolar: educação sem distância</i> .
02/05/2012	Exposição oficial do projeto didático e da pesquisa aos alunos, entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
03 e 04/05/2012	Aplicação do questionário inicial aos alunos.
04/05/2012	Configuração da plataforma Moodle no <i>Portal escolar: educação sem distância</i> por uma professora técnica do NTE/Santarém em conjunto com os professores P1 e P2 para a criação do AVA a ser utilizado por alunos do 3º ano vespertino e noturno de 4 turmas da escola lócus da pesquisa.
05/05/2012	Continuação da configuração e início da alimentação da plataforma Moodle pelos dois professores de LP, conforme proposta do projeto didático.
08 a 12/05/2012	Cadastramento no Portal, matrícula no curso <i>on-line</i> e formação do grupo maior e dos subgrupos.
14 a 22/05/2012	Semana de ambientação.
23/05 a 31/12/2012	Período aberto para utilização do ambiente <i>on-line</i> de aprendizagem dentro (LABINF) e fora da escola intercalado com aulas face-a-face em sala convencional.

Fonte: Dados da pesquisa

Diante das informações apresentadas, o início da coleta dos dados ocorreu nos dias 03 e 04 de maio de 2012, quando da aplicação do questionário inicial aos alunos, e finalizou no dia 31 de dezembro do mesmo ano. Assim, com exceção do mês de julho em que todos os usuários do AVA tiveram férias, a pesquisa de campo abrangeu 7 meses de investigação, faltando apenas 8 dias para corresponder a exatos 3 bimestres letivos. Todavia, contam-se apenas 29 semanas de uso efetivo do ambiente *on-line* de aprendizagem, já que dia 14 de maio de 2012 (cf. quadro 3) marcou o início da semana de ambientação.

Durante a semana de ambientação, no LABINF e com uso de Datashow projetando amplamente o ambiente, houve apresentação às turmas da sala de aula virtual e descrição das ferramentas a serem utilizadas nas atividades e nas interações. Houve também repasse de informações sobre: mudança de senha, netiquetas, preenchimento de perfil, realização de atividades, entre outras coisas. De posse dessas informações, os alunos puderam preencher perfis, simular uso do ambiente e participar da elaboração das regras de boa convivência⁸² (cf. anexos B e C).

A disciplina Língua Portuguesa faz parte da grade curricular obrigatória de toda a educação básica brasileira, sendo o encerramento dessa etapa a terceira série do ensino médio, na qual estão situados todos os informantes desta pesquisa. A carga horária semanal de cada turma corresponde a 3 horas, distribuídas em 4 tempos de 45 minutos cada. Quando não ocorriam feriados, todas as turmas tinham aulas de LP duas vezes por semana sempre com 2 tempos casados, sendo que, praticamente, uma semana sim e outra não as aulas realizavam-se no LABINF da escola.

QUADRO 4

Distribuição das aulas

Atividades	Local	Período	Semana
Ambientação	LABINF	Vespertino/Noturno	1
Atividades individuais <i>on-line</i>	LABINF	Vespertino/Noturno	2, 4, 6, 11, 12, 19, 20, 24
Atividades em grupo <i>on-line</i>	LABINF	Vespertino/Noturno	14, 15, 22, 26, 28
Estudo teórico, discussão e exercícios	Sala de aula convencional	Vespertino/Noturno	3, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 29
Semanas de Provas	Sala de aula	Vespertino/Noturno	5 e 17
Total			29

⁸² As regras de boa convivência (netiquetas) que foram utilizadas no ambiente virtual tomaram como base as dicas de Palloff e Pratt (2004) sobre como elaborar uma boa orientação para o estudante que mergulhará em um ambiente *on-line* de aprendizagem, priorizando noções de interação do professor com os alunos e destes entre si, *feedback*, ajuda e comunicação adequada.

Para desenvolvimento do projeto didático dentro da disciplina de LP, as atividades foram organizadas *on-line* (LABINF) e sala de aula convencional, ou seja, sem o uso de computadores. Conforme exposto no quadro 4, das 29 semanas de uso do AVA, 14 foram dedicadas às atividades *on-line*, e 15, às aulas presenciais não mediadas pelo AVA. As semanas referentes às atividades em sala de aula privilegiaram o estudo teórico de conteúdos curriculares, como os gramaticais e os de interpretação e produção textual, complementados com exercícios que subsidiaram as atividades do AVA. Já as semanas referentes às atividades *on-line* (cf. subseção 4.2.3) também corresponderam ao estudo de conteúdos curriculares, mas com aprofundamento da dissertação-argumentativa e do artigo de opinião, entre outros. É importante dizer que as idas das turmas ao LABINF juntamente com os professores P1, P2 e TP não necessariamente implicaram a realização das atividades do AVA apenas nas semanas e períodos citados no quadro 4, uma vez que alguns alunos se atrasavam enquanto outros se adiantavam em suas realizações, resolvendo-as também em lugar e horário fora do escolar regular.

4.2.1 Sujeitos usuários do ambiente virtual de aprendizagem e amostragem

Os participantes envolvidos na pesquisa foram dois professores de língua portuguesa, sendo um das duas turmas do turno vespertino e outro das duas turmas do turno noturno, uma tutora-pesquisadora e, inicialmente, 120 alunos de quatro turmas do 3º ano ensino médio regular da escola lócus cadastrados no ambiente *on-line*, dentre os quais, posteriormente, fez-se um recorte que constituiu a amostra dos informantes.

O primeiro professor, aqui identificado como P1 por ser o professor titular das turmas participantes do turno vespertino, tem 42 anos e é do sexo masculino. É graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e especialista em Gênero do discurso e ensino da língua portuguesa pela mesma instituição. Atua como professor de escola particular há sete anos e de escola pública como professor efetivo de LP do ensino médio da SEDUC-PA há quatro. Não tinha nenhuma experiência com ambiente virtual de aprendizagem, mas já realizara um projeto denominado “Roda de leitura”, no qual, de acordo com ele, se usava a internet do laboratório de informática como ferramenta de pesquisa e de leitura de temas variados que posteriormente eram socializados em sala de aula. Fora isso, o P1 tem computador portátil e internet de modem e os utiliza cerca de três vezes por semana para pesquisa e elaboração de aulas e provas e para enviar e receber *e-mails*, não tendo

feito nenhum curso para aprender a utilizá-los e não participando de nenhuma rede social.

O segundo professor, identificado aqui como P2 por ser o professor titular das turmas participantes do turno noturno, tem 39 anos e é do sexo feminino. É graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), especialista em Língua Portuguesa: Uma Abordagem Textual pela mesma instituição, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FACINTER e mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Los Pueblos da Europa. Foi professor substituto por dois anos na UFPA, no curso de Letras, onde atuou como professor de Literatura. Também foi professor do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA) em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em regime modular. Atualmente é bolsista como professor formador pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e professor efetivo de LP do ensino médio da SEDUC-PA. O P2, além de ter feito cursos de informática, já tinha experiência com ambiente virtual de aprendizagem por conta de ter ministrado um curso semipresencial de educação inclusiva a professores da SEDUC-PA, núcleo Santarém, e de sua última especialização em que parte das atividades eram desenvolvidas em um ambiente dessa natureza. O P2 também possui computador portátil e internet de modem e os utiliza diariamente seja para pesquisas diversas, elaboração de aulas e provas e participação em cursos, seja para acessar *e-mail* e *facebook*.

A tutora-pesquisadora, no caso sou eu que apareço identificada como TP, tenho 38 anos e resido em Santarém do Pará. Sou graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (1999) pela UFPA, especialista em Língua Portuguesa: Uma Abordagem Textual (2000) e mestre em Letras: Estudos Literários (2006) pela mesma universidade. Desde 1998 sou professora de LP da SEDUC-PA, tornando-me professora efetiva do ensino médio no ano de 2003. Atuei como docente em regime modular de 2007 a 2011 no IDEPA em parceria com a UVA e desde 2011 atuo como bolsista professor formador pelo PARFOR na UFOPA. Minha experiência com computador e internet advém tanto de cursos realizados ainda no ano de 1993 quanto de participação, quando já professora do estado, em oficinas para desenvolvimento de projetos no LABINF com internet mantida pelo programa NavegaPará, nas quais se utilizou, justamente, a plataforma Moodle no ano de 2008. Após as oficinas, como gosto de trabalhar com o ensino-aprendizagem da escrita, elaborei e desenvolvi um projeto de

jornal escolar por dois anos seguidos, 2008 e 2009, utilizando a internet, o computador e o programa *CorelDraw* para formatação. Não cheguei a realizar projetos utilizando plataformas, mas já no doutorado cursei quatro disciplinas *on-line* em que pude conhecer melhor o Moodle e o TelEduc e também fiz o curso Blog aplicado à educação (2011), ofertado pela SEDUC-PA via *Portal escolar: educação sem distância*, com o intuito de melhor conhecer o Moodle e o Portal. Com isso, pude vivenciar o papel de aluna em ambiente virtual que julgo fundamental para enquanto pesquisadora compreender o universo do processo ensino-aprendizagem *on-line*.

Tanto o P1 quanto o P2 responderam questionário (cf. apêndice H) e deram entrevista gravada em áudio sobre o processo de utilização do AVA como instrumento auxiliar em suas aulas (cf. apêndice I). Os dois professores juntamente com a TP formaram a coordenação do AVA, cujos perfis foram sintetizados no quadro 5 abaixo:

QUADRO 5

Perfil dos professores participantes na pesquisa

Profesor	Idade	Sexo	Disciplina de atuação	Experiências com internet	Experiência com AVA	Participação em redes sociais
P1	42	M	LP	Sim, como ferramenta de auxílio.	Não.	Não.
P2	39	F	LP	Sim, com intenção de aperfeiçoamento profissional.	Sim.	Sim.
TP	38	F	LP	Sim, com intenção de aperfeiçoamento profissional e ferramenta de auxílio.	Sim	Sim.

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos participantes desta pesquisa cursavam o 3º ano do ensino médio regular na mesma escola e totalizavam, inicialmente, 120 alunos distribuídos em duas turmas no turno da tarde, identificadas como A e B, e duas turmas no turno da noite, identificadas como C e D. A escolha pelos alunos do último ano da educação básica ocorreu devido aos fatores de não ter que criar um ambiente para a pesquisa, já que mesmo sem ela o projeto didático seria desenvolvido, e de eles carregarem em si toda a herança sociocultural dessa fase educacional, pressupondo um maior uso consciente de estratégias de aprendizagem durante o processo ensino-aprendizagem da escrita de LM.

Independentemente de ser selecionado ou não como informante final da pesquisa para amostragem, todos os alunos matriculados nas 4 turmas foram desde o início informados sobre sua realização, usaram o AVA integrado ao contexto presencial

de ensino e autorizaram, juntamente com seus responsáveis quando menor de idade assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tal qual fizeram os professores (cf. apêndice C), a utilização dos dados gerados para fins de pesquisa com garantia de confidencialidade de seus dados pessoais. Com isso, pretende-se evitar que em leituras e publicações futuras os participantes “sejam identificados e/ou os dados mal utilizados por outras pessoas” (FLICK, 2009, p. 103).

Elaborei o questionário inicial (QIA) com perguntas abertas e fechadas (cf. apêndice E) e o apliquei com a ajuda dos professores com o objetivo de delinear o perfil dos usuários do AVA, o qual foi essencial também para os professores P1 e P2 averiguarem a familiarização dos alunos com o computador e com a internet e cadastrá-los no Portal para montagem das turmas que foram configuradas em grupo maior na plataforma e divididas em subgrupos conforme turmas de origem. Também foi importante para identificar em quais assuntos de LP eles possuíam maior dificuldade. Saber as dificuldades previamente ajudou aos professores na seleção do material de estudo e na montagem provisória dos módulos no Moodle.

Do total de alunos regularmente matriculados (120) nas quatro turmas, 92,5% responderam voluntariamente ao questionário inicial. Os outros 7,5% não chegaram a respondê-lo pelo fato de 1,7% nem iniciarem o ano letivo e 5,8% comparecerem apenas esporadicamente até a desistência total. Identificou-se que do total de respondentes (111), que foi com o que se traçou o perfil dos participantes, 64% eram do sexo feminino e 36% do sexo masculino. A faixa etária desses alunos fica entre quinze e trinta e dois anos.

No que se refere ao computador e à internet, apenas 3,6% dos alunos declararam nunca ter usado computador e internet; já 96,4% afirmaram usar de uma a três vezes por semana para fins diversos como pesquisa escolar, *download* de músicas e vídeos, consulta de agenda de entretenimento e participação ao menos em uma destas redes sociais: orkut ou facebook. Com exceção dos 3,6% dos alunos que declararam não usar computador e internet, o acesso à internet de 47,8% deles ocorria em *lanhouses*; sendo poucos os com acesso doméstico, apenas 25,2%; os com acesso no trabalho, 11,7%; e os com uso frequente do LABINF da escola, também 11,7%. Dentre esses alunos, 35,1% também afirmaram ter acesso à internet por mais de um meio, acrescentando celular, casa de amigos, tios e avós. Ainda assim, 18,9% dos alunos indicaram não ter nenhuma conta na internet.

Muitos alunos tiveram que criar *e-mails* para poderem se cadastrar no Portal e usar o ambiente *on-line*, pois além dos 18,9% que não tinham nenhuma conta na internet, houve também os que criaram *e-mails* apenas para participação em redes sociais e os descartaram em seguida, não fazendo uso e esquecendo, inclusive, as senhas de acesso. Assim, os alunos que precisaram de ajuda passaram a ir ao LABINF da escola, onde foram auxiliados pela TP e por uma técnica do laboratório a criarem seus *e-mails*, cadastrarem-se no *Portal escolar: educação sem distância* e se matricularem no curso do projeto didático usando uma senha fornecida pelos professores P1 e P2. Outros preferiram que os próprios coordenadores do curso criassem e repassassem a eles os dados, já que foram informados de que poderiam alterar a senha posteriormente. Aos alunos que tinham *e-mail* foi fornecido o endereço do Portal para cadastro e a senha para inscrição no curso, sendo que uns utilizaram o LABINF da escola e outros preferiram fazer o processo fora do ambiente escolar.

Com relação ao modo de escrita mais frequentemente por eles praticado na internet e no celular, no caso o *internetês*, questionou-se se a sua prática influenciava em sua escrita nas atividades escolares em que ele não era solicitado. Do universo total dos respondentes, apenas 7,2% revelaram que sim, 37,8% disseram que às vezes, e 55% afirmaram que não. Várias foram as justificativas dadas⁸³, por exemplo e já fazendo uso da codificação da amostragem que será descrita mais adiante,

Excerto # 01: Nas redes sociais abrevio as palavras e na sala de aula não faço isso. (A12 - QIA)

Excerto # 02: Eu uso no momento da pressa, eu reduzo as palavras e escrevo mais com consoante. (B2 - QIA)

Excerto # 03: Porque sou apressada e impaciente. (D8 - QIA)

Em questão sobre como os alunos consideravam o seu conhecimento de produção escrita, 7,2% marcaram a opção muito bom, 62,2% a opção bom, 30,6% a opção regular, não houve nenhuma marcação para as opções ótimo, fraco e insatisfatório.

No que diz respeito aos assuntos do português escrito em que os alunos mais disseram ter dificuldades de aprendizagem, apresento uma relação em ordem decrescente no quadro 6 a seguir:

⁸³ Todos os trechos referentes aos questionários, às postagens do ambiente virtual de aprendizagem e às entrevistas utilizados neste trabalho serão reproduzidos tais quais foram escritos ou falados pelos participantes da pesquisa.

QUADRO 6

Dificuldades de escrita elencadas pelos alunos

Assuntos		Alunos (111)	%
Produção textual	Produção de dissertação-argumentativa ⁸⁴ /redação ⁸⁵	81	72,97
Conteúdos específicos da produção textual	Pontuação	50	45,04
	Coesão/conjunção	38	34,23
	Acentuação	32	28,82
	Ortografia	24	21,62
	Coerência	5	4,50
	Escrever conforme a norma culta	5	4,50
	Em muitos assuntos de português	2	1,80
	Concordância	2	1,80
	Regência	2	1,80

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse ponto, notei que a maioria dos alunos apresentou a produção de dissertação-argumentativa como sendo a questão em que eles têm maior dificuldade de escrita e que todos os outros itens estavam diretamente ligados a ela também. Dessa forma, a relação apresentada foi levada em consideração pelos professores no ato da seleção do material e elaboração de propostas de atividades para o AVA, sendo também trabalhada em sala de aula. Os dois últimos itens (concordância e regência), no entanto, só foram trabalhados diretamente em sala de aula. Vale dizer que todos os assuntos elencados foram estudados sem problemas principalmente por convergirem com o que constava no plano de ensino anual dos professores.

⁸⁴ No guia *A redação no ENEM 2012 - Guia do participante (2012)*, a dissertação-argumentativa é apresentada como um texto opinativo que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. Nele, é preciso expor e explicar ideias para formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. Nesse caso, embora a dissertação-argumentativa tenha sido tratada como um gênero (cf. Atividades 2.1 e 2.2, subseção 4.2.3), ela constitui um tipo textual por apresentar características peculiares de natureza linguística em sua composição, podendo ser encontrada em vários gêneros, principalmente nos do âmbito acadêmico e no gênero jornalístico artigo de opinião, o qual foi também trabalhado no AVA observado. Segundo Marcuschi (2008b, p. 154-155), gêneros textuais são textos materializados “que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”; já os tipos textuais designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e, em geral, abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

⁸⁵ Alguns alunos disseram ter dificuldade em redação, o que deixou a resposta vaga, pois redação é o processo de redigir, escrever, e na escola ela costuma ser relacionada ao ato de descrever, narrar e dissertar. Então, quando questionados por mim sobre qual produção de redação, eles disseram ser a que é cobrada no ENEM, o que me levou a incluí-la no quadro 6 junto à dissertação-argumentativa citada pela maioria, já que esta é a produção tipológica cobrada nesse exame.

Sobre a utilização de estratégias de aprendizagem de escrita de LM, 52,3% disseram que fazem uso, 31,5% disseram que apenas às vezes e 16,2% responderam que não utilizam. Tais respostas, que foram complementadas com a citação de estratégias já por eles utilizadas, elencaram leitura, perguntas ao professor, uso de borrão⁸⁶/reescrita, troca de ideias com os colegas, revisão, planejamento, consulta ao dicionário e uso da gramática do livro didático como estratégias anteriores ao uso de um ambiente virtual de aprendizagem, como vistas no quadro 7.

QUADRO 7

Estratégias de aprendizagem indicadas como utilizadas em sala de aula

Estratégias	Alunos (111)	%
Ler	93	83,78
Perguntar ao professor	88	79,27
Fazer borrão/reescrever	71	63,96
Trocar ideias com colegas	45	40,54
Revisar	33	29,72
Planejar	30	27,02
Consultar dicionário ⁸⁷	25	22,52
Usar gramática do livro didático	9	8,10

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, a expectativa em relação ao uso de um AVA como apoio ao ensino presencial para a aprendizagem da escrita apresentou o seguinte resultado. Dos 111 respondentes, 39,6% marcaram a opção muito boa, 52,3% a opção boa e apenas 8,1% a opção nem boa nem ruim, não tendo nenhuma marcação, portanto, para a opção ruim. Dentre as várias justificativas sobre possíveis contribuições de melhoria quanto à aprendizagem, apresento os seguintes excertos que em si reproduzem tantas outras opiniões dadas pelos alunos:

Excerto # 04: Porque vou usar o computador e a internet como incentivo pra estudar mais o português. (A4 - QIA)

Excerto # 05: Porque com o uso desse AVA vou pensar muito antes de postar algo, pois a linguagem vai ser formal, não aquela que falamos diariamente. (B8 - QIA)

⁸⁶ Fazer uso de borrão em sala de aula convencional deve ser entendido, segundo os respondentes, como rascunhar, o ato de escrever e reescrever o texto em um papel à parte com possibilidade de acrescentar, subtrair, substituir e mudar a ordem para, só então, passar a limpo a produção, ou seja, chegar a versão apresentável. Para Vygotsky (2007b, p. 143), “a evolução dos rascunhos para a versão final reproduz o nosso processo mental”. Além disso, esse ato sintetiza em si o uso de várias outras estratégias de aprendizagem da língua.

⁸⁷ De acordo com os alunos, é comum os professores de LP levarem dicionários para a sala de aula em dias de trabalhos e avaliação, principalmente se for interpretação e produção textual.

Excerto # 06: Porque o mundo hoje se chama era tecnológica, então com certeza um curso como esse vai ser de grande ajuda para quem não conhece esse novo mundo. (C4 - QIA)

Excerto # 07: Porque vai me proporcionar mais conhecimentos, tanto eu posso aprender como talvez ajudar alguém. (D2 - QIA)

Excerto # 08: Vou ter acesso a mais materiais que com certeza vão servir para melhorar meus conhecimentos na escrita. Vou gostar de usar a tecnologia. (D8 - QIA)

Com esse questionário inicial, foi possível, então, delinear o perfil dos usuários do AVA de modo a saber a idade, o sexo, o uso que faziam do computador com a internet; o tipo de acesso à rede; a influência da escrita típica de um contexto em outro; as principais dificuldades na aprendizagem da escrita de LM; as estratégias de aprendizagem já utilizadas no processo ensino-aprendizagem da língua para elaboração de uma lista e posteriormente verificação de transposição para o ambiente *on-line* acrescidas de outras utilizadas apenas por conta deste; e a expectativa em relação ao uso de um AVA integrado em seu contexto presencial de ensino de LM. Feito isso, pude fazer um melhor acompanhamento do progresso de aprendizagem individual e coletivo dos usuários no AVA tendo em vista as estratégias por eles utilizadas.

No decorrer do acompanhamento das turmas que contavam, inicialmente, com 120 alunos regularmente matriculados, observei que o percentual de alunos desistentes⁸⁸ passou de 7,5% (9) para 13,3% (16) e que 7,5% (9) dos alunos foram transferidos⁸⁹. Destes, porém, apenas 4,2% (5) podem ser dados realmente como transferidos, já que 3,3% (4) deles⁹⁰ permaneceram na escola, sendo 1 recebido na turma C e 3 na turma D, ambas as turmas do turno noturno. Assim, dos 100% (120) dos alunos iniciais que formavam o grupão, chegou-se ao final com 82,5% (99) deles (cf. quadro 8).

⁸⁸ Segundo a direção da escola, a maioria das desistências ocorre no turno da noite e o motivo mais frequente alegado pelos alunos é a dificuldade de conciliar trabalho com estudo, principalmente para quem trabalha no comércio. Já a desistência dos alunos do turno da tarde ocorre, na maioria das vezes, quando começam a trabalhar.

⁸⁹ Ainda segundo a direção, as transferências ocorrem quase sempre por três motivos: i) mudança para uma escola mais próxima de casa; ii) início de trabalho, que ocorreu com 4 alunos da tarde que tiveram que passar a estudar à noite; e iii) mudança de cidade, que ocorreu com 2 alunos da tarde em que um foi morar na cidade de Itaituba e outro na cidade de Altamira. O que mudou para Altamira chegou a entrar em contato pelo AVA querendo continuar participando, mas depois não mais acessou.

⁹⁰ Esse fato foi interessante porque os 4 alunos já usavam o AVA na parte da tarde e continuaram usando do mesmo jeito à noite, sendo necessário apenas o remanejamento de seus nomes de uma turma para outra, para fins de identificação e acompanhamento do professor titular.

QUADRO 8

Alunos usuários do AVA

Turmas	Total inicial	Recebidos	Desistentes	Transferidos	Total final
A	40	0	0	6	34
B	27	0	4	3	20
C	29	1	6	0	24
D	24	3	6	0	21
Total geral	120	4	16	9	99

Fonte: Dados da pesquisa

Mediante uma observação dos dados gerados durante o uso do AVA, fiz um recorte do total final de alunos levando em consideração critérios como a qualidade de participação, as ações de aprendizagem recorrentes dos mesmos durante o uso do ambiente *on-line* e não apenas a quantidade de acesso ou de postagens, ou seja, considerei como ponto fundamental a participação ativa, a qual não necessariamente estava relacionada à presença constante no ambiente. Selecionei 45 alunos para amostragem, sendo 13 da turma A, 12 da turma B, 12 da turma C e 8 da turma D, os quais foram denominados de A, B, C ou D conforme a turma de origem, seguidos por um número sequencial (cf. quadro 9). O tipo de amostra adotado na pesquisa foi, portanto, intencional, uma vez que os alunos-participantes finais foram selecionados e agrupados “conforme critérios que deriva[ra]m do problema de pesquisa, das características do universo observado e das condições e métodos de observação e análise” (FRAGOSO et al., 2011, p. 78).

QUADRO 9

Amostragem de alunos informantes na pesquisa

Turmas	Amostras alunos	Identificação
A	13	A1 a A13
B	12	B1 a B12
C	12	C1 a C12
D	8	D1 a D8
Total selecionado	45	

Todos os alunos selecionados (45) participaram ativamente no AVA, responderam voluntariamente aos questionários inicial e final de pesquisa (cf. apêndices E e F), mas apenas 39 deram entrevista gravada em áudio (cf. apêndice G) devido a dificuldades tanto de ordem prática, trabalho que os faziam chegar atrasados e não

ocorrência de tempo vago em dia de observação final, quanto de socialização limitada pela timidez. A falta de tão poucas entrevistas não interfere na qualidade dos dados, já que os outros instrumentos de coleta de dados, questionários, registros no AVA e observação com notas em diário de campo, suprem satisfatoriamente essa ausência. As entrevistas foram transcritas por mim sem alteração alguma das falas e acopladas aos dados de análise.

4.2.2 O ambiente *on-line* utilizado

Como já mencionado, o ambiente *on-line* de aprendizagem foi disponibilizado pelo *Portal escolar: educação sem distância* da SEDUC-PA, coordenado por dois professores de língua portuguesa e acompanhado por mim enquanto tutora-pesquisadora durante o desenvolvimento do projeto didático *Uso de um AVA para o ensino-aprendizagem da escrita* que teve como clientela alunos de quatro turmas do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do município de Santarém - Pará.

A criação do AVA foi feita por uma professora técnica do NTE/Santarém em conjunto com os professores P1 e P2 que assumiram a função de administradores/professores e me inseriram como tutora-pesquisadora. Com esta função, pude interagir em vários momentos com os alunos-usuários quando conectados no ambiente, fosse no LABINF da escola quando lá as aulas eram realizadas, fosse em horário extraescolar, disponibilizando-me também para o *chat*, principalmente em horários inviáveis para os professores por conta de suas outras atividades. Além disso, tive acesso às notas, aos relatórios (logs de última hora, atividades e participação) gerados pelo sistema e aos materiais de estudo, para um melhor acompanhamento do curso.

Visando à compreensão do contexto da pesquisa, apresento o ambiente *on-line* utilizado, especificando as ferramentas e o conteúdo estudado de acordo com a ordem dos *links* de acesso nele inserido. Vale dizer que, no processo de criação do AVA, os professores mantiveram a formatação da plataforma Moodle com 3 colunas e selecionaram e disponibilizaram as ferramentas de acordo com o que seria necessário para a realização do projeto didático.

Na coluna da esquerda, foram disponibilizados os blocos Participantes, Atividades, Pesquisar nos fóruns, Administração e Atividade recente.

O bloco participantes contou com a ferramenta **participantes** que dava acesso direto a todos os integrantes do curso. Era através dessa ferramenta que os alunos mais acessavam os perfis de outros participantes.

O bloco atividades foi formado com 9 ferramentas. A ferramenta **base de dados** foi utilizada para o compartilhamento de livros com conteúdo específico do curso entre os usuários do ambiente. A ferramenta **chat** ficou disponível praticamente durante todo o curso com o objetivo de atender sincronamente usuários com dificuldades ou dúvidas, mas ainda que um dos professores ou TP estivessem *on-line* foi utilizada poucas vezes. A ferramenta **diário** oportunizou aos alunos tecer considerações pessoais e espontâneas sobre o curso, o ambiente *on-line*, os conteúdos, as atividades e a sua aprendizagem. A ferramenta **fórum**, em seu formato **fórum geral** e **uma única discussão** sem separação em grupos, foi a mais utilizada e permitiu a realização de debate no modo assíncrono e a postagem de atividades. A ferramenta **glossário** possibilitou a criação conjunta de um dicionário de palavras e expressões relevantes ao curso. A ferramenta **questionário** viabilizou a realização de dois questionários sobre conteúdos do curso. A ferramenta **recursos** permitiu a criação de *links* a arquivos e *sites*, a inserção de rótulos para visualização e o *download* dos materiais do curso. A ferramenta **tarefa** foi utilizada uma só vez proporcionando a realização de uma atividade *off-line* em que os alunos relatavam principalmente as dificuldades de escrever que tiveram em sua primeira atividade no ambiente *on-line*. A ferramenta **wiki** permitiu a criação de textos em colaboração.

Pesquisar nos fóruns foi viabilizado para que os usuários tivessem acesso direto aos fóruns, podendo pesquisá-lo por assunto, mas em minha observação foi constatada sua não utilização.

Administração foi utilizado conforme as funções de cada categoria. Se administrador/professor, caso dos professores P1 e P2, o bloco deu acesso a ferramentas como: ativar/desativar edição, configurações, designar funções, notas, grupos, importar, reconfigurar, relatórios, perguntas, arquivos, cancelar inscrição e perfil. Se tutor, categoria na qual me encaixei, notas, relatórios, cancelar sua inscrição e perfil. Se aluno, notas e perfil. Entre as ferramentas citadas, destacarei apenas notas e perfil por serem as comuns a todos os usuários, uma vez que todas já foram descritas na subseção 3.2.1. A ferramenta **notas** permitiu divulgação constante das notas aos alunos que puderam acompanhar por elas o cumprimento das atividades, e a ferramenta **perfil** possibilitou uma apresentação pessoal de todos os usuários do AVA que comportava alunos de

quatro turmas, o que foi muito importante para eles saberem com quem estavam interagindo.

Atividade recente serviu para atualizar os usuários do AVA sobre as atividades realizadas e por quem foram realizadas desde o seu último acesso.

Na coluna da direita, Últimas notícias, Calendário, Mensagens, Usuários *on-line* e *Links* para seções foram os blocos disponibilizados.

Últimas notícias possibilitou aos professores exporem avisos e notícias sobre boas-vindas, atividades e seus prazos, férias etc. **Calendário** permitiu o agendamento de eventos como prazo para realização de atividades, feriados, início e término de bimestre etc. **Mensagens** possibilitou uma comunicação assíncrona entre os usuários, principalmente entre professores e alunos. Estes utilizaram na maioria das vezes para tirar dúvidas e aqueles para avisos especificamente para uma pessoa ou um grupo ou até mesmo para todos os participantes do curso. **Usuários *on-line*** serviu para informar quem estava navegando no AVA no mesmo momento que também se estava conectado. ***Links para seções*** mostrou em forma de número os atalhos para todos os módulos do curso. Raríssimas vezes percebi algum aluno utilizando essa ferramenta, pois era comum eles rolarem a página até encontrar o módulo que queriam.

A Programação, centro da página inicial, foi dividida em quatro partes denominadas, respectivamente, de Informações gerais, Momento de interação, Construindo saberes (cf. figura 3, subseção 3.3) e Atenção, nas quais, conforme o andamento do uso do AVA, foram disponibilizadas as orientações sobre alguns procedimentos necessários para utilização do ambiente *on-line*, os conteúdos e as atividades.

A parte referente às **Informações gerais** contou com *links* que permitiram o acesso a páginas da internet que viabilizava a instalação gratuita de programas importantes para visualização e *download* de certos arquivos hospedados na plataforma, por exemplo, em formatos PDF e FLASH. Essa parte também contou com *links* para arquivos com Orientações para a semana de ambientação, Informações gerais sobre o uso do AVA na disciplina de LP, Netiquetas para uma boa utilização do AVA e Orientações para participação nos fóruns.

A parte denominada de **Momento de interação** formou-se com *links* para quatro fóruns e um *chat*. O primeiro foi o Fórum de notícias ligado diretamente ao bloco da ferramenta últimas notícias, que possibilitou aos professores exporem avisos e notícias sobre o curso. O segundo foi o Fórum da coordenação geral do AVA, que

viabilizou uma interação *on-line* entre os professores e a TP. O terceiro foi o Fórum hora do intervalo, criado para descontração e bate-papo informal. O quarto foi o Fórum tira-dúvidas e suporte técnico, que permitiu aos alunos postarem perguntas e tirarem dúvidas tanto sobre as atividades desenvolvidas no AVA quanto sobre o uso técnico da plataforma. O *chat* intitulado de Trocando ideias *on-line* foi criado para permitir uma interação síncrona entre professores, TP e alunos especialmente com hora marcada, mas as poucas vezes em que foi utilizado ocorreram ocasionalmente.

A parte **Construindo saberes** alojou um *link* nomeado de Livros em PDF que dava acesso a três livros inseridos na base de dados. Contou também com um *link* para acesso a um Dicionário *on-line* de Português, um *link* para o Fórum biblioteca virtual: compartilhando achados, que era um espaço reservado para achados interessantes sobre os assuntos abordados no AVA e estes podiam ser disponibilizados pelos próprios alunos e provenientes de *sites* informativos, blogs, dicionários, vídeos, livros, revistas etc., para complementar e/ou reforçar os conteúdos estudados, e um *link* para o Glossário e outro para o Diário, ambos já especificados anteriormente.

A última parte da Programação foi denominada de **Atenção**. Nela, os professores organizaram os onze módulos com os conteúdos a serem estudados e as atividades a serem realizadas durante todo o uso do AVA. É importante que se diga aqui que a integração do ambiente *on-line* visou ao ensino-aprendizagem da escrita formal e reflexiva por meio do estudo da dissertação-argumentativa e do artigo de opinião considerados pelo P2, como dito em entrevista, propícios a desenvolver nos alunos a habilidade de escrever textos que exigem um domínio maior das regras formais da língua.

Em meio aos dois objetos centrais de estudo, foram trabalhadas atividades envolvendo os conteúdos elencados a seguir, conforme disposição dos onze módulos inseridos no AVA (cf. figura 4):

- 1) noções de texto, tipologia textual e gêneros textuais;
- 2) dissertação-argumentativa: noções básicas;
- 3) paragrafação e argumentação;
- 4) novo acordo ortográfico e dicas de elaboração de dissertação-argumentativa;
- 5) coerência, coesão e leitura comentada de dissertações-argumentativas;
- 6) reescrita final da dissertação-argumentativa;
- 7) artigo de opinião: noções básicas;

- 8) reconhecendo um artigo de opinião: características;
- 9) pontuação e argumentação;
- 10) a presença de vozes no artigo de opinião e dicas de elaboração de artigo de opinião;
- 11) reescrita final do artigo de opinião.

Atenção!

1 **Noções de Texto, Tipos e Gêneros Textuais.**
 Noção de texto
 Gênero Textual
 Atividade 1= Conceitos de texto, tipologia textual e gêneros textuais.

2 **Gênero Textual: dissertação-argumentativa (1ª produção).**
 Noções sobre Dissertação-argumentativa
 Atividade 2.1 = Primeira produção do gênero dissertação-argumentativa
 Atividade 2.2 (Continuação) = Levantamento de facilidades e dificuldades referentes à Primeira Produção

3 **Paragrafação e argumentação em dissertações-argumentativas (Módulo 1).**
 Encaminhamento de decomposição e de trabalho com o gênero dissertação argumentativa
 Estruturando o parágrafo - Conteúdo
 Dissertação e argumentação
 Argumentação
 Atividade 3 Argumentando

4 **Conhecendo melhor o gênero dissertação-argumentativa (Módulo 2).**
 Novo Acordo Ortográfico = Conteúdo
 Acordo Ortográfico = Tabela
 Game Ortográfico: Divirtam-se!!
 Atividade 4 = Praticando as regras do novo acordo ortográfico
 Atividade 5 Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico
 Dissertação-argumentativa = Conteúdo
 Dicas para elaboração de dissertação-argumentativa
 Atividade 6 Elaboração de dissertação-argumentativa

5 **Organizadores textuais e leitura comentada de dissertações-argumentativas (Módulo 3).**
 Coerência, coesão e conectores = Conteúdo
 Atividade 7 Coerência, coesão e conectores
 Atividade 8 Coerência e coesão (Pesquisa youtube)
 Exemplos de dissertações-argumentativas / Jornal e revista impressos
 Exemplos de dissertações-argumentativas / UNICAMP99 / on-line
 Atividade 9 = Comentários sobre exemplos de dissertações-argumentativas

6 **Reescrita da dissertação-argumentativa (Produção final).**
 Atividade 10 Dissertação-argumentativa = Produção final

7 **Gênero Textual: artigo de opinião (1ª produção)**
 Gênero textual artigo de opinião: noções básicas I
 Gênero textual artigo de opinião: noções básicas II (Slides)
 Vídeo: Introdução ao artigo de opinião
 Exemplos de artigo de opinião
 Atividade 11 Primeira produção do gênero artigo de opinião
 Atividade 12 Levantamento de facilidades e dificuldades referentes à primeira produção do artigo de opinião

8 **Reconhecendo um artigo de opinião(Módulo 1).**
 Encaminhamento de decomposição e de trabalho com o gênero textual artigo de opinião
 Artigo de opinião = Conteúdo
 Características do artigo de opinião
 Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião

9 **Artigo de opinião: argumentar é preciso(Módulo 2).**
 Pontuação = Conteúdo I (Livro)
 Pontuação = Conteúdo II (Slides)
 Pontuação = Conteúdo III
 Atividade 14 Questionário sobre Pontuação
 Escrever e convencer para mudar
 Argumentos em artigos de opinião
 Suportes para o desenvolvimento da atividade 15
 Atividade 15 Argumentando

10 **Vozes e escrita: artigo de opinião (Módulo 3).**
 Articulação e vozes presentes no artigo de opinião
 Vídeo com exemplo de artigo de opinião sobre o tema Reality Show: várias vozes
 Dicas para elaboração de artigo de opinião
 Atividade 16 Elaboração de artigo de opinião (Turmas 302, 303, 304 e 305)

11 **Reescrita do artigo de opinião (Produção final).**
 Atividade 17 Artigo de opinião = Produção final

FIGURA 4 – Organização dos módulos na página inicial do ambiente *on-line*

Fonte: http://www.portalescolar.pa.gov.br/ambiente/course/view.php?id=274&cal_m=4&cal_y=2013

4.2.3 Material didático da disciplina e atividades de escrita desenvolvidas para aplicação no ambiente virtual

O material didático básico da disciplina de português LM utilizado em sala de aula convencional das turmas de terceiro ano era um livro didático de LP, volume 3, da coleção *Português: linguagens*, com conteúdos e exercícios voltados para o ensino da gramática, da produção e interpretação de textos e das literaturas brasileira e portuguesa. Ressalvo, porém, que o ensino de literatura era feito em uma disciplina à parte denominada de Língua Portuguesa II.

Já o material de estudo acessível no AVA e que em sua maioria também foi utilizado em aulas face-a-face em sala convencional foi composto tanto por materiais digitalizados, como capítulos do livro didático de LP dos alunos, caderno do ENEM/2012, livros completos inseridos na base de dados tratando especificamente sobre o conteúdo em estudo, entre eles o livro *Artigo de Opinião* de organização e distribuição da equipe coordenadora da Olimpíada de LP, quanto por materiais de *sites* da internet e outros incluídos a pedido dos próprios alunos, como slides em *PowerPoint* utilizados em classe, tabela do novo acordo ortográfico e vídeos tratando de artigo de opinião.

Conteúdos e atividades de escrita relacionados ao uso do AVA, conforme o projeto didático do uso do ambiente *on-line*, tiveram por base o modelo de sequências didáticas⁹¹ elaborado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2010, p. 81-108) sobre o ensino-aprendizagem de língua materna com gêneros textuais orais e escritos conforme a ordem de apresentação da situação, produção inicial, módulos I, II, III e produção final. Tal proposta foi trabalhada especificamente para aplicação no AVA aproveitando a organização da plataforma Moodle em módulos e agrupando assuntos como dissertação-argumentativa e artigo de opinião a fim de incentivar a prática de uma escrita própria da argumentação e viabilizar a discussão interativa de problemas sociais controversos relacionados a situações reais da vida diária dos usuários.

Embora alguns autores ofereçam atividades voltadas para o ensino de estratégias de aprendizagem, como é o caso de Oxford (1990), as atividades aplicadas pelos professores no AVA não se direcionaram para isso, ainda que os nomes de algumas apareçam de forma explícita nos comandos das questões e tenham sido, na maior parte do tempo, motivadas. Isso quer dizer que os professores trabalharam de modo a atender os objetivos propostos no projeto didático de uso do AVA, os quais possibilitaram a mim trabalhar também meus objetivos de pesquisa priorizando uma investigação de perspectiva etnográfica. Assim, pude acompanhar as ações conscientes ou não de aprendizagem do alunado que indicassem desenvolvimento de autonomia em sua aprendizagem durante a realização das atividades de escrita desenvolvidas.

⁹¹ Uma sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o fim de fazer o aluno dominá-lo de modo a escrever e a falar de acordo com a situação de comunicação na qual esteja envolvido. As sequências didáticas “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

O desenvolvimento do projeto didático no AVA envolveu a realização de 18 atividades, as quais contavam, em sua maioria, tanto com a parte da resolução quanto com a parte da interação. É importante dizer que, após a primeira produção dos textos estudados, os professores solicitavam dos alunos uma autoavaliação de suas dificuldades de escrita e de uso do ambiente *on-line* para que, nos módulos seguintes, pudessem melhor orientá-los e trabalhar conteúdos e atividades de forma a amenizar tais dificuldades (cf. atividades 2.2 e 12). Apresento, a seguir, as 18 atividades elaboradas pelos professores P1 e P2 para realização em ambiente *on-line*, sendo duas delas topicalizadas como Atividade 2.1 e Atividade 2.2:

Atividade 1:

Após leituras e discussões em sala de aula presencial de textos como "Considerações sobre a noção de texto", de Platão & Fiorin, façam suas próprias considerações sobre o que seja texto, tipologia textual e gêneros textuais. Em seguida, leiam e comentem as respostas de pelo menos um colega.

Podem pesquisar em outras fontes para enriquecer suas considerações, mas não se esqueçam de citá-las, ainda que parafraseiem (dizer de onde veio a informação - *site*, livro etc. - e qual sua autoria - autor).

Sugestões de pesquisa:

- Vídeo "Programa Escrevendo o Futuro - Gêneros Textuais", disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=OQPw-xUK_tk
- Conceito de texto, disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Texto>

Por favor, sejam claros e objetivos nas respostas.

Atividade 2.1:

Esta atividade constitui a primeira produção do gênero dissertação-argumentativa. Para realizá-la, sigam os passos a seguir:

- 1) Cliquem AQUI para ter acesso a dicas de como elaborar a dissertação-argumentativa;
- 2) Com base nas leituras e nas discussões em sala de aula presencial de textos sobre ser a favor ou não da obrigatoriedade do voto e ser a favor ou contra dar esmola, façam opção por uma das temáticas e escrevam sua dissertação-argumentativa respondendo uma das questões a seguir:
 - Você acha que o voto deve ser obrigatório?
 - Você acha que se deve dar esmola?
- 3) Postem abaixo em ACRESCENTAR um novo tópico e não se esqueçam de posteriormente clicar em ENVIAR mensagem para o fórum.

Atividade 2.2:

Nesta atividade, façam uma autoavaliação sobre a primeira produção do gênero dissertação-argumentativa. Falem sobre a(s) facilidade(s) e dificuldade(s) que tiveram ao escrevê-lo para que possamos adaptar o ensino às reais necessidades de aprendizagem nos módulos posteriores.

A autoavaliação deve ser digitada no *Word* ou no *LibreOffice* e ser salva para posterior envio. Para enviá-la, voltem AQUI e cliquem em SELECIONAR ARQUIVO, selecionem a autoavaliação elaborada e salva por vocês e finalizem a atividade clicando em ENVIAR arquivo selecionado.

Atividade 3:

Participem em pelo menos dois fóruns dos quatro abertos. Leiam com atenção as questões centrais levantadas inicialmente em cada fórum e as contribuições de

seus colegas e elaborem seus argumentos a favor ou contra e/ou concordando ou discordando delas levando em consideração as leituras e discussões de classe. Cliquem em RESPONDER no quadro da pessoa com quem queira interagir. No fim, cliquem em ENVIAR mensagem ao fórum.

Para aprofundamento de suas reflexões, visitem os *sites* sugeridos⁹² em cada fórum ou outras fontes que julgarem convenientes:

Questões dos fóruns:

- A preservação do meio ambiente é um obstáculo ao desenvolvimento do Brasil?
- A esmola é um benefício ou um malefício?
- Há como falar em democracia em um país em que votar é obrigatório?
- O lugar onde vivo tem muitos pontos.....

Atividade 4:

Vão ao *site Só Português* clicando neste *link*:

http://www.soportugues.com.br/secoes/acordo_ortografico/

e pratiquem o que aprenderam sobre o Novo⁹³ Acordo Ortográfico resolvendo as dez questões lá mesmo. Não se esqueçam de conferir seus acertos e de COPIAR E COLAR os resultados AQUI neste fórum para juntos verificarmos qual reforço se faz necessário.

Atividade 5:

Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico (cf. anexo D).

Atividade 6:

Escrevam uma dissertação-argumentativa abordando um dos temas tratados nos fóruns da Atividade 3, tendo por base o roteiro a seguir apenas como um norte e não como algo inflexível:

- UM parágrafo introdutório que mostre a complexidade do tema e como será desenvolvido;
- DOIS ou MAIS parágrafos de desenvolvimento, esclarecendo, discutindo e justificando argumentos;
- UM parágrafo de conclusão, ratificando, retomando o já dito de modo coerente e, se possível, com meio viável de diminuir o conflito/problema explorado no texto;
- TÍTULO coerente com o texto elaborado.

Observação 1 - vocês podem produzir um novo texto do gênero dissertação-argumentativa ou, de preferência, reelaborar a primeira produção textual de vocês. De todo modo, o texto deve ser bem elaborado e escrito conforme a norma culta e, se possível, indicando exemplos e dados de fontes seguras.

⁹² O meio ambiente:

www.oeco.com.br/rio+20 <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10007u494425.shtml>

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u482598.shtml>

A esmola:

<http://festivaldeideias.org.br/ideias/6-voluntariado/ideia/121-cartao-cidadao>

http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=19850&cod_canal=44

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_3398/artigo_sobre_esmola

A obrigatoriedade do voto:

<http://jus.com.br/revista/texto/8282/voto-no-brasil> <http://jus.com.br/revista/texto/22256/implantacao-do-processo-eletronico-na-perspectiva-dialogica> <https://votoobrigatorionao.com.br/>

O lugar onde vivo:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Santar%C3%A9m_\(Par%C3%A1\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Santar%C3%A9m_(Par%C3%A1))

<http://www.santarem.pa.gov.br/home/index.php?>

www.youtube.com/watch?v=La6rK68YuiE

⁹³ No *site Só Português*, há tanto assuntos relacionados à aplicação da gramática quanto exercícios práticos, que a cada tentativa do aluno mudam as questões. Esse fato, não mencionado pelos professores, foi descoberto pelos próprios alunos quando verificavam os acertos e tentavam refazer o exercício antes de fazerem a colagem no Moodle. Disponíveis em:

<http://www.soportugues.com.br/secoes/acordo_ortografico/>

Observação 2 - Tenham sempre em mente que seu texto será exposto aqui neste fórum e que será lido e comentado pelos professores assim como pelos colegas. Posteriormente à reescrita e às melhorias baseadas nos *feedbacks* orientacionais e em sua própria percepção, seu texto será transferido para a Atividade 10 como produção final do gênero estudado e poderá ser novamente comentado.

Atividade 7:

Trabalho em dupla sobre Coerência e coesão realizado com a ferramenta Google Docs com *link* direto no Moodle (cf. anexo E).

Atividade 8:

Nesta atividade, em duplas, visitem o *site* do *YouTube* para pesquisarem pequenos vídeos que versem sobre os assuntos coerência e coesão.

Feito isso, assistam aos vídeos e ELABOREM conceitos com exemplos sobre esses assuntos, postem-os aqui juntamente com os *links* (fonte) de onde eles foram pesquisados.

Para irem ao *YouTube* utilizem o seguinte *link* www.youtube.com.br

Atividade 9:

Neste fórum, façam, em duplas, breves comentários sobre exemplos de dissertações-argumentativas. Para tal, vocês podem utilizar os exemplos de dissertações-argumentativas postados no *link* acima desta atividade ou pesquisarem exemplos na Internet. O *site Educação Uol* tem várias exemplos que podem ser utilizados <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/meio-ambiente-e-sustentabilidade.jhtm>.

Informem o nome, a fonte (*link*) e a autoria da dissertação-argumentativa antes de suas considerações, as quais devem, de preferência, apontar para pontos explicados em sala de aula presencial⁹⁴.

Atividade 10:

De posse de todo o conhecimento adquirido, construído e reforçado em classe e nos módulos 1, 2 e 3 deste ambiente virtual de aprendizagem, retomem seus textos referentes à produção da Atividade 6 e reescrevam para postá-los AQUI. Atentem para os *feedbacks* recebidos e que apontam, geralmente, para aspectos como temática, argumentos, coerência, coesão, estruturação, paragrafação, pontuação, ortografia, título etc., que passaram, até então, despercebidos, mas que são imprescindíveis para a realização da dissertação-argumentativa. Finalmente, comentem criticamente a produção final de algum colega.

Atividade 11:

Esta atividade constitui a primeira produção do gênero artigo de opinião. Para realizá-la, baseiem-se no roteiro fornecido⁹⁵, nas leituras e nas discussões

⁹⁴ Os pontos são: 1. Domínio da norma culta da língua escrita (conhecimento gramatical).

2. Compreensão da proposta da redação e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo (conhecimento da temática e do gênero dissertação-argumentativa).

3. Seleção, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (conhecimento argumentativo, persuasão).

4. Conhecimento necessário para a construção da argumentação (conhecimento de coerência e coesão textual).

5. Proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

⁹⁵ Roteiro: O artigo parte de uma questão polêmica? Colocou o leitor a par da questão? Tomou uma posição? Introduziu opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”? Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir argumentos? Por exemplo: “Para Fulano de Tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois ...” Utilizou expressões que introduzem argumentos, como “pois”, “porque”? Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como “Então”, “Assim”, “Portanto”? Concluiu o texto reforçando sua posição? Verificou se a pontuação está correta? Corrigiu os erros de

realizadas em sala de aula presencial e em quaisquer outras fontes que possam lhes interessar sobre um dos seguintes assuntos: Internet, Profissão, *Bullying*, Drogas, Lei de cotas sociais para estudantes de escolas públicas, O lugar onde vivo. Para uma visualização imediata de suas produções, postem-na aqui em ACRESCENTAR um novo tópico, finalizando com ENVIAR mensagem para o fórum. Em seguida, leiam e comentem um artigo de opinião de pelo menos um colega.

Atividade 12:

Nesta atividade, façam uma autoavaliação sobre a primeira produção do gênero artigo de opinião e sobre o uso do AVA. Falem sobre a(s) facilidade(s) e dificuldade(s) que tiveram e o que fizeram para vencer os obstáculos. Isso servirá para que possamos trabalhar conjuntamente de modo a adaptar o ensino às reais necessidades de aprendizagem nos módulos posteriores.

Para postarem suas respostas, cliquem em RESPONDER no canto direito deste *post* e fiquem desde já à vontade para comentar *posts* de colegas.

Atividade 13:

Em trio, encontrem um artigo de opinião que trate de um tema atual, leiam-no com bastante atenção e respondam as questões a seguir:

1. Em que veículo o texto foi publicado? (Se da internet, verificar que às vezes o artigo antes foi também publicado em algum veículo impresso – jornal, revista, livro. Nesse caso, citem as duas fontes: a impressa e a digital).
2. Quem é o autor? Há outras informações sobre ele no *site*?
3. Para que tipo de leitor o artigo se dirige?
4. Qual o assunto principal abordado no texto e com qual finalidade?
5. Considerando que se trata de texto argumentativo, que tese ou ideia o autor parece defender e que argumentos ele usa para defendê-la?

Feito isso, comentem pelo menos uma postagem de algum colega que não seja da turma presencial.

Sugestão para pesquisa: *Caderno virtual pontos de vista*

http://escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book45/IterativeBook.html

Atividade 14:

Questionário sobre Pontuação (cf. anexo F).

Atividade 15:

Em trio, de modo colaborativo, escolham um assunto dentre os abordados pelos membros da equipe na Atividade 11 (Internet, Profissão, *Bullying*, Drogas, Lei de cotas sociais para estudantes de escolas públicas, O lugar onde vivo etc.), pesquisem, delimitem a temática, elaborem uma tese e criem os argumentos necessários para a defesa da opinião estabelecida na tese.

Atenção: Os dados aqui desenvolvidos serão tanto expostos aos colegas em sala de aula presencial quanto utilizados, posteriormente, na atividade 16, quando vocês elaborarão seus artigos de opinião.

Atividade 16:

Em trio, escrevam um artigo de opinião utilizando a temática, a tese e os argumentos desenvolvidos na atividade anterior (Atividade 15). Não se esqueçam de defender suas ideias e refutar as que vocês não concordam, utilizando, para tal, vozes que respaldarão seus argumentos.

Iniciem o texto na janela já aberta da *Wiki* configurada apenas para acesso dos membros de seu grupo⁹⁶ e da coordenação do AVA. Não se preocupem muito com a formatação, que pode ser melhorada depois, e cliquem sempre em SALVAR. Já nas próximas vezes que necessitarem mexer para alterar, revisar,

ortografia? Substituiu palavras repetidas e eliminou desnecessárias? Escreveu organizadamente para que todos possam entender? Encontrou um bom título para o artigo? (Adaptação do *Caderno Pontos de vista*, GAGLIARDI; AMARAL, 2008)

⁹⁶ As *wikis* foram configuradas após formação dos trios para a Atividade 13.

entre outras coisas, o texto, cliquem, inicialmente, em EDITAR e, no final, em SALVAR.

Atividade 17:

De posse de todo o conhecimento adquirido, construído e reforçado nos módulos 1, 2 e 3 deste AVA e em sala de aula presencial sobre o gênero textual artigo de opinião, o trio deve retomar o artigo de opinião feito na Atividade 16 (*Wiki*) e postá-lo AQUI, reescrevendo-o se necessário. Deem especial atenção para aspectos como temática, argumentos, coerência, coesão, estruturação, paragrafação, pontuação, adequação da linguagem ao público receptor, título, identificação do(s) articulista(s) e suporte de divulgação por serem imprescindíveis para a realização desse gênero textual.

Posteriormente, comentem criticamente e de modo individual a produção final de algum colega levando em conta os mesmos aspectos.

As 18 atividades foram desenvolvidas tanto nos horários presenciais das aulas de LP no LABINF quanto nas residências de alunos e *lanhouses*, dependendo da realidade socioeconômica do educando. Afora as atividades citadas, cujas notas foram somadas às atividades e provas realizadas em sala de aula convencional, os alunos ficaram à vontade para participarem ou não, já que não valia nota, em espaços do AVA como *chat*, fórum hora do intervalo, fórum tira-dúvidas e suporte técnico, fórum biblioteca virtual, diário e glossário. Dessa forma, a participação dos alunos se estendeu para além da escola, possibilitando também o acompanhamento de sua participação extraescolar pelos registros gerados no Moodle.

4.3 Instrumentos de geração de dados

A adoção de uma perspectiva etnográfica agregada de sua variante virtual em uma pesquisa qualitativa como esta ajudou a visualizar e a melhor compreender o objeto de estudo. A partir dessa perspectiva, foram utilizados os seguintes instrumentos para a geração de dados: a observação-participante *on-line* e *off-line* com anotações das impressões do cotidiano escolar no diário de campo e com acompanhamento das postagens e dos registros de participação dos interagentes disponibilizados na plataforma Moodle, o questionário misto pré e pós-utilização do ambiente *on-line* e a entrevista semiestruturada aplicados aos informantes. A opção por mais de um instrumento de coleta de dados teve o objetivo de qualificar mais profundamente os resultados da pesquisa.

O **questionário** inicial foi direcionado para todos os alunos regularmente matriculados nas quatro turmas investigadas para delineamento do perfil com base nas informações pessoais como idade e sexo, uso que faziam do computador e da internet,

tipo de acesso à rede; influência da escrita típica de um contexto a outro; dificuldades na aprendizagem da escrita de LM; estratégias de aprendizagem já utilizadas e expectativa em relação ao uso de um AVA como apoio ao ensino presencial para a aprendizagem da escrita. Já o questionário final foi aplicado somente aos alunos participantes da amostragem da pesquisa para obtenção de informações autoavaliativas positivas e negativas da experiência de participação em um AVA para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da LM, assim como para identificação de estratégias de aprendizagem.

Ambos os questionários foram mistos, com perguntas abertas e fechadas, sendo que no primeiro predominaram as questões fechadas, e no último, as questões abertas. A diferença entre as questões abertas e fechadas reside no fato de estas serem perguntas em que as alternativas de respostas são trazidas pelo pesquisador, e de aquelas serem questões elaboradas para que os sujeitos em estudo respondam livremente sobre o que pensam a respeito do assunto, conforme sua interpretação sobre o que foi perguntado (HANDEM et al., 2007). Essa diferença explica que a minha opção no questionário final por um maior número de perguntas abertas não se deu apenas por conta da menor quantidade de sujeitos, mas principalmente porque em uma pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica tais questões serem tão importante quando da aplicação de questionário⁹⁷, já que se tem interesse no entendimento e na visão dos pesquisados.

A **observação-participante** perdurou em toda a pesquisa, a qual conta com percepções e interpretações do pesquisador que qualitativamente, como dizem Denzin e Lincoln (2006) e André (2009), estuda as coisas em seus contextos naturais.

As observações da pesquisadora foram registradas paralelamente em **diário de campo** organizado conforme data, turma, descrições das atividades, dos recursos utilizados para apresentação, do cenário físico e virtual, do comportamento nele adotado pelos participantes e das ações de aprendizagem utilizadas (cf. apêndice D). Tais observações foram realizadas tanto em sala de aula convencional quanto no LABINF da

⁹⁷ É importante informar que embora esta investigação utilize a classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990) para categorização e análise de seu *corpus* que também lida com a aprendizagem de língua, ainda que materna e não estrangeira ou segunda língua, julguei não apropriado aplicar o questionário por ela elaborado, o SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), por conta de ele não ter sido criado, especificamente, para pesquisas de estratégias utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem. Isso não quer dizer, no entanto, que o SILL não tenha como recolher informações de como aprender a LM por meio de estratégias nesse ambiente, mas apenas que necessitaria de uma adaptação com algumas subtrações e/ou acréscimos, que, a meu ver, só podem ser feitas com mais propriedade e segurança após uma investigação de quais estratégias de aprendizagem nele são utilizadas, principalmente quando se trata de um ambiente híbrido como é o caso desta pesquisa.

escola e no ambiente *on-line* em horário extraescolar e foram registradas em diário de campo mantido em arquivo no computador para que pudesse recuperá-las com mais objetividade sempre que necessárias.

Com base em Angrosino (2009), a observação em ambiente híbrido foi importante para me fazer perceber as ações desenvolvidas nas atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos. Isso facilitou o reconhecimento de padrões, ou seja, condutas ou ações que parecessem ser repetidas para chamá-las de típicas das pessoas participantes quando envolvidas em contexto como o desta pesquisa. Dessa forma, pude ter uma visão mais geral do uso do AVA, já que a minha observação proporcionou acompanhar tanto o que ocorria no ambiente *on-line* quanto o que acontecia “em frente à tela”.

A **entrevista**, considerada por Angrosino (2009) uma extensão lógica da observação de perspectiva etnográfica, é um dos métodos predominantes na pesquisa qualitativa. As entrevistas, feitas com os dois professores e com os alunos da amostragem, foram individuais, presenciais na escola lócus da pesquisa antes do início das aulas, gravadas apenas em áudio e transcritas para análise. Foram semiestruturadas, uma vez que se desejava uma organização e também uma flexibilidade das questões, e feitas no último mês da pesquisa, dezembro, para que a pesquisadora tivesse uma visão completa do contexto de investigação de acordo com o objetivo visado e também pudesse aprofundar e esclarecer pontos tanto das observações quanto das respostas dadas ao questionário final. No entanto, no decorrer do processo investigatório e a título de esclarecimento imediato de algumas ações, fez-se necessário fazer perguntas a alguns participantes da pesquisa, as quais foram registradas no diário de campo.

Os **documentos registrados na plataforma Moodle** foram formados pelos materiais disponibilizados pelos professores para estudo e consulta dos alunos, pelas atividades e interações ocorridas e pelos relatórios de participação. Como partes de ambiente *on-line*, todos eles podem ser classificados como documentos virtuais/digitais⁹⁸ (TOMASI, 2013), cujas características principais são a

⁹⁸ “Os documentos digitais têm duas origens distintas: os que já nascem digitais e os que são gerados a partir de digitalização. Ambos são codificados em dígitos binários, acessíveis e interpretáveis por meio de um sistema computacional. O documento digitalizado é a representação digital de um documento produzido em outro formato e que, por meio da digitalização, foi convertido para o formato digital. Geralmente, essa representação digital visa a facilitar a disseminação e o acesso, além de evitar o manuseio do original, contribuindo para a sua preservação. Todo documento digitalizado é um documento digital, mas nem todo documento digital é um documento digitalizado” (CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS – CONARQ; CÂMARA TÉCNICA DE DOCUMENTOS ELETRÔNICOS, s/d). Disponível em:

instantaneidade, a volatilidade e a necessidade de dispositivo tecnológico digital para acesso. Por conta das duas últimas, precisei durante toda a observação de dispositivos tecnológicos como notebook e internet para acessar os documentos e acompanhar sua geração e, no último mês, de pen-drive e HD para arquivá-los em locais que não apenas o *on-line*, já que poderiam e podem por algum problema técnico desaparecer do local de origem.

Os registros no AVA mostraram as muitas ações e reflexões feitas pelos participantes do curso (professores, tutora-pesquisadora e alunos) nos diversos espaços proporcionados pelas ferramentas do Moodle, principalmente fórum, diário, *wiki* e tarefa. O uso dessas e de outras ferramentas indicam que afora os documentos impressos digitalizados e transformados em pdf e os *links* de acesso a outros materiais da *web*, todos os outros documentos registrados no Moodle foram gerados pelo próprio uso do AVA. Neste trabalho, considerarei o ambiente por completo como gerador de dados durante a pesquisa.

Todos os instrumentos de coleta de dados utilizados foram de suma importância nesta pesquisa para identificação tanto das ferramentas e das ações de aprendizagem utilizadas para aprendizagem da LM quanto das potencialidades e das limitações da experiência de participação em um AVA inserido no contexto presencial, indicando favorecimento ao desenvolvimento da autonomia. A observação em ambiente híbrido, por exemplo, proporcionou-me uma visão mais geral do uso do AVA, pois pude acompanhar tanto o que ocorria no ambiente *on-line* quanto o que acontecia “em frente à tela”. Já o questionário final com questões abertas e fechadas, as entrevistas e os registros escritos em ferramentas do Moodle possibilitaram-me identificar, entre tantas outras coisas já citadas, estratégias de cunho mental, cuja identificação necessita de meios que não o observacional direto (cf. OXFORD, 1990; COHEN, 1996; CHAMOT, 2004; VYGOTSKY, 2007b), como já comentado na subseção 2.5.2.

Diante do já exposto em todo este capítulo, apresento uma síntese da base de dados desta pesquisa no quadro 10:

QUADRO 10

Síntese da base de dados

Instrumentos de coleta de dados e suas abreviaturas	Período de coleta de dados	Dados
Questionário misto inicial aluno (QIA)	Dias 03 e 04 de maio de 2012	Informações pessoais como idade e sexo; uso que faziam do computador e da internet, tipo de acesso à rede; influência da escrita típica de um contexto em outro; dificuldades na aprendizagem da escrita de LM; estratégias de aprendizagem já utilizadas
Observação de participação em sala de aula com registros em Diário de campo (DC)	Durante as aulas em sala de aula convencional entremeadas às aulas no LABINF: maio a dezembro de 2012	Notas da pesquisadora no Diário de campo sobre as ações de aprendizagem utilizadas durante as aulas de LM
Observação de participação <i>on-line</i> no LABINF e extraescolar com registros em Diário de campo (DC)	Durante todo o período de uso do AVA: 23 de maio a 31 de dezembro	Notas da pesquisadora no Diário de campo sobre as ferramentas e as ações de aprendizagem utilizadas para o ensino-aprendizagem da LM e sobre as potencialidades e as limitações da experiência de participação em um AVA inserido no contexto presencial
Questionário misto final com aluno (QFA) e com professor (QP)	No último mês de uso do AVA: 03 a 14 de dezembro de 2012	Informações de autoavaliação da experiência de participação em um AVA para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da LM e de estratégias de aprendizagem
Entrevistas face a face com aluno (EA) e com professor (EP)	- Entrevistas informais: ao longo do semestre observado - Entrevistas semiestruturadas: mês de dezembro de 2012	- Anotações da pesquisadora no Diário campo - Entrevistas gravadas em áudio e transcritas na íntegra para aprofundamento e esclarecimento tanto das observações quanto das respostas dadas ao questionário final
Documentos virtuais registrados na plataforma Moodle (RM)	Mês de dezembro de 2012	Cópia dos materiais de consulta dos alunos, das atividades e interações ocorridas e dos relatórios de participação

Fonte: Dados da pesquisa

4.4 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise consideraram a atuação dos participantes representada nas estratégias de aprendizagem utilizadas por conta do espaço *on-line* integrado ao seu ambiente regular de ensino para uma melhor compreensão no que diz respeito ao desenvolvimento de sua autonomia de aprendizagem para além da sala de aula convencional. Os dados referentes à autonomia do aluno foram organizados tendo em vista a inter-relação contextual existente devido se tratar de um ambiente híbrido de aprendizagem de LM, o qual abarcou professores e alunos da mesma escola, sendo estes da mesma série de ensino. Por conta do grande volume de dados coletados por meio dos questionários, observações com registros em diário de campo, entrevistas e documentos

virtuais registrados na plataforma Moodle, fiz uma síntese organizando-os e sintetizando-os de acordo com os objetivos de pesquisa, a fim de verificar se os resultados respondiam as questões de estudo.

Para isso, inicialmente, analisei o questionário inicial que, assim como o final, foi respondido apenas em versão impressa. Esse questionário serviu não só para levantamento do perfil dos participantes, mas também para identificação de estratégias de aprendizagem de LM já utilizadas antes do uso de um AVA. As informações coletadas nele foram organizadas e, em sua maioria, apresentadas em quadros com percentual de representatividade na subseção 4.2.1.

Em sequência, minha atenção voltou-se para os dados registrados na plataforma Moodle. Desde o início até o término da pesquisa, esses dados permitiram-me monitorar e identificar ações importantes dos alunos quando se trata de autonomia em AVA, por exemplo, horário de acesso e de postagem de mensagem, relatório das atividades executadas, tempo de permanência em cada item e material acessado. Com as Atividades 2.2 e 12 (cf. subseção 4.2.3) e as postagens na ferramenta Diário, verifiquei as dificuldades que tiveram e o que fizeram para vencê-las, assim como as opiniões e as sensações afetivas. Da mesma forma, em ferramentas como o fórum e a *wiki*, pude visualizar ações individuais e sociointeracionais para reescrita e refação das atividades.

Posteriormente, analisei os registros feitos no diário de campo a partir da observação participante *on-line* no LABINF e extraescolar. Tais registros possibilitaram-me identificar tanto ferramentas e ações de aprendizagem utilizadas para o ensino-aprendizagem da LM, como potencialidades e limitações da experiência de participação em um AVA inserido no contexto presencial.

Feito isso, dediquei-me à análise do questionário final, o qual revelou novos indícios de autonomia, por incluir questões que levaram em consideração o uso de um AVA como apoio ao ensino presencial. Além disso, esse mesmo instrumento indicou quais ferramentas do ambiente *on-line* foram mais utilizadas e contribuíram para a aprendizagem da escrita de modo mais reflexivo segundo a visão de professores e alunos, possibilitando-me mostrar quantitativamente o resultado e discuti-lo comparativamente com as minhas observações registradas no DC e com os dados gravados da plataforma utilizada.

Por fim, após uma primeira leitura dos dados gerados pelos instrumentos já apresentados, passei à entrevista face a face com gravação em áudio, o que me permitiu aprofundar e esclarecer alguns pontos.

Em meio a esse percurso, reconheci e sistematizei as estratégias de aprendizagem que emergiram dos dados, marcando-as com cores diferentes conforme as 6 categorias denominadas por Oxford (1990), estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais, em todos os instrumentos de geração de dados, até mesmo nas entrevistas em áudio que foram transferidas para o computador e transcritas para o *Word* e nos registros do Moodle que foram salvos em dispositivos de armazenamento por meio eletrônico, para facilitar acesso e manipulação. Para o trabalho com as ferramentas, cruzei os dados revelados pelos participantes nos questionários professor e aluno com os registrados no diário de campo e no Moodle, em busca de convergência ou não nas respostas e de similaridades quanto ao uso. Por fim, para investigar as potencialidades e as limitações do AVA, busquei nos dados coletados indícios possibilitadores e inibidores de autonomia no ensino-aprendizagem da LM, verificando uma possível aproximação entre as categorias identificadas como potencialidades e a classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990), assim como com os três níveis de controle percorridos por Benson (2001), gerenciamento de aprendizagem, processos cognitivos e conteúdos de aprendizagem.

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados fundamentada à luz da revisão teórica exposta nos capítulos 2 e 3.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta análise, seguindo o conceito de autonomia de Benson (2001), que a considera como a capacidade de o sujeito assumir o controle da sua própria aprendizagem de modo multidimensional, e de Paiva (2006), que a institui como um sistema sócio-cognitivo complexo, vejo-a como um processo capaz de ser desenvolvido por meio de experiências formais e informais, do social para o individual, em que o sujeito tem oportunidade de realizar ações quase sempre conscientes e representadas por estratégias de aprendizagem que contribuam para internalização e socialização do conhecimento.

Estratégias de aprendizagem, como diz Oxford (1990), são ações específicas praticadas pelo aprendiz para tornar sua aprendizagem muito mais fácil, rápida, agradável, autodirigida, eficaz e transferível para novas situações. De forma que no contexto desta pesquisa, que inclui a presença de um AVA no ensino presencial regular para aprendizagem da escrita de LM, considero como estratégias de aprendizagem as ações praticadas pelos alunos para realizarem suas atividades em ambiente híbrido, no qual é verificável a utilização conjunta de estratégias transferíveis da sala de aula convencional com outras advindas do ambiente virtual. Privilegio, ainda, a ideia de que as estratégias podem ser realizadas de modo consciente e inconsciente, conforme defendem, entre outros, Oxford (1990) e Paiva (2010a), e as repetições podem torná-las automáticas, deixando-as abaixo do nível de consciência ou potencialmente conscientes (cf. subseção 2.5.2).

Este capítulo contém três seções e cada uma delas relacionada a um objetivo e uma pergunta de pesquisa. Na primeira, apresento as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante o uso de um AVA em ambiente presencial de ensino que evidenciaram o desenvolvimento da autonomia em sua aprendizagem da escrita de LM, analisando-as a partir da classificação proposta por Oxford (1990) em diretas (memória, cognitiva e compensação) e indiretas (metacognitiva, afetiva e social). Na segunda, identifico as ferramentas do AVA utilizado que permitiram maior emprego das estratégias de aprendizagem que têm a escrita e um ambiente *on-line* como mediadores de aprendizagem. Na terceira, investigo as possíveis potencialidades e as limitações do AVA inserido no contexto presencial do ensino médio identificadas como possibilitadoras ou inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita de LM,

as quais relaciono às estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e, ao seu final, aos três níveis de controle de aprendizagem (gerenciamento de aprendizagem, processos cognitivos e conteúdos de aprendizagem) preconizados por Benson (2001).

Os dados coletados pelos instrumentos apresentados na seção 4.3 são entrelaçados e também enfocados à luz da teoria sociocultural de Vygotsky como forma de direcionar pontos recorrentes de aprendizagem ocorridos entre os participantes e responder as perguntas de pesquisa desta tese.

5.1 Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante o uso de um AVA em contexto presencial de ensino

Nesta seção, apresento as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante o uso de um AVA, classificando-as de acordo com a proposta de Oxford (1990) quanto às apropriadas para a aprendizagem da escrita. Tais estratégias são indicadas em seu estudo com as letras W (writing) e A (all skills), significando, respectivamente, escrever e todas as quatro habilidades de aprendizagem da língua: ouvir (listening – L), ler (reading – R), falar (speaking – S) e escrever (writing – W) (cf. quadros 2 e 11). Porém, a identificação, por se tratar do estudo da LM e não de aprendizagem de idioma estrangeiro, não abarcou todas as estratégias enumeradas pela autora, por exemplo, **traduzir** e **transferir**. Da mesma forma, por se tratar de ensino-aprendizagem da escrita da LM em ambiente híbrido, outras estratégias foram observadas e acrescentadas, mas sempre tendo em vista o enquadramento na classificação proposta por Oxford (1990) (cf. subseção 2.5.3, quadro 2).

QUADRO 11

Inventário de estratégias aplicadas à aprendizagem da escrita (OXFORD, 1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
<p>I. Estratégias de memória</p> <p>1. Criar elos mentais a. Colocar palavras novas em contexto (A)</p> <p>2. Revisar bem a. Revisão estruturada (A)</p> <p>3. Empregar ação a. Usar técnicas mecânicas (L, R, W)</p>	<p>I. Estratégias metacognitivas</p> <p>1. Centrar sua aprendizagem a. Apreender e relacionar com material já conhecido (A) b. Prestar atenção (A)</p> <p>2. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua (A) b. Organizar (A) c. Estabelecer metas e objetivos (A) d. Identificar o propósito de uma atividade (ouvir, ler, falar, escrever com um propósito) (A) e. Planejar para uma tarefa (A) f. Procurar oportunidades para prática (A)</p> <p>3. Avaliar sua aprendizagem a. Automonitorar (A) b. Autoavaliar (A)</p>
<p>II. Estratégias cognitivas</p> <p>1. Praticar a. Repetir (A) b. Praticar formalmente com sons e sistemas escritos (L, S, W) c. Reconhecer e usar fórmulas e padrões (A) d. Recombinar (S, W) e. Praticar de forma natural (A)</p> <p>2. Receber e enviar mensagens a. Usar recursos para receber e enviar mensagens (A)</p> <p>3. Analisar e raciocinar a. Raciocinar dedutivamente (A) b. Traduzir (A) c. Transferir (A)</p> <p>4. Criar estrutura para "input" e "output" a. Tomar notas (L, R, W) b. Resumir (L, R, W) c. Destacar (L, R, W)</p>	<p>II. Estratégias afetivas</p> <p>1. Reduzir a ansiedade a. Usar relaxamento progressivo, respiração profunda, ou meditação (A) b. Usar música (A) c. Usar risos (A)</p> <p>2. Encorajar a si próprio a. Fazer afirmações positivas (A) b. Correr riscos sabiamente (A) c. Gratificar-se (A)</p> <p>3. Medir a temperatura emocional a. Ouvir seu corpo (A) b. Usar uma "check list" (A) c. Escrever um diário de aprendizagem da língua (A) d. Discutir seus sentimentos com alguém (A)</p>
<p>III. Estratégias de Compensação</p> <p>1. Superar limitações da fala e da escrita a. Selecionar o tópico (S, W) b. Ajustar ou aproximar a mensagem (S, W) c. Criar palavras (S, W) d. Usar circunlocução ou sinônimo (S, W)</p>	<p>III. Estratégias sociais</p> <p>1. Fazer perguntas a. Solicitar correções (S, W)</p> <p>2. Cooperar com outros a. Cooperar entre pares (A) b. Cooperar com usuários proficientes (A)</p> <p>3. Solidarizar-se com outros a. Desenvolver compreensão cultural (A) b. Conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros (A)</p>

Fonte: Oxford, 1990, cap. 3 e 5.

Seguindo a organização da autora, apresento como primeiro grupo (5.1.1) o das estratégias diretas e como segundo grupo (5.1.2) o das indiretas. Vale ressaltar, no entanto, que as estratégias não ocorrem de forma isolada, há uma interdependência entre

elas (OXFORD, 1990) observável no decorrer da análise dos dados quando as estratégias complementam ou apoiam umas as outras. Além disso, na apresentação de alguns subgrupos, mostro, primeiramente, as estratégias indicadas para escrita ou para mais de uma habilidade de aprendizagem de língua, desde que a escrita seja contemplada (cf. quadro 11), e, em seguida, as estratégias que não são propriamente de aprendizagem da escrita, mas que foram utilizadas pelos alunos para apoiar seu aprendizado no ambiente misto (cf. quadro 2).

5.1.1 Grupo das estratégias de aprendizagem diretas

Dentre o grupo das estratégias diretas, que envolvem o processamento mental da língua, estão os subgrupos das estratégias de memória, cognitivas e de compensação. Essas estratégias “estão intimamente associadas à própria aprendizagem” (PAIVA, 2010, p. 18). Conforme classificação proposta por Oxford (1990), apresento, a seguir, as estratégias diretas empregadas pelos alunos em ambiente misto para a aprendizagem da escrita da LM.

1) Estratégias de memória

Ainda que se defenda, hoje em dia, que o armazenamento de conhecimento em TDICs, como internet, computador, tablets, smartphones, entre outros, contribua para não sobrecarregar a memória, biologicamente é no cérebro que o ser humano retém informações que são essenciais para uma maior autonomia. Mas como fazer isso para que não se perca facilmente da memória? É exatamente nesse ponto que entram as estratégias de memória, as quais são ações realizadas para o armazenamento de novas informações de modo a lembrá-las sempre que necessárias.

Em um ambiente como a sala de aula, especificamente de aprendizagem de LM, não basta querer que os alunos aprendam, há para isso a necessidade de o professor usar e organizar conteúdos e recursos que para eles sejam significativos, uma vez que diariamente já se comunicam através dela. De acordo com os estudos de Oxford (1990, p. 38), “[a] mente pode guardar até 100 trilhões de unidades de informação, no entanto, apenas parte desse potencial tende a ser usado”⁹⁹. Nesse caso, as estratégias de memória podem auxiliar o aluno a usar melhor esse potencial.

⁹⁹ Trecho original: The mind can store some 100 trillion bits of information, but only part of that potential can be used.

As estratégias de memória voltadas para a aprendizagem da escrita identificadas quando da utilização do AVA foram **criar elos mentais** com **colocar palavras novas em contexto**; **revisar bem** com **revisão estruturada**; e **empregar ação** com **usando técnicas mecânicas**. Além dessas, a estratégia que não é propriamente de aprendizagem da escrita, conforme classificação proposta por Oxford (1990), mas que também foi utilizada pelos alunos em ambiente misto foi **utilizar imagens e sons** com **mapa semântico**, indicada como ação própria para beneficiar a memória por meio dos atos de ouvir e ler, mas que se observou ajudar a organizar também a aprendizagem da escrita.

a) **Criar elos mentais** com **colocar palavras novas em contexto** indica uma estratégia de aprendizagem em que o aluno cria meios para aprender palavras de modo a não esquecê-las. É a utilização de palavras em um contexto para registrar na memória seu uso, por exemplo, em conversas, em histórias etc., conforme mostram os excertos a seguir:

Excerto # 09: Olha, eu me lembro de uma coisa que eu fiz pra não esquecer e diferenciar as palavras coesão e coerência. Eu usava e uso, né [risos], essas palavras no meu dia a dia. Assim, né, naquela atividade do YouTube, eu peguei o S de sinônimo, o P de pronome e o C de conjunção e formei o SPC. Deu samba, né [risos], pra coesão! Mas o fato é que digo que “estou coesa”, quando estou ligada em alguma coisa; e digo que “sou coerente”, quando de fato ninguém vai mudar minha opinião. (A11 – EA)

Excerto # 10: Bom, quando começou o uso do AVA eu fiquei perdida com algumas palavras que não eram do meu dia a dia, né, eu vi que o professor falava muito em *feedback*, *web*, conectar, digitar, deletar, fórum, essas palavras do mundo da informática [...]. Eu anotei como se escreve e o significado, li com atenção e passei a usar, agora uso nas aulas de português e quando converso com meus colegas, principalmente com aqueles que não largam o celular. (B8 – EA)

Excerto # 11: Agora, quando escrevo mensagem no celular e no facebook faço igual no AVA e diferente dos outros colegas, teclo [as palavras] todas inteiras pra não esquecer e treinar o novo acordo [ortográfico]. (A13 – QFA)

Convém salientar que no excerto nove, quando A11 faz referência ao grupo de samba Só pra Contrariar (SPC) associando suas iniciais à clássica tríade da coesão (sinônimo, pronome e conjunção), há a presença da estratégia associar que também faz parte do subgrupo de criar elos mentais. Todavia, esta não está posta em separado por ter tido apenas uma única ocorrência entre todos os dados coletados. Já no excerto 10, há as estratégias tomar notas e leitura apoiando a prática da estratégia de memória colocar palavras novas em contexto reforçando a ideia de interdependência existente entre as estratégias. O excerto 11 evidencia o contrário dessa estratégia de memória, já que há a prática da escrita não de novas palavras, mas das já conhecidas só que escritas

em sua forma completa em um novo contexto em que geralmente se pratica uma escrita abreviada.

b) **Revisar bem com revisão estruturada** ocorre a ação de revisar o assunto em estudo em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática (PAIVA, 1998). Assim, informações necessárias passam a ser utilizadas mais facilmente. Revisar os assuntos estudados em espaços de tempo planejados e de modo em espiral faz com que as informações se tornem familiares e enriquecidas a cada etapa. Os excertos abaixo apontam para essa questão.

Excerto # 12: Bom! Eu tive dificuldade em fazer a atividade do questionário do novo acordo ortográfico, né, que logo no começo não consegui acertar tudo. Eu era acostumada usar os acentos, tiraram, né. Aí, na primeira vez que eu fui fazer eu errei algumas [questões] e acertei outras que eu já sabia da explicação. Eu tinha 5 tentativas pra fazer, aí peguei as que eu tinha errado, escrevi no caderno e fui pesquisar na tabela do AVA pra saber como era e o que tinha mudado. Passsei a revisar a tabela todo dia no ônibus quando vinha pra escola. Aí depois eu fiz certo, né, consegui aprender as regras. (B5 – EA)

Excerto # 13: Com o uso do AVA aprendi que é importante sempre está revendo os assuntos. Os materiais postados e os da internet aprimoraram meu conhecimento e facilitaram fazer as atividades, não tive que estudar em cima da hora pra prova. (B8 – QFA)

Excerto # 14: Eu sempre acessava o AVA do meu trabalho, quando tinha pouco serviço né. Eu me planejei para tirar um tempinho pra ler os materiais de lá [do AVA], aqueles que eu estava com dificuldade. Porque assim, quando eu tenho que aprender o que tá difícil, eu tenho que ler e reler várias vezes, fiz isso com argumentação, os elementos da coesão, com, como é mesmo, ah, com a pontuação e o acordo [novo acordo ortográfico]. Depois, às vezes, escrevia pra ver se tinha aprendido, mas não o assunto todo né, escrevia os conceitos e as palavras como as do novo acordo que tive que me acostumar sem o acento. (C3 – EA)

Excerto # 15: Com o AVA foi bom porque podia estudar no meu trabalho, ler os assuntos e até fazer algumas atividades. Como não tinha que levar material de estudo na mão porque tinha tudo lá, em horário menos apertado, no trabalho, gostava de entrar e fazer alguma coisa e ninguém sabia que eu estava era estudando numa sala virtual [risos]. Fiz isso, principalmente, quando adoeci e me atrasei. Passsei a chegar no trabalho mais cedo para poder entrar [no AVA] e revisar os assuntos, assim ficou melhor pra fazer meus textos. (C7 – EA)

Excerto # 16: Olha, eu nunca tive interesse em estudar português. Achava que porque era a minha língua, né, eu não precisava, né, estudar. Achava que já sabia tudo, né. Mas aí vem o ENEM, né, e me vi desesperado. Vi que não sabia escrever como eles pedem lá, né. Aí, o AVA, que acessava aqui e em meu trabalho no cyber, me ajudou muito com seus conteúdos e atividades. Passsei a estudar pelo AVA umas três ou quatro vezes por semana. Entrava, né, e ia ler os assuntos, revisar todos eles. Gostava mais, né, porque o computador e a internet me fascinam [risos]. (D4 – EA)

É observável, nos excertos expostos acima, que a leitura esteve presente na estratégia revisão estruturada e que esta não ocorreu sem um prévio planejamento, que é uma estratégia indireta metacognitiva.

c) **Empregar ação com usar técnicas mecânicas** mostra a ação de manipular algo que é tangível, geralmente por meio do tato e do movimento, como fichas de estudo, quebra-cabeça etc., a fim de lembrar novas informações sobre a língua-alvo. Atualmente, observo que essas técnicas mecânicas passaram a ser usadas com mais frequência através das novas tecnologias, como computadores em seu sentido amplo. No caso do uso do AVA, essa estratégia foi identificada mediante a participação dos alunos no uso do **Glossário** como mostram os registros do Diário de Campo e os excertos a seguir:

QUADRO 12

Registro sobre o abastecimento do Glossário - DC

Data	Turma	Atividades e recursos de apresentação	Cenário (físico e virtual), comportamento nele adotado pelos participantes, ações de aprendizagem utilizadas etc.
19/06/12	B	Observação de uso da ferramenta Glossário	Aula no LABINF. Observei que <u>quando os alunos manipulavam a ferramenta Glossário, tanto para postar quanto para consultar, tinham como objetivo assimilar grafia e/ou significado de palavras ligadas aos assuntos em estudo.</u>
04/09/12	B	Entrevista informal registrada no DC: <u>acesso ao AVA fora do horário escolar.</u>	<u>A aluna B8 acessou o AVA pela manhã do LABINF da escola e navegou por diversas ferramentas verificando as atividades.</u> Na tarde do mesmo dia, quando na escola em sala de aula presencial, perguntei a ela se tinha realizado alguma das atividades. [...] <u>A aluna disse, ainda, que postou a palavra ética no glossário, pois queria entender melhor o que o professor diz sobre se ter ética nas atitudes e que tirou o significado de um artigo da UFU.</u>

Excerto # 17: No AVA, existe ferramenta pra ajudar a tirar as minhas dúvidas, né. O glossário, assim, foi uma das que eu mais utilizei, né, quando queria saber o significado de algumas palavras que estavam no comando das atividades ou ... ou quando queria dividir com os colegas outras palavras que a gente desconhecia. Sabe, pesquisar e postar lá fazia com que eu não esquecesse mais como se escreve e o que significa. (A8 – EA)

Excerto # 18: É ... teve uma palavra que eu não sabia como escrevia, né. Era “polissemia” [risos]. Aí, busquei no Google o jeito certo, né. Mas pra mim (sic) não esquecer, não esquecer como ela era escrita, copiei ela lá no Glossário. (B9 – EA)

Polissemia:

É a característica que possui um signo de ter vários valores semânticos (vários sentidos): Aquele garoto tem um coração de ouro (garoto muito bondoso).

Se a Itália é um país em forma de bota, a gente pisou bem no calo. (propaganda do novo Audi)

(<http://www.lpeu.com.br/a/Polissemia-significado.html>) (B9 – RM Glossário)

O glossário do AVA levava os alunos a escreverem palavras e expressões e ao lado o significado indicando a fonte de onde a informação foi retirada. Essa ação

possibilitava aos usuários contextualizar as palavras, praticar sua escrita e memorizar grafia e significado utilizando uma técnica mecânica digital muito parecida com a de fichas de estudo.

d) **Utilizar imagens e sons com mapa semântico** indica o arranjo de palavras em uma figura que tenha um conceito base no centro ou no topo ao qual outros conceitos são relacionados e ligados através de linhas e setas. Essa estratégia de aprendizagem explora e associa aspectos verbal e visual, usando palavras e expressões-chave para mostrar como os conceitos se relacionam. Ela também é indicada por Oxford (1990) como ação própria para beneficiar a memória por meio dos atos de ouvir e ler, mas durante a coleta dos dados observei sua utilização para ajudar a organizar também a aprendizagem da escrita.

Durante as minhas observações presenciais em aulas no LABINF, verifiquei que o aluno C4 fazia esquema no caderno de quase todo assunto estudado enquanto lia os materiais do AVA. Então, em entrevista, quando perguntado sobre o porquê, deu a seguinte resposta seguida de exemplos:

Excerto # 19: Professora, é uma forma que eu uso pra aprender, tipo assim, pra fixar o assunto. Parece que quando eu faço esquema eu não esqueço mais. A imagem fica gravada, sabe. [...] Olha, logo no início do uso do AVA eu li dois textos de lá e fiz meu esquema da estrutura da dissertação, depois fiz um também do [novo] acordo ortográfico prestando atenção na tabela de lá. [...] Ah, o da dissertação, bem, falando ficou assim: primeiro eu escrevi dissertação-argumentativa, aí fui puxando setas para as outras palavras, uma embaixo da outra, assunto, tema, tese, argumentos que me levam a fatos com causas e consequências, gosto que aí sejam três argumentos pra melhor defender a tese, acho que fica melhor né, então dos argumentos puxei três setas, aí cheguei na conclusão onde tudo se uniu, mas eu separei com mais duas setas, uma pra retomar e outra pra apresentar proposta. [...] Bem, do novo acordo eu escrevi novo acordo ortográfico, puxei seta e escrevi acentuação e de novo pra paroxítona e pra penúltima sílaba tônica, pra não esquecer sabe [risos], daí puxei três setas, uma foi pra ditongo, outra pra hiato e outra pra acento diferencial. [...] Ah, embaixo delas [ditongo aberto, hiato com oo e ee, acento diferencial] coloquei exemplos. (C4 – EA)

Nas figuras 5 e 6, a seguir, tentei reproduzir os dois esquemas do aluno C4, conforme dados fornecidos nos exemplos dados em entrevista:

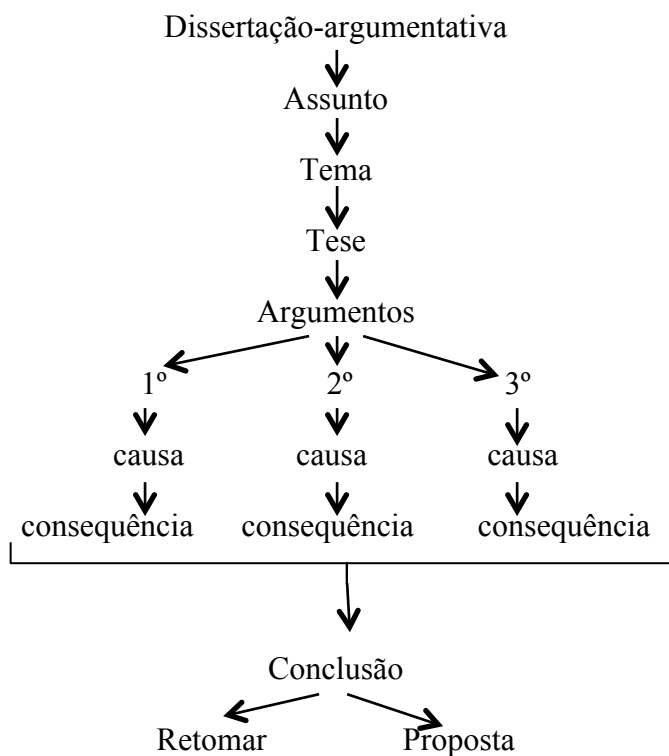


FIGURA 5 – Ilustração do esquema de dissertação do aluno C4

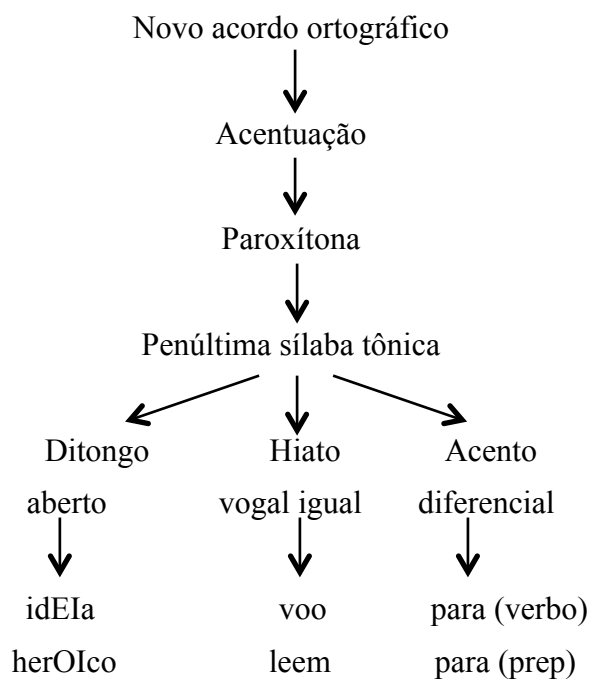


FIGURA 6 – Ilustração do esquema de acentuação do aluno C4

Sobre o excerto 19 e as figuras como ilustrações dos exemplos, é viável dizer que tais esquemas podem ser enquadrados em mapa semântico, já que cada qual se constitui de um arranjo de palavras que forma uma figura contendo um conceito base no

topo ao qual outros conceitos estão relacionados e ligados através de setas. Lembrar-se das imagens que criara no caderno é visto pelo aluno como uma forma de melhor recordar dos conceitos e termos mais relevantes dos assuntos em estudo para pôr em prática no ato da escrita.

2) Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas são ações executadas visando à compreensão e à produção de novos enunciados (PAIVA, 2010). Elas se referem aos passos ou operações de aprendizagem que levam o aprendiz a compreender e a produzir uma nova informação realizando atividade com manipulação direta do conteúdo, possibilitando a retenção e o uso dos conhecimentos linguísticos.

Tendo em vista a classificação proposta por Oxford (1990), as estratégias cognitivas direcionadas para a aprendizagem da escrita identificadas durante o uso do AVA foram **praticar com repetir, praticar formalmente com sons e sistemas escritos e praticar de forma natural; receber e enviar mensagens com usar recursos para receber e enviar mensagens; analisar e raciocinar; criar estrutura para “input” e “output” com tomar notas, resumir e destacar.**

a) **Praticar com repetir** tem a ver com dizer ou fazer algo mais e mais, ou seja, falar, ouvir alguma coisa várias vezes, ensaiar, imitar, reler, reescrever, refazer atividades que repitam a mesma estrutura etc. Segundo Oxford (1990), em se tratando de aprendizagem da escrita, o uso da repetição é uma estratégia cognitiva que abarca a **revisão**, ou seja, revisar algo, geralmente mais de uma vez, a fim de corrigir ou alterar a produção. Afinal, nada nunca sai da caneta ou do teclado perfeitamente pela primeira vez, de modo que a revisão é quase sempre necessária.

Em se tratando das atividades de escrita de textos argumentativos em ambiente misto, a estratégia **praticar com repetir** envolvendo a revisão concretizou-se por parte dos alunos nas seguintes ações de **refacção** e/ou **reescrita**: leitura atenta do texto, alterar o vocabulário, verificar ligação das ideias, verificar sentido, alterar estrutura do texto, verificar se está de acordo com o solicitado, aprofundar temática, verificar pontuação, ortografia, concordância etc., comparar com os textos de colegas, e nortear-se pelos *feedbacks*. Dessas ações, com exceção de nortear-se pelos *feedbacks*, percebo que todas as outras adentram a revisão por refacção. Todavia, essa única exceção, dependendo das sugestões de melhoria, pode abarcar a todas, incluindo-as na revisão por reescrita.

QUADRO 13

Ações de praticar com repetir envolvendo a revisão por refacção

Ações	Exemplos
Leitura atenta do texto	<p>Excerto # 20: Éh, eu não tive muita dificuldade em fazer as atividades, mas também <u>usei algumas estratégias pra poder desenvolver, né, no caso assim dos textos ... éh ... no caso eu fazia em casa e relia muito esses textos pra poder fazer as postagem e muitas vezes quando eu [es]tava fazendo a postagem, eu ainda trocava algumas palavras, né, e também assim eu procurava ler algumas coisas assim pra fazer no caso o artigo de opinião, pra ter um conteúdo de convencimento, né, dados e outras coisas. E também, né, relia, lia muito assim ... éh ... esqueci [risos] ... éh ... eu li muito também assim as postagem de outros alunos pra poder desenvolver a minha, né, pra poder sair uma coisa convincente, uma coisa bem assim que agradasse a todos, né. (C12 – EA)</u></p>
Alterar o vocabulário	<p>Excerto # 21: A cada vez que nós íamos fazer outra ... outra redação, a gente sempre lembrava de não, éh, retomar aqueles erros das produções já feitas. Então, isso acabou melhorando a minha escrita, né, e me levou a <u>revisar meu vocabulário, trocar palavras, éh, no texto, deixando o meu texto bem melhor. É isso. (A9 – EA)</u></p> <p>Excerto # 22: [...] relia muito esses textos pra poder fazer as postagem e muitas vezes quando eu [es]tava fazendo a postagem, eu ainda <u>trocava algumas palavras, né [...]. (C12 – EA)</u></p>
Verificar ligação das ideias	<p>Excerto # 23: Fiquei mais atenciosa na minha escrita. <u>Gostei de fazer a primeira produção, de avaliar, de refazer, de trabalhar minhas dificuldades de coesão e coerência até chegar a produção final. (A4 – QFA)</u></p> <p>Excerto # 24: Sim, percebi que consegui melhorar a minha escrita principalmente na questão do acordo ortográfico, da coesão, da coerência. <u>Usar os articuladores, que era muito difícil eu ligar uma ideia a outra com os articuladores, sabe, refazendo no AVA eu consegui aprender mais, ter assim mais prática nisso. (A8 – EA)</u></p>
Verificar sentido	<p>Excerto # 25: Sem os <i>feedbacks</i> esse crescimento não teria sido tão vantajoso. <u>Melhorei na pontuação, acentuação, argumentação, coesão, coerência etc... (A4 – QFA)</u></p>
Alterar estrutura do texto	<p>Excerto # 26: Bom, pra poder desenvolver melhor as atividades, eu procurei <u>reescrever e mudar alguma coisa do texto, da estrutura, escrever bastante e ler mais sobre o assunto também do texto, é a tese, né, a tese do texto. (C3 – EA)</u></p> <p>Excerto # 27: No AVA, eu <u>gostava de formatar meu texto. Era mais fácil também. Podia selecionar um trecho e cortar pra deletar ou pra colar em outra parte do texto, podia usar fontes diferentes e coloridas como fiz no diário, centralizar o título, ajeitar a margem mais facilmente. No caderno isso até podia, mas era mais complicado, pois mudar ou tirar uma parte do texto pra ele ficar melhor já significava ter que copiar ele todo de novo, usar várias folhas. (C7- QFA)</u></p>
Verificar se está de acordo com o solicitado	<p>Excerto # 28: Olha, eu lembro que eu escolhi escrever sobre o meio ambiente, porque era o assunto que eu conhecia mais, né, mas mesmo assim eu tive ... eu tive que utilizar uma apostila, pesquisar no AVA e na internet, <u>depois escrevi, revisei pra ver se estava de acordo com o comando e postei. (B3 – EA)</u></p>
Aprofundar temática	<p>Excerto # 29: É a vantagem, né, do AVA, né, é que a gente tinha mais cuidado no caso da escrita, revisar bem, né, colocar um texto melhor do que quando a gente fazia em sala de aula que era só o professor que ia ler. É ... <u>no AVA não, todo mundo podia ler um pouquinho, né, então é uma vantagem cuidar do vocabulário, da estrutura, da temática e aí vai. (C12 – EA)</u></p> <p>Excerto # 30: Primeiramente, eu <u>pesquisava sobre o tema pra conhecimento. Aí, eu lia e pegava as partes principais e montava um texto. Escrevia, lia e revisava o texto até ele ficar pronto. (D6 – EA)</u></p>
Verificar pontuação, ortografia, concordância etc.	<p>Excerto # 31: A escrita exige conhecimento de muitas <u>regras gramaticais de concordância, acentuação e emprego da vírgula que ficam mais fáceis de serem aprendidas na prática, fazendo textos da forma como os que estudamos, detectando nossas falhas e refazendo, revisando. (D8 – QFA)</u></p> <p>Excerto # 32: TP: E qual era o tipo de linguagem que era, assim, mais solicitado de vocês no AVA? A5: A linguagem formal, né, e isso forçava a gente escrever melhor, <u>verificar pontuação, ortografia, a gramática, né. (A5 – EA)</u></p>
Comparar com os textos de colegas	<p>Excerto # 33: [...] <u>com a possibilidade de refazer meus textos, passei a escrever melhor e atentar para os textos dos colegas para comparar com o meu [risos]. (C1 – EA)</u></p> <p>Excerto # 34: Bom, eu tive uma dificuldade na atividade 06. Eu refiz ela várias vezes. Eu <u>olhei também a atividade dos meus colegas porque às vezes eu me baseava pelas atividades deles, pra ... pra comparar. Tentava procurar as que [es]tavam mais bem feitas, né [risos], e refiz várias vezes que foi um processo pra eu tentar fazer um texto bem feito. (C7 – EA)</u></p>

Os excertos, no quadro 13, exemplificam as ações identificadas como praticar com repetir envolvendo a revisão por refacção, haja vista que se referem a toda alteração automotivada feita pelo aluno em seu próprio texto (MARCUSCHI, 2008a; GONÇALVES; BAZARIM, 2009).

Já os excertos seguintes mostram ações de praticar com repetir envolvendo a revisão por reescrita, já que se referem às atividades de adequação feitas pelo próprio aluno, mas que foram mediadas por uma outra pessoa (MARCUSCHI, 2008a; GONÇALVES; BAZARIM, 2009), ou seja, há o nortear-se pelos *feedbacks*, quer voluntários, quer solicitados.

Excerto # 35: [...] porque no AVA eles [os professores] nos orientam com relação ao nosso texto e a gente pode fazer e refazer quantas vezes quiser, sendo que na sala de aula não, a gente só ... só tinha aquele tempo e sem aquela orientação [*feedback*] do professor. (A2 – EA)

Excerto # 36: Porque a metodologia com o AVA, ela com certeza foi bem mais eficiente do que se nós tivéssemos só dentro da sala, éh, fazendo um trabalho e entregando para o professor, o professor entrega pra gente e pronto, é aquela nota e termina ali. No AVA não, com o AVA, éh, a gente pode produzir um texto, a gente recebe os *feedbacks* dos professores e até de colegas, a gente recebe orientações, as dicas e nós temos a chance de refazer de novo nosso texto. Ai se tiver mais algum erro, mais alguma falha, eles também vão de novo dá um comentário, éh ... uma orientação. Ai se o texto chegar ao texto bom, um texto bem coerente, ai sim nós chegamos na produção final, é um processo, não é de primeira, é a possibilidade da gente ir refazendo, ir se testando, acompanhando. (A9 – EA)

Excerto # 37: Essa interação, ela serviu pra melhorar minha escrita. Com os comentários dos professores eu seguia as dicas e rescrevia o texto tendo que fazer mais pesquisas pra isso. Geralmente era sobre a temática que tinha que aprofundar os dados, dá exemplos. (B11 – EA)

Excerto # 38: Eu recebia várias dicas, às vezes já tinha feito uma atividade, [es]tava toda pronta, pra mim [es]tava boa, né, mas quando recebia dicas, às vezes de pontuação e até mesmo da introdução do texto, o texto ainda não [es]tava perfeito. Eu ia atualizando. Ai, cada vez ia melhorando, refazia minhas atividades. Foi muito bom pra mim. (C7 – EA)

Como visto, a escrita é um processo que passa por várias versões revisivas de refacção e/ou reescrita até chegar à versão apresentável, com significação concentrada na própria linguagem. Essa trajetória da escrita implica a utilização de conhecimentos diversos, como de vocabulário, gramática, coesão, coerência, estrutura, temática, ou seja, envolve atenção que vai do nível micro de aprendizagem: palavra e sentença ao nível macro: ideias em termos de conteúdo e organização do texto. O AVA envolveu uma situação de escrita na qual os alunos sabiam para quem escreviam, sobre o que e com qual objetivo, contribuindo para ações de refacção. Além disso, o AVA foi integrado ao ensino presencial com aulas no LABINF propiciando ao professor orientar

os alunos no processo de ensino-aprendizagem da escrita, aumentando a possibilidade de reescrita dos textos em que a mediação fica evidente (VYGOTSKY, 2007a).

Esse processo só foi possível porque o texto não era visto como um produto acabado (RIBEIRO, 2012), já que isso limitaria a visão do aluno sobre o ato de produzir texto e lhe tiraria a oportunidade de utilizar a estratégia de aprendizagem **praticar com repetir** por meio da revisão. Além disso, a escrita de textos passou a ser vista também como um processo indissociável da leitura, uma vez que se processa na interação entre o eu (enunciador) e o outro (leitor) (OLSON, 1995; MATENCIO, 2007). Assim, escrita e leitura puderam ser desenvolvidas em conjunto (OXFORD, 1990, p. 77-78), sendo observado que a **leitura atenta do texto** foi uma ação que em termos do processo de aprendizagem da escrita esteve diretamente relacionada a todas as outras.

É importante lembrar que escritores revisam de diferentes maneiras. Por exemplo, alguns veem a revisão em fases distintas, enquanto outros a tem como um processo contínuo e permanente. Além disso, nem todos os detalhes são sempre cobertos por um único esforço de revisão, como mostram os excertos 36, 37 e 38 dos alunos A9, B11 e C7 respectivamente. Isso porque os escritores muitas vezes se concentram em coisas específicas para uma revisão (por exemplo, temática) e outras coisas para outra revisão (por exemplo, verificação de pontuação). O aluno encontrar a sua melhor forma de rever a sua escrita ajuda a evitar a busca prematura e infrutífera para a perfeição (OXFORD, 1990), haja vista que um texto, como dito, não é um produto que deve ser visto como acabado.

Observo, ainda, que em relação a revisar os assuntos, os dados apontam para a estratégia de revisão indicada na estratégia de memória (OXFORD, 1990), mas em se tratando de revisar a escrita, a produção textual, encaixa-se na estratégia cognitiva de repetição, já que nesse processo o interesse do aluno não se restringe à memorização, mas principalmente à correção, a fim de não só compreender, mas também de produzir enunciados.

b) **Praticar formalmente com sons e sistemas escritos** ocorre em situações criadas para proporcionar a prática, ainda que não seja legitimamente em seu contexto próprio. Esta estratégia também gira em torno de aprender novos sistemas necessários para o uso da língua-alvo escrita.

Segundo Oxford (1990), a prática formal com sistemas de escrita pode incluir copiar letras, copiar palavras, comparar as palavras de som semelhante em termos de sua representação escrita, utilizar-se de imagens visuais e de humor para lembrar novos

símbolos e colocar símbolos em contextos verbais significativos. Desses casos, detectei nos dados o ato de copiar palavras de modo isolado, ou seja, não em uma situação contextual, pois esta só aconteceu em situação de leitura como mostram os excertos seguintes:

Excerto # 39: Na hora de fazer os textos pra postar, tinha[m] umas palavras de escrita difícil que se errasse apareciam destacada[s] lá, principalmente se levavam x, ss, hífen, acentos, essas coisas que confundem na hora de escrever, então eu fazia uma relação delas e prestava atenção quando elas apareciam escritas nos meus materiais de estudo. (B1 - QFA)

Excerto # 40: Bem, pra atividade do acordo [ortográfico] eu lembro que pra assimilar a escrita de determinadas palavras, eu lia com bem atenção onde elas apareciam no texto e também eu escrevia várias vezes elas. (C9 - EA)

Em se tratando da escrita, posso dizer que seu aparecimento e sua difusão estão essencialmente relacionados à evolução da memória, pois por seus registros eliminam-se possibilidade de esquecimento, imortalizam-se informações e por sua prática retém-se também essas mesmas informações na memória natural. É justamente essa última parte, a da prática para retenção de informações na memória, que interessa às estratégias de aprendizagem e que nos excertos 39 e 40 enquadra-se muito mais dentro das de memória, embora praticar, nesse caso voltado para copiar palavras, esteja inserido nas cognitivas. Esse fato reforça tão tênue é a separação das estratégias do primeiro grupo, estratégias diretas propostas por Oxford (1990), e corrobora a sua unificação em autores como O'Malley e Chamot (1990), já que em todas elas a cognição está presente, contribuindo para memorização e para compensação de lacunas de aprendizagem

c) **Praticar de forma natural** envolve atos como participar de uma conversa, ler um livro, ouvir uma palestra, escrever uma carta, um *e-mail*, uma mensagem de texto, participar em fórum, em projetos etc.

Praticar a língua de forma natural é muito importante para o desenvolvimento de habilidades de escrita e pode envolver, conforme Oxford (1990), quatro modos de escrita com diversas atividades. O primeiro dos modos envolve esforços de escrita individuais. O segundo modo inclui a participação em projetos conjuntos de escrita composto por contribuições individuais. O terceiro modo requer a escrita de um único texto em coautoria. O último modo de escrita naturalista envolve a troca de mensagens escritas entre os indivíduos ou equipes.

QUADRO 14
Exemplos de modos de escrita

Modos	Ações	Exemplos
1º	Escrever em Diário (Diário virtual)	Excerto # 41: C7 Última edição: Thursday, 20 December 2012, 10:23 Boa tarde, hoje experimentei as minhas quatro chances para concluir minha atividade 4. É bem legal, pois me deu a chance de tirar uma nota maior, e, ao mesmo tempo, conseguir tirar umas dúvidas. O AVA é bem divertido, pois me deu a oportunidade de ficar mais tempo na net...☺ [...] (C7 – RM Diário virtual)
2º	Participar em projeto de escrita (Uso do AVA)	A expectativa em relação ao uso de um AVA como apoio ao ensino presencial para a aprendizagem da escrita apresentou o seguinte resultado. Dos 111 respondentes, 39,6% marcaram a opção muito boa, 52,3% a opção boa e apenas 8,1% a opção nem boa nem ruim, não tendo nenhuma marcação, portanto, para a opção ruim. Por esse percentual, concluo que aceitação foi unânime, uma vez que ninguém se absteve em participar. (Resultado QIA) Excerto # 42: O projeto facilitou a forma de aprender a Língua Portuguesa formal, mas para conseguir aprender a usar o AVA tive que me esforçar, pois não utilizava internet. Cada dia foi ficando melhor aprender a língua, foi despertando uma vontade de escrever cada vez mais e de entender o que estava sendo passado na aula. Para isso comecei a pesquisar em casa e copiar e imprimir algumas coisas do AVA para ler e tirar minhas dúvidas. (B8 – QFA)
3º	Escrita de um único texto em coautoria (Wiki)	Histórico da página ‘Atividade 16 Elaboração de artigo de opinião’ Versão: 6 (Navegar Recuperar Dif) Autor: ☺ C3 Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59 Última alteração: Monday, 17 December 2012, 21:28 Referências: ? Versão: 5 (Navegar Recuperar Dif) Autor: ☺ P2 Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59 Última alteração: Sunday, 16 December 2012, 17:42 Versão: 4 (Navegar Recuperar Dif) Autor: ☺ C8 Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59 Última alteração: Wednesday, 12 December 2012, 20:48 Versão: 3 (Navegar Recuperar Dif) Autor: ☺ P2 Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59 Última alteração: Tuesday, 11 December 2012, 10:47 Versão: 2 (Navegar Recuperar Dif) Autor: ☺ C8 Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59 Última alteração: Monday, 10 December 2012, 20:48 Versão: 1 (Navegar Recuperar Dif) Autor: ☺ C3 Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59 Última alteração: Monday, 10 December 2012, 15:59 (RM Wiki)
4º	Trocas de mensagens escritas	Excerto # 43: Paralelo ao uso do AVA foi o celular. Quando eu tinha alguma dúvida nas atividades em grupo eu ligava, eu passava mensagem, éh, usava as redes sociais, o bate papo do facebook, éh, através deles eu me comunicava com os colegas, tirava algumas dúvidas (A9 – EA)

Tomando o uso do AVA para ilustrar essa estratégia, quadro 14, vejo que o primeiro modo de escrita ocorreu quando os alunos acessavam o AVA para contribuir espontânea e individualmente com informações em ferramentas como Glossário, Biblioteca virtual e Diário. O segundo, quando todos os informantes aceitaram participar do projeto de uso do AVA para o ensino-aprendizagem da escrita, no qual davam contribuições individuais. O terceiro, quando elaboraram textos em coautoria em fóruns e *wikis*. E o quarto, quando trocaram mensagens escritas entre os indivíduos ou equipes para fins de realização das atividades.

A exemplificação desses quatro modos de escrita através do uso do AVA mostra uma possibilidade de os alunos praticarem a língua de forma natural vivenciando ativamente situações reais e motivadoras de comunicação e produção escrita proporcionadas pela escola por meio de novas tecnologias.

d) **Receber e enviar mensagens com usar recursos para receber e enviar mensagens** envolve a utilização de uma variedade de recursos impressos, como dicionário, gramática, livros, revistas, tabela etc., e não impressos, como vídeos, museus, TV, rádio, atualmente materiais *on-line* como o glossário do AVA etc., para compreender significados do que é ouvido ou lido ou para produzir mensagens na língua alvo. O envio e o recebimento de mensagens são imprescindíveis para a comunicação e o uso de recursos tornam-se especialmente úteis à produção de mensagens escritas.

Durante o uso do AVA no contexto presencial de ensino, a estratégia usar recursos para receber e enviar mensagens ocorreu constantemente como meio de fazer o aluno manipular diretamente o conteúdo, seja através de materiais impressos ou de materiais não impressos ou pelo uso simultâneo desses recursos, conforme expresso nos excertos do quadro 15 a seguir:

QUADRO 15

Uso de recursos para receber e enviar mensagens

Recursos	Exemplos
Recursos impressos (dicionários, livros, apostilas, jornais etc.)	<p>Excerto # 44: Quando eu não sabia como se escrevia uma palavra, eu procurava no <u>dicionário</u> que eu trago quando tem aula de português. (A8 - QFA)</p> <p>Excerto # 45: Senti dificuldade na atividades 06 que era dissertação-argumentativa e na atividade 11 e 16 que foi a produção de artigo de opinião. <u>Aí, eu pesquisei em livros de redações em casa, né; sobre a ortografia, comprei um livro que era sobre isso; lia os textos da apostila também; fazia minhas anotações disso, né; escrevia e rescrevia; perguntava pra tirar dúvidas tanto pros professores como pros colegas e também usei dicionário.</u> (B8 – EA)</p> <p>Excerto # 46: Temos que aprender utilizar as várias modalidades da nossa língua, entre elas a padrão que é a que a sociedade mais valoriza e é a que usamos nesses textos que nos ensinam a argumentar. [...] Penso que para aprender melhor a língua portuguesa, tenho que usar várias maneiras, como escrever, reescrever, <u>usar dicionário</u>, perguntar para quem sabe mais, como o professor. (B5 – QFA)</p>
Recursos não impressos (materiais do AVA, dicionário <i>on-line</i> , Google, YouTube etc.)	<p>Excerto # 47: O AVA ofereceu novas <u>ferramentas de apoio pra tirar dúvidas, como dicionário online, biblioteca [virtual] e outras que eu usava, né.</u> (A2 – QFA)</p> <p>Excerto #: Quando não sabia como escrevia ou tinha dúvidas da grafia, eu digitava no Google. (A9 – QFA)</p> <p>Excerto # 49: B9: <u>Especificadamente pra fazer meu trabalho sobre violência e estupro eu tive que utilizar um fone de ouvido e pesquisar no YouTube uns vídeos, relatos, também li artigos de jornais pra ficar mais informada sobre o assunto, pra escrever mais abertamente sobre o assunto.</u></p> <p>TP: Hum, sei, por exemplo.</p> <p>B9: Foi de ... eu vi um vídeo no YouTube sobre uma mulher que foi estuprada devido à roupa que ela usava e com isso a ... a população ficou revoltada porque tinha gente dizendo que a culpa era da mulher só pelas roupas que ela usava, <u>então eu vi que era uma injustiça isso, né, e foi isso que me deu mais esclarecimento pra falar sobre o assunto.</u> (B9 – EA)</p> <p>Excerto # 50: É no AVA é as ferramentas que eu utilizei foi pra pesquisar assuntos. <u>Às vezes que a gente precisou ... é ... de pesquisar vídeo, a gente usou o YouTube, a gente precisou ir no YouTube, a gente usou o Google.</u> (B12 – EA)</p> <p>Excerto # 51: É, eu fora o AVA, eu utilizei outras ferramentas, <u>é, eu pesquisei na internet outro[s] sites, outros sites listados no Google e usei o fone de ouvido.</u> (C9 – EA)</p>
Recursos impressos e não impressos (materiais do AVA, <i>sites</i> de produção textual, YouTube, livros, apostilas etc.)	<p>Excerto # 52: Na sala de aula, na hora de resolver alguma atividade, de produzir, é, a gente contava só com material impresso, né, ou alguma coisa que a gente anotava no caderno e ajuda do professor. <u>Quando a gente usava o AVA nas aulas [de LP] tinha tudo, tinha ajuda do material impresso, do professor, a gente podia acessar outro site da internet e tinha o material do AVA também lá dentro. Já em casa tinha o material do AVA, né, e também todos os outros.</u> (A1 – EA)</p> <p>Excerto # 53: Eu pesquisava em <u>sites de produção textual e em ... em livros de redação do AVA e num que tenho em casa, assim, éh, modelos dos textos.</u> (A5 – EA)</p> <p>Excerto # 54: Eu utilizei muito o conteúdo que ... que foi dado, né, assim as folhas que os professores deram com conteúdo pra gente estudar, ter uma base, e também eu <u>utilizei o YouTube, né, na questão do vídeo de coesão e coerência, né, pra fazer aquele conceito, né, conceito próprio.</u> Usei o caderno pra fazer algumas anotações, inclusive de como se fazer o trabalho. Também eu usei a internet e posso dizer que a internet usei pouco, né, o que eu usei muito mesmo foi o conteúdo lá do AVA. (D5 – EA)</p> <p>Excerto # 55: Usava internet, né, ia no Google e até nos livros de casa, né, que tem muitos livros de português, né, e lá eles ensinam. (D8 – EA)</p>

Como se vê, os alunos não se limitaram a usar apenas os materiais fornecidos em sala ou disponibilizado no AVA, houve uma busca *on-line* constante de materiais que tratassem do assunto a ser desenvolvido por meio da escrita ou que sanassem suas

dúvidas de aprendizagem da língua. Diante do material, vários alunos liam, escreviam de lá partes interessantes que pudessem utilizar em seu texto, às vezes diretamente e com fonte, outras sem fonte. Assim, usar recursos para receber e enviar mensagens com materiais impressos e não impressos, principalmente os *on-line*, tornou-se comum aos alunos que vivenciaram a experiência de estudar a escrita da LM em um ambiente misto, no qual puderam construir conhecimento e não apenas contar com sua mera transmissão (DOUGIAMAS, 2000).

e) **Analisar e raciocinar** diz respeito à análise lógica e ao raciocínio aplicado a várias habilidades da língua-alvo. Muitas vezes, os alunos podem usar as estratégias desse subgrupo (raciocinar dedutivamente, analisar expressões, analisar contrastivamente, traduzir e transferir) para compreender o significado de uma nova expressão ou criar uma nova expressão.

Muito embora estratégias desse subgrupo não tenham sido identificadas para uma possível classificação com denominação igual durante o uso do AVA, considero o ato de escrever textos argumentativos em LM por si só um processo de análise e raciocínio em que o pensar é uma prática indispensável (GARCIA, 2010). Dessa forma, ações como argumentar, ler o que escreveu para ter ideias para continuar, relacionar um texto a outro que trate do mesmo assunto, pensar sobre o que escrever, entre outras ações que constam nas demais estratégias expostas neste trabalho, a meu ver, são cabíveis de serem incluídas nesse subgrupo, ainda que não relacionadas a compreender o significado de uma nova expressão ou a criá-la. Os excertos seguintes, por exemplo, mostram a estratégia analisar como de fundamental importância para a prática de uma escrita mais reflexiva.

Excerto # 56: Demorei fazendo principalmente o artigo de opinião, porque dentro dele tinha que colocar minha opinião, a opinião de outras pessoas e socializar tudo aquilo. Éh ... então, eu busquei como recurso pra me ajudar a enumeração de ideias, analisei e escolhi as principais pra defender minha tese e elaborar os argumentos. (A8 – EA)

Excerto # 57: Atividade 11 eu senti mais dificuldade que era um artigo de opinião, mas eu pesquisei na internet, no Google e vários outros *sites*, pesquisei também texto sobre o bullying, também peguei exemplos próximos aqui da escola, analisei tudo e só achei pontos contra e aí fiz a tese sendo contra. Usei argumentos contra e no final dei sugestões de como resolver e prevenir esses problemas. Fiz como pedem no ENEM, né. (B7 – EA)

Excerto # 58: [...] a interação ela contribuiu, pois algumas vezes eu tinha que pesquisar, pensar no que eu iria responder e ainda tinha que dizer a fonte porque eles perguntavam da onde tinha tirado. Um exemplo é o da atividade 11 que eu fiz um artigo que era contra generalização da maconha e uma aluna de outra turma fez pergunta e eu tive que responder tentando mostrar que meu ponto de vista não estava errado, né. (B11 – EA)

Excerto # 59: A interação contribuiu sim, porque as coisa[s] que eu postava as vezes não sabia o significado certo, aí eu procurava pesquisar mais, fazer a coisa certa e, com certeza, éh, fazia. Em uma das minhas postagens, éh, a professora colocou um *feedback*. Ela disse que estava bom, mas faltava uma coesão melhor pra minha frase, pro meu texto que desse uma ... um sentido, é, melhor. Aí, eu fui reler [...], pensei nas outras palavras que pudessem estar associada na coesão e depois eu vi que ficou muito legal, muito melhor do que aquele que eu estava postando. (C9 – EA)

Excerto # 60: Bom, a que eu tive mais dificuldade foi a atividade 06 que era pra postar uma ... uma dissertação-argumentativa. Eu, né, já tinha feito, mas não sabia muito bem. Aí, eu procurei, pesquisei em livros, fui na internet pesquisar sobre o assunto e eu vi quais eram os problemas, quais eram as principais ... principais causas. Aí, eu fui tirando as minhas próprias conclusões, minha opinião, fui fazendo, depois eu li, reli, vi que [es]tava bom, posteí. Mas aí a professora colocou um *feedback*, mas pelo menos tentei [risos]. Aí, eu fiz o que ela postou no *feedback* que era pra eu ajeitar coisas de gramática, né, e eu fiz e ficou uma atividade muito legal. (C9 – EA)

Excerto # 61: É, através do AVA melhorou no sentido de, de assim, de dá sentido, né, de dá sentido ao texto, assim, por exemplo, numa dissertação-argumentativa, né, buscar coisa certa, buscar as palavras adequadas pra encaixar lá no texto, na tese, dá sentido assim pra quando o leitor, né, os professores e os colegas, for ler, pra ele entender, porque numa dissertação-argumentativa você tem que argumentar, você tem que procurar argumentos pra convencer ele de que aquilo é certo, né. Eu aprendi também que eu tenho que dá soluções, né, pro problema. Eu não tenho só que falar, né, dos defeitos, de criticar, né, eu tenho que dá soluções, tenho que buscar outras fontes, não é só a minha opinião que importa, né, das outras pessoas também. Então, é isso, isso foi importante pra mim nessa questão, me ensinou a analisar as coisas, né. (D5 – EA)

Para escrever primeiramente no papel ou diretamente no AVA, o aluno analisava o que foi construído em contexto social, organizava as informações e as repassava através da escrita. Era uma escrita reflexiva: os alunos não escreviam tudo o que pensavam, nem apenas reproduziam as ideias ouvidas ou lidas, eles organizavam internamente e concretizavam por meio da escrita o que julgavam importante (OLSON, 1995). Esse não era o fim da atividade, mas apenas o começo, pois revisavam e, nesse processo de revisão, reescreviam, mudavam trechos, palavras. Com isso, os alunos não só organizavam melhor e reflexivamente sua escrita como também construíam conhecimento e ampliavam suas formas de comunicação conscientemente.

Analisar, então, foi o processo pelo qual representações mentais foram organizadas em torno de significados e manifestadas explicitamente em estruturas formais (BENSON, 2001), como a escrita.

f) **Criar estrutura para “input” e “output” com tomar notas** indica a realização conjunta de habilidades como ouvir e/ou ler com escrever em que se pode receber e produzir informações, detendo-se na ideia ou em pontos específicos. Essa estratégia pode concretizar-se sistematicamente em anotações do tipo mapa semântico, esboço, lista, enumeração, tópicos etc. (OXFORD, 1990). Durante o processo de

ensino-aprendizagem da escrita em ambiente híbrido, os alunos receberam e produziram muitas informações e usaram algumas dessas estratégias para não perdê-las, conforme apresentam os excertos seguintes:

Excerto # 62: Atividade que eu tive mais dificuldade foi a ... a de fazer uma dissertação-argumentativa. Então, eu tinha muita dificuldade assim de fazer argumento. Então, o que eu fiz com ajuda do professor foi que ele me ensinou, eu anotava no caderno todos os argumentos e escrevia tudo como se fosse uma lista. Como eram muitos e não tinha[m] como caber numa dissertação, então eu marcava os mais importantes. Depois que eu marcava os mais importantes, aí, eu ia articulando o texto, ia copiando tudo de novo e mesmo copiando tudo de novo se ainda tivesse alguma coisa errada, uma palavra escrita errada, ou vírgula, aí eu repassava de novo. (A1 – EA)

Excerto # 63: Demorei fazendo principalmente o artigo de opinião, porque dentro dele tinha que colocar minha opinião, a opinião de outras pessoas e socializar tudo aquilo. Éh ... então, eu busquei como recurso pra me ajudar a enumeração de ideias, analisei e escolhi as principais pra defender minha tese e elaborar os argumentos. (A8 – EA)

Excerto # 64: Trabalhei mais na dissertação-argumentativa, atividade 06, e também na 15, a tese, um dos aspectos que eu usei para tirar orientação foi fazendo leitura e principalmente fazendo anotações dos tópicos importantes pra esclarecimento pra fazer uma ótima atividade. (A12 – EA)

Excerto # 65: Ah, eu tive dificuldade na ... na produção dos textos tipo dissertação-argumentativa e artigo de opinião. Aí, eu planejei, pesquisei na internet, anotei várias coisas importantes, né, tive que copiar várias coisas até escrever. (D4 – EA)

Excerto # 66: Eu utilizei muito o conteúdo que ... que foi dado, né, assim as folhas que os professores deram com conteúdo pra gente estudar, ter uma base, e também eu utilizei o YouTube, né, na questão do vídeo de coesão e coerência, né, pra fazer aquele conceito, né, conceito próprio. Usei o caderno pra fazer algumas anotações, inclusive de como se fazer o trabalho. Também eu usei a internet e posso dizer que a internet usei pouco, né, o que eu usei muito mesmo foi o conteúdo lá do AVA. (D5 – EA)

Excerto # 67: Na sala, fazia anotações em tópicos do que ele [P1] falava pra gente, assim entendia as dicas pra escrever melhor; no laboratório de informática, a gente tinha ajuda da internet, do que a gente tinha anotado na sala de aula, dos professores e dos materiais que estava[m] disponibilizado[s] no AVA. E ... e fora do laboratório, da sala de aula, a gente tinha ... tinha isso, tinha o AVA, tinha o AVA com os materiais. (D6 – EA)

Os excertos acima evidenciam a prática constante dessa estratégia tanto em momentos em que os professores explicavam quanto em momentos de pesquisas, principalmente na internet, como meio de registrar os assuntos e melhor desenvolver seus textos. Alguns alunos tomavam notas de informações em forma de lista (A1), enumeração (A8), tópicos (D6) e mapa semântico (C4). Este foi visto na estratégia de memória quando o aluno C4 o utilizou para fixar esquemas que o ajudaria na escrita dos textos argumentativos e das palavras já conforme o novo acordo ortográfico.

g) **Criar estrutura para “input” e “output” com resumir** ajuda aos aprendizes a estruturar melhor a absorção do que eles entenderam de determinado

assunto por meio da condensação das informações recebidas. Escrever um resumo pode ser, de acordo com Oxford (1990), mais desafiador e complexo, às vezes até mais útil do que tomar notas, porque muitas vezes exige uma condensação maior do pensamento. Resumir permite a prática da escrita condensada do que se lê ou ouve, como se nota nos excertos abaixo:

Excerto # 68: Eu tive mais dificuldade na atividade 06 que era uma dissertação-argumentativa e também na atividade 11 que era um artigo de opinião e, assim, pra superar essas dificuldades, né, eu li e resumi muitos textos que tinham como assunto o tema que eu escrevia e algumas palavras que eu tinha dificuldade de escrever eu pesquisava na internet. (A2 – EA)

Excerto # 69: Bem, a atividade que eu tive mais dificuldade foi a 11 que era pra fazer um artigo de opinião. Pra execução dela eu escolhi falar sobre drogas, li bastante o comando da questão, pesquisei em livros, em apostilas, porque a gente [es]tava falando sobre o assunto drogas em outra disciplina. Depois organizei as ideias, resumi, escrevi e reescrevi. (B11 – EA)

Uma vez que o processo ensino-aprendizagem da escrita da LM em AVA focava a produção de textos argumentativos, estes eram intitulados pelos alunos. Nomear um texto requer o poder de sintetizar as ideias nele presentes, ou seja, resumir. Exemplos de títulos serão dados na estratégia destacar, já a seguir, pelo fato de eles terem sido também destacados pelos alunos.

h) **Criar estrutura para “input” e “output” com destacar** indica a utilização de estratégia para destacar pontos principais de um texto escrito por meio de cores, sublinhado, letras maiúsculas, maiúsculas iniciais, negrito, asterisco, círculos, aspas e assim por diante.

Na atividade 11, produção de um artigo de opinião, a aluna B11 escreveu sobre ser contra a legalização da maconha e teve seus motivos contestados pela aluna A11, a qual fez questão de destacar em seu post as palavras “Cannabis Sativa”, com aspas, e “NADA” e “NENHUMA”, com letras maiúsculas, como forma de evidenciar o porquê de seu posicionamento ser contrário às ideias apresentadas pela colega de outra turma presencial.


	<p>Re: Drogas:o mal da legalização por A11 - Wednesday, 5 December 2012, 14:47</p>
	<p>Oi B11, tudo bem? 😊</p> <p>Gostaria de lhe dizer que o uso da erva "Cannabis Sativa", vulgarmente conhecida como maconha, 1° Não causa Danos a Saúde / 2° não causa violência / 3° Não mata 4° Não causa inconsciência a ponto do usuário cometer um delito</p> <p>Acho que você confundiu os efeitos das drogas e a colocação de cada uma, pois a maconha não é NADA do que você disse e sim tudo totalmente ao contrário porque mesmo sendo uma droga proibida, já são 500 anos de uso e até hoje não houve NENHUMA morte causada pelo seu uso. [...] Enfim, os meus são baseados em leituras e gostaria que me dissesse em resposta o porque do seu ponto de vista? bjs obrigada!</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>

FIGURA 7 – Excerto 70: ferramenta fórum Atividade 11

A estratégia destacar também pode ser usada para completar e apoiar as estratégias de tomar notas e resumir. Essas estratégias são importantes na preparação para escrever, conforme apontam os excertos 71 e 72.

Excerto # 71: Eu usei varias estratégias, principalmente, que eu me lembre mais foi na atividade 06, na dissertação-argumentativa que foi até sobre esmola. Eu não sabia nada sobre o assunto, né, eu não pensava muito sobre isso. Aí, eu fui pesquisar na internet e também li os textos de apoio do AVA, os do debate que tinha lá. Depois achei um texto no perfil que eu queria escrever, aí, primeiro eu escrevi, tentei organizar assim do jeito que veio na mente eu escrevia, ia marcando as repetições de palavras que essa é minha maior dificuldade, né, depois fui substituindo, eu fui tentando substituir essas palavras que repetiam por outras pra ... pra ficar mais ... mais coeso o texto, aí depois reescrevi pra organizar melhor, ai eu posteí. Depois que os professores deram o *feedback*, vi que eu precisava melhorar mais algumas outras coisinhas. Aí eu reescrevia o texto pra tentar melhorar o que eu tinha, o que faltava pra ... pra terminar, pra fazer direitinho. (D2 – EA)

Excerto # 72: Atividade que eu tive mais dificuldade foi a ... a de fazer uma dissertação-argumentativa. Então, eu tinha muita dificuldade assim de fazer argumento. Então, o que eu fiz com ajuda do professor foi que ele me ensinou, eu anotava no caderno todos os argumentos e escrevia tudo como se fosse uma lista. Como eram muitos e não tinha[m] como caber numa dissertação, então eu marcava os mais importantes. Depois que eu marcava os mais importantes, aí, eu ia articulando o texto, ia copiando tudo de novo e mesmo copiando tudo de novo se ainda tivesse alguma coisa errada, uma palavra escrita errada, ou vírgula, aí eu repassava de novo. (A1 – EA)

O último excerto acima mostra a estratégia **destacar** apoiando a estratégia **tomar nota** em forma de lista, assim como os excertos abaixo, títulos de textos produzidos em coautoria na *wiki* e expostos na atividade 17, mostram também a estratégia **destacar** apoiando a estratégia **resumir**.

Excerto # 73: O Vulnerável Mundo das Drogas (A8, A9 e A13 – RM *Wiki* e Fórum)

Excerto # 74: BULLYING, O QUE FAZER? (B7 e B10 – RM Wiki e Fórum)

Excerto # 75: LEI DE COTAS SOCIAIS: INCENTIVO AO ESTUDO (C5 e C9 – RM Wiki e Fórum)

Dar título aos textos é uma espécie de resumo do que se escreveu. Nos textos produzidos, geralmente os títulos além de já se destacarem por vir no início dos textos, ainda eram postos em sublinhado, letras maiúsculas, maiúsculas iniciais e negrito.

Diante disso, vejo a estratégia destacar como um meio de o aluno focar a atenção em aspectos específicos da escrita de maneira consciente.

3) Estratégias de compensação

As estratégias de compensação assistem na superação das lacunas de aprendizagem, ou seja, na possibilidade de se compreender e usar a língua mesmo sem saber tudo sobre ela (PAIVA, 2010). Essas estratégias ajudam os alunos a superar as limitações do conhecimento nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Elas são úteis para casos em que, ocasionalmente, não se conhece uma expressão, não se consegue ouvir algo com clareza ou envolvimento em uma situação cujo significado está apenas implícito ou intencionalmente vago.

Conforme classificação de Oxford (1990), as estratégias de compensação utilizadas para a aprendizagem da escrita identificadas durante o uso do AVA foram **superar limitações da fala e da escrita com selecionar tópico e usar circunlocução ou sinônimo**; e **adivinhar de forma inteligente com usar pistas linguísticas**. Dessas, a última, no estudo da autora, é destinada para ouvir e ler. Todavia, nesta pesquisa, os dados direcionaram-na também para escrever.

a) **Superar limitações da fala e da escrita com selecionar tópico** possibilita ao aluno escolher o tópico, assunto, a fim de direcionar a comunicação para os próprios interesses e para o qual tem vocabulário e gramática suficiente para desenvolver. Direcionar a discussão para tópico que se domine facilita a realização da comunicação e favorece a escrita de textos.

Excerto # 76: Tive dificuldade na atividade 6 que era pra fazer uma dissertação-argumentativa. Olha, eu lembro que eu escolhi escrever sobre o meio ambiente, porque era o assunto que eu conhecia mais, né, mas mesmo assim eu tive ... eu tive que utilizar uma apostila, pesquisar no AVA e na internet, depois escrevi, revisei pra ver se estava de acordo com o comando e postei. O professor até me deu um *feedback* e eu li e decidi fazer de novo mais uma vez. (B3 – EA)

Excerto # 77: Bem, a atividade que eu tive mais dificuldade foi a 11 que era pra fazer um artigo de opinião. Pra execução dela eu escolhi falar sobre drogas, li

bastante o comando da questão, pesquisei em livros, em apostilas, porque a gente [es]tava falando sobre o assunto drogas em outra disciplina. Depois organizei as ideias, resumi, escrevi e reescrevi. (B11 – EA)

Excerto # 78: Na atividade 15, pra criar tese e argumentos primeiro eu tive que escolher o assunto e optei pelo bullying que eu conheço alguns casos, né, e depois eu pesquisei sobre ele e montei minha tese, éh, contra e procurei justificar o porquê de ser contra. (B6 – EA)

Selecionar tópico, além de demonstrar autonomia, possibilita a realização da escrita mesmo que o conhecimento requerido, preciso, não esteja completamente sistematizado. Por meio dessa estratégia, o aluno tende a utilizar melhor o que já sabe para poder realizar a atividade.

b) **Superar limitações da fala e da escrita com usar circunlocução ou sinônimo** envolve usar uma palavra ou expressão que explique ou substitua a palavra desejada, por não se ter certeza de sua grafia.

Essa estratégia não deve ser confundida com a ação de praticar a coesão por meio de sinônimo, uma vez que nesse caso supõe-se que o escritor já conheça e tenha utilizado a expressão principal e apenas busque sinônimo a fim de evitar a repetição. Assim, a ocorrência para superar a limitação da escrita pode ser, por exemplo, usar uma palavra sinônima ou expressão para suprir a falta de conhecimento da grafia correta da palavra desejada, fazendo com que o aluno não tenha que recorrer a todo tempo, por exemplo, ao dicionário, conforme constam nos excertos abaixo:

Excerto # 79: Eu não tinha internet em casa nem na comunidade que eu moro, então mesmo com o AVA eu fazia muitas atividades em casa e às vezes precisava de algum material e não tinha. A falta de onde pesquisar para ter certeza fazia com eu nem sempre fizesse os meus textos como tinham que ser e eu queria. Muitas vezes chegava cedo na escola e ajeitava meus textos, pesquisava, botava informações reais, trocava palavras porque na dúvida não tinha usado a que eu queria. Tinha toda uma preocupação antes de postar. (A4 – QFA)

Excerto # 80: Bom, eu ... eu usei muito assim, no caso, os dicionários, né, em casa pra ver algumas palavras que geralmente eu não sabia, mas aí quando não dava de consultar ... éh ... eu usava outra com sentido igual, né. (C12 – EA)

Nos excertos 79 e 80, noto que não só a falta de conhecimento, mas também a falta de recursos para receber e enviar mensagens contribuíram para A4 e C12 usassem a estratégia superação de limitação da escrita com usar sinônimo, pois o acesso aos recursos pode fazer com que os alunos superem suas limitações sem necessariamente terem que substituir a palavra desejada, mas buscando e aprendendo-a, desfazendo lacunas de aprendizagem.

c) **Adivinhar de forma inteligente com usar pistas linguísticas** indica a ação de usar, por exemplo, cognatos e prefixos para fazer suposições inteligentes ao se ouvir ou ler. No caso desta pesquisa, não constatei nenhum caso desses. No entanto, percebi os alunos recorrendo a pistas linguísticas advindas do próprio *software* de correção instalado no computador. Houve várias ocorrências de identificação dos desvios de escrita que fogem às regras da norma culta atentando para os realces postos pelo processador de textos.

Usar pistas baseadas na linguagem sugerida pelo computador, a fim de adequar a escrita à norma culta da língua-alvo, na ausência de um conhecimento completo do vocabulário, da gramática ou de outros elementos de linguagem, foi uma ação praticada por alguns alunos, como foi o caso de A7 exposto no excerto a seguir:

Excerto # 81: Com o AVA, assim, eu pude ter uma consciência a mais no caso de português, que a gente é mais voltada pra redação, né! A gente tem que ler e reler nossas ideias e ter cuidado na ortografia. Lá no AVA, no caso da digitação, né [risos], a gente fazia uma palavra errada e logo o computador mostrava que [es]tava errada e a gente tinha que buscar a palavra como ela era na verdade. Lá ficava vermelhinho ou verde embaixo, um trançadinho assim mostrando o que [es]tava errado [fazendo um gesto horizontal com a mão] e a gente ia verificar o que era se a gente ainda não sabia ou mudava por outra também [risos]. (A7 – EA)

Essa ação não significou apenas substituir uma palavra ou expressão dadas com algum erro, mas atentar para casos de aprendizagem de ortografia, já que o *software* do computador estava com o corretor desatualizado diante do novo acordo ortográfico, e também de pontuação, concordância etc., que nem sempre eram apontados como os aceitáveis ou de acordo com o que se escreveu.

5.1.2 Grupo das estratégias de aprendizagem indiretas

Já no grupo das estratégias indiretas, que não envolvem diretamente o objeto de aprendizagem, mas a administração dessa aprendizagem, estão os subgrupos das estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. São estratégias “que dizem respeito à organização da aprendizagem, às suas emoções e à interação com outros aprendizes ou professores” respectivamente (PAIVA, 2010, p. 20). De acordo com Oxford (1990, p. 135), as estratégias indiretas são significativamente utilizadas em todas as situações de aprendizagem da língua por meio das habilidades de ouvir, ler, falar e escrever. A

seguir, apresento as estratégias indiretas empregadas pelos alunos em ambiente misto para a aprendizagem da escrita da LM, conforme classificação proposta por Oxford (1990).

1) Estratégias metacognitivas

Estratégias metacognitivas, também chamadas de organização (PAIVA, 2010), são aquelas utilizadas para planejar, avaliar e controlar a aprendizagem. Essas estratégias permitem aos alunos controlarem sua própria cognição, isto é, coordenarem o processo de aprendizagem, pensar sobre o pensamento, situando-se muito mais no plano do consciente (FLAVELL, 1979). É importante o aluno desenvolver sua consciência metacognitiva para poder ter maior possibilidade de dominar o conhecimento, autorregulá-lo no dizer de Benson (2001) e Vygotsky (2007a, 2007b)

As estratégias metacognitivas direcionadas ao ensino-aprendizagem da escrita identificadas durante o uso do AVA de acordo com proposta de Oxford (1990) foram **centrar sua aprendizagem com apreender e relacionar com material já conhecido e prestar atenção; organizar e planejar sua aprendizagem com fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua, organizar, estabelecer metas e objetivos e planejar para uma tarefa; avaliar sua aprendizagem com (auto)monitorar e autoavaliar**. Além delas, a ação de adiar a produção textual em virtude de se dedicar anteriormente à leitura de materiais acerca dos assuntos estudados foi identificada e recebeu o nome de **retardar a produção escrita para focar na leitura**. A seguir, apresento as estratégias identificadas.

a) **Centrar sua aprendizagem com apreender e relacionar com material já conhecido** envolve ligar o material novo com o já conhecido para depreensão de sentido.

A realização da estratégia relacionar com material já conhecido requer a ativação do conhecimento prévio dos alunos e pode, segundo Oxford (1990), ajudá-los a buscar suas próprias ideias e começar a expandi-las como preparação para a tarefa de escrita, como exemplifica minha observação registrada em diário de campo durante realização da Atividades 11 do AVA:

QUADRO 16

Comportamento adotado por alunos durante a atividade 11 - DC

Data	Turma	Atividades e recursos de apresentação	Cenário (físico e virtual), comportamento nele adotado pelos participantes, ações de aprendizagem utilizadas etc.
06/ 11/ 12	B	Realização da Atividade 11 no fórum: Primeira produção do gênero artigo de opinião.	Aula no LABINF. Em preparação para realizarem a Atividade 11, em que tinham que elaborar e comentar um artigo de opinião sobre as temáticas internet, profissão, <i>bullying</i> , drogas, lei de cotas sociais para estudantes de escolas públicas e lugar onde vivo, os alunos conversavam entre si e relacionavam informações novas, como conceitos e exemplos pesquisados no AVA e em outros <i>sites</i> da internet, com suas próprias histórias e de pessoas conhecidas para gerarem ideias para sua escrita.

Além disso, quando se trata de produção escrita de alunos com maior experiência, como é o caso dos alunos do último ano da educação básica envolvidos nesta pesquisa, essa estratégia é altamente recomendável, pois além de proporcionar uma valorização dos conhecimentos já assimilados também pode enriquecer seus textos e fazê-los apreender com maior facilidade assuntos novos.

Excerto # 82: Antes de ... de eu mexer no AVA, eu fazia curso de informática e daí quando chegou esse programa pra cá comecei a gostar porque muitas coisas eram parecidas com que eu estudava, principalmente na parte de digitar, formatar os textos. (A5 – EA)

Excerto # 83: Contribuiu para eu refletir mais antes de escrever. Percebi que muita coisa não era nova, os assuntos não eram tão novos, eu é que não tinha dado importância para eles nas séries anteriores. Refletir me fez lembrar muita coisa que me ajudou na elaboração dos meus textos, como a coesão que usa conjunções e pronomes e eu já tinha estudado. (A11 – QFA)

É interessante quando o aluno A5 percebe a semelhança entre o ato de digitar e formatar seus textos na plataforma com o que aprendeu em suas aulas de informática. Da mesma forma, quando a aluna A11 relaciona o assunto coesão às conjunções e aos pronomes, duas classes gramaticais que realmente adentram o assunto coesão. Logo, ligar o material novo com o já conhecido facilita ao aluno depreender o sentido do que estuda.

b) **Centrar sua aprendizagem com prestar atenção** divide-se em dois tipos: dirigida e seletiva. A **atenção dirigida** significa prestar atenção à atividade e evitar distrações; já a **atenção seletiva** envolve decidir com antecedência direcionar-se para algum detalhe em particular.

Evitar distrações em um ambiente misto como o utilizado precisa de atividades e materiais interessantes de modo a prender a atenção do aluno e eliminar possíveis

indícios de distração como barulhos, interrupções e acessos desnecessários, haja vista que o ato de escrever um texto por si só requer a atenção dirigida como meio de concentração no alvo como um todo.

O excerto seguinte evidencia a necessidade de se evitar possíveis indícios de distração durante realização de atividade de produção textual e a integração do ambiente *on-line* ao presencial como um meio capaz de prender a atenção do alunos fazendo com que, por exemplo, o barulho seja menor.

Excerto # 84: Na sala de aula, eu tinha menos concentração pra fazer texto por causa dos colegas, é que era muito barulho e eu me concentrava menos; no laboratório, eu já me concentrava mais que eu ficava ali sozinha pesquisando e eu tinha que me aprofundar mais quando tinha minhas dúvidas e sempre tinha orientação do professor sobre as atividades; e em casa, também igualmente eu me concentrava bem mais sem a presença do professor, prestava bem atenção. Então, nos três lugares era diferente pra mim. (C6 – EA)

De acordo com a aluna C6, sua concentração às atividades de escrita era maior em ambiente misto, pois em sala convencional o barulho das conversas a atrapalhava. Já o relato da aluna B12, na ferramenta diário, diz que a sua atenção em sala de aula aumentou, devido saber que as explicações ali dadas seriam importantes para realização das atividades no AVA. Em todo caso, as duas situações deixam claro que o uso do AVA influenciou positivamente no quesito prestar atenção às atividades como um todo, não dissociando nem diminuindo o que era trabalhado em sala de aula.


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	B12 Última edição: Sunday, 23 December 2012, 09:06
	<p>Diário,</p> <p>Chegamos ao final, né! Já tô até triste, pois vou sentir muita falta desse ambiente. Antes de estudar com a ajuda do AVA e dos professores me orientando como melhorar minhas atividades eu nem era chegada em português. Acho que esse ano a minha ideia mudou. <u>Passei a prestar mais atenção nas explicações em sala de aula, nos exercícios que fazíamos lá, porque sabia que aqui ia ser preciso.</u> Tipo Big Brother srsrsrsr, todo mundo podendo ver o que gente faz e ainda comentar, ai ai! Só caprichando mesmo. [...]</p> <p>Bjs...</p>

FIGURA 8 – Excerto 85: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Decidir com antecedência direcionar-se para itens específicos faz-se importante para focar a atenção no objetivo principal a alcançar ou em um objetivo por vez. No caso de produção textual, como foi o alvo das atividades do AVA, o aluno precisa saber em que aspectos da escrita vai se concentrar em dado momento, se inicialmente no

conteúdo e estrutura, posteriormente na coesão e coerência, vocabulário, pontuação, público etc.

Excerto # 86: Contribuiu porque com ajuda do professor no *feedback* me orientando, né, o que podia melhorar, o que já [es]tava bom, fez com que nas minhas próximas produções não cometesse o mesmo erro, prestasse mais atenção, né, na pontuação, na acentuação, na ortografia. (B5 – EA)

Excerto # 87: Foi vantajoso, por exemplo, passei a me preocupar mais com a coerência e coesão e depois a pontuação, principalmente na vírgula e a organização do texto e é isso. (C8 – EA)

Os excertos acima mostram, como diz Oxford (1990), que é difícil, principalmente para iniciantes, prestar atenção em todos os elementos de uma só vez, daí a importância de ater a uma atenção seletiva.

c) **Centrar sua aprendizagem com retardar a produção escrita para focar na leitura** não faz parte da classificação de Oxford (1990), sendo um acréscimo feito por mim com base na estratégia **retardar a produção oral para focar na audição** e poder, assim, abarcar a escrita, uma vez que essa ação acontecera. O acréscimo dessa estratégia fez-se importante por se tratar do ensino-aprendizagem da escrita de textos em que as ideias a serem desenvolvidas precisavam ser mais consistentes e de acordo com a norma culta e também para suprir a necessidade de privilegiar, dentro do subgrupo de **centrar sua aprendizagem**, a demora do aluno em postar sua atividade, mas não sua desistência dela, já que estava em plena participação em um momento que se pode chamar de “período de absorção”.

Excerto # 88: A atividade que eu mais tive dificuldade no AVA foi a atividade 15 que em seu conteúdo pedia que nós formulássemos uma tese e através dessa tese, éh, citar três argumentos defendendo a tese. Então, eu não consegui muito entender qual era a proposta da atividade pra resolvê-la, pra desenvolvê-la. E o processo de execução que eu segui foi eu li o material disponibilizado pelos professores, éh, eu pesquisei, também fui na internet pesquisar pra ver como é que se elaborava, eu perguntei aos professores, aos colegas, éh, aqueles que já tinham entendido, já tinham formulado sua atividade, perguntei a eles e eles me explicaram. Éh, eu segui as orientações da ... da atividade, do comando dela, e só depois foi que escrevi mesmo e posteí lá no AVA. (A9 – EA)

Excerto # 89: Éh ... uma das, como se diz, uma das artimanhas foi a de esperar pra olhar as atividades dos outros colegas lá e já tirar uma noção, uma ideia dali pra fazer a minha, porque, às vezes, eu chegava numa atividade sem ter, sem ter noção, daí eu olhava a dos colegas primeiro e de lá eu tirava uma ideia e já sabia como fazer a atividade. (C4 – EA)

Excerto # 90: Na atividade 06 que era pra fazer uma dissertação-argumentativa como estratégias eu li as apostilas sobre os assuntos, acessei o conteúdo do AVA, observei a produção de alguns colegas, o que fez com que eu me atrasasse na atividade. (C5 – EA)

Excerto # 91: Bom, eu tive um pouco de dificuldade, né, na atividade 11. Então, eu esperava alguma coisa assim ... observava as ideias dos colegas, lendo e lendo

os exemplos do AVA e dos livros, perguntando pra outras pessoas que entendiam mais do assunto. Aí, eu fui me aperfeiçoando mais, né, até fazer sem isso. (D8 – EA)

Os dados mostram que alguns alunos retardavam a produção para focar na leitura, aprofundando-se no assunto ou observando, geralmente, a produção de colegas nos fóruns, tendo-as como modelos para o desenvolvimento de suas próprias atividades. Uma situação de se basear em atividade já feita, comentada e dada como entregue ao professor seria praticamente impossível sem o uso do AVA, uma vez que em sala de aula convencional o tempo de entrega de trabalhos e resolução de atividades é o mesmo para todos e apenas o professor tem acesso aos resultados. Já com o AVA, embora os alunos tivessem um tempo previsto para finalizar as atividades, estas poderiam ser entregues antecipadamente, a qualquer momento e lugar com internet disponível, podendo, a partir daí, ser acompanhada por todos os usuários do ambiente *on-line*, uma forma de socialização do texto produzido. Assim, nesse caso, retardar a produção escrita para focar na leitura foi uma estratégia que beneficiou alunos com ritmo mais lento de aprendizagem, com dúvidas quanto à resolução ou que necessitaram de mais tempo para pesquisarem e lerem sobre o assunto trabalhado.

d) Organizar e planejar sua aprendizagem com fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua significa descobrir maneiras de aprender a língua.

Ainda que se trate de estudar o que os alunos do último ano da educação básica fazem para aprender uma língua que não é estrangeira, o uso do AVA os incentivou a descobrirem novas maneiras de aprender a sua língua materna e a diminuir as dificuldades de escrita. Dentre várias descobertas, selecionei as mais evidenciadas nos dados e que me pareceram mais significativas levando em conta o contexto de ensino-aprendizagem no qual os alunos estavam inseridos. O quadro, a seguir, expõe excertos que evidenciam essas descobertas:

QUADRO 17

Algumas maneiras de aprender a língua influenciadas pelo uso do AVA

Maneiras de aprender a língua	Exemplos
Estudar a LM utilizando novas tecnologias de informação e comunicação	<p>Excerto # 92: Como tinha pouco contato com a internet do computador, então usava o celular para acompanhar e anotar alguns comandos. (A8 – EA)</p> <p>Excerto # 93: Paralelo ao uso do AVA foi o celular. Quando eu tinha alguma dúvida nas atividades em grupo eu ligava, eu passava mensagem, é, usava as redes sociais, o bate papo do facebook, é, através deles eu me comunicava com os colegas, tirava algumas dúvidas. (A9 – EA)</p> <p>Excerto # 94: Agora, quando escrevo mensagem no celular e no facebook faço igual no AVA e diferente dos outros colegas, teclo [as palavras] todas inteiras pra não esquecer e treinar o novo acordo [ortográfico]. (A13 – QFA)</p> <p>Excerto # 95: Sim! Quando tive trabalho sobre tese e argumentos e não conseguia entender em casa eu mandei uma mensagem pelo celular e pelo AVA pra saber como que era e foi me respondido no AVA. (B8 – EA)</p> <p>Excerto # 96: Foi muito bom usar o AVA pra gente aprender a escrever. Se comunicar só através da escrita, porque a gente vivia praticando, aprendendo mesmo, tirando dúvidas. Ninguém queria fazer feio. (C3 – QFA)</p> <p>Excerto # 97: Mudou a rotina daquela coisa de só na sala de aula e também, também tipo assim, a plataforma expandiu ... expandiu tanto a forma de aprendizagem quanto, assim, os conteúdos, porque no AVA (...) tem os conteúdos de apoio, tem as ferramentas que ajudam e também ... também a gente pode acessar na hora que der vontade, na hora que quiser e isso incentiva demais estudar a escrita da língua. (D2 – EA)</p>
Utilizar ferramentas do AVA para tirar dúvidas	<p>Excerto # 98: Tive dificuldade na atividade 6 que era a dissertação-argumentativa. Eu fiz, aí os professores me deram bons <i>feedbacks</i>, só que tinha que ... só que tinha que colocar fonte de onde tinha tirado as informações do meu texto. Aí eu fui no Tira-dúvidas e conversei com os professores. Eles me ... me ajudaram e aí eu pude melhor realizar a atividade. (A6 – EA)</p>
Orientar-se pelos <i>feedbacks</i>	<p>Excerto # 99: Contribuí muito, porque às vezes a gente faz algo errado e na nossa maneira de ver não tá errado, então quando tem um professor, ou colega pra dar <i>feedback</i>, pra gente pedir ajuda, a gente tira dúvidas, como de uma palavra escrita de maneira errada ou então situação errada. Isso ajudou bastante não só a mim como outros alunos. (...) Tudo isso. (A1 - QFA)</p> <p>Excerto # 100: Bom, contribuí bastante, porque com essa interação com o professor e com os colegas, nós podemos aumentar nosso conhecimento recebendo mais atenção e tirando nossas dúvidas. (A12 – EA)</p> <p>Excerto # 101: Sobre a minha interação com os colegas, é, ela era tanto quanto solicitada quanto por conta própria, por exemplo, uma vez eu comentei o texto de um colega que ele precisava melhorar na sua escrita a coesão, então eu ajudei um pouco pra ele se dar melhor, né. (B6 – EA)</p> <p>Excerto # 102: Uma das estratégias mais utilizada por mim no AVA foi a leitura dos comentários que eram feitos nas atividades realizadas. Com eles, eu refazia a atividade pra aperfeiçoar minha escrita, meus argumentos. (B9 – QFA)</p>
Orientar-se pelas atividades prontas dos colegas	<p>Excerto # 103: Logo no início, participava com atraso, olhava as atividades deles [colegas] e me baseava pra fazer a minha, dependendo também das dicas que eles recebiam eu já ia fazer o meu mais perfeito. (C7 – EA)</p>
Revisar	<p>Excerto # 104: Principalmente melhorei na acentuação, nas pontuações nos devidos lugares, porque a gente sabendo que os outros iam ver, né, nossa atividade, a gente se esforçava mais pra deixar tudo direitinho, pra revisar nosso dever, nossa atividade. (C4 – EA)</p>
Monitorar sua aprendizagem	<p>Excerto # 105: Eu dou 10 porque eu tive ... porque eu pude acompanhar o meu desenvolvimento na aprendizagem da escrita, ficava tudo registrado. (B3 – EA)</p>
Avaliar sua aprendizagem	<p>Excerto # 106: A partir do momento que comecei a utilizar o ambiente virtual [de aprendizagem] as minhas notas começaram a melhorar porque dei maior atenção para minha escrita. Antes eu não me interessava para aprender português, porque ficava só na sala utilizando livro e apostilas. Pra mim era muito difícil ficar horas lendo ali. (B5 – QFA)</p>

Estudar a LM utilizando novas tecnologias de informação e comunicação, utilizar ferramentas do AVA para tirar dúvidas, orientar-se pelos *feedbacks*, orientar-se pelas atividades prontas dos colegas, revisar, monitorar e avaliar sua aprendizagem,

como visto, foram algumas maneiras de aprender a língua influenciadas pelo uso do AVA, sendo que algumas aqui já foram expostas e outras ainda serão.

e) **Organizar e planejar sua aprendizagem com organizar** indica criar condições favoráveis para a aprendizagem, tais como organização de local, horário, material etc.

Por se tratar de um ambiente misto, no qual o acesso à internet era necessário, os alunos além de frequentarem o LABINF da escola também criaram condições extras em que puderam desenvolver sua aprendizagem da escrita da LM. Assim, fazer horário para dedicar-se à aprendizagem da escrita fora da escola, cujo lugar proporcionasse realização de atividades e acesso aos materiais on-line foi uma situação frequente entre os alunos.

Excerto # 107: De três a quatro vezes por semana eu acessava o AVA na escola, quando eu vinha pra aula. Nos outros dias da semana, eu acessava em casa, de noite, porque tudo ficava em silêncio e é assim que gosto de estudar. (A1 – EA)

Excerto # 108: Bem, eu me organizava pra acessar o AVA no horário mesmo de português quando tinha aula no laboratório que era dia de quarta e sexta, né, e ... e dois dias da semana na casa do meu tio à noite eu ia pra estudar, ver os materiais. (A5 – EA)

Excerto # 109: Eu acessava geralmente terça e quinta na escola e algumas vezes era na casa do meu irmão que era sábado e domingo. (B11 – EA)

Excerto # 110: Ah, como eu tenho acesso à internet, ao computador da loja que eu trabalho, eu costumava estudar no AVA três vezes por semana, nos horários da tarde na hora que não tinha nada pra fazer, umas 3h da tarde mais ou menos, e na escola duas vezes na semana, né, tinha aula na segunda e na quarta à noite, esses horários eu entrava também se fosse aula no laboratório. (C3 – EA)

Excerto # 111: Bom, teve um tempo que era quase todo dia, porque eu não tenho em casa computador, mas lá perto de casa tinha o Infocentro que é um local assim que o governo construiu pras pessoas acessarem gratuitamente e daí era quase todo dia. Mas depois, quando acabou isso, era no cyber, às vezes três vezes por semana ou duas vezes eu ia fazer as atividades. (C4 – EA)

Excerto # 112: Eu acessava durante as aulas de português dia de segunda e quarta, no horário da aula de noite, éh, quando no laboratório, e também acessava durante as aulas vagas e no meu trabalho. (C8 – EA)

Excerto # 113: Eu acessava na escola e duas vezes na semana na lan house, pra não me atrasar nos exercícios, né, ler os assuntos também. (D8 – EA)

Excerto # 114: É, quando era aula de português no laboratório e nos finais de semana dia de sábado e domingo no trabalho, praticamente o dia inteiro dava de estudar. (D4 – EA)

Os excertos mostram que embora os professores tenham se organizado para aulas em sala de aula convencional e no LABINF (cf. seção 4.2), os alunos não restringiram seus estudos pelo AVA apenas ao ambiente escolar, uma vez que passaram a acessá-lo em *lan house*, em casa, no trabalho etc., em horários alternados ao da escola e inclusive finais de semana, como relatam B11 e D4. É importante informar que o

aluno D4 trabalhava em uma *lan house* e que por isso diz que dava para estudar no trabalho praticamente o final de semana inteiro.

f) **Organizar e planejar sua aprendizagem com estabelecer metas e objetivos** indica o aluno saber onde quer chegar com sua aprendizagem, tenha objetivos claros. Para isso, é importante ele saber trabalhar o tempo a curto, médio e a longo prazos e os meios que utilizará para atingir seu objetivo dentro da meta traçada. De modo objetivo, diferencio aqui metas de objetivos, entendendo estes como ações a serem desenvolvidas com um determinado fim, e aquelas como os resultados que devem ser alcançados dentro de um prazo determinado.

Os excertos seguintes mostram que o indivíduo para aprender ao longo da vida deve desenvolver sua capacidade de pensar estrategicamente sobre “o próprio caminho de aprendizagem e isso requer a autoconsciência” para saber os próprios objetivos e os recursos necessários para consegui-los, além de suas potencialidades e fragilidades (CLAXTON, 2005, p. 21).



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	B4 Última edição: Thursday, 14 June 2012, 17:33
	Oi Meu nome é B4, estudo o 3º ano do ensino médio na E.E.E.F.M. XXXXXX (Stm-PA), turma B, e ao término dele pretendo ingressar no nível superior. Penso em prestar um vestibular para ser um advogado. Vou me esforçar muito esse ano para que no final eu consiga alcançar meu objetivo fazendo uma boa redação. [...]
	C3 Última edição: Monday, 19 November 2012, 23:58
	[...] quando eu comecei a atividade 4, nas primeiras três tentativas só consegui oito pontos, mas meu objetivo principal era alcançar os dez pontos. Então na hora de enviar minhas respostas apareciam [as regras] e eu seguia as regras que me levaram a resposta certa. Enfim, <u>consegui meus dez pontinhos e estou muito feliz!</u> Beijos para todos 04/09/2012 [...]

FIGURA 9 – Excertos 115: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Excerto # 116: C4: Às vezes eu não sabia de uma coisa, eu perguntava pro meu colega ou pra qualquer colega que já tivesse feito, assim eles me ajudavam. Ou então eu ajudava eles também. Aí, fazemos uma troca de favores, cada um ajudando o outro.

TP: Então, isso contribuiu de alguma forma pra sua melhoria da sua escrita?

C4: Com certeza contribuiu, né, já que tínhamos os mesmos objetivos, né, aprender melhor a nossa língua. (C4 – EA)

Excerto # 117: Para vencer as dificuldades, eu:

● Procurei focar nos meu objetivos que era terminar com sucesso as atividades

[...]. (C4 – RM Tarefa)

Excerto # 118: Bom, a minha dificuldade foi mais no começo que eu não tinha ... eu não sabia, assim, como era mexer no AVA, então eu tive que perguntar muito, correr atrás e mexer sozinha. E nos textos, nos primeiros textos, eu tinha muita dificuldade realmente, coisa que hoje em dia não tenho tanto mais, que aprendi a usar muito o ambiente, que prometi que aprenderia em pouco tempo e aprendi [risos]. (C6 – EA)

Os alunos B4, C3, C4 e C6 demonstram que sabiam onde queriam chegar, tinham objetivos definidos, como aprender melhor a língua, concluir com sucesso as atividades, aprender a usar o ambiente *on-line*, passar no vestibular e ser advogado e acertar todas as questões da atividade 4 respectivamente. Sendo que os alunos C3, C4 e C6 trabalharam objetivos com metas a curto prazo já mostrando os resultados, já o aluno B4, que usou o diário para apresentação semelhante a do perfil, voltou-se para objetivos com metas que podem ser alcançadas tanto a curto prazo, como passar no vestibular fazendo uma boa redação, quanto a médio prazo, tornar-se advogado, dependendo, para isso, de suas ações que devem ser contínuas. O fato é que uma vez estabelecido objetivos e metas, faz-se necessário um automonitoramento para identificação de pontos a serem trabalhados durante todo o processo de aprendizagem.

g) **Organizar e planejar sua aprendizagem com planejar para uma tarefa** significa estabelecer os requisitos para a realização da tarefa, verificar os recursos linguísticos disponíveis e decidir o que realmente é necessário, como A5, B1 e C10 relataram fazer antes de suas atividades:

Excerto # 119: O processo que eu percorri, é, foi pegar o assunto necessário que eu ia desenvolver, produzir, e li o texto, éh, tirei algumas coisas importantes, organizei e desenvolvi. É isso, antes eu lia o que era bom o que era melhor pra'quele texto e ia ajeitando algumas pontuações que tava[m] ruim e fui adiante. (A5 – EA)

Excerto # 120: B1: A atividade que eu tive mais dificuldade foi a 9 que era pra analisar uma dissertação-argumentativa.

TP: E o que você fez pra realizá-la?

B1: Pra realizar essa atividade eu procurei pesquisar no Google os critérios que esses gêneros exigem que a gente domine, como as competências solicitadas no ENEM, a norma culta, coesão, coerência, a proposta a ser atendida e assim depois eu fiz a tarefa. (B1 – EA)

Excerto # 121: Antes de começar a atividade eu via como ia fazer, né, eu, assim, fazia mais pesquisas rápidas no AVA e no Google e me baseava também por algumas postagem, assim, de colegas meus, planejava o que ia escrever, né, mas só na mente, não no papel. (C10 – EA)

Na escrita, essa estratégia exige que o aluno conheça o gênero que vai trabalhar, que tenha informações relevantes sobre o assunto a desenvolver e que saiba os recursos linguísticos a utilizar para realizar a atividade. Por conta disso, ele busca

recursos, pesquisa, ler e só depois a desenvolve. Esse processo de planejar para uma tarefa ajuda o aluno a desenvolver autonomia (BENSON, 2001).

h) **Avaliar sua aprendizagem com (auto)monitorar** permite acompanhar sua aprendizagem de modo a identificar pontos a serem trabalhados.

Os dados coletados mostram que o uso do AVA possibilitou ao aluno automonitorar suas dificuldades de escrita e, com isso, desenvolver autonomia, já que não esperava apenas pela intervenção do professor e desempenhava papel ativo ao mostrar-se também responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem.

Excerto # 122: Expor meus textos no AVA me levava a refletir mais durante as produções. Teve uma vez que fiz o meu texto, mas achei que ainda não estava bom como deveria, vi que faltou eu argumentar mais e dar exemplos. Então antes de postar melhorei bastante o texto, porque fui fazer argumentos. Não postava texto de qualquer jeito. (A9 - QFA)

Embora as Atividades 2.2 e 12 (cf. subseção 4.2.3) solicitassem uma autoavaliação, elas permitiram ao aluno exercitar a automonitoração. Não foi um único momento e tampouco no final, foi logo após a segunda atividade e bem antes do final do uso do AVA, para oportunizar ao aluno refletir sobre facilidades e dificuldades e sobre como procedeu para vencer ou amenizar os obstáculos de aprendizagem e para possibilitar ao professor fazer possíveis adaptações do ensino às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Os excertos que a seguir se apresentam ilustram essa automonitoração:

Excerto # 123: [...] tive um pouco [de dificuldade] na parte de parágrafo, na hora de formular argumentos e pontuar. Para vencer as dificuldades, troquei ideias com colegas, consultei colegas sobre a pontuação correta, acessei o AVA em casa, segui orientações constantes na questão e no AVA. (C5 – RM Tarefa)

Excerto # 124: Na elaboração da minha dissertação-argumentativa tive facilidades e dificuldades. As minhas facilidades foram: o direcionamento dado pela professora; o acesso a materiais sobre o assunto, principalmente por meio da internet; a fácil localização da atividade no ava. As minhas dificuldades foram: pontuar adequadamente, principalmente a vírgula; estruturar minha dissertação, por exemplo, fazer a divisão adequada dos parágrafos. Para vencer as dificuldades, eu: pesquisei e li mais sobre o assunto em alguns *sites* da internet e em revistas; escrevi e reescrevi várias vezes o meu texto, principalmente a introdução. (D6 – RM Tarefa)

Excerto # 125: [...] [T]ive muitas dificuldades por ser um assunto muito amplo o qual escolhi que era sobre obrigatoriedade do voto. [...] [F]iquei um pouco na dúvida por conhecer pouco sobre esse tema, mais (sic) creio eu que consegui fazer alguma coisa, dei minha opinião, [...] penso e creio que muitas pessoas também pensam da mesma forma [...].

O fato do professor incentivar, explicar um pouco sobre o assunto, isso também me levou a pensar um pouco mais sobre esse tema. [...] [O] tempo em si contribuiu para o desempenho que tive e espero que tenha sido suficiente.

Para expor meu pensamento, acessei o ava na escola, pois meu tempo e (sic) muito curto fora dela, [...] também moro muito longe e fora da área de cobertura da internet, fator que me deixa fora desse mundo de conhecimento. Os professores me incentivaram muito para realizar as tarefas e me sinto bem a (sic) vontade para pesquisar (sic) quando tenho esse tempo. No mais só tenho a agradecer aos professores, por tirar minhas dúvidas e esclarecer pontos importantes da minha abordagem. (D7 – RM Tarefa)

Ainda que a classificação de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) privilegie a automonitoração, tendo o aluno que observar seus próprios erros para se autoajudar, não posso deixar passar a monitoração ocorrida tanto por parte do professor quanto dos outros alunos durante o uso do AVA e que também possibilitou ao aluno agir ativamente, já que se tratava de orientações, uma forma de um auxiliar o outro a avançar na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007a) para, a posteriori, ser capaz de sozinho realizar atividades em que durante algum tempo precisou de ajuda.

Excerto # 126: A ajuda dos professores e colegas fez com que eu aprendesse a melhor expor minhas ideias, interagir, aprendendo com meus próprios erros a fazer melhor e explorar meus conhecimentos. (B2 – QFA)

Excerto # 127: Éh, com essa metodologia, os professores orientavam melhor a gente e a gente evoluiu bastante, né, da primeira produção pra última, deu pra acompanhar as nossas dificuldades e estudar mais o que a gente realmente [es]tava precisando, né. (B11 – EA)

Excerto # 128: Depois que passei a usar o AVA, passei a acompanhar minhas postagens, meus textos, porque ficou mais fácil já que estava tudo ali num só lugar. Vendo meus textos e as recomendações do professor, vi que tava errando muito a colocação da vírgula e então fui estudar. [...] (D5 - QFA)


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 17 Artigo de opinião = Produção final	
	Re: Atividade 17 Artigo de opinião = Produção final por A11 - Saturday, 22 December 2012, 19:01
	Olá B2, B3 e B6, gostei do assunto que vocês escolheram, bullying. A tv Globo tá mostrando direto uma campanha contra esse ato de violência. <u>Também concordo com tudo que vocês escreveram.</u> Muito bom. Não sei, <u>mas acho que para um artigo de opinião está faltando aparecer mais a opinião de vocês.</u> Tchauzinho 😊😊
	Mostrar principal Responder

FIGURA 10 – Excerto 129: ferramenta fórum Atividade 17

Com o AVA, foi possível aos professores monitorarem as dificuldades e erros dos alunos sem o uso da tão “angustiante” caneta vermelha e dar oportunidade de os alunos também poderem ajudar uns aos outros monitorando com comentários suas dificuldades de escrita. Segundo Dougiamas (1999), em um curso realizado por meio do Moodle, as ações do professor devem incluir o acompanhamento das atividades

individuais e do grupo, o monitoramento e o estímulo das discussões, o apoio aos alunos que pedem ajuda, a reformulação e a ampliação do conteúdo com base nos *feedbacks* recebidos. Diante disso, vejo que o mais apropriado aqui é usar (auto)monitorar de modo a incluir também a responsabilidade colaborativa, já que se defende um processo ensino-aprendizagem de abordagem Vygotskiana em que o aspecto social é de grande relevância.

i) **Avaliar sua aprendizagem com autoavaliar** possibilita avaliar o próprio progresso de aprendizagem da língua-alvo. A avaliação é um instrumento da autorregulação, uma vez que não há autorregulação sem que o aluno tenha realizado a avaliação da sua própria aprendizagem.

Em resposta ao questionário final e à entrevista, quando da aplicação das perguntas “A(s) sua(s) expectativa(s) com relação ao uso do AVA como apoio ao ensino presencial para a prática da escrita foi/foram atendida(s)?” e “De modo geral, quais foram as vantagens e as desvantagens em se utilizar um AVA a partir do Moodle no contexto presencial para o ensino-aprendizagem da escrita em sua modalidade formal?” respectivamente, foi possível perceber que concomitantemente à realização das atividades de escrita os alunos realizavam uma autoavaliação, a qual ocorria espontaneamente.

Excerto # 130: Com o AVA, com todas atividades, com todas orientações dos professores, com todas as ferramentas disponibilizadas no AVA, nós acabamos, éh, aprimorando nossa escrita, nosso vocabulário, éh, tornamos nosso texto bem melhor, bem mais claro e deixando ele, com uma ... com uma linguagem mais trabalhada. (A9 – EA)

Excerto # 131: Eu vejo que melhorei bastante a minha escrita, meu texto está mais coeso. [...] Isso me ajudou bastante na prova do ENEM. (B1 – QFA)

Excerto # 132: No AVA, várias atividades foram desenvolvidas e através delas pude desenvolver e expor minhas ideias, aprender novas palavras e melhorar bastante a minha escrita. (B2 – QFA)

Excerto # 133: [Com o AVA], eu fiz mais esforço para fazer minhas redações e vi desenvolver melhor minha escrita. (B3 – QFA)

Excerto # 134: Melhorou bastante a minha escrita com postagem no AVA vendo minhas pontuações e quando os professores comentavam lá eu lia, lia, relia, lia, relia. Ah, professora, também melhorei na estrutura do meus textos, nos argumentos, na ortografia, éh, porque eu tinha muita dificuldade com tudo isso. (C6 – EA)

Autoavaliar foi uma parte importante desse processo de aprendizagem da escrita fazendo uso de um AVA, pois proporcionou ao aluno refletir de modo consciente sobre sua aprendizagem da escrita da LM. O aluno precisa saber autoavaliar não só o que aprendeu, mas também o processo que seguiu para aprender.

2) Estratégias afetivas

Estratégias afetivas são ações que ajudam a regular emoções, motivações, atitudes e valores no momento da aprendizagem. As atitudes dos alunos indicam seu nível motivacional, o qual pode maximizar ou travar a aprendizagem.

Fazer atividades individuais e apenas para o professor já deixam os alunos nervosos, imaginem quando essas atividades embora pareçam individuais formem um todo no AVA e são compartilhadas. Por isso, todos têm que perceber que são capazes e desenvolver confiança em si e nos outros usando determinadas estratégias, principalmente as afetivas. Tais estratégias põem o aluno como sujeito ativo, sempre a procura de um meio para controlar suas emoções que, como prega a teoria Vygotskiana de aprendizagem, deve ser autorregulada pela razão.

De acordo com a classificação das estratégias afetivas de Oxford (1990), as estratégias identificadas durante o uso do AVA no ensino regular foram **reduzir sua ansiedade com usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação; encorajar a si próprio com fazer afirmações positivas; medir sua temperatura emocional com ouvir seu corpo, escrever um diário de aprendizagem e discutir seus sentimentos com alguém** que serão expostas a seguir.

a) **Reduzir sua ansiedade com usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação** ajuda a controlar a ansiedade e a afastar tensões em excesso.

O relaxamento progressivo envolve alternadamente enrijecer e relaxar todos os principais grupos musculares, um de cada vez. A respiração profunda é muitas vezes um acompanhamento para o relaxamento progressivo, sendo um ato simples que traz maior tranquilidade quase que imediatamente. Meditação significa focar em uma imagem mental ou som para centralizar os pensamentos. Todas estas técnicas podem ser usadas na sala de aula ou em qualquer outro lugar (OXFORD, 1990), como mostram os excertos seguintes em que uma aluna usou no LABINF da escola e a outra em casa:

Excerto # 135: Ah, professora TP, a vantagem foi que eu me superei em duas coisas. Éh, não era boa nem amante de português, mas acabei gostando, usando o português culto na prática com meus colegas, né. Éh, também nunca tinha usado computador [risos], aí no início, tipo assim, ficava nervosa só de saber que a próxima aula ia ser lá (no LABINF), mas decidi aprender a dominar a máquina e prestar atenção nas aulas, né. Aí respirava fundo e enfrentava. Até que passou, éh, dominei e já quero usar o computador pra mais coisa também. (B2 – EA)

Excerto # 136: Na maioria das vezes eu acessava na escola até porque antes eu não tinha internet em casa. Aí eu ia pro cyber pra tentar fazer os trabalhos, só que eu não sou muito fã de cyber. Aí um pouco tempo depois eu comecei acessar de casa mesmo, só que a internet, como era moldem tipo de celular, a internet é muito lenta, aí fica complicada, estressa às vezes que eu respirava fundo pra não

desistir de fazer as atividades, principalmente aquelas que eu tinha que pesquisar.
(D2 – EA)

A aluna B2 relatou que nunca tinha usado computador e que não era boa em LP, por conta disso, ficava nervosa só de saber que as aulas seriam no LABINF. Porém, com o passar do tempo, decidiu aprender a usar o computador e a prestar atenção às aulas. Então, “respirava fundo e enfrentava”. Com isso, conseguiu passar a aprender melhor a língua e a “dominar” o computador. Assim como a aluna B2, D2 também mencionou usar a estratégia de respiração profunda só que por conta da lentidão da internet, principalmente em atividade em que tinha que pesquisar. É perceptível que a primeira aluna conseguiu afastar tensão em excesso e que ambas passaram a regular suas emoções e atitudes no processo de aprendizagem da língua em que utilizavam um AVA.

Assim, entre reduzir sua ansiedade com usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação, apenas respiração profunda foi mencionada, embora, de acordo com Oxford (1990), ela muitas vezes seja um acompanhamento para o relaxamento progressivo.

b) **Encorajar a si próprio com fazer afirmações positivas** envolve manter o ânimo e perseverar em sua aprendizagem por meio de declarações positivas. Com a integração do AVA ao ensino presencial foi possível constatar entre os alunos essa prática.

Excerto # 137: Éh, a minha participação ela é diferente sim em sala de aula, porque eu participava menos, porque eu bagunçava, conversava muito com meus colegas; e no laboratório não, eu gostava muito, tinha o AVA, a internet, o professor me ajudando, sabia que com isso eu conseguiria fazer as atividades.
(B3 – EA)

Excerto # 138: Olha tanto a professora P2 quanto você professora TP foram muito importantes pra gente nesse ano, porque vocês conseguiram, é, inovar na sala de aula, né, organizar mais atividades, o período de iniciar e de terminar as atividades, tudo certinho e eu gostei bastante disso, dessa experiência que me fez acreditar na minha capacidade de aprender. (C3 – EA)

Nos excertos 137 e 138, os alunos B3 e C3 dizem que a integração do AVA às aulas de LP e o acompanhamento dado pelos professores os levou a sentirem-se mais confiantes em sua capacidade de aprender. Já o relato da aluna D2 evidencia seu atraso na realização das atividades, mas não sua desistência, uma vez que se mostra disposta a não desistir delas e acredita que conseguirá. Com isso, a estratégia afetiva encorajar a si

próprio com fazer afirmações positivas aparece conjuntamente com a estratégia cognitiva destacar, evidenciando uma informação importante da postagem.


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	D2 Última edição: Monday, 26 November 2012, 16:04
	Olá, diário!! Venho aqui novamente depois de muito tempo, pena não trazer boas notícias. Meu notebook está com defeito e eu sem dinheiro [...], eu não gosto de cyber e atrasei meus trabalhos. <u>Mas ainda não fui vencida, vou continuar tentando POIS SOU BRASILEIRA E NÃO DESISTO NUNCA!!</u> Eu só vou ter que me virar nos trinta para conseguir fazer! Mas eu <u>consigo!!!</u>

FIGURA 11 – Excerto 139: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Nesses casos, os dados apontam para o uso da estratégia fazer afirmações positivas como uma técnica importante para manter o ânimo dos alunos e fazê-los perseverar em sua aprendizagem. Esse tipo de estratégia pode também propiciar a redução da ansiedade de performance, uma vez que o medo de falhar pode prejudicar o sucesso em uma atividade.

c) **Medir sua temperatura emocional com ouvir seu corpo** diz respeito em atentar para o que o corpo diz. Sentimentos negativos como tensão, ansiedade, medo e indignação podem afetar o corpo e baixar a produtividade do aluno. Contrariamente, sentimentos positivos como felicidade, prazer e contentamento podem servir de estimulantes à aprendizagem, como mostram os excertos a seguir:

Excerto # 140: A minha participação no laboratório de informática, pra mim, achei ótima, porque acho que me incentivei mais, né, fazer mais e, é isso, eu ... eu gostava de mexer no programa AVA porque, tipo assim, eu gosto muito de computador e internet. (A5 – EA)

Excerto # 141: O AVA, estudar português com essa nova tecnologia, ele foi muito promissor na minha vida, ele fez com que eu ... eu tivesse uma significativa evolução, principalmente no que diz respeito à produção de texto, à linguagem, à ortografia. Então, tudo isso, tudo isso fez com que eu evoluísse na aprendizagem, com que eu tivesse mais criatividade, tivesse mais ideias, vontade de estudar mesmo. Então foi significativa a minha melhora. E eu recomendo que o AVA também seja utilizado por outras, outras séries, outras turmas, porque, com certeza, só vai somar a vida dos mesmos. (A9 – EA)

Excerto # 142: Na sala de aula se tornava mais difícil porque eu procurava resumir só aquilo que os professores falavam e do livro, já no laboratório além do auxílio dos professores eu tirava dúvidas com materiais do AVA, da internet e isso me motivava muito a realizar as atividades, e fora eu tinha que fazer tudo sozinha, procurava ler livros e pesquisar na internet. (B1 – EA)

Excerto # 143: É que só na sala de aula, é nas aulas de língua portuguesa, eu não ... eu não me interessava muito, não prestava atenção. Já com uso do AVA, eu já me interessei mais, eu passei a fazer as tarefas, achei interessante, eu participava sempre. (B12 – EA)

Conforme relatam os alunos, a presença do AVA os fez sentirem-se interessados em estudar a língua. Seu uso provocou sentimentos positivos como prazer, contentamento e motivação que serviram como estimulantes à aprendizagem. Dessa forma, ouvir seu corpo pode ser um primeiro passo em direção a um maior autoconhecimento e controle emocional.

d) **Medir sua temperatura emocional com escrever um diário de aprendizagem** possibilita aos alunos descreverem sentimentos, atitudes e percepções sobre o processo ensino-aprendizagem de língua.

A ferramenta diário incluída no AVA permitia que os alunos compartilhassem apenas com os professores seus sentimentos, percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e algumas das estratégias utilizadas. Essa prática serviu para acompanhar a aprendizagem da escrita no AVA e as emoções referentes a ela.

Excerto # 144: Eu gostaria de falar sobre a importância do ... do diário que tem no AVA, né, porque, assim, o diário é um espaço que tem no AVA pro aluno se ... se abrir com o professor e contar porque muitas vezes os problemas de casa emperram o desempenho da escola, como foi o que aconteceu comigo, né. No início, eu achei, assim, logo no início eu pensei que fosse ... fosse fácil, né, até a minha primeira postagem no diário foi que [es]tava fácil, depois quando começou, quando eu comecei a ver mesmo as produções de como era pra fazer, a professora explicando, eu vi que não era assim. Eu meio que travei no meio das atividades devido a problema em casa. Aí, o diário, ele serviu mais pra me abrir, pros professores entender[erem] o porquê desse meu problema. (D2 – EA)

O excerto 144 mostra a aluna D2 comentando sobre a importância da ferramenta diário para manter uma comunicação mais aberta com o professor sobre os problemas relacionados com seu desempenho escolar. Já os 145 do diário, figura 12, mostram as alunas A11 e C7 expondo suas opiniões sobre a Atividade 4, da qual gostaram bastante. Porém, A11 fez a atividade em seu horário de aula de LP no LABINF, à tarde, e disse ficar chateada por não ter tido tempo de verificar qual das dez questões tinha errado, tendo que por conta disso fazer uso da estratégia repetir, já que pretendia acertar todas. A aluna C7 fez a atividade fora do horário escolar, à tarde, tendo tempo de finalizar a tarefa só após conseguir acertar todas as questões e ficando, inclusive, mais tempo na internet. Em postagens posteriores, esta mesma aluna, tal qual D2, também menciona problemas em manter as atividades em dia e vontade de atualizá-las para alcançar os colegas.



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	A11 Última edição: Friday, 19 October 2012, 14:36
	Olá galerinha do AVA. Na quarta feira fiz o exercício número 4 sobre a nova regras ortográfica, <u>gostei bastante, pois acertei nove perguntas, mas fiquei um pouco chateada porque o tempo foi muito curto e após a minha conclusão só deu tempo de enviar ao fórum e nao deu tempo de verificar qual que tinha errado. Poxa, eu queria acertar todas...então hoje sexta feira vim fazer de novo esse exercício e percebi que mudam as questoes ...vou ter que fazer tudo de novo neh ,se quiser acertar tudo.</u>
Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	C7 Última edição: Thursday, 20 December 2012, 10:36
	24. 08.12 <u>Boa tarde, hoje experimentei [...] concluir minha atividade 4. É bem legal, pois me deu a chance de tirar uma nota maior, e, ao mesmo tempo, consegui tirar umas dúvidas. O AVA é bem divertido, pois me deu a oportunidade de ficar mais tempo na net... ❌</u>
	21.09.12 <u>Olá, estou correndo para alcançar os meus colegas de classe, pois estava faltando nos últimos dias. Mas com esforço estou conseguindo me atualizar com sucesso nas atividades.</u>
	01.11.12 <u>Bom dia, estou com dificuldade para postar uma das atividades, não tenho muito tempo para fazer atividades fora da sala de aula, mas quando posso gosto de cumprir minhas tarefas. Senhor Deus me ajude me dando muita sabedoria. (srsrsr). [...]</u>

FIGURA 12 – Excertos 145: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Além da estratégia escrever um diário de aprendizagem, repetir e organizar-se para dedicar-se mais tempo à atividade foram duas outras estratégias utilizadas pelas alunas que puderam ser também visualizadas nos excertos apresentados. De acordo com Oxford (1990), fazer um diário de aprendizagem pode fazer os alunos revelarem não só sentimentos, atitudes e percepções sobre o processo ensino-aprendizagem de língua, mas também informações sobre as estratégias de aprendizagem que utilizaram e consideraram eficazes ou não.

O uso de um diário de aprendizagem, estratégia parte da classificação de Oxford (1990) e comentada por Paiva (1998) como pouco frequente em nossa cultura, pode ser, assim, incentivado por meio de AVA configurado no Moodle, principalmente por já ser uma ferramenta própria dessa plataforma e por ser capaz de promover a relação social um para um em que o aluno pode discutir/dividir individualmente seus sentimentos com o professor com possibilidade de receber *feedback*.

e) **Medir sua temperatura emocional com discutir seus sentimentos com alguém** envolve conversar com outra(s) pessoa(s), por escrito ou oralmente, sobre seus sentimentos e necessidades relacionados à aprendizagem da língua.

A par de que aprender uma língua em sua variedade culta não é tarefa fácil e de que a inclusão de um AVA no ensino presencial foi novidade para os alunos, percebi a necessidade de discutirem esse processo com alguém. Esse alguém, de acordo com os dados, foi de dentro e de fora da escola, por exemplo, irmã, professor, como também já visto anteriormente na estratégia escrever um diário de aprendizagem, e colega de classe.

Excerto # 146: As desvantagens talvez foram, bem, o que eu dizia pra minha irmã que eu tinha aquele medo, aquele receio de que as pessoas iam ver. Então eu tinha aquele cuidado de fazer a atividade bem feita. Os professores iam tá comentando. Então tinha todo aquele cuidado diferente de você tá numa rede social, que você pode fazer o que você quiser e as pessoas não vão corrigir. Mas eu entendia que estávamos aprendendo a linguagem formal, o ambiente era formal, eu era que tinha que aproveitar. (C1 – EA)

Excerto # 147: Tava no cyber, aí, a professora viu que eu tava on-line, ela mandou uma mensagem, né, assim me agradecendo: “obrigada e seja sempre bem-vinda”, aí eu respondi: “obrigada, professora”, até tirei uma brincadeira que meu tempo tava acabando, coloquei uma carinha de triste, né, porque queria ficar mais tempo estudando lá, mas foi só uma vez. (D2 – EA)

Excerto # 148: No início, no começo do ano lá que a professora, é, inseriu o AVA, eu achava muito chato, porque eu não sabia como era que fazia. Minha colega gostou e disse que eu ia gostar também. Aí, depois que eu fui aprendendo, agora ficou muito mais fácil. Agora não, agora vou, faço sozinha, acho legal fazer lá. (D5 – EA)

Nos excertos apresentados, há indícios de sentimentos e necessidades relacionados à aprendizagem da língua. A aluna C1 discute seus sentimentos com a irmã e diz sentir medo e receio de fazer postagens por saber que pessoas iam ver e por o ambiente ser diferente de uma rede social. Por isso, tinha uma necessidade de maior cuidado com a resolução de suas atividades de produção escrita, uma vez que entendia que estava em um ambiente virtual de aprendizagem com possibilidade de aprender a língua culta. A aluna D2 conta ter conversado *on-line* rapidamente pela ferramenta mensagem com o professor P2 por conta de seu tempo está acabando no *cyber*, demonstrando com um emoticon de tristeza que desejava ficar mais tempo estudando. A aluna D5 conversa com a colega de aula e revela, no início, ter achado chato por não saber mexer no ambiente *on-line*, mas após se familiarizar achou fácil e passou a gostar.

Essa estratégia, a meu ver, pode beneficiar os alunos, principalmente, no que diz respeito à redução da ansiedade e da inibição. Eles podem, portanto, se sentir mais confiantes e controlar melhor seus sentimentos.

3) Estratégias sociais

A língua é social já que permite a comunicação entre as pessoas que, de acordo com as necessidades práticas, adaptam seu comportamento. Estratégias sociais ajudam os alunos a aprender através da interação e da cooperação com outras pessoas (OXFORD, 1990, 2003). De acordo com o ponto de vista da abordagem sociocultural Vygotskiana de aprendizagem, esta pode ser considerada a melhor forma de aprender uma língua.

O AVA foi utilizado em ambiente presencial na disciplina de LP, proporcionando um ambiente misto no ensino regular. As estratégias sociais ocorridas nesse contexto são apresentadas considerando a interação entre professor/aluno e aluno/aluno em prol da realização das atividades, uma vez que elas têm o objetivo principal de promover a aprendizagem da escrita em sua modalidade formal, mais reflexiva e de modo gerenciável. Além disso, a inclusão de um ambiente *on-line* de aprendizagem funciona como uma extensão do espaço escolar onde a interação faz-se essencial para seu bom funcionamento.

As estratégias sociais identificadas durante o uso do AVA conforme classificação proposta por Oxford (1990) foram **fazer perguntas com solicitar correções e pedir esclarecimento ou verificação; cooperar com outros com cooperar entre pares e cooperar com usuários proficientes; e solidarizar-se com outros com conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros.**

a) **Fazer perguntas com solicitar correções** indica pedir ajuda a alguém para correção de casos que se tem dificuldade de aprendizagem, como a escrita. Nesse caso, supõe-se que o aluno esteja preparado para os *feedbacks* com orientações de aprimoramento e disposto a executá-las.

Em uma sala de aula que conta com um AVA onde os textos bem ou não produzidos serão expostos e devem ser trabalhados até uma versão apresentável como última, por exemplo, o aluno pode solicitar correção caso por si só perceba que há falhas, mas que para corrigi-las precisa de orientação, sugestões e dicas, que por sinal foram os termos utilizados pelos professores em vez de correção, que é o termo empregado por Oxford (1990). Dessa forma, o aluno tende a aprimorar seu conhecimento acerca da escrita e a usar também a estratégia automonitorar na qual observa e corrige suas próprias dificuldades, ainda que para isso peça ajuda de alguém que lhe fornecerá andames (VAN DER STUYF, 2002; VYGOTSKY, 2007a).

Embora tenha havido muita interação no AVA, a solicitação de correção das atividades não ocorreu por escrito, pois em análise dos dados registrados na plataforma nenhum indício desse tipo foi encontrado. Todavia, por se tratar de um ambiente misto com contato presencial, os dados de outros instrumentos mostram que a solicitação por correção era frequente, só que feita oralmente tanto entre **professor/aluno** quanto entre **aluno/aluno e outros**, conforme mostram os excertos do quadro abaixo:

QUADRO 18

Solicitação de correção de atividades de escrita

Solicitação de correção	Exemplos
Professor/aluno	<p>Excerto # 149: <u>Solicitava comentário por escrito, pra ver bem onde tinha que melhorar.</u> Uma vez o professor até me deu falando, mas me perdi todinho. Aí fui até ele [risos] e disse que escrito era melhor, né, não ia esquecer nada. (A1 - EA)</p> <p>Excerto # 150: Contribuiu, pois <u>quando o <i>feedback</i> não vinha logo, pedia pro professor ler meu texto postado no AVA e me orientar nos problemas que encontrasse, quase sempre de pontuação.</u> (A6- EA)</p> <p>Excerto # 151: Me dedicava mais nas minhas produções, pois sei que não sou tão boa. Cometia erros que quando recebia os <i>feedbacks</i> me perguntava como que eu não identifiquei isso. <u>Passei a ter mais atenção e pedir correção.</u> (B8 - QFA)</p> <p>Excerto # 152: Muitas vezes postava algo que não tinha certeza. <u>Então esperava ou pedia <i>feedback</i> pra me ajudar.</u> (C2 – QFA)</p>
Aluno/aluno e outros	<p>Excerto # 153: <u>Quando eu estava precisando de ajuda em alguma questão eu procurava as amigas.</u> (A3 – EA)</p> <p>Excerto # 154: No laboratório de informática, enquanto os professores estavam dando orientações pra outros colegas, eles estavam se vendo ocupados, <u>eu acabava, assim, perguntando pros meus colegas, assim, que já tinham cumprido as suas atividades, perguntava pra eles tirarem minhas dúvidas.</u> (A9 – EA)</p> <p>Excerto # 155: Eu não atentava só para os <i>feedbacks</i> da professora, pois <u>também perguntava para meus colegas</u> e pesquisava em casa para tirar algumas dúvidas. (C5 – QFA)</p> <p>Excerto # 156: <u>Sempre pedia pra minha colega B6 ler meus textos e marcar meus erros mais “gritantes”.</u> Assim eu podia rever antes de postar, né. (B1 - EA)</p> <p>Excerto # 157: [...] <u>Fora [da escola] tinha ajuda dos meus tios que são professores e me ajudavam na correção antes da postagem.</u> (B11 – EA)</p>

Durante o uso do AVA, ocorreu de alunos solicitarem correção quando ela não vinha voluntariamente ou quando demorava, ou seja, eles sabiam de suas dificuldades. Essa solicitação se fez importante para o aprimoramento da aprendizagem e o *feedback* foi essencial para seu alcance. Por isso, quem pede deve estar preparado para receber esse *feedback* no qual a correção deve levar em conta o nível escolar do aluno e o propósito da escrita. Caso contrário, como adverte Oxford (1990), pode ocorrer de os efeitos serem negativos, os alunos podem passar a enxergarem-se como incapazes ou simplesmente ignorarem as correções.

Um fato importante, evidenciado nos dados, foi perceber que a solicitação de correção ocorrida entre professor/aluno foi somente após a postagem da resolução da atividade no AVA. Já quando entre aluno/aluno e outros essa solicitação ocorreu antes da postagem e não depois. Tal fato pode ser justificado por conta de os alunos demonstrarem uma maior responsabilidade em postar um texto bem mais elaborado no AVA, onde seria visto tanto pelo professor quanto pelos outros colegas, sendo, então, a ajuda do colega ou outros mais próximos uma primeira correção, já que a palavra final esperada era a do professor.

b) **Fazer perguntas com pedir esclarecimento ou verificação** indica pedir esclarecimento, quase sempre em forma de paráfrase, repetição, explicação, exemplos etc., a alguém mais proficiente sobre algo que se escutou ou leu.

Embora essa estratégia seja colocada por Oxford (1990) apenas direcionada para as habilidades de ouvir e ler, em um ambiente misto de aprendizagem como o desta pesquisa também se inclui escrever. Nele se priorizava o ensino-aprendizagem da escrita com explicações das atividades e *feedbacks* dados tanto oralmente quanto por escrito pelos professores ou por colegas, considerados mais proficientes dentro do contexto da disciplina LP. Por isso, quando atividades e *feedbacks* não eram entendidos, os alunos pediam explicações e exemplos também oralmente ou por escrito.

Em corroboração aos estudos de Rubin (1975), percebi que o conhecimento maior de participantes bem sucedidos sobre como fazer as atividades de escrita serviu de instrumento para potencializar a aprendizagem de aprendizes mais ‘fracos’. Os excertos seguintes ilustram essa afirmação na estratégia pedir esclarecimento ou verificação aos professores ou colegas de modo oral:

Excerto # 158: Foi muito importante porque, às vezes, tinha o *feedback* e mesmo com *feedback* a gente ainda não sabia bem como consertar o texto, então a gente tava sempre pedindo ajuda dos professores e aí eles explicavam de uma maneira melhor pra gente e a gente refazia da melhor maneira possível. (A10 – EA)

Excerto # 159: Eu tive muita dificuldade de desenvolver a atividade 6, que era a dissertação-argumentativa. [...] Busquei ajuda nos materiais do AVA e no Google e fiz, depois pedi ajuda do professor e da professora e de alguns colegas para olharem se estava no caminho certo. (A13 – EA)

Excerto # 160: Contribuiu, né, teve um caso que a minha colega não sabia como fazer umas das atividades. Aí pediu minha ajuda. Como eu já tinha feito e já sabia todo processo, eu fui e ajudei ela, né, foi mais fácil pra ela entender. (B5 – EA)

Já os exemplos ocorridos na ferramenta Tira-dúvidas e Suporte técnico incluído no AVA em forma de fórum para atender as necessidades dos alunos por meio de uma comunicação assíncrona ilustram a estratégia realizada de modo escrito, figura 13.

O primeiro exemplo apresenta a dúvida das alunas A6 e C1 sobre como citar as fontes consultadas e utilizadas em seus textos respondidas por P2 e complementada pela TP. Todavia, a aluna A6 refere-se a uma das atividades sobre dissertação-argumentativa; já a aluna C1, a Atividade 16, artigo de opinião utilizando a *wiki*, em cujo comando há um trecho que diz “Não se esqueçam de defender suas ideias e refutar as que vocês não concordam, utilizando, para tal, vozes que respaldarão seus argumentos” (cf. subseção 4.2.3).










Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Tira-dúvidas e Suporte técnico / ► atividade dissertação-argumentativa	
	atividade dissertação-argumentativa por A6 - Thursday, 8 November 2012, 21:02
	Professores, boa noite! Não estou conseguindo inserir a fonte da pesquisa na minha dissertação!!!! Não sei onde encaixa-la nem como posso fazer isso!!! Responder
	Re: atividade dissertação-argumentativa por P2 - Sunday, 11 November 2012, 22:15
	A6, boa noite! É com muito prazer que respondo a você. Como já foi dito muitas vezes em sala de aula e sempre se enfatiza aqui no AVA, uma dissertação-argumentativa não se faz com achismos, certo? Precisa-se de fonte para respaldar a ideia defendida, ou seja, de informações confiáveis. Voltei ao seu texto e vi que você mencionou as fontes separadamente e agora pergunta como fazer, pois sente dificuldade. Então, vamos lá: quando utilizamos uma ideia contida em um texto para construir nosso próprio texto, devemos obrigatoriamente citar a fonte [...]. E há regras claras para isso. Veja: [...] Viu, A6, é só inserir suas fontes no seu texto. Assim, seu texto terá maior credibilidade frente aos leitores. O crédito das informações deve ser dado aos seus reais formadores. Concorda? Espero ter ajudado. Abraço Mostrar principal Responder
	Re: atividade dissertação-argumentativa por TP - Sunday, 18 November 2012, 17:50
	A6 querida, Se dúvidas persistirem, entre novamente em contato. Use o link abaixo para clarear mais ainda as ideias. http://www.slideshare.net/amelasa/como-fazer-uma-citao-11754256 Abraço Mostrar principal Responder
	Re: atividade dissertação-argumentativa por C1 - Thursday, 20 December 2012, 14:16
	Oi, colega, Eu estava com a mesma dúvida porque estou terminando a atividade 16. Aí resolvi perguntar, mas antes estava verificando se alguém já tinha perguntado. Valeu!! Tchauzinho! Mostrar principal Responder

FIGURA 13 – Excertos 161: ferramenta fórum tira-dúvidas do ambiente *on-line*

Um outro exemplo de estratégia de pedir esclarecimento ou verificação, também da ferramenta Tira-dúvidas e Suporte técnico, figura 14, ocorreu quando os alunos B8 e C9 tiveram dúvidas sobre o desenvolvimento da Atividade 15, que solicitava delimitação temática e elaboração de tese e argumentos (cf. subseção 4.2.3).

Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Tira-dúvidas e Suporte técnico / ► Atividade 15 - Dúvidas	
	<p>Atividade 15 - Dúvidas por B8 - Friday, 30 November 2012, 10:55</p> <p>Professor(a), gostaria de alguns esclarecimentos sobre tese e argumentos que são solicitados na atividade 15. No dia da explicação em sala de aula, eu não estava por conta da Jornada da Matemática. Estou lendo o material do AVA para me ajudar e também enviei mensagem pelo celular. Abçs. B8</p> <p style="text-align: right;">Responder</p>
	<p>Re: Atividade 15 - Dúvidas por P1 - Friday, 30 November 2012, 13:49</p> <p>Oi, B8, Recebi sua mensagem (srsrsrs). Fico feliz pelo interesse e pela leitura do material disponibilizado [...]. A regra geral para um bom artigo de opinião é escrever o que se pensa sobre algo, querendo convencer o leitor da pertinência de um ponto de vista por meio do uso de argumentos, ou seja, é preciso defender, exemplificar, justificar ou desqualificar posições usando depoimentos, dados estatísticos etc. 1. Tese: é a ideia núcleo situada na parte introdutória e utilizada/defendida de maneira pertinente em todo o desenvolvimento do texto. É a proposição de um ponto de vista sobre um tema que se expõe de forma escrita. 2. Argumentos: são um conjunto de procedimentos e recursos verbais utilizados pelo articulista (autor) para convencer o leitor (público alvo ou auditório). Eis alguns tipos de argumentos: [...] Espero ter ajudado 😊 Abraço, P1</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Atividade 15 - Dúvidas por B8 - Tuesday, 4 December 2012, 15:49</p> <p>Olá P1, obrigada pela sua ajuda, pois foi graças a ela que consegui resolver meu trabalho. B8 😊</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Atividade 15 - Dúvidas por C9 - Wednesday, 5 December 2012, 09:11</p> <p>P1, ótimos esclarecimentos! Mas queria saber também se a resposta pode ser em tópicos ou se é um texto. Obrigada B8, pois me ajudou com a pergunta. C9 😊</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Atividade 15 - Dúvidas por P1 - Wednesday, 5 December 2012, 09:36</p>

	<p>Pessoal, Fico feliz pelo interesse na realização das atividades e pelos contatos feitos para tirarem as dúvidas. Obrigado por avisarem (Cel.) das perguntas feitas aqui. Com relação à estrutura da atividade 15, é para ser feita em tópicos, pois esses tópicos (esquema) serão utilizados para a elaboração do artigo de opinião da atividade 16. Sugiro o seguinte esquema: [...] P1</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responde</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FIGURA 14 – Excertos 162: ferramenta fórum tira-dúvidas do ambiente *on-line*

É interessante observar que a aluna B8 não assistiu à aula em que o assunto da atividade foi explicado por ter representado a turma na Jornada da Matemática e que embora tenha solicitado esclarecimento estava tentando entendê-lo sozinha. Para o uso dessa estratégia, B8 utilizou dois recursos pertencentes às TDICs, a mensagem pelo celular e o fórum Tira-dúvidas e Suporte técnico do AVA, mas foi atendida apenas no fórum. Tal fato pode ser justificado de duas maneiras, uma que o ambiente privilegiado no estudo foi o *on-line* integrado e outra que a solicitação de esclarecimento merecia uma resposta longa que não combinaria com a objetividade da mensagem via celular.

c) **Cooperar com outros com cooperar entre pares** envolve trabalhar em conjunto para realização de uma atividade com um objetivo em comum. Atividades em grupos podem ajudar a desenvolver esse tipo de estratégia e melhorar as habilidades linguísticas.

O uso do AVA pelas quatro turmas do 3º ano do ensino médio pode ser considerado, de um modo geral, um trabalho em conjunto para realização de uma atividade com um objetivo em comum, ensino-aprendizagem da escrita, já que nele não existia divisão de grupos por turma, todos formavam um só grupo e cooperavam uns com os outros.

Excerto # 163: Era solicitado a fazer o trabalho e a gente, lá mesmo [no AVA], fazia, né, completava o nosso trabalho da sala, e a interação com os colegas ocorria pra gente tirar dúvidas e, vamos dizer assim, a gente discutia o assunto e interagia mais, éh, no nosso aprendizado e a gente buscava a discussão assim dos temas, das consequências, principalmente para expor lá no AVA, né. (A7 – EA)

Excerto # 164: No AVA, eu comentava a redação das outras pessoas e comentavam no meu outras vezes pra ajudar e isso me ajudou muito porque as pessoas falavam que tava faltando isso que tava faltando aquilo e isso foi me ajudando a crescer mais no meu desenvolvimento. (B8 – EA)





Excerto # 165: A ajuda dos professores e outros colegas fizeram com que aprendesse a expor melhor as ideias e interagir, aprendendo com os nossos próprios erros, continuar a fazer melhor, explorar nossos conhecimentos e todos se ajudarem. (B12 – QFA)

Excerto # 166: C4: Às vezes eu não sabia de uma coisa, eu perguntava pro meu colega ou pra qualquer colega que já tivesse feito, assim eles me ajudavam. Ou então eu ajudava eles também. Aí, fazemos uma troca de favores, cada um ajudando o outro.

TP: Então, isso contribuiu de alguma forma pra sua melhoria da sua escrita?
C4: Com certeza contribuiu, né, já que tínhamos os mesmos objetivos, né, aprender melhor a nossa língua. (C4 – EA)

Durante o uso do AVA, os alunos realizaram atividades de produção textual em conjunto e com apoio dos professores nas ferramentas **fórum** e **wiki**, as quais diretamente contribuiriam para a aplicação da estratégia cooperar entre pares.

Os fóruns são bons exemplos dessa estratégia e também reforçam a afirmação anterior de que o uso do AVA por si só já representou a realização de uma atividade em conjunto cujos participantes interagiram com o objetivo de aprenderem melhor a língua alvo. Um exemplo disso é a figura 15 que mostra um professor e dois alunos de turmas presenciais diferentes (P2, C12 e D3) participando da Atividade 3 realizada em um fórum em que uma das questões era discutir se a preservação do meio ambiente representava um obstáculo ao desenvolvimento do Brasil.

Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 3 Argumentando	
	Re: Tema: O meio ambiente por C12 - Friday, 19 October 2012, 21:33
	No Brasil há uma diversidade de espécies de plantas, que nos trazem benefícios. Com a preservação o país vem desenvolvendo e ganhando fama internacional, porém muitos pensam que a preservação é um obstáculo. Mais (sic) com a preservação o clima tende a ficar menos poluído e mais agradável. Mostrar principal Responder
	Re: Tema: O meio ambiente por P2 - Sunday, 21 October 2012, 10:51
	C12, o que falta, então, para que muitos atentem que o progresso pode acontecer por meio da sustentabilidade? Abraço. Mostrar principal Responder
	Re: Tema: O meio ambiente por C12 - Wednesday, 24 October 2012, 21:10
	Falta consciência, pois sabem que precisamos da natureza para sobreviver, por exemplo, a sustentabilidade exige ações do tipo criar carros menos poluentes, utilizar a natureza modo que ela se reconstitua, se regenere, fazer uso de energia limpa e assim por diante. Até. Mostrar principal Responder
	Re: Tema: O meio ambiente por D3 – Wednesday, 24 October 2012, 22:03
	Concordo com você [C12], pois se a gente não tiver consciência e também força (sic) de vontade para agir, a situação (sic) só vai piorar e as outras gerações sofrerão mais ainda as consequências. Mostrar principal Responder


	Re: Tema: O meio ambiente por P2 - Wednesday, 24 October 2012, 22:34
	Isso mesmo, C12 e D3, faltam ações por parte do homem, pois ele é o maior responsável pela degradação. Bom seria se pelo menos as leis fossem cumpridas, certo? Abraços. <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>

FIGURA 15 – Excertos 167: ferramenta fórum Atividade 3

Já no caso da *wiki*, os grupos trabalhavam, quando em aula no LABINF da escola, colaborativamente na ferramenta, mas apenas um ficava “logado” no AVA para editar o texto por conta de ela não permitir duas ou mais pessoas fazerem o mesmo processo simultaneamente. Nesse momento, eles discutiam e divergiam de ideias até chegarem a um consenso e escreviam diretamente no ambiente virtual. Quando separados do ambiente físico, também trabalhavam o mesmo texto em coautoria e utilizavam o mesmo ambiente *on-line*. Os registros da *wiki* apresentados nas estratégias cognitivas (cf. quadro 14 – praticar de forma natural) e os relatos de A8 e B10, a seguir, ilustram essas situações:

Excerto # 168: Olha, [...] no laboratório, lembro que na tarefa da *wiki* houve uma divergência de ideias, mas a gente conseguiu chegar a uma conclusão organizando e reconstruindo o texto que era um artigo de opinião. Foi legal, né, porque a gente pôde acessar separadamente para prosseguir o texto. (A8 – EA)

Excerto # 169: Eu acho que interagir com o colega contribuiu sim, porque na hora em que eu e o B4, éh, estávamos fazendo o texto da *wiki*, éh, a gente trocava muitas ideias. Eu tive que ler pra ter informações pra dar, né, e até pra falar eu já organizava meu pensamento porque ele é bom pra escrever e já ia colocando no AVA. (B10 – EA)

A utilização da *wiki* em conjunto com apenas um do grupo conectado pode possibilitar a redução de trocas de mensagens *on-line* entre os integrantes de cada grupo e o número de acessos de um ou outro em termos de registros no Moodle. Isso, no entanto, não quer dizer que um se dedique mais do que os outros ou que eles não troquem ideias e (re)façam seus textos colaborativamente. Muito pelo contrário, essa situação evidencia uma cooperação entre pares em que os alunos se adequam ao ambiente misto, valorizando a interação face-a-face própria da educação presencial e utilizando-o também como complementação do ambiente escolar para desenvolvimento de atividades em grupo sem a necessidade de deslocamento para encontro presencial pós-aula.

d) **Cooperar com usuários proficientes da língua almejada** envolve tomar medidas específicas para melhoria da comunicação com um usuário proficiente.

Essa estratégia aconteceu durante o uso do AVA quando os alunos tinham que expor seus textos e/ou se comunicar por escrito com professores e colegas considerados por eles como mais proficientes quanto ao uso da língua. Para isso, A10 diz que tentava escrever de uma maneira correta; B3 relata que escrevia mais organizadamente de acordo com a gramática; já B10 diz que lia para adquirir mais informações e que antes de passá-las ao colega de trabalho organizava-as em pensamento.

Excerto # 170: Quando a gente faz um trabalho logo o que a gente vê pensa que tá bom, né, mas como ia ter o olhar dos outros e principalmente dos professores a gente tentava escrever de uma maneira que eles entendessem, né, uma maneira correta. (A10 – EA)

Excerto # 171: Vantagem que eu tive foi ter um acompanhamento individual orientando minhas dificuldades, né. É, o AVA fazia com que eu me preocupasse em escrever mais organizado de acordo com a gramática, já que muita gente ia ver, professores, colegas que eu conheço e sei que entendem mais que eu, pessoas que eu não conheço também. (B3 – EA)

Excerto # 172: Eu acho que interagir com o colega contribuiu sim, porque na hora em que eu e o B4, éh, estávamos fazendo o texto da *wiki*, éh, a gente trocava muitas ideias. Eu tive que ler pra ter informações pra dar, né, e até pra falar eu já organizava meu pensamento porque ele é bom pra escrever e já ia colocando no AVA. (B10 – EA)

No caso do AVA, em que além da formação de grupos menores para realização conjunta de atividades como na *wiki* citada por B10, o ambiente *on-line*, por si só, já formava um grupão no qual havia a mistura de pessoas mais proficientes com outras menos proficientes no domínio da escrita. Esse foi um ponto que fez com que muitos alunos procurassem desenvolver melhor suas habilidades de escrita, usando de muitas das estratégias aqui já mencionadas.

e) **Solidarizar-se com outros com conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros** indica ser ciente e sensível aos pensamentos e sentimentos dos outros para entender mais claramente o que é comunicado.

Essa estratégia, nas postagens do AVA, ocorreu entre os alunos no momento em que atentaram para os pensamentos uns dos outros repassados através dos textos, fazendo com que se posicionassem e reagissem entendendo o ponto de vista do escritor. Adotar uma postura de colaboração ou se colocar no lugar do outro simbolizam a empatia, a qual é essencial para uma boa comunicação, como ilustra a situação a seguir:



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 17 Artigo de opinião = Produção final	
	Re: Atividade 17 Artigo de opinião = Produção final por B3- Sunday, 23 December 2012, 10:05
	Oi A8 e A11, gostei do artigo de opinião de vocês e vi que o A1 e a sua parceira também escreveram sobre o mesmo assunto. Estou comentando porque tenho a mesma opinião. Pretendo fazer medicina, mas a escolha é minha e não estou indo pela cabeça de ninguém. Penso que é assim que deve ser. Mostrar principal Responder
	Re: Atividade 17 Artigo de opinião = Produção final por C11 - Monday, 31 December 2012, 12:26
	A1, esse tema para nós que estamos terminando o médio é muito importante. Concordo com você, são muitos cursos. Só que na nossa cidade não temos tantas opções assim. Só se a gente sair. Gostei do seu artigo. Cheio de informação e mostra a opinião. Mostrar principal Responder

FIGURA 16 – Excertos 173: ferramenta fórum Atividade 17

Já entre professor e aluno a estratégia de conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros evidenciou-se em vários momentos. Um exemplo são essas postagens na ferramenta diário:



	D2 Última edição: Monday, 26 November 2012, 16:04
	Para a primeira atividade foi fácil, essas coisas por serem básicas basta a gente prestar atenção. ----- Ok, entendido. ----- [...]
	Feedback: Tuesday, 27 November 2012, 08:39 Oi, D2, Que bom que você está se saindo bem quanto ao uso do AVA. A primeira atividade é de familiarização e por isso mesmo não pode ser complicada. Espero que a sua facilidade continue e que ela abranja tanto a prática da escrita quanto o uso de todas as ferramentas d... AVA. D2, no decorrer desse processo toda ajuda é bem vinda. Então, contamos com você para ajudar os colegas que não têm facilidade com ambientes virtuais. Abraço, Prof. de LP da EEEFM

FIGURA 17 – Excertos 174: ferramenta diário do ambiente on-line

O diálogo traçado entre a aluna D2 e o professor P2 refere-se a Atividade 1, na qual os alunos tinham que tecer considerações sobre noção de texto, tipologia textual e gêneros textuais com base em algumas leituras propostas pelos professores. Em resposta a postagem de D2 que declara que a atividade foi fácil, P2 demonstra ser ciente aos pensamentos da aluna em termos de ter facilidade para aprender, já solicitando inclusive

sua ajuda para com os outros, a qual ao responder “Ok, entendido.” mostra claramente também entender o que é comunicado.

Nesta seção (5.1), apresentei as estratégias de aprendizagem diretas e indiretas (OXFORD, 1990) que foram utilizadas pelos alunos durante o uso de um AVA em ambiente presencial de ensino e que evidenciam desenvolvimento de autonomia na aprendizagem da escrita de LM. Na seção seguinte, faço a identificação das ferramentas do AVA com maior índice de contribuição para a aprendizagem da escrita e para o emprego de estratégias.

5.2 Ferramentas do AVA com maior índice de contribuição para a aprendizagem da escrita e para o emprego de estratégias

O AVA integrado ao contexto presencial do ensino médio foi criado em uma plataforma de cunho socioconstrutivista de aprendizagem, que embasou sua utilização para a prática da escrita na teoria sociocultural Vygotskiana. Tal teoria diz que a aprendizagem consiste na utilização de instrumentos mediadores em que todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológicas. O AVA e a linguagem escrita, considerados elementos mediadores de relações sociais em ambiente *on-line*, tornam-se essenciais para a construção do conhecimento nesse novo universo.

A plataforma Moodle possibilitou a formação do AVA como apoio às atividades de escrita dos alunos e também às dos professores no contexto presencial de ensino. O Moodle engloba várias ferramentas do ambiente *on-line* em um só lugar, o que aumenta sua potencialidade para se desenvolver um curso com eficácia. O curso permitiu a exploração de várias ferramentas da plataforma, como fórum, *wiki*, glossário, *chat*, questionários, tarefa, diário, mensagens, recursos, perfil, entre outras.

Nesta seção, apresento, primeiramente, dados dos questionários finais aluno e professor, para indicar, na visão de ambos, as ferramentas do ambiente *on-line* mais utilizadas e de maior contribuição para a aprendizagem de uma escrita mais reflexiva. O questionário final também me possibilita mostrar quantitativamente o resultado segundo a visão do aluno por turma e, posteriormente, discuti-lo comparativamente com dados de outros instrumentos. Por fim, tendo por base a indicação de professor e aluno das ferramentas de maior contribuição para a aprendizagem da escrita no ambiente *on-line* utilizado e as estratégias de aprendizagem nele utilizadas pelos alunos e já classificadas

de acordo com a proposta de Oxford (1990) na seção 5.1, apresento as ferramentas em que ocorreram maior emprego das estratégias de aprendizagem capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no ensino-aprendizagem da escrita da LM.

É importante informar que no questionário dos professores sete ferramentas foram sugeridas (fórum, *wiki*, glossário, questionário, tarefa, diário, mensagem), mas havia a possibilidade de eles citarem e justificarem o uso de qualquer uma outra, já que se tratava de uma questão subjetiva (cf. apêndice H). O mesmo, porém, não ocorreu no questionário final do aluno, uma vez que oito ferramentas foram indicadas em uma questão objetiva (fórum, *wiki*, glossário, *chat*, questionário, tarefa, diário e mensagem) (cf. apêndice F). O critério utilizado para selecionar e sugerir as ferramentas do AVA nos questionários foi a observação feita no decorrer da pesquisa de quais eram mais utilizadas durante o uso integrado do AVA para a prática da escrita.

Os dados analisados indicam as ferramentas fórum e *wiki* como as que permitem maior emprego de estratégias de aprendizagem, mobilizando os alunos a fazerem uso de uma escrita mais reflexiva e, ainda, cooperarem uns com os outros.

5.2.1 Ferramentas do AVA com maior contribuição para a aprendizagem da escrita segundo a visão dos professores

Segundo os professores P1 e P2, o professor, ao desenvolver projetos que incentivem e motivem os alunos a estudarem mais sem serem passivos em sua aprendizagem, pode ajudá-los a adquirirem autonomia. Por conta disso, P1 disse que “o projeto de uso integrado de um AVA certamente favoreceu desenvolver autonomia. Os alunos passaram a escrever melhor, cuidar da escrita” (Excerto 175, P1 – QP).

Como ações de aprendizagem praticadas pelos alunos que lhes podem ter potencializado uma aprendizagem mais autônoma da escrita no AVA, os professores citaram:

Excerto # 176: Os alunos não se restringiam apenas aos materiais por nós fornecidos, via a busca deles por mais. Também procuravam organizar melhor seus textos e terem uma preocupação com a escrita em virtude da exposição no ambiente. A possibilidade da reescrita foi a ação mais rica de todo o programa. (P1 – QP)

Excerto # 177: Relacionar o conteúdo exposto em sala de aula com as atividades do AVA, como ortografia, pontuação, coesão e coerência. Além disso, o ato da

reescrita das produções textuais e até mesmo a pesquisa feita na internet para subsídios aos textos no momento de argumentar. (P2 – QP)

Sobre as ferramentas do AVA que podem ter potencializado o ensino-aprendizagem de uma escrita mais reflexiva dos alunos, o professor P1 aponta fórum e mensagem. Para ele,

Excerto # 178: Os fóruns e as mensagens contribuíram bastante para a aprendizagem de todos, pois os fóruns mobilizavam os alunos a fazerem uso da leitura e da escrita de forma sistemática e as mensagens orientavam os alunos a melhorarem cada vez mais. (P1 – QP)

Percebi, porém, que houve um equívoco do professor P1 ao falar da ferramenta mensagem, pois esta, ainda que tenha sido utilizada pelos professores para repasse de informações individuais ou coletivas sobre início de atividade aos alunos e para conversa entre ambos sobre dúvida de postagem, conclusão ou atraso de atividade, impressão sobre o ambiente *on-line* e assuntos particulares, não superou as orientações repassadas em forma de *feedbacks*, que também não deixam de ser mensagens, mas sem o uso específico da ferramenta.

Diante disso e dos demais dados registrados na plataforma Moodle, vejo que o professor P1 se referia às mensagens em forma de *feedbacks* do fórum que “[...] orientavam os alunos a melhorarem cada vez mais” (P1 – QP) e não à ferramenta mensagem da plataforma. Por conta disso, quando em entrevista com o mesmo professor, voltei novamente à pergunta do questionário, o que confirmou a minha observação. Assim, o fórum fica sendo a única ferramenta apontada pelo professor P1 como a que foi mais eficaz para todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido mediante o uso de um AVA.

Já o professor P2, além do fórum cita, também, *wiki* e questionário como ferramentas que mais possibilitaram o emprego de estratégias viabilizando ao aluno desenvolver autonomia no ensino-aprendizagem de LM, conforme exemplifica o excerto seguinte:

Excerto # 179: Todas foram relevantes para o ensino-aprendizagem, mas fórum, *wiki* e questionário foram muito importantes, pois era o momento que expunham suas aprendizagens. Fórum e *wiki* eram a forma que discutiam coletivamente os trabalhos, ou seja, a aprendizagem coletiva, e o questionário era uma forma de sondar o conteúdo de sala de aula. (P2 – QP)

Tendo em vista os relatos dos professores, ambos indicaram ferramentas de aprendizagem interativa como as que mais contribuíram para todo processo de aplicação do projeto didático. Tal fato condiz com a abordagem Vygotskiana de aprendizagem em que a mediação é um fator essencial e corrobora com a filosofia socioconstrutivista utilizada na criação do Moodle com o intuito de contribuir para a realização de um processo de ensino-aprendizagem a partir da interação entre os envolvidos (DOUGIAMAS, 1998, 1999, 2000).

5.2.2 Ferramentas do AVA com maior contribuição para a aprendizagem da escrita segundo a visão dos alunos

De acordo com os alunos, ao responderem a 5ª questão do questionário final, a qual solicitava que eles utilizassem os números de 1 a 8 em ordem crescente, sendo 1 para a ferramenta que mais contribuiu para sua aprendizagem da escrita de modo mais reflexivo no AVA e 8 para a que menos contribuiu, foram obtidos os resultados ilustrados nos quadros 19, 20, 21 e 22 com dados por turma¹⁰⁰:

QUADRO 19

Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma A (13 alunos)

Numeração (1 a 8)	Ferramentas								Ferramentas já pela ordem de contribuição	(%)
	Fóruns	Wiki	Glossário	Chat	Questionários	Tarefa	Diário	Mensagens		
1	13	-	-	-	-	-	-	-	Fóruns	100
2	-	9	-	1	1	1	1	-	Wiki	69,23
3	-	1	1	-	10	1	-	-	Questionários	76,92
4	-	-	2	-	1	1	1	8	Mensagens	61,53
5	-	2	9	1	-	-	-	1	Glossário	69,23
6	-	-	-	1	1	4	5	2	Diário	38,46
7	-	-	1	-	-	6	4	2	Tarefa	46,15
8	-	1	-	10	-	-	2	-	Chat	76,92

Fonte: Dados da pesquisa QFA

¹⁰⁰ Para uma melhor compreensão da apresentação dos dados, a leitura dos quadros 19, 20, 21 e 22 deve ser feita levando em consideração a ordem crescente de contribuição dada às ferramentas pelos alunos que utilizaram para tal os números de 1 a 8, sendo 1 para a ferramenta que mais contribuiu para sua aprendizagem da escrita de modo mais reflexivo no AVA e 8 para a que menos contribuiu. O percentual apresentado na última coluna de cada quadro não se encontra em ordem decrescente por representar, já pela ordem de contribuição para a aprendizagem da escrita de acordo com a numeração obtida, a maior quantidade do total de alunos por turma que indicaram a ferramenta referente. Por isso, observa-se nos quadros, por exemplo, a ferramenta fórum em primeiro, já que foi a mais indicada com o número 1 em todas as turmas, e a ferramenta *chat* em último, por ter sido a mais indicada com a numeração 8. Observa-se, inclusive, que no quadro 21 ambas as ferramentas apresentam o mesmo percentual de 100%, mostrando que todos os alunos informantes da turma C as diferenciaram igualmente em grau de contribuição pela numeração aferida a cada uma.

Dos 13 alunos de amostragem da turma A, 100% escreveram 1 para a ferramenta fórum; 69,2% marcaram o 2 para *wiki*; 76,9% o 3 para questionário; 61,5% o 4 para mensagens; 69,2% o 5 para glossário; 38,4% o 6 para diário; 46,1% o 7 para tarefa; e 76,9% o 8 para o *chat*. Diante das numerações, percebi que a escolha pelo fórum como ferramenta de maior contribuição para a aprendizagem da escrita foi unânime; notei que houve oscilação na numeração das ferramentas diário e tarefa, ambas indicadas como de baixa contribuição; e observei que a ferramenta considerada como de menor contribuição foi o *chat*. Sendo assim, a apresentação das ferramentas em ordem crescente de acordo com a turma A fica da seguinte maneira: fórum, *wiki*, questionário, mensagem, glossário, diário, tarefa e *chat*.

QUADRO 20

Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma B (12 alunos)

Numeração (1 a 8)	Ferramentas								Ferramentas já pela ordem de contribuição	(%)
	Fóruns	Wiki	Glossário	Chat	Questionários	Tarefa	Diário	Mensagens		
1	11	-	-	-	-	1	-	-	Fóruns	91,66
2	-	6	1	-	3	1	-	1	Wiki	50,00
3	1	3	3	-	5	-	-	-	Questionários	41,66
4	-	-	1	-	1	1	2	7	Mensagens	58,33
5	-	2	5	1	-	-	2	2	Glossário	41,66
6	-	-	2	-	2	3	5	-	Diário	41,66
7	-	-	-	1	1	5	3	2	Tarefa	41,66
8	-	1	-	10	-	1	-	-	Chat	83,33

Fonte: Dados da pesquisa QFA

Dos 12 alunos representantes da turma B na pesquisa, 91,6% escreveram o número 1 para ferramenta fórum; 50% o 2 para *wiki*; 41,6% o 3 para questionário; 58,3% o 4 para mensagem; 41,6% o 5 para glossário, o 6 para diário e o 7 para tarefa; e 83,3% o 8 para *chat*. Com isso, percebi que, exceto fórum, *wiki*, mensagem e *chat*, o percentual das outras ferramentas não apresenta uma escolha da maioria, uma vez que a numeração não ultrapassou 50% dos 12 participantes da turma, mostrando uma certa indefinição acerca da ordem de contribuição das mesmas para a escrita. Afora esse fato, fórum e *chat* apresentam um percentual alto, não deixando dúvida, na visão do aluno, sobre a contribuição daquele e a não contribuição deste no processo de aprendizagem da escrita desenvolvido no ambiente *on-line* utilizado. Assim, a apresentação das ferramentas em ordem crescente de acordo com a turma B fica da seguinte maneira: fórum, *wiki*, questionário, mensagem, glossário, diário, tarefa e *chat*.

QUADRO 21

Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma C
(12 alunos)

Numeração (1 a 8)	Ferramentas								Ferramentas já pela ordem de contribuição	(%)
	Fóruns	Wiki	Glossário	Chat	Questionários	Tarefa	Diário	Mensagens		
1	12	-	-	-	-	-	-	-	Fóruns	100
2	-	8	-	-	3	1	-	-	Wiki	66,66
3	-	3	1	-	7	-	-	1	Questionários	58,33
4	-	1	-	-	2	6	-	3	Tarefa	50,00
5	-	-	4	-	-	-	2	6	Mensagens	50,00
6	-	-	7	-	-	1	3	1	Glossário	58,33
7	-	-	-	-	-	4	7	1	Diário	58,33
8	-	-	-	12	-	-	-	-	Chat	100

Fonte: Dados da pesquisa QFA

Dos 12 informantes da turma C, constatei que 100% marcaram com o 1 a ferramenta fórum; 66,6% o 2 para *wiki*; 58,3% o 3 para questionário; 50% o 4 para tarefa e o 5 para mensagem; 58,3% o 6 para glossário; o 7 para diário; e 100% o 8 para a ferramenta *chat*. A partir disso, observei uma unanimidade na numeração das ferramentas fórum e *chat*, sendo esta apontada como a de menor contribuição e aquela como a que mais contribuiu para a aprendizagem da escrita. Em comparação com as outras turmas, observei também uma mudança na numeração de indicação das ferramentas mensagem, glossário, diário e tarefa ocorrida por conta de uma maior importância dada a ferramenta tarefa que será comentada no final desta subseção. Diante da numeração averiguada, a apresentação das ferramentas em ordem crescente de acordo com a turma C fica da seguinte maneira: fórum, *wiki*, questionário, tarefa, mensagem, glossário, diário e *chat*.

QUADRO 22

Ordem de contribuição das ferramentas do AVA para aprendizagem da escrita: turma D
(8 alunos)

Numeração (1 a 8)	Ferramentas								Ferramentas já pela ordem de contribuição	(%)
	Fóruns	Wiki	Glossário	Chat	Questionários	Tarefa	Diário	Mensagens		
1	8	-	-	-	-	-	-	-	Fóruns	100
2	-	2	-	-	5	1	-	-	Questionários	62,50
3	-	5	-	-	3	-	-	-	Wiki	62,50
4	-	1	1	-	-	-	-	6	Mensagens	75,00
5	-	-	4	-	-	-	3	1	Glossário	50,00
6	-	-	3	-	-	1	4	-	Diário	50,00
7	-	-	-	1	-	5	1	1	Tarefa	62,50
8	-	-	-	7	-	1	-	-	Chat	87,50

Fonte: Dados da pesquisa QFA

A partir dos 8 informantes da turma D, constatei que 100% indicaram o número 1 para fórum, considerando-a como a ferramenta de maior contribuição para sua

aprendizagem durante o uso de um ambiente *on-line*; 62,5% o 2 para questionário; o 3 para *wiki*; 75% o 4 para mensagem; 50% o 5 para glossário e o 6 para diário; 62,5% o 7 para tarefa; e 87,5% o 8 para *chat*. A numeração apresentada mostra uma alteração no posicionamento das ferramentas *wiki* e questionário frente às outras turmas, assumindo este o segundo lugar e aquela o terceiro lugar em nível de importância de contribuição para aprendizagem da escrita. Já as outras ferramentas apresentaram o mesmo posicionamento em relação ao apontado pelas turmas A e B. Assim, a indicação das ferramentas em ordem crescente de acordo com a turma D apresenta a seguinte sequência de importância: fórum, questionário, *wiki*, mensagem, glossário, diário, tarefa e *chat*.

Com base nos resultados apresentados, seguem algumas considerações.

Com exceção da turma B, na qual um aluno marcou com o 1 a ferramenta tarefa, todas as outras foram unânimes em indicar o 1 para fórum. É importante dizer que 13 das 18 atividades desenvolvidas no AVA foram realizadas nele e que foi também a ferramenta de maior interação entre professor/aluno e aluno/aluno. O número de ocorrências pode justificar a sua indicação pelos alunos, como já visto pelos professores (cf. subseção 5.2.1), como de maior contribuição para a aprendizagem da escrita nesse ambiente.

A maioria dos alunos, representando as turmas A, B e C, indicou o número 2 para *wiki* e o 3 para questionário. Apesar de apenas uma das atividades ter sido realizada na *wiki*, ela deu aos alunos a oportunidade de trabalharem colaborativamente, trocarem ideias e, em consenso, produzirem um texto em coautoria, podendo isso justificar o fato de a maioria focá-la com o número 2. Já o fato de o questionário ter ficado em terceiro lugar, pode ser justificado por eles o terem utilizado para três atividades apenas, sendo uma para treino ortográfico de acordo com as novas regras, um para aprofundamento dos assuntos coesão e coerência e outro para averiguação de aprendizagem da pontuação.

Contrariamente, a turma D inverteu essa numeração quando a maior parte dos alunos indicou o 2 para questionário e o 3 para *wiki* (cf. quadro 22). Uma vez identificados esses alunos, perguntei a alguns deles o que os levou a numerarem essas duas ferramentas dessa maneira e obtive as seguintes respostas:

Excerto # 180: Professora TP, eu estudei muito pra resolver os questionários. Treinei a ortografia já de olho nas novas regras do acordo ortográfico. (D3 – DC)

Excerto # 181: Bem, eu fiz três questionários e aprendi a escrever melhor com eles. Pude refazer várias vezes também e isso foi bom porque tirei dúvidas de ortografia, pontuação, coesão. (D6 – DC)

Excerto # 182: Entrei pouco na *wiki*, minha colega entrava mais e eu acompanhava já diretamente com ela pesquisando em outros *sites* e anotando pra gente fazer nosso texto, mas os três questionários eu acessei muito até achar que já dava de ficar. (D7 – DC)

Diante das respostas, parece-me que o fato de os alunos realizarem as atividades do questionário, como diz Oxford (1990), já prestando a atenção seletivamente em apenas um assunto facilitou, segundo eles, a aprendizagem da escrita. Todavia, as atividades dessa ferramenta, principalmente dos questionários ortográfico e de pontuação, traziam questões objetivas descontextualizadas, que propiciavam mais a memorização de algumas regras gramaticais do que seu emprego já contextualizado como ocorria na ferramenta *wiki*, na qual a atenção tinha que ser para o texto como o todo. Nesse caso, é importante lembrar que a atividade 7 também foi um questionário, mas com questões subjetivas sobre coesão e coerência resolvido no Google Docs via *link* inserido no AVA. Daí os Alunos D6 e D7 fazerem referência a três questionários e não apenas a dois cuja formatação foi realmente feita na própria ferramenta do Moodle.

As ferramentas mensagem, glossário e diário, da mesma forma que o *chat*, não foram utilizadas para realização de atividade valendo nota. Porém, foram usadas para a prática da escrita em determinadas situações. Mensagem e diário, por exemplo, foram utilizadas para comunicação e receberam, em sua maioria, a quarta e sexta ordem de importância respectivamente; já glossário, para registros de palavras ou expressões que causavam dúvidas quanto a escrita e/ou significado e que os participantes julgavam importante compartilhar, recebeu, também em maioria, a quinta posição.

Notei que, de todas as turmas, apenas 2,23%, que representa um aluno da turma B, numerou com 1 a ferramenta tarefa indicando-lhe como de maior contribuição no processo ensino-aprendizagem da escrita da LM no AVA (cf. quadro 20). Tal fato me levou a identificá-lo e perguntar-lhe o porquê. A seguir, a transcrição do diálogo entre TP e aluno B3:

Excerto # 183: TP: Aluno B3, fazendo um levantamento das respostas que vocês deram na questão 5 do questionário sobre as ferramentas de maior contribuição para a aprendizagem da escrita no AVA, identifiquei que você numerou com o 1 a ferramenta tarefa. Por quê?

B3: Olha, professora, eu aprendi muito com as tarefas, por isso numerei como de maior contribuição. (B3 – DC)

Diante disso, percebi que o aluno confundiu as atividades realizadas com a ferramenta tarefa do Moodle utilizada no AVA, uma vez que essa diferença só ficou clara para ele após nossa conversa.

Sobre essa mesma ferramenta, observei que as turmas A, B e D a indicaram como de baixa contribuição numerando-a com o 7 (cf. quadros 19, 20 e 22), já que foi utilizada uma única vez para realização da atividade 2.2 e ainda incidiu em problema de postagem pelos alunos, conforme será mostrado na subseção 5.3.2 que fala das limitações do AVA inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita. Diferentemente dessas turmas, 50% dos informantes da turma C elevaram o nível da ferramenta tarefa ao usarem o número 4 para numerá-la diante das oito ferramentas citadas no questionário final (cf. quadro 21). Quando identificados e questionados conjuntamente, parte deles respondeu o seguinte:

Excerto # 184: TP: O que levou vocês a numerarem a ferramenta tarefa como de maior contribuição para sua aprendizagem da escrita do que as ferramentas mensagem, glossário e diário?

C4: Olha, é que eu fiz uma atividade na ferramenta tarefa que me lembro que foi bem no início do uso do AVA e que aprendi a enviar textos feitos no *Word*. Achei isso importante. (C4 – DC)

C5: Porque eu usei a ferramenta tarefa. Já as outras, eu sei que ia no glossário pra ler e lia as mensagens que os professores enviavam falando das atividades. No diário eu não escrevi e também não dava de ver o que os colegas tinham feito lá. (C5 – DC)

C12: Profe, eu só usei fórum, *wiki*, questionário e tarefa pra escrever na sala virtual, não usei mensagens pra escrever, só lia, né, as informações. As outras [glossário, diário, *chat*] não usei não. (C12 – DC)

A par das justificativas dos alunos da turma C, verifiquei que os motivos apresentados para a ferramenta tarefa ter ficado acima de ferramentas como mensagem, glossário e diário procedem, pois o Aluno C4 achou importante digitar fora do AVA e apenas enviar como anexo, e os Alunos C5 e C12 usaram as ferramentas glossário e mensagens apenas para leitura e não utilizaram o diário nenhuma vez, não fazendo, assim, nenhuma prática da escrita nelas. Visto isso, vejo que tais alunos, que inicialmente destoavam com suas respostas tanto de parte dos alunos de sua turma quanto das demais, demonstraram plena consciência de suas ações quanto ao uso das ferramentas ao responderem o questionário final.

Com relação ao resultado da ferramenta *chat*, que em todas as turmas foi numerada com o 8 pela maioria dos alunos indicando-a como de menor contribuição para aprendizagem da escrita, vale ressaltar que nenhuma das atividades foi nela

desenvolvida, haja vista os professores priorizarem um ensino-aprendizagem em ambiente *on-line* de modo assíncrono para predominar o uso de uma escrita mais reflexiva. Afirmo, assim, que esses dados revelam o não uso do *chat* durante o desenvolvimento do projeto didático e não sua possível contribuição ou não para a aprendizagem da escrita, já que para os alunos opinarem sobre seu uso e eficácia deveriam ter realizado atividade de produção escrita planejada especificamente para ele.

Diante dessa apuração, verifiquei que o resultado geral das ferramentas do AVA segundo a ordem de contribuição para aprendizagem da escrita atribuídas a elas pela maioria dos alunos mediante o uso crescente da numeração de 1 a 8 foi 1 para fórum, 2 para *wiki*, 3 para questionário, 4 para mensagem, 5 para glossário, 6 para diário, 7 para tarefa e 8 para *chat*.

5.2.3 Ferramentas do AVA com maior emprego de estratégias de aprendizagem

Dos seis subconjuntos de estratégias reunidos por Oxford (1990) para investigação de aprendizagem de línguas, busquei identificar estratégias de aprendizagem que foram utilizadas a partir das ferramentas inseridas no AVA. Para isso, tomei como base a ordem de indicação de professor e aluno das ferramentas de maior contribuição para a aprendizagem da escrita da LM no ambiente *on-line* e as estratégias de aprendizagem nele empregadas pelos alunos. A seguir, apresento as ferramentas que possibilitaram maior emprego de estratégias de aprendizagem, lembrando que tais estratégias já foram exploradas e exemplificadas na seção 5.1 de acordo com a proposta de Oxford (1990), sendo, no momento, apenas referenciadas em quadros seguidos de breves considerações para se evitar repetição.

1) Fórum

O fórum além de ter sido indicado tanto pelos professores quanto pelos alunos como a ferramenta número um em contribuição para o processo ensino-aprendizagem da escrita da LM no AVA, também foi o que proporcionou o maior uso de estratégias de aprendizagem. Fato que pode ter ocorrido por conta dessa ferramenta ter sido utilizada para diferentes fins e para a realização da maioria das atividades no AVA.

O AVA contou com 18 fóruns, sendo um para fórum de notícias já aberto automaticamente, um para coordenação geral do curso, um para entretenimento

denominado “Pessoal, hora do intervalo!”, um para tira-dúvidas e suporte técnico, um para biblioteca virtual: compartilhando achados e 13 para realização de atividades de escrita. Tais fóruns, dependendo da intenção dos professores e das atividades, foram formatados em fórum geral ou de uma única discussão. O fórum geral, que abrangeu as atividades 1, 2.1, 3, 4, 6, 11 (cf. subseção 4.2.3) e todos os outros fóruns não destinados a elas, foi usado para que cada usuário pudesse iniciar um novo tópico de discussão quando quisesse e fosse melhor acompanhado em suas postagens individuais, já que permitia a identificação imediata do autor antes mesmo de abri-las. Já o fórum de uma única discussão, que abrangeu as atividades 8, 9, 10, 12, 13, 15 e 17 (cf. subseção 4.2.3), foi usado para que o aluno pudesse expor suas produções e comentar a de seus colegas em uma única página, coletivamente. A figura seguinte mostra todos os fóruns que foram incorporados ao AVA, suas muitas visualizações e suas datas de último acesso:

Atividade	Visualizações	Último acesso
Fórum de Notícias!	528	Friday, 18 January 2013, 09:36 (10 horas 9 minutos)
Fórum da Coordenação Geral	106	Friday, 16 November 2012, 10:44 (63 dias 9 horas)
Pessoal, hora do INTERVALO!!	294	Friday, 18 January 2013, 09:23 (10 horas 21 minutos)
Tira-dúvidas e Suporte técnico	291	Friday, 18 January 2013, 11:58 (7 horas 46 minutos)
Biblioteca virtual: compartilhando achados	738	Friday, 18 January 2013, 09:37 (10 horas 8 minutos)
Atividade 1= Conceitos de texto, tipologia textual e gêneros textuais.	1973	Wednesday, 16 January 2013, 22:26 (1 dia 21 horas)
Atividade 2.1 = Primeira produção do gênero dissertação-argumentativa	1548	Thursday, 17 January 2013, 10:09 (1 dia 9 horas)
Atividade 3 Argumentando	1919	Friday, 18 January 2013, 09:53 (9 horas 51 minutos)
Atividade 4 = Praticando as regras do novo acordo ortográfico	1367	Friday, 18 January 2013, 08:05 (11 horas 40 minutos)
Atividade 6 Elaboração de dissertação-argumentativa	2729	Friday, 18 January 2013, 17:57 (1 hora 47 minutos)
Atividade 8 Coerência e coesão (Pesquisa youtube)	432	Friday, 18 January 2013, 17:58 (1 hora 47 minutos)
Atividade 9 = Comentários sobre exemplos de dissertações-argumentativas	542	Friday, 18 January 2013, 14:38 (5 horas 6 minutos)
Atividade 10 Dissertação-argumentativa = Produção final	448	Friday, 18 January 2013, 17:59 (1 hora 46 minutos)
Atividade 11 Primeira produção do gênero artigo de opinião	769	Friday, 18 January 2013, 18:01 (1 hora 44 minutos)
Atividade 12 Levantamento de facilidades e dificuldades referentes à primeira produção do artigo de opinião	259	Friday, 18 January 2013, 16:57 (2 horas 47 minutos)
Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião	290	Friday, 18 January 2013, 16:20 (3 horas 25 minutos)
Atividade 15 Argumentando	217	Friday, 18 January 2013, 16:21 (3 horas 23 minutos)
Atividade 17 Artigo de opinião = Produção final	234	Friday, 18 January 2013, 18:05 (1 hora 39 minutos)

FIGURA 18 – Fóruns incorporados ao AVA utilizado e seus acessos

De um modo geral, os assuntos do curso foram trabalhados, principalmente, em forma de leitura, de discussões em sala de aula presencial e, posteriormente, nos fóruns. Esse percurso facilitou ao aluno focar no assunto e participar no fórum de forma mais consciente. O fórum servia, então, para concretizar as ideias do aluno por meio da escrita ou, apoiando-me nas concepções de Olson (1995) e Vygotsky (2007b), para concretizá-las visivelmente conciliadas à reflexão. Ideias e conceitos que a cada participação iam sendo sistematizados, construídos e reconstruídos a partir da interação, de pesquisas e leituras que contavam com um tempo comunicacional assíncrono próprio da ferramenta.

Mediante a análise dos dados, constatei que o uso da ferramenta fórum no AVA possibilitou aos alunos utilizarem não só estratégias de aprendizagem diretas de memória, cognitivas e de compensação e indiretas metacognitivas, afetivas e sociais indicadas por Oxford (1990) como condizentes com a aprendizagem da escrita (cf. seção 5.1 e quadro 11), mas também estratégias desses subconjuntos voltadas para as habilidades de ouvir e ler, como a de memória mapa semântico, a de compensação usar pistas linguísticas, e a social pedir esclarecimento ou verificação que de alguma forma também contribuíram para o aprimoramento da escrita dos alunos. O quadro 23, a seguir, apresenta as estratégias aplicadas à aprendizagem da escrita no fórum conforme classificação geral de Oxford (1990).

QUADRO 23

Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta fórum conforme classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
<p>I. Estratégia de memória 1. Utilizar imagens e sons a. Mapa semântico</p>	<p>I. Estratégias metacognitivas 1. Centrar sua aprendizagem a. Apreender e relacionar com material já conhecido b. Prestar atenção c. Retardar a produção escrita para focar na leitura¹⁰¹ 2. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua b. Organizar c. Estabelecer metas e objetivos d. Planejar para uma tarefa 3. Avaliar sua aprendizagem a. (Auto)monitorar b. Autoavaliar</p>
<p>II. Estratégias cognitivas 1. Praticar a. Repetir b. Praticar de forma natural 2. Receber e enviar mensagens a. Usar recursos para receber e enviar mensagens 3. Analisar e raciocinar 4. Criar estrutura para "input" e "output" a. Tomar notas b. Resumir c. Destacar</p>	<p>II. Estratégias afetivas 1. Reduzir a ansiedade a. Usar respiração profunda 2. Encorajar a si próprio a. Fazer afirmações positivas 3. Medir a temperatura emocional a. Ouvir seu corpo b. Discutir seus sentimentos com alguém</p>
<p>III. Estratégias de Compensação 1. Adivinhar de forma inteligente a. Usar pistas linguísticas 2. Superar limitações da fala e da escrita a. Selecionar o tópico b. Usar circunlocução ou sinônimo</p>	<p>III. Estratégias sociais 1. Fazer perguntas a. Solicitar correções b. Pedir esclarecimento ou verificação 2. Cooperar com outros a. Cooperar entre pares b. Cooperar com usuários proficientes 3. Solidarizar-se com outros a. Conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros</p>

A participação do aluno em atividades realizadas em fóruns possibilitou-lhe escrever sobre sua compreensão sobre o assunto em debate, receber e dar *feedback* ao professor e aos colegas acerca de suas produções textuais. Essa prática promoveu explicitamente habilidades de reflexão, interação e colaboração. Os alunos alternaram nos papéis de ensino e de aprendizagem com seus pares, promovendo uma participação ativa no processo. A discussão entre as alunas A11 e B11, a seguir e anexada na íntegra no anexo G em que também conta a participação do professor P2 e de mais uma aluna, mostra exatamente isso.

¹⁰¹ Retardar a produção escrita para focar na leitura é um acréscimo meu às estratégias metacognitivas para abranger também a prática da escrita e teve como base a estratégia “retardar a produção oral para focalizar na audição” (OXFORD, 1990).





Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 11 Primeira produção do gênero artigo de opinião / ► Drogas: o mal da legalização	
	Drogas: o mal da legalização por B11 - Tuesday, 4 December 2012, 15:28
	Drogas: o mal da legalização [...] Em segundo lugar, sei que a maconha, sendo uma droga que vicia, se for vendida sem qualquer tipo de fiscalização, o número de usuários com certeza ira aumentar. E por ser um mal que prejudica a sociedade, eu pelo menos não consigo entender o porquê da legalização da maconha. Se essa ideia for aprovada só contribuirá também para o aumento da violência, pois usuarios estarão sob o efeito da droga e nesse estado nada os impede de agredir pessoas inocentes que passam pela rua. [...] Responder
	Re: Drogas: o mal da legalização por A11 - Wednesday, 5 December 2012, 14:47
	Oi B11, tudo bem? 😊 Gostaria de lhe dizer que o uso da erva "Cannabis Sativa", vulgarmente conhecida como maconha, 1° Não causa Danos a Saúde / 2° não causa violência / 3° Não mata 4° Não causa inconsciência a ponto do usuário cometer um delito Acho que você confundiu os efeitos das drogas e a colocação de cada uma, pois a maconha não é NADA do que você disse e sim tudo totalmente ao contrário porque mesmo sendo uma droga proibida, já são 500 anos de uso e até hoje não houve NENHUMA morte causada pelo seu uso. [...] Enfim, os meus são baseados em leituras e gostaria que me disesse em resposta o porque do seu ponto de vista? bjs obrigada! Mostrar principal Responder
	Re: Drogas: o mal da legalização por B11 - Tuesday, 11 December 2012, 16:13
	Oi, A11! [...] Meus conceitos também estão baseados em algumas leituras. 1°Você disse que não causa danos saúde, retirei as informações do site: http://emedix.uol.com.br/not/not2003/03mai01psi-bmj-cmd-maconha.php e também: http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/maconha-faz-mal-sim-quem-afirma-e-a-medicina/ de acordo com o que eu li, causa danos sim a saúde. Mas claro que há estudos que dizem o contrário também, como foi o caso dos lidos por você. 2° não causa violência. Nisso concordo que me equivoquei, pois não conheço e nunca ouvi falar de algum ato delinquente. Apenas falei isso porque só reescrevi a opinião de um deputado que, no momento, não me lembro o nome. Mas posso averiguar. 3° Não mata. O editorial, publicado no periódico British Medical, afirma que a maconha seria a maior causa de mortes no Reino Unido. [...] Porém meu artigo em momento algum disse que mata. 4° Não causa inconsciência a ponto do usuário cometer um delito. Também concordo com vc nisso, pois o estado em que eles estão são incapazes de fazer qualquer tipo de ato violento. Obrigada por suas contribuições. Mostrar principal Responder
	Re: Drogas: o mal da legalização por A11 - Wednesday, 12 December 2012, 14:59
	Olá ... Bom retirei minhas informações da fonte Veja. 31 de outubro, 2012 Pag 95 OBrigada por ter respondido. Mas segundo a minha pesquisa li que não é o uso da Cannabis sativa que leva a morte e sim o uso de várias drogas ao mesmo tempo, [...]. DIFERENTE DAS REAÇÕES DA ERVA. bjs obrigada ! Mostrar principal Responder

FIGURA 19 – Excertos 185: ferramenta fórum Atividade 11

Como visto, em uma situação dessa natureza, por exemplo, um aluno com engajamento social ativo teve a oportunidade de testar se suas opiniões convergiam ou divergiam dos demais participantes e de, inclusive, aprimorá-las ou mudá-las mediante a tomada de conhecimentos de dados e opiniões desconhecidos. A participação no fórum apresentou, assim, um amadurecimento dos alunos, os quais passaram de um estágio inicial tímido e retraído, com comentários sem posicionamentos, dispersos e apenas elogiosos, a um estágio posicionador, denso e intenso de discussão.

QUADRO 24

Registro sobre o uso de estratégias de aprendizagem no fórum - DC

Data	Turma	Atividades e recursos de apresentação	Cenário (físico e virtual), comportamento nele adotado pelos participantes, ações de aprendizagem utilizadas etc.
Período de uso do AVA	Todas as participações antes	Observação de uso da ferramenta fórum	Aulas no LABINF. Ficou evidente que de todas as ferramentas inseridas no AVA o fórum foi a mais utilizada e a que possibilitou aos alunos durante a realização das atividades fazerem uso de um grande número de estratégias de aprendizagem. Os alunos demonstraram uma evolução significativa em sua aprendizagem quando se observa comparativamente suas produções iniciais com as finais e seus comentários, antes estes eram apenas elogiosos e incentivadores, posteriormente com indicativos de melhoria, convergentes e divergentes em ideias.

Ainda que em outras ferramentas, como *wiki* e *chat*, a ação de retardar a produção escrita para focar na leitura seja possível, do modo como o AVA foi utilizado, a ferramenta fórum¹⁰² foi a única que permitiu aos alunos a ação de retardar a produção escrita para focar não só na leitura de assuntos referentes às produções, mas também na leitura de atividades já postadas por outros alunos e comentadas por professores e demais participantes, sendo tomadas, muitas vezes, como indicativo para desenvolvimento das suas, como fez a aluna C4.

Excerto # 186: Éh ... uma das, como se diz, uma das artimanhas foi a de esperar pra olhar as atividades dos outros colegas lá e já tirar uma noção, uma ideia dali pra fazer a minha, porque, às vezes, eu chegava numa atividade sem ter, sem ter noção, daí eu olhava a dos colegas primeiro e de lá eu tirava uma ideia e já sabia como fazer a atividade. (C4 – EA)

¹⁰² Alguns fóruns abertos serviram para realização e socialização de atividades a serem lidas e comentadas pelos participantes do AVA. Daí a aluna C4 dizer que “[...] uma das artimanhas foi a de esperar pra olhar as atividades dos outros colegas lá e já tirar uma noção, uma ideia dali [...]”.

Como já dito nas estratégias metacognitivas (cf. subseção 5.1.2), essa ação seria praticamente impossível sem o uso do AVA, principalmente por conta do tempo igual para entrega e o não acesso aos trabalhos dos colegas já com orientações do professor em sala de aula convencional.

2) Wiki

A *wiki* foi a segunda ferramenta a ser indicada tanto pelo professor P2 quanto pelos alunos como a de maior contribuição para o processo ensino-aprendizagem da escrita da LM no AVA e mediante análise dos dados também foi a que proporcionou, após o fórum, um uso considerável de estratégias de aprendizagem.

Diferentemente dos muitos fóruns em que todos puderam interagir, o AVA contou apenas com uma atividade na ferramenta *wiki*, a atividade 16 (cf. subseção 4.2.3), que possibilitou uma discussão centrada em grupos separados de três alunos dispostos a produzirem em coautoria um artigo de opinião. A figura abaixo mostra que mesmo que uma única atividade tenha sido desenvolvida na *wiki*, ela superou em acesso, conforme se verá na exposição das ferramentas seguintes, ferramentas como tarefa que também contou com uma única atividade, questionário que contou com duas, mensagem, glossário, diário e *chat* que ficaram disponíveis durante todo o tempo de uso do AVA.

 Atividade 16 Elaboração de artigo de opinião	587 Friday, 18 January 2013, 18:06 (1 hora 38 minutos)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

FIGURA 20 – Acessos à ferramenta *wiki* – Atividade 16

Tal fato pode ser explicado devido à ferramenta *wiki* (cf. figura 21 abaixo) ter oferecido a vantagem de os alunos fazerem seus textos aos poucos, editá-los no ambiente *on-line* sempre que pudessem até chegarem à conclusão de que já possuíam versões apresentáveis a todos os usuários do AVA, já que o resultado da atividade 16 desenvolvida na *wiki* foi, após finalização, transferido para socialização no fórum final, ou seja, transformou-se na atividade 17, para que todos pudessem ter acesso às produções antes restritas apenas aos membros de cada grupo e comentá-las.

Módulo de atividades Atividade 16 Elaboração de artigo de opinião Olhar o verso Ano passado Mostrar só

Aluno Mostrar ações Todas as ações Vai

Wiki Visualizações: view, view all
Wiki Mensagens: hack

132 Aluno

Nome: Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
Sobrenome: Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Página: 1 2 3 4 5 6 7 (Próximo)

Nome / Sobrenome ↓	Todas as ações	Selecionar
C7	Sim (8)	<input type="checkbox"/>
Aluno transferido	Não	<input type="checkbox"/>
C11	Sim (7)	<input type="checkbox"/>
C5	Sim (5)	<input type="checkbox"/>
D4	Sim (2)	<input type="checkbox"/>
A6	Sim (9)	<input type="checkbox"/>

FIGURA 21 – Amostra de participação por aluno na ferramenta *wiki*

De acordo com a análise dos dados, verifiquei que a utilização da ferramenta *wiki* para realização da atividade no AVA proporcionou aos alunos o uso principalmente das estratégias diretas cognitivas e de compensação e as estratégias indiretas metacognitivas, afetivas e sociais indicadas na classificação de Oxford (1990) como condizentes com a aprendizagem da escrita (cf. seção 5.1). A estratégia de compensação “usar pistas linguísticas” e a social “pedir esclarecimento ou verificação”, ambas voltadas diretamente para as habilidades de ouvir e ler, também foram identificadas durante o uso da ferramenta *wiki*, contribuindo para a prática da escrita. O quadro 25 expõe as estratégias aplicadas à aprendizagem da escrita na *wiki* identificadas durante o uso do AVA integrado ao contexto presencial de ensino.

QUADRO 25

Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta *wiki* conforme classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
<p>I. Estratégia de memória Não identificada diante da análise dos dados</p>	<p>I. Estratégias metacognitivas 1. Centrar sua aprendizagem a. Apreender e relacionar com material já conhecido b. Prestar atenção c. Retardar a produção escrita para focar na leitura 2. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua b. Organizar c. Planejar para uma tarefa 3. Avaliar sua aprendizagem a. (Auto)monitorar b. Autoavaliar</p>
<p>II. Estratégias cognitivas 1. Praticar a. Repetir b. Praticar de forma natural 2. Receber e enviar mensagens a. Usar recursos para receber e enviar mensagens 3. Analisar e raciocinar 4. Criar estrutura para “input” e “output” a. Tomar notas b. Resumir c. Destacar</p>	<p>II. Estratégias afetivas 1. Reduzir a ansiedade a. Usar respiração profunda 2. Encorajar a si próprio a. Fazer afirmações positivas 3. Medir a temperatura emocional a. Ouvir seu corpo b. Discutir seus sentimentos com alguém</p>
<p>III. Estratégias de Compensação 1. Adivinhar de forma inteligente a. Usar pistas linguísticas 2. Superar limitações da fala e da escrita a. Selecionar o tópico b. Usar circunlocução ou sinônimo</p>	<p>III. Estratégias sociais 1. Fazer perguntas a. Pedir esclarecimento ou verificação 2. Cooperar com outros a. Cooperar entre pares b. Cooperar com usuários proficientes 3. Solidarizar-se com outros a. Conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros</p>

Com relação à retardar a produção escrita para focar na leitura, que é um acréscimo feito por mim às estratégias metacognitivas de Oxford (1990) de modo a centrar a aprendizagem também na prática da escrita, notei que sua utilização na *wiki* foi mais restrita do que quando utilizada na ferramenta fórum. Nesse caso, o retardamento ocorreu apenas por conta das leituras de materiais diversos, já que a configuração da *wiki* em grupos separados no AVA possibilitou acesso somente aos membros do grupo e aos professores, impedindo outros de acompanharem as produções dos colegas.

Excerto # 187: Eu acho que interagir com o colega contribuiu sim, porque na hora em que eu e o B4, éh, estávamos fazendo o texto da *wiki*, éh, a gente trocava muitas ideias. Eu tive que ler pra ter informações pra dar, né, e até pra falar eu já organizava meu pensamento porque ele é bom pra escrever e já ia colocando no AVA. (B10 – EA)

Excerto # 188: Olha, [...] no laboratório, lembro que na tarefa da *wiki* houve uma divergência de ideias, mas a gente conseguiu chegar a uma conclusão organizando e reconstruindo o texto que era um artigo de opinião. Foi legal, né, porque a gente pôde acessar separadamente para prosseguir o texto. (A8 – EA)

O objetivo do uso da ferramenta *wiki* foi fazer com que os alunos, em colaboração, reservadamente e com orientação dos professores, praticassem a escrita elaborando um texto em um espaço próprio da plataforma, a qual ocorreu tanto conjuntamente no LABINF da escola (cf. excertos 187 e 188), quanto individualmente em espaços diversificados onde tinham acesso à internet (cf. excerto 188). O histórico da página “Atividade 16 Elaboração de artigo de opinião” mostra acesso de C3, C8 e P2 em dias e horários alternados.

Versão: 6 (Navegar Recuperar Dif)
Autor: 😊 C3
Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59
Última alteração: Monday, 17 December 2012, 21:28
Referências: ?
Versão: 5 (Navegar Recuperar Dif)
Autor: 😊 p2
Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59
Última alteração: Sunday, 16 December 2012, 17:42
Versão: 4 (Navegar Recuperar Dif)
Autor: 😊 C8
Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59
Última alteração: Wednesday, 12 December 2012, 20:48
Versão: 3 (Navegar Recuperar Dif)
Autor: 😊 p2
Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59
Última alteração: Tuesday, 11 December 2012, 10:47
Versão: 2 (Navegar Recuperar Dif)
Autor: 😊 C8
Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59
Última alteração: Monday, 10 December 2012, 20:48
Versão: 1 (Navegar Recuperar Dif)
Autor: 😊 C3
Criado: Monday, 10 December 2012, 15:59
Última alteração: Monday, 10 December 2012, 15:59 (RM Wiki)

FIGURA 22 – Histórico da página “Atividade 16 Elaboração de artigo de opinião”

É importante dizer que o fato do AVA ter sido utilizado como auxílio à aprendizagem presencial em que algumas aulas foram realizadas no LABINF da escola fez com que a atividade desenvolvida na *wiki* do Moodle nem sempre seguisse a proposta de criação colaborativa na *web* com cada participante “logado”. Houve

momentos em que os alunos a utilizaram conjuntamente em aulas presenciais com apenas um integrante do grupo conectado diretamente nela (cf. excertos 187 e 188). Ainda assim, tratou-se de uma produção conjunta, na qual os integrantes tiveram a oportunidade de discutir, votar, escrever, excluir, acrescentar, mudar, avaliar até que, em consenso, dessem a atividade como apta a ser compartilhada.

Acredito, assim, que essa prática estimulou a aprendizagem cognitiva, metacognitiva e social pela revisão frequente do texto, a necessidade de consenso entre as ideias e a colaboração entre pares, conforme infere Dougiamas (1999).

3) Questionário

A terceira ferramenta indicada tanto pelo professor P2 quanto pelos alunos como tendo contribuído significativamente para a aprendizagem da escrita da LM durante o uso do AVA foi o questionário, o qual, conforme os dados analisados, possibilitou também o emprego de estratégias de aprendizagem.

Três foram os questionários inseridos no AVA. Porém, somente dois deles, os das atividades 5 e 14, foram desenvolvidos a partir da ferramenta questionário do Moodle com questões objetivas; sendo o outro, o da atividade 7, desenvolvido na ferramenta externa Google Docs com questões subjetivas e apenas linkado ao AVA (cf. anexos D, E e F). Embora os questionários não tenham permitido a prática da escrita em termos de produção textual tal qual o fórum e a *wiki*, eles cooperaram para a aprendizagem, sendo significativos os números de acessos registrados na plataforma para tentativas de realização das atividades.




 Atividade 5 Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico	458	Monday, 31 December 2012, 15:01 (18 dias 4 horas)
 Atividade 7 Coerência, coesão e conectores	247	Friday, 18 January 2013, 08:25 (11 horas 19 minutos)
 Atividade 14 Questionário sobre Pontuação	264	Friday, 4 January 2013, 10:57 (14 dias 8 horas)

FIGURA 23 – Acessos aos questionários – Atividades 5, 7 e 14

De acordo com a análise dos dados, verifiquei que o uso da ferramenta questionário no AVA possibilitou aos alunos utilizarem estratégias de aprendizagem diretas de memória e cognitivas e indiretas metacognitivas e afetivas indicadas na proposta de aprendizagem de línguas de Oxford (1990) como condizentes com a aprendizagem da escrita (cf. seção 5.1 e quadro 11). Além das indicadas como

apropriadas para a prática da escrita, identifiquei também contribuindo a estratégia de memória mapa semântico que é voltada para as habilidades de ouvir e ler. Conforme classificação geral, o quadro 26 mostra as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para realização das atividades na ferramenta questionário

QUADRO 26

Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta questionário conforme classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
I. Estratégias de memória 1. Utilizar imagens e sons a. Mapa semântico 2. Revisar bem a. Revisão estruturada	I. Estratégias metacognitivas 1. Centrar sua aprendizagem a. Prestar atenção 2. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Estabelecer metas e objetivos b. Planejar para uma tarefa 3. Avaliar sua aprendizagem a. (Auto)monitorar
II. Estratégias cognitivas 1. Praticar a. Repetir b. Praticar formalmente com sons e sistemas escritos 2. Receber e enviar mensagens a. Usar recursos para receber e enviar mensagens 3. Criar estrutura para “input” e “output” a. Tomar notas	II. Estratégia afetiva 1. Encorajar a si próprio a. Fazer afirmações positivas
III. Estratégia de Compensação Não identificada diante da análise dos dados	III. Estratégia social Não identificada diante da análise dos dados

Nos excertos abaixo foi possível constatar o emprego de algumas das estratégias já apresentadas na seção 5.1 e citadas no quadro 26 utilizadas para resolução das atividades da ferramenta questionário.

Excerto # 189: Bom! Eu tive dificuldade em fazer a atividade do questionário do novo acordo ortográfico, né, que logo no começo não consegui acertar tudo. Eu era acostumada usar os acentos, tiraram, né. Aí, na primeira vez que eu fui fazer eu errei algumas [questões] e acertei outras que eu já sabia da explicação. Eu tinha 5 tentativas pra fazer, aí peguei as que eu tinha errado, escrevi no caderno e fui pesquisar na tabela do AVA pra saber como era e o que tinha mudado. Passei a revisar a tabela todo dia no ônibus quando vinha pra escola. Aí depois eu fiz certo, né, consegui aprender as regras. (B5 – EA)

Excerto # 190: Professora, é uma forma que eu uso pra aprender, tipo assim, pra fixar o assunto. Parece que quando eu faço esquema eu não esqueço mais. A imagem fica gravada, sabe. [...] Bem, do novo acordo eu escrevi novo acordo ortográfico, puxei seta e escrevi acentuação e de novo pra paroxitona e pra penúltima sílaba tônica, pra não esquecer sabe [risos], daí puxei três setas, uma foi pra ditongo, outra pra hiato e outra pra acento diferencial. [...] Ah, embaixo delas [ditongo aberto, hiato com oo e ee, acento diferencial] coloquei exemplos. (C4 – EA)

Excerto # 191: Bem, pra atividade do acordo [ortográfico] eu lembro que pra assimilar a escrita de determinadas palavras, eu lia com bem atenção onde elas apareciam no texto e também eu escrevia várias vezes elas. (C9 - EA)

Tomar notas, revisão estruturada, automonitorar, usar recursos para receber e enviar mensagens, estabelecer metas e objetivos, repetir e planejar para uma tarefa foram estratégias de aprendizagem utilizadas por B5; mapa semântico foi utilizada por C4; e repetir e prestar atenção foram utilizadas por C9.

4) Mensagem

Mensagem foi a quarta ferramenta a ser indicada pelos alunos como de contribuição para a aprendizagem da escrita no AVA, não sendo, no entanto, em nenhum momento mencionada pelos professores e apresentando, de acordo com os dados coletados e classificados conforme proposta de Oxford (1990), apenas uma estratégia de aprendizagem direta cognitiva, que foi praticar de forma natural, e cinco indiretas distribuídas entre metacognitivas, afetivas e social durante seu uso.

QUADRO 27

Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta mensagem conforme classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
I. Estratégia de memória Não identificada diante da análise dos dados	I. Estratégias metacognitivas 1. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua 2. Avaliar sua aprendizagem a. Autoavaliar
II. Estratégia cognitiva 1. Praticar a. Praticar de forma natural	II. Estratégias afetivas 1. Medir sua temperatura emocional a. Ouvir seu corpo b. Discutir seus sentimentos com alguém
III. Estratégia de Compensação Não identificada diante da análise dos dados	III. Estratégia social 1. Fazer perguntas a. Pedir esclarecimento ou verificação

Nos excertos seguintes, registrados no Moodle como “Histórico das mensagens”, ficam evidentes estratégias de aprendizagem apresentadas na seção 5.1 e inseridas no quadro 27 que foram utilizadas pelos alunos ao fazerem uso da ferramenta mensagem:

Excerto # 192: Tuesday, 18 September 2012

TP [10:21]: Olá, C7,

Feliz por encontrá-la aqui no AVA.

Gostei de você ter feito a atividade do Acordo ortográfico.

Abraço. TP

C7 [10:28]: ótimo professora, estou com dificuldade em fazer as últimas tarefas... eu estava doente e perdi conteúdo mas estou correndo atrás

TP [10:31]: Muito bem, C7. É isso aí, demonstre sua autonomia e faça o melhor para sua aprendizagem. (RM Mensagem)

Excerto # 193: Thursday, 20 September 2012

C7 [09:41]: professora, já postei uma parte das atividades, em breve terminarei o que falta. conto com sua opinião. bjs

TP [09:49]: Pode deixar, querida, terei prazer em contribuir com sua aprendizagem. TP 😊 (RM Mensagem)

Excerto # 194: Monday, 22 October 2012

C10 [21:13]: Cada vez mais estou gostando de nossas aulas professora. É um ambiente interessante 😊 Bjs (RM Mensagem)

Excerto # 195: Thursday, 1 November 2012

C3 [13:09]: passando pra ti desejar um ótimo dia e um excelente feriado, descansa bastante. se não tiver nada pra fazer me liga pra gente conversar 915XXXXX. bjos..

C3 [13:18]: professora TP eu fui na ferramenta Diário com o objetivo de postar mais algumas coisas que estou aprendendo com a professora P2. Mas está faltando um ícone para acrescentar essa postagem. Veja pra mim, como podemos resolver isso. Abraços...

TP [21:10]: C3 querida,

Os diários iniciados são apenas complementados. Assim, você entra nele, clicando em editar e verá a sua postagem anterior. Não apague nada, apenas faça uma separação do tipo xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx entre a postagem que já está lá para abaixo dela iniciar a outra. No final sempre insira a data e clique em salvar mudanças. Dessa forma, acompanharemos os seus relatos constantemente e nada será apagado. Ah, anotei seu número. Abraço 😊 e bom final de semana. (RM Mensagem)

Excerto # 196: Saturday, 24 November 2012

C1 [11:04]: Professora,

Fiz a atividade de pontuação. Aprendi muito com ela e com o material disponibilizado sobre o assunto.

Penso que fui bem. E aí?

TP [11:08]: C1, estou on-line e já já responderei como você se saiu na atividade de pontuação. Bom encontrá-la aqui no AVA.

Abraço 😊

TP [11:11]: C1, parabéns!!! Você foi excelente!!!

C1 [21:09]: obrigada minha linda. (RM Mensagem)

Comunicarem-se naturalmente por meio da ferramenta mensagem para aprendizagem da LM foi um modo novo encontrado pelos alunos que puderam, assim, avaliar sua aprendizagem como fez a aluna C1, indicar aspectos afetivos de contentamento com o uso do ambiente como ocorreu com C10 ao atentar para o que o corpo diz, discutir seus sentimentos com alguém como procederam C7 e C10, e fazer perguntas para esclarecimento ou verificação como fizeram C1, C3 e C7.

Afora isso, identifiquei que a ferramenta mensagem, tal qual a diário, também possibilitou aos alunos fazerem registros de estratégias de aprendizagem que utilizaram para uso de outras ferramentas. C1, por exemplo, autoavaliou seu desempenho no questionário de pontuação, C3 estabeleceu como objetivo postar na ferramenta diário o que aprendeu com P2, e C7 estabeleceu resolver todas as atividades.

Ainda, diante do “Histórico das mensagens”, percebi que mesmo que nenhuma das 18 atividades desenvolvidas no AVA tenha sido realizada na ferramenta mensagem, ela contribuiu para a aprendizagem da escrita nesse ambiente a partir do momento em que foi utilizada pelos professores para repasse de informações individuais ou coletivas sobre início de atividade aos alunos e para conversa entre ambos sobre dúvida de postagem, conclusão ou atraso de atividade, impressão sobre o ambiente *on-line* e assuntos particulares.

5) Glossário

Da mesma forma que a ferramenta mensagem, glossário também não foi mencionada pelos professores como uma ferramenta que contribuiu para a aprendizagem da escrita dos alunos no AVA. Porém, de acordo com a numeração atribuída pelos próprios alunos às ferramentas, glossário recebeu a quinta colocação. A quantidade de acesso reflete o interesse do aluno em pesquisar e/ou postar nessa ferramenta e os dados coletados mostram as estratégias de aprendizagem utilizadas.

Glossário	267 Wednesday, 26 December 2012, 14:10 (23 dias 5 horas)
-----------	----------------------------------------------------------

FIGURA 24 – Acessos à ferramenta glossário

De acordo com os dados já explorados na seção 5.1 conforme proposta de aprendizagem de língua de Oxford (1990), constatei o emprego de estratégias de aprendizagem diretas de memória e cognitivas e indiretas metacognitiva e social durante o uso da ferramenta glossário. Tais estratégias seguem expostas no quadro a seguir:

QUADRO 28

Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta glossário conforme classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
I. Estratégia de memória 1. Empregar ação a. Usar técnicas mecânicas	I. Estratégia metacognitiva 1. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua
II. Estratégias cognitivas 1. Praticar a. Praticar de forma natural 2. Receber e enviar mensagens a. Usar recursos para receber e enviar mensagens 3. Criar estrutura para "input" e "output" a. Tomar notas	II. Estratégia afetiva Não identificada diante da análise dos dados
III. Estratégia de Compensação Não identificada diante da análise dos dados	III. Estratégia social 1. Cooperar com outros a. Cooperar entre pares

Os excertos abaixo exemplificam algumas das estratégias de aprendizagem citadas no quadro 28 identificadas mediante a participação dos alunos no uso do Glossário:

Excerto # 197: No AVA, existe ferramenta pra ajudar a tirar as minhas dúvidas, né. O glossário, assim, foi uma das que eu mais utilizei, né, quando queria saber o significado de algumas palavras que estavam no comando das atividades ou ... ou quando queria dividir com os colegas outras palavras que a gente desconhecia. Sabe, pesquisar e postar lá fazia com eu não esquecesse mais como se escreve e o que significa. (A8 – EA)

Excerto # 198: Éh ... teve uma palavra que eu não sabia como escrevia, né. Era “polissemia” [risos]. Aí, busquei no Google o jeito certo, né. Mas pra mim (sic) não esquecer, não esquecer como ela era escrita, copiei ela lá no Glossário. (B9 – EA)

Usar técnicas mecânicas, praticar de forma natural, usar recursos para receber e enviar mensagens, tomar notas, fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua e cooperar entre pares foram estratégias de aprendizagem utilizadas por A8 e B9.

A utilização da ferramenta glossário contribuiu para a aprendizagem da escrita do aluno ao fazê-lo usar recursos para receber e enviar mensagens por meio da leitura seletiva e anotação de palavra e/ou expressões em que tinha dúvida quanto à grafia e/ou significado possibilitando-lhe uma possível memorização com o uso de uma técnica mecânica semelhante a ficha de estudo. A disposição do aluno em colaborar com os pares para a construção de um glossário de acordo com os conteúdos envolvidos diretamente no curso foi uma ação nova, natural e voluntária de aprendizagem da

língua, uma vez que eles participavam por conta própria, sem que quantitativamente fossem avaliados por isso.

6) Diário

A ferramenta diário foi indicada pelos alunos com a numeração seis no que se refere à contribuição para a aprendizagem da escrita no AVA e quanto a isso não foi também mencionada pelos professores. Nela não foi desenvolvida nenhuma das atividades planejadas para a aprendizagem da escrita, sendo os alunos apenas convidados para a utilizarem naturalmente para relatos por escrito sobre sua aprendizagem. A figura abaixo mostra um número significativo de acessos ao diário e os dados coletados durante a pesquisa evidenciam as estratégias referentes ao seu uso.



FIGURA 25 – Acessos à ferramenta diário

Com relação às estratégias de aprendizagem evidenciadas a partir dessa ferramenta em conformidade com o exposto na seção 5.1, identifiquei o emprego de estratégias diretas cognitivas e de indiretas metacognitivas, afetivas e social.

QUADRO 29

Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta diário conforme classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
I. Estratégia de memória Não identificada diante da análise dos dados	I. Estratégia metacognitiva 1. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua 2. Avaliar sua aprendizagem a. Autoavaliar
II. Estratégias cognitivas 1. Praticar a. Praticar de forma natural 3. Criar estrutura para “input” e “output” a. Destacar	II. Estratégias afetivas 1. Encorajar a si próprio a. Fazer afirmações positivas 2. Medir sua temperatura emocional a. Escrever um diário de aprendizagem b. Discutir seus sentimentos com alguém
III. Estratégia de Compensação Não identificada diante da análise dos dados	III. Estratégia social 1. Solidarizar-se com outros a. Conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros

Os excertos, a seguir, referentes à ferramenta diário evidenciam, claramente, estratégias como destacar sendo utilizada por C7, discutir seus sentimentos com alguém e autoavaliar por D2 e praticar de forma natural, fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua e escrever um diário de aprendizagem por ambas as alunas.

Excerto # 199: No AVA, eu gostava de formatar meu texto. Era mais fácil também. Podia selecionar um trecho e cortar pra deletar ou pra colar em outra parte do texto, podia usar fontes diferentes e coloridas como fiz no diário, centralizar o título, ajeitar a margem mais facilmente. No caderno isso até podia, mas era mais complicado, pois mudar ou tirar uma parte do texto pra ele ficar melhor já significava ter que copiar ele todo de novo, usar várias folhas. (C7-QFA)

Excerto # 200: Eu gostaria de falar sobre a importância do ... do diário que tem no AVA, né, porque, assim, o diário é um espaço que tem no AVA pro aluno se ... se abrir com o professor e contar porque muitas vezes os problemas de casa emperram o desempenho da escola, como foi o que aconteceu comigo, né. No início, eu achei, assim, logo no início eu pensei que fosse ... fosse fácil, né, até a minha primeira postagem no diário foi que [es]tava fácil, depois quando começou, quando eu comecei a ver mesmo as produções de como era pra fazer, a professora explicando, eu vi que não era assim. Eu meio que travei no meio das atividades devido a problema em casa. Aí, o diário, ele serviu mais pra me abrir, pros professores entender[em] o porquê desse meu problema. (D2 – EA)

A ferramenta diário também deu aos alunos a oportunidade de tecerem considerações pessoais e espontâneas sobre o curso, o ambiente *on-line*, os conteúdos, as atividades e a sua aprendizagem com direito a *feedback* do professor, uma vez que cada aluno tinha acesso apenas ao seu e somente o professor podia ver as postagens e interagir com todos, mas de modo individualizado. Posso dizer, então, que o uso dessa ferramenta incentivou o aluno a refletir e expressar seus sentimentos, conhecimentos e crenças sobre o processo em que esteve engajado, e, conseqüentemente, crescer em cada uma dessas dimensões (BORASI ROSE *apud* DOUGIAMAS, 1999).


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	A11 Última edição: Friday, 19 October 2012, 14:36
	[...] Na quarta feira fiz o exercício número 4 sobre a nova regras ortográfica, <u>gostei bastante, pois acertei nove perguntas, mas fiquei um pouco chateada porque o tempo foi muito curto e após a minha conclusão só deu tempo de enviar ao fórum e nao deu tempo de verificar qual que tinha errado. Poxa, eu queria acertar todas...então hoje sexta feira vim fazer de novo esse exercício e percebi que mudam as questoes ...vou ter que fazer tudo de novo neh ,se quiser acerta tudo.</u>

FIGURA 26 – Excerto 201: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Além dessas considerações, vale informar que alguns alunos utilizaram essa ferramenta para guardar provisoriamente produções escritas em andamento, incompletas e sem revisão que estavam sendo feitas diretamente na ferramenta fórum e que por conta do tempo esgotado quando em aula no LBINF da escola não as concluíam e não as enviavam, tendo que retomá-las posteriormente.

Assim, cognitivamente, o diário possibilitou aos alunos praticarem a escrita da LM de forma natural, como se escrevessem um bilhete ou uma carta a um amigo representado na pessoa do professor, e destacar em suas postagens partes que julgavam importantes. Metacognitivamente, o uso dessa ferramenta representou para eles um modo novo e natural de relatar e avaliar formativamente sua aprendizagem. Em termos afetivos, escrever um diário de aprendizagem em que podiam compartilhar seus sentimentos com alguém oportunizou-lhes revelarem sua capacidade de aprender a língua e vencer obstáculos com participação ativa em todo o processo. Por fim, essa prática criou a possibilidade positiva de o professor conscientizar-se a respeito da aprendizagem de seus alunos tendo como base os registros por escrito de pensamentos e sentimentos deles.

7) Tarefa

A tarefa foi a sétima ferramenta a ser indicada pelos alunos ao serem questionados sobre as ferramentas que contribuíram para o processo ensino-aprendizagem da escrita da LM no AVA. Ela também apresentou, assim como a ferramenta *chat* a seguir, um baixo uso de estratégias de aprendizagem. Todavia, seu número de acesso superou em muito ferramentas como glossário, diário, *chat* e até os dois últimos questionários.

Atividade 2.2 (Continuação) = Levantamento de facilidades e dificuldades referentes à Primeira Produção	422	Wednesday, 16 January 2013, 22:50 (1 dia 20 horas)
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----	----------------------------------------------------

FIGURA 27 – Acessos à ferramenta tarefa – Atividade 2.2

Mediante análise dos dados, identifiquei dentre as estratégias trabalhadas por Oxford (1990) apenas uma estratégia direta cognitiva, que foi tomar notas, e uma indireta metacognitiva, que foi automonitorar, utilizadas diretamente pelos alunos ao fazerem a atividade nessa ferramenta.

QUADRO 30

Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta tarefa conforme classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
I. Estratégia de memória Não identificada diante da análise dos dados	I. Estratégia metacognitiva 1. Avaliar sua aprendizagem a. Automonitorar
II. Estratégia cognitiva 1. Criar estrutura para “input” e “output” a. Tomar notas	II. Estratégia afetiva Não identificada diante da análise dos dados
III. Estratégia de Compensação Não identificada diante da análise dos dados	III. Estratégia social Não identificada diante da análise dos dados

O excerto abaixo exemplifica as duas estratégias de aprendizagem citadas no quadro 30, cuja identificação foi feita mediante a participação dos alunos no uso da ferramenta tarefa:

Excerto # 202: As facilidades foram:

- O auxílio dado pelo professor nas horas que foram necessárias;
- A interpretação dos comandos que possibilitou eu concluir as atividades;
- O acesso ao computador e a internet;
- O tempo que foi dado pelos professores pra eu conseguir terminar as atividades;

As dificuldades foram:

- A lentidão da internet em vários momentos;
- Manter a coerência das minhas atividades desde o começo ao fim;

Para vencer as dificuldades, eu:

- Procurei focar nos meu objetivos que era terminar com sucesso as atividades;
- Paciência e estímulo em todos os momentos;
- Pedi orientação à professora;
- Acessei o AVA em cybers e no celular. (C4 – RM Tarefa)

A tarefa, embora utilizada uma só vez, proporcionou a realização de uma atividade *off-line* para envio como anexo. Nela, os alunos relataram as facilidades, as dificuldades e o que fizeram para vencê-las no ato de escrever sua primeira atividade no ambiente *on-line*. Para realizá-la, os alunos passaram a tomar notas das ações que praticaram no decorrer do processo ensino-aprendizagem da escrita no AVA enquanto automonitoraram sua aprendizagem para identificar pontos a serem trabalhados, como fez C4.

8) Chat

Dentre as oito ferramentas indicadas para numeração conforme ordem de contribuição para aprendizagem da escrita da LM no AVA, o *chat* ocupou o último lugar. Essa ferramenta, assim como a tarefa, também apresentou um baixo uso de

estratégias de aprendizagem. Porém, contrariamente a ela que obteve um número elevado de acessos, o *chat* foi a ferramenta menos visualizada e utilizada, conforme mostra a figura 28:



FIGURA 28 – Acessos à ferramenta *chat*

Das estratégias propostas por Oxford (1990), notei apenas o emprego de uma estratégia direta cognitiva, que foi praticar de forma natural, e uma indireta afetiva, que foi discutir seus sentimentos com alguém, durante o uso do *chat* no AVA.

QUADRO 31


Estratégias de aprendizagem evidenciadas na ferramenta *chat* conforme classificação de Oxford (1990)


Estratégias diretas	Estratégias indiretas
I. Estratégia de memória Não identificada diante da análise dos dados	I. Estratégia metacognitiva Não identificada diante da análise dos dados
II. Estratégias cognitivas 1. Praticar a. Praticar de forma natural	II. Estratégias afetivas 1. Medir sua temperatura emocional a. Discutir seus sentimentos com alguém
III. Estratégia de Compensação Não identificada diante da análise dos dados	III. Estratégias sociais Não identificadas diante da análise dos dados


O *chat*, ferramenta de comunicação síncrona do AVA, foi disponibilizado, mas não teve em nenhum momento um uso pré-agendado. Foi algumas vezes utilizado mostrando uma forma mais corrente de escrever em ambiente *on-line* não caracterizado como de aprendizagem, predominando mais o caráter objetivo e natural da comunicação e socioafetivo das estratégias.


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Chats / ► Chat: Trocando ideias on-line (Professores/Tutora/Alunos) / ► Sessões de chat


Tuesday, 20 November 2012, 14:11 --> Tuesday, 20 November 2012, 14:19


 14:11: A12 entrou no chat


 14:12: A7 entrou no chat


 14:13 A12: oi, A7


 14:13 A7: oi


 14:14 A12: i as nossas atividades


 14:14: TP entrou no chat


 14:14 A7: o pior que eu também não iniciei


 14:15 TP: Oi, A7 e A12


 14:15 A12: estamos frita na banha do mosquito kkkkkkkkkkkkkkkkk


 14:15 A7: oi prof.


 14:16 A12: oi


 14:16 TP: kkkkkkkkkkkk, A12, pq vcs estão fritas assim...?

 14:17 A7: TP

 14:18 A12: é que ela esquecei de mim, fico preocupada, deixa o collar de mão, eita q vicio A7

 14:19 A7: ata que e só eu nwe'eeeeeeeeee, o difícil é começar

 14:19 TP: Vamos lá, sei que vcs conseguem.

 14:20 A12: é isso mesmo prof.


 14:20 A7: ok

FIGURA 29 – Excerto 203: ferramenta *chat* do ambiente *on-line*

Nesse caso, as alunas A7 e A12 conversam sobre como estão se sentindo, uma vez que estão com as atividades 16 e 17 pendentes. Posteriormente, soma-se a essa conversa a professora TP, para quem elas contam seu problema e recebem em troca mensagem de incentivo que é bem aceita por ambas.

Como na ferramenta *chat* não foi desenvolvida nenhuma atividade nem se agendou sessões de bate-papo entre professor/aluno e aluno/aluno, sendo todas as ocorrências de comunicação espontâneas, os dados analisados revelam não ser possível, portanto, opinar sobre sua eficácia nesse caso (cf. subseção 5.2.2).

Nesta seção (5.2), identifiquei as ferramentas do AVA com maior índice de contribuição para a aprendizagem da escrita e para o emprego de estratégias; já na seção a seguir, trato das possíveis potencialidades e limitações desse ambiente integrado no contexto presencial do ensino médio.

5.3 Potencialidades e limitações do ambiente virtual de aprendizagem utilizado

Nesta seção, apresento as possíveis potencialidades e limitações que emergiram dos dados coletados no AVA inserido no contexto presencial do ensino médio. Essas potencialidades e limitações podem ser consideradas como possibilitadoras ou inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita de LM. Para um melhor entendimento, as categorias suscitadas foram agrupadas em dois grandes grupos expostos a seguir, sendo o primeiro denominado de potencialidades do AVA possibilitadoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita, e o segundo, de limitações do AVA inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita.

5.3.1 Potencialidades do AVA possibilitadoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita

No grupo das potencialidades da integração do AVA, nove categorias foram identificadas como possibilitadoras de ganho de autonomia no processo ensino-aprendizagem da escrita de língua materna: 1) Maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo; 2) Possibilidade de desenvolvimento de escrita mais reflexiva e elaborada; 3) *Software* com realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta; 4) Ampliação do espaço e do horário escolar; 5) Viabilidade de despertar o interesse do aluno pela LM; 6) Existência de público real e ativo; 7) Possibilidade de maior vínculo afetivo; 8) Maior interação entre os participantes; e 9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem.

A organização da exposição das categorias identificadas não estabelece uma hierarquia entre elas, mas uma possível aproximação, a ser explorada no decorrer da análise, com as estratégias de aprendizagem conforme classificação proposta por Oxford (1990), haja vista concordar com a autora que a autonomia pode ser desenvolvida por meio da utilização de estratégias. Ainda assim, não há uma rigidez nessa aproximação, uma vez que é sabido e neste trabalho já anunciado a existência de uma fronteira muito tênue entre uma e outra e até mesmo a conciliação de duas ou mais estratégias em uma única atividade (cf. 2.5.3 e 2.6). Ao final da exposição, as mesmas categorias percebidas são relacionadas aos níveis de controle de aprendizagem de Benson (2001).

Levando em conta tais considerações, verifico a possibilidade das categorias 1, 2 e 3 manterem uma aproximação com as estratégias diretas, relacionando-se mais diretamente ao processo de aprendizagem. Já as categorias 4, 5, 6 e 7, com as indiretas, não se relacionando diretamente à aprendizagem, mas à sua gestão de modo externo para que o aprendizado seja eficiente e tranquilo. Por fim, as categorias 8 e 9 manterem uma relação tanto com as diretas quanto com as indiretas, sendo esta última considerada, aqui, uma macropotencialidade por possibilitar abarcar em si não só tais estratégias, mas também o teor de controle existente no conceito de autonomia (LITTLE, 1991, 2000; BENSON, 2001).

O quadro 32, a seguir, sintetiza essa possível aproximação entre as estratégias de aprendizagem de memória, cognitiva, de compensação, metacognitiva, afetiva e social, de Oxford (1990) e já expostas na subseção 2.5.3 e nas seções 5.1 e 5.2, e as categorias aqui identificadas:

QUADRO 32

Possível aproximação das potencialidades do AVA com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990)

Potencialidades do AVA	Estratégias de aprendizagem
Diretas	
1) Maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo	Estratégia de memória
2) Possibilidade de desenvolvimento de escrita mais reflexiva e elaborada	Estratégia cognitiva
3) <i>Software</i> com realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta	Estratégia de compensação
Indiretas	
4) Ampliação do espaço e do horário escolar	Estratégia metacognitiva
5) Viabilidade de despertar o interesse do aluno pela LM	Estratégia afetiva
6) Existência de público real e ativo	Estratégia social
7) Possibilidade de maior vínculo afetivo	Estratégias afetiva e social
Diretas e Indiretas	
8) Maior interação entre os participantes	Estratégias cognitiva e social
9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem	Estratégias cognitiva e metacognitiva

1) Maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo

A categoria maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo pode ser relacionada à **estratégia de memória**. Essa estratégia permite ao aprendiz armazenar e lembrar novas informações sobre a língua-alvo, ou seja, como melhor aproveitá-la e melhorá-la nas situações discursivas (OXFORD, 1990) e está intimamente relacionada

ao conceito de memória natural e memória mnemotécnica¹⁰³ da teoria Vygotskiana (cf. 2.6). Em questão de ensino-aprendizagem, dificilmente, hoje em dia, se faz uso de apenas uma das memórias, uma vez que esta é constantemente utilizada para auxiliar aquela, seja para não sobrecarregá-la, seja para facilitar a aprendizagem. É nesse último item que se encaixa esta categoria, na maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo por meio da utilização de materiais registrados em memória mnemotécnica, como no AVA e fora dele (internet, livros, dicionários etc.), para serem estudados estrategicamente e instaurados na memória natural.

A ideia de cognição distribuída (HUTCHINS, 2000; CLAXTON, 2005) também reforça a questão de o indivíduo utilizar ferramentas presentes no ambiente para auxílio na produção do conhecimento, potencializando sua aprendizagem (cf. 3.6).

As estratégias de memória propostas por Oxford (1990) classificam-se em quatro grupos - criar elos mentais, utilizar imagens e sons, revisar bem e empregar ação, e cada grupo contém suas próprias estratégias. É importante dizer que dificilmente em uma pesquisa é possível encontrar indícios da aplicação de todas essas estratégias pelos aprendizes. No caso desta pesquisa, entre outras por exemplo, foi verificável mais expressivamente a utilização de colocar palavras novas em contexto, mapa semântico, usar técnicas mecânicas e revisar bem, sendo que todas estão relacionadas à maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo.

Colocar palavras novas em contexto pode ser vista como a ação do aluno em criar elos mentais para aprender eficazmente novas palavras. É o caso do aluno passar a usar essas novas palavras em determinadas situações, como em conversas, para não mais esquecê-las. O excerto seguinte mostra essa prática adotada pela aluna B8:

Excerto # 204: Bom, quando começou o uso do AVA eu fiquei perdida com algumas palavras que não eram do meu dia a dia né, eu vi que o professor falava muito em *feedback*, *web*, conectar, digitar, deletar, fórum, essas palavras do mundo da informática, aí eu senti que tinha que aprender, que elas eram importantes né. [...] Eu fiz o que sempre faço quando acho que alguma palavra é importante e que vai ser muito usada, eu escrevi no meu caderno, do meu jeito, digo isso porque errei feio *feedback* e *web*, e fui procurar como se escreve e o significado no dicionário lá de casa pra eu poder usar sabendo, mas não achei nele, ele tá muito velho, tá desatualizado, achei aqui mesmo, na aula no laboratório, eu digitei [risos] no Google palavra por palavra e anotei o significado. Foi engraçado ele [o Google] mostrar os resultados com “em vez

¹⁰³ Das memórias não biológicas e disponíveis, pode-se dizer que a internet é a de maior capacidade de armazenamento e a mais variada em termos de informação acessível em um só lugar, servindo também para fazer operar muitas das funcionalidades das TDICs. Nestas se acham expostos materiais verbais, não-verbais, mistos, em pdf, *slide* em *PowerPoint*, vídeos, *sites* etc. Um deles poderá satisfazer o estilo de aprendizagem do aluno e ajudá-lo na utilização de estratégias de memória.

disso, pesquisar” a palavra certa. Eu anotei como se escreve e o significado, li com atenção e passei a usar, agora uso nas aulas de português e quando converso com meus colegas, principalmente com aqueles que não largam o celular. Eu fiz isso também com a palavra ética e até postei lá no glossário do AVA, lembra? Assim eu não esqueço. (B8 – EA)

Segundo Oxford (1990), as estratégias de memória envolvem muitas vezes a utilização de diferentes tipos de material. Para ela, a associação entre o verbal e o visual, por exemplo, é muito útil para a aprendizagem de línguas, uma vez que a capacidade de armazenamento da mente para a informação visual excede a sua capacidade de guardar a verbal. Nesse contexto se insere a estratégia mapa semântico. Essa estratégia de aprendizagem explora e associa aspectos verbal e visual usando palavras e expressões-chave para mostrar como os conceitos se relacionam, tal qual fez o aluno C4 ao estudar os assuntos inseridos no AVA, representando-os em forma de esquema, os quais já foram reproduzidos na seção 5.1, ao se falar das estratégias de memória.

Excerto # 205: Professora, é uma forma que eu uso pra aprender, tipo assim, pra fixar o assunto. Parece que quando eu faço esquema eu não esqueço mais. A imagem fica gravada, sabe. [...] Bem, do novo acordo eu escrevi novo acordo ortográfico, puxei seta e escrevi acentuação e de novo pra paroxítone e pra penúltima sílaba tônica, pra não esquecer sabe [risos], daí puxei três setas, uma foi pra ditongo, outra pra hiato e outra pra acento diferencial. [...] Ah, embaixo delas [ditongo aberto, hiato com oo e ee, acento diferencial] coloquei exemplos. (C4 – EA)

Outra estratégia de memória percebida foi a de revisão. De acordo com Oxford (1990), revisar os assuntos ajuda a mover informações do “nível factual” (sei) para o “nível da habilidade” (uso), no qual o conhecimento é mais processual e automático, e a informação é mais facilmente recuperada mesmo após um período sem uso. O uso da revisão foi bem enfatizado pelos alunos durante as entrevistas, conforme evidenciam os excertos a seguir:

Excerto # 206: No começo do estudo dos gêneros eu senti muita dificuldade, tinha muita dúvida de como escrever, como ligar as ideias, os parágrafos. Ficava nervosa porque tinha que postar pro pessoal. Faltava leitura e treinar a escrita né. Sabia disso. Então, comecei a levar a sério né e estudar mais até porque tinha o ENEM pra fazer e entrar pra UFOPA, meu objetivo. Fui vendo que eu tinha capacidade e fiquei menos nervosa. [...] Passei a ler textos sobre os assuntos e revisar os do AVA, o que eu escrevia. Revisava o que eu escrevia em outras disciplinas também. [...] Olha, quando eu digo revisar, quero dizer analisar e refazer se for o que eu escrevi né, mas assim se for os assuntos que tão prontos eu quero dizer ler e reler com bem atenção, uma vez, duas, aí eu aprendo melhor os assuntos, novas palavras, pontuar. (A2 – EA)

Excerto # 207: Olha, eu gosto muito de revisar o que eu estudo e quando é redação eu gosto de revisar bem o que eu escrevo. Ficou melhor fazer isso com o AVA, porque dá mais tempo né. [...] Eu leio com bem atenção uma vez e marco o que não gostei, depois refaço e leio de novo, gosto de ler em voz alta. Sempre faço isso antes de postar no AVA. Eu acho que revisar dá trabalho, mas a gente aprende muito, porque vêm as dúvidas e a gente tem que tirar né, dava pra pesquisar nos materiais do AVA e fazer melhor. (B5 – EA)

Os dois exemplos ilustram um ponto enfatizado por Oxford (1990) que é o uso das estratégias de memória ser mais eficaz quando o aluno as utiliza simultaneamente com estratégias metacognitivas e afetivas. Nos excertos acima, quando A2 diz que “Fui vendo que eu tinha capacidade e fiquei menos nervosa” e B5 diz que “eu gosto muito de revisar o que eu estudo e quando é redação eu gosto de revisar bem o que eu escrevo” é perceptível que a afetividade pelo que se vai fazer é importante. Da mesma forma, os verbos ler, marcar, refazer, reler e postar, do excerto de B5, também mostram que aplicar esse processo exige planejamento, não é feito aleatoriamente.

Os alunos do turno noturno, turmas C e D, dispunham de menos tempo para estudar porque, em sua maioria, trabalhavam o dia inteiro. Então, tinham que se organizar para darem conta das matérias e não só a de português. As alunas C3 e C7 relataram que, com o AVA e a disponibilidade dos materiais necessários todos lá, ficou melhor para se organizarem e acompanharem, como prega a estratégia metacognitiva, a disciplina de português, já que acessavam do trabalho em horários sem movimento. Assim, podiam revisar com atenção os assuntos trabalhados em sala de aula:

Excerto # 208: Eu sempre acessava o AVA do meu trabalho, quando tinha pouco serviço né. Eu me planejei para tirar um tempinho pra ler os materiais de lá [do AVA], aqueles que eu estava com dificuldade. Porque assim, quando eu tenho que aprender o que tá difícil, eu tenho que ler e reler várias vezes, fiz isso com argumentação, os elementos da coesão, com, como é mesmo, ah, com a pontuação e o acordo [novo acordo ortográfico]. Depois, às vezes, escrevia pra ver se tinha aprendido, mas não o assunto todo né, escrevia os conceitos e as palavras como as do novo acordo que tive que me acostumar sem o acento. (C3 – EA)

Excerto # 209: Com o AVA foi bom porque podia estudar no meu trabalho, ler os assuntos e até fazer algumas atividades. Como não tinha que levar material de estudo na mão porque tinha tudo lá, em horário menos aterrorizado, no trabalho, gostava de entrar e fazer alguma coisa e ninguém sabia que eu estava era estudando numa sala virtual [risos]. Fiz isso, principalmente, quando adoeci e me atrasei. Passei a chegar no trabalho mais cedo para poder entrar [no AVA] e revisar os assuntos, assim ficou melhor pra fazer meus textos. (C7 – EA)

Das estratégias de memória apresentadas por Oxford (1990), revisar foi a mais utilizada. Diante dos dados observados, presumo que essa utilização acentuada tenha como motivos: tratar-se da própria aprendizagem da escrita, exposição dos trabalhos no

AVA a leitores ativos e maior tempo para realização das atividades incentivando o aluno a utilizar o vasto material disponível no ambiente *on-line* etc. Estratégia de memória do tipo revisão exige tempo e apenas as aulas convencionais em sala de aula presencial limitam o seu uso. Dessa forma, esse fato pode ser considerado um inibidor da utilização de várias estratégias de aprendizagem, já a utilização de um AVA, uma potencialização, principalmente por fazer parte também das TDICs que servem como motivadores de ações de aprendizagem a qualquer tempo e espaço com acesso à internet.

Com o uso do AVA, foi possível perceber um envolvimento maior dos alunos nas atividades, pois estavam estudando não só o que o professor planejava, mas principalmente o que realmente precisavam para uma escrita mais elaborada. O ambiente *on-line* permitiu maior aprofundamento em pesquisa e utilização diversificada do material de estudo para internalização de conhecimento a ser exteriorizado em suas produções escritas, as quais os ajudavam a melhor assimilar os assuntos. Em termos de memória e tecnologia, por exemplo, Lévy (1997, p. 38) diz que “[o] aparecimento da escrita acelerou um processo de artificialização, de exteriorização e de virtualização da memória que certamente começou com a hominização”. Atualmente, “[o] armazenamento em memória digital é uma potencialização, a exibição é uma realização” (1997, p. 40).

2) Possibilidade de desenvolvimento de escrita mais reflexiva e elaborada

Outra contribuição identificada foi a de possibilidade de desenvolvimento de escrita mais reflexiva e elaborada que pode ser relacionada à **estratégia cognitiva**. Essa estratégia envolve a manipulação direta do conteúdo, contribuindo para retenção e uso dos conhecimentos linguísticos (OXFORD, 1990). A predominância da escrita no AVA potencializa a sua aprendizagem, uma vez que leva o aluno a lidar direta e formalmente com a sua prática, tendo que para isso reconhecer e usar fórmulas e padrões próprios à situação discursiva. A escrita, assim, apresenta-se como uma possibilidade de organização mental de exteriorização das ideias, cujo significado concentra-se na própria linguagem verbal.

No AVA, a escrita foi utilizada conforme concepção pregada por Vygotsky (2007b) que a tem como um instrumento que possibilita transformar o pensamento em processo consciente concreto em um determinado suporte. Essa ação de transformação, corroborando afirmações de Ribeiro (2012), foi acompanhada pelos registros nos fóruns

do AVA das ações de refacção e reescrita, levando o interlocutor a um maior entendimento do processo de produção textual do produtor. Conforme já argumentado na subsecção 3.4.1, o uso de um ambiente *on-line* pode tornar transparente o ato de produção textual, proporcionando tanto ao professor e colegas quanto ao próprio aluno acompanhar a evolução de sua aprendizagem. Os excertos seguintes transcritos do QFA mostram a visão dos participantes sobre o exposto:

Excerto # 210: Com a exposição dos trabalhos no ambiente virtual de aprendizagem, comecei a praticar e cuidar mais da minha escrita e atentar para colocação certa da pontuação etc. (A5 – QFA)

Excerto # 211: Percebi que aprender português não é apenas falar o idioma, mas sim escrever um texto de modo coeso e coerente, apresentando unidade de sentido. Se eu tenho o hábito de escrever um texto coeso, eu posso automaticamente utilizá-lo também na minha pronúncia [fala]. Nisso o ambiente virtual me ajudou. (A8 – QFA)

Excerto # 212: Quando nós fazíamos a primeira redação no AVA não ficava boa, mas lá íamos fazendo a mesma mais de uma vez, tendo mais ideias. Isso é muito importante pra gente aprender [fazer textos escritos], para ter uma base boa pra fazer vestibular como o enem. (A10 – QFA)

Excerto # 213: – Com o uso do AVA pude criar meus textos sem medo de na primeira não está na forma formal da língua, pois lá ia ajeitando aos poucos. (C7 - QFA)

Excerto # 214: O AVA contribuiu muito para minha melhora nos estudos. Aprendi muitas coisas na parte de pontuação e algumas regras da língua portuguesa. Colocava em prática o que aprendia através da elaboração das redações. (C11 – QFA)

Excerto # 215: [O uso do AVA] ajuda o aluno a se organizar melhor e caprichar nas postagens, pois outras pessoas vão ter acesso também. (D8 – QFA)

Excerto # 216: Foi bom sair da rotina da sala de aula, ter mais material para pesquisar no avá e na internet e cuidar mais da minha escrita. (D6 – QFA)

Com o uso do AVA, os alunos perceberam, por exemplo, a importância de estratégias como praticar para o aperfeiçoamento da produção textual, entendendo que no caso da escrita quanto mais se pratica, melhores resultados cognitivos podem ser alcançados em sua aprendizagem. O AVA tornou-se um espaço onde eles liam, reliam, escreviam e reescreviam seus textos, praticando formalmente o sistema de escrita, ou seja, faziam uso de estratégias cognitivas. Assim, os alunos passaram a ver que a aprendizagem da escrita faz parte de um processo que, como diz Ribeiro (2012, p. 67), não chega pronto, pois “depende de dedicação, esforço e conhecimento”.

Nas postagens de alguns participantes na ferramenta diário fica evidente também a contribuição que a integração do AVA à disciplina de LP proporcionou ao processo ensino-aprendizagem de uma escrita mais reflexiva e elaborada. O aluno B7, por exemplo, deixa claro que tem consciência de que o ambiente *on-line* utilizado é educativo e que tem como um de seus objetivos ensinar a escrita em sua modalidade

culta. Já C1 transparece sua mudança de comportamento frente a assuntos importantes para uma prática da escrita mais reflexiva.



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	B7 Última edição: Wednesday, 17 October 2012, 13:18
	Olá, Diário, Bom, o AVA é bem interessante, pois permite que eu possa <u>corrigir erros que normalmente não ficaria sabendo na sala de aula presencial</u> . <u>E suas atividades são educativas e os alunos aprendem a formalidade da escrita</u> , principalmente nos gêneros em estudo. Assim o vício de escrever errado vai ficando escasso ou permanecendo apenas em outros ambientes, como nas redes sociais.
	C1 Última edição: Thursday, 20 December 2012, 14:45
	Queridinho Diário, [...] No laboratório, eu entrava no AVA e lia os materiais algumas vezes, outras vezes eu lia apenas o comando e já tentava fazer direto me lembrando da explicação da sala de aula. Tbm acessava sites pelo google, aqueles que falavam do assunto que eu tava precisando. Sei que <u>com o AVA eu passei a ler e a escrever mais, e mais mesmo</u> . <u>Agora dou importancia a alguns assuntos que são importantes para a escrita formal: pontuação, acentuação, coesão. Vejo o sentido, que é a coerência, né! Na fala não preciso me preocupar com pontuação e acentuação, já nos textos que a gente estudou sim.</u> Aprendi muito, muuuuuuuito meeesmo!! Bjssss.

FIGURA 30 – Excertos 217: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Isso lembra Fiorin (2008) quando diz que é na escola que o indivíduo deve aprender a selecionar adequadamente conforme a situação comunicativa (interlocutor, suporte, grau de intimidade, interesse etc.) a forma escrita a ser empregada e que o internetês é apenas uma nova modalidade da escrita e não sua deturpadora. Dessa forma, embora o aluno não tenha clara a noção de erro, o AVA proporcionou-lhe reconhecer que na internet há espaço para as várias modalidades da língua escrita utilizada como meio de comunicação alternativo que deve se adequar ao gênero textual em uso (OLSON, 1995), como ocorreu no próprio AVA quando da utilização das ferramentas diário e *chat*.

O exemplo dado na subseção 5.2.3, quando discorri sobre o uso da ferramenta *chat*, mostra uma conversa entre as alunas A7 e A12 com a TP utilizando uma escrita informal, abreviada e imediata condizente com a empregada nesse gênero de comunicação síncrona.

Afora o pouquíssimo uso do *chat* para conversação, o desenvolvimento do curso no AVA direcionou para construções escritas mais elaboradas e mais profundas,

como as produções dos textos estudados, intermediadas com discussões breves e de menor profundidade, como as discussões nos fóruns temáticos e os comentários nas produções postadas, em que predominaram uma comunicação assíncrona capaz de proporcionar a prática de uma escrita mais reflexiva e elaborada.

3) *Software* com realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta

Dentre as potencialidades identificadas emergiu o *software*¹⁰⁴ com realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta. Essa potencialidade pode relacionar-se à **estratégia de compensação**, já que permite ao aluno utilizar a língua mesmo que ele não tenha conhecimento suficiente, de modo a superar lacunas de aprendizagem (OXFORD, 1990). De acordo com a autora, bons aprendizes, quando em contato com palavras ou expressões desconhecidas, fazem inferências para depreender o significado, recorrendo a pistas não linguísticas e linguísticas, sendo estas últimas as fornecidas pela tecnologia do AVA utilizado.

O *software* por meio do qual o AVA foi criado mostrava destacado em vermelho palavras ortograficamente erradas e em verde questões de concordância, regência, colocação pronominal, pontuação etc., muitas vezes quando digitada ou elaborada fora do que pede a norma culta. Isso foi tido como importante pelos alunos já que na maioria das atividades tinham que priorizar a norma culta no momento de compartilhar suas produções e ideias com os colegas do ambiente *on-line*. A exposição fazia com que eles se dedicassem mais à escrita e, estratégica e diligentemente, compensassem limitações não apenas em termos gramaticais, mas também em termos de saber expor suas ideias claramente para que fossem compreendidos, conforme mostra um trecho da entrevista feita com a aluna A7:

Excerto # 218: Com o AVA, assim, eu pude ter uma consciência a mais no caso de português, que a gente é mais voltada pra redação né! A gente tem que ler e reler nossas ideias e ter cuidado na ortografia. Lá no AVA, no caso da digitação né [risos], a gente fazia uma palavra errada e logo o computador mostrava que

¹⁰⁴ Ainda que outros *softwares*, como o *Word* por exemplo, também possibilitem o processo aqui referido, é importante lembrar que os alunos ou faziam suas atividades primeiramente no papel e as digitavam posteriormente no AVA ou as faziam diretamente nele. A única atividade realizada com digitação externa ao ambiente *on-line* utilizado foi a 2.2, na qual os alunos fizeram uso da ferramenta tarefa e tiveram que enviar como anexo suas respostas. Dessa forma, o realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta sugeridos pelo *software* do AVA pode sim ser tido como uma potencialidade.

tava errada e a gente tinha que buscar a palavra como ela era na verdade. Lá ficava vermelhinho ou verde embaixo, um trançadinho assim mostrando o que tava errado [fazendo um gesto horizontal com a mão] e a gente ia verificar o que era se gente ainda não sabia ou mudava por outra também [risos]. (A7 – EA)

Esse processo do *software* realçar e sugerir trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta foi percebido pelos alunos muito antes dos professores explicarem as regras do novo acordo ortográfico e enfatizarem a questão de *softwares* desatualizados quanto a elas, evidenciando a importância, conforme visto na seção 2.6, do uso dos conceitos espontâneos para se construir conceitos científicos e de andaimes para facilitar o desenvolvimento cognitivo do aluno (VYGOTSKY, 2007a), como mostra o quadro 33, que contém trecho do diário de campo:

QUADRO 33

Discussão sobre *software* que realça e sugestiona trocas de palavras e frases - DC

Data	Turma	Atividades e recursos de apresentação	Cenário (físico e virtual), comportamento nele adotado pelos participantes, ações de aprendizagem utilizadas etc.
08/ 08/ 12	D	Explicação sobre o Novo Acordo Ortográfico com entrega de tabela aos alunos para acompanhamento das mudanças e utilização de data show para mostrar exemplos.	<p>Aula na sala de aula. O P2 disse à turma que a nossa língua não muda com o novo acordo ortográfico, o que muda é a grafia de algumas palavras, principalmente as paroxítonas e as com hifens.</p> <p>Ele também lembrou os alunos de que não só os livros estão com ortografia antiga, mas que muitos computadores estão com seus <i>softwares</i> desatualizados também e que eles devem atentar para isso no ato da digitação. Os computadores do laboratório da escola são exemplos de <i>softwares</i> com a ortografia desatualizada.</p> <p><u>Os alunos reforçaram dizendo que já tinham percebido isso e que nem sempre dá para confiar que tudo que fica sublinhado de vermelho esteja ortograficamente incorreto se o <i>software</i> for desatualizado.</u></p> <p>UM PONTO IMPORTANTE: um aluno, após essa discussão, fez a seguinte observação: <u>“Professora, percebi durante as produções para o AVA que o que fica vermelho se refere à ortografia e o que fica verde é sobre concordância”.</u></p> <p>A professora respondeu que sim, que a parte verde se refere às questões de sintaxe da gramática normativa, à pontuação, mas que às vezes fica verde e o computador mostra alternativas de organização da sentença que deve ser bem observada, pois nem sempre é melhor aceitar as propostas. Sair aceitando tudo sem avaliar pode distorcer o sentido do que se pretende dizer.</p> <p><u>Uma aluna disse que já havia percebido a presença das cores vermelho e verde e que precisaria de ajuda, pois não sabia como verificar as informações de sugestão de correção apresentadas pelo computador. Um aluno disse a ela que é só clicar no lado direito do mouse que aparece a informação e que quando eles estivessem no laboratório ensinaria na prática.</u></p> <p>Obs.: Essas discussões foram se aprofundando a cada turma.</p>

Tendo em vista a concepção e a importância dadas por Vygotsky (2007a) e por Claxton (2005) a instrumento/ferramenta para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano (cf. 3.6), o *software* foi tido como um importante instrumento para a aprendizagem da escrita no ato da digitação em ambiente *on-line*, uma vez que pôde ampliar os recursos utilizados pelos alunos para fazerem inferências de pistas linguísticas e despertar neles uma maior atenção em suas produções. Esse processo passa a ser, então, uma forma de se trabalhar com rascunho já fazendo uso da tecnologia digital para a aprendizagem de uma escrita mais reflexiva, permitindo não só identificar certos desvios, mas também, entre outras coisas, acrescentar, subtrair, substituir e deslocar planejadamente informações e organizá-las graficamente.

4) Ampliação do espaço e do horário escolar

Outra potencialidade emergida dos dados do uso do AVA foi a ampliação do espaço e do horário escolar que pode relacionar-se à **estratégia metacognitiva**, essencial para a aprendizagem. Tal estratégia engloba as ações que os alunos executam para coordenar e organizar o seu próprio aprendizado, sua cognição, através do planejamento, do controle e da avaliação (OXFORD, 1990). Assim, tanto a categoria apresentada quanto a estratégia a ela aqui relacionada estão diretamente ligadas à gestão da aprendizagem do aluno.

O AVA era visto pelos alunos como um instrumento que ampliava o espaço da sala de aula regular e o horário escolar, que proporcionava uma expansão do que lá era estudado fazendo uso também de uma sala de aula, só que virtual, conforme mostram os excertos seguintes:

Excerto # 219: A gente podia acessar o AVA fora do horário escolar e ele tinha ferramentas que me ajudavam muito, sem falar que eu podia pesquisar na internet algo que não entendesse. (A10 – QFA)

Excerto #: [O AVA] ajuda com sua forma de ensino, tipo EAD, mais tempo para estudar. (B7 – QFA)

Excerto # 220: Aprendi a utilizar o computador. Abrir os conteúdos em qualquer lugar foi muito importante para o meu aprendizado. (C8 – QFA)

Excerto # 221: O AVA é um modo de expansão do que é passado na sala de aula e além do mais você pode acessar a qualquer hora e em qualquer lugar. (D2 – QFA)

Excerto # 222: Com essa forma de ensino, professor e aluno estão sempre ligados e a aprendizagem da matéria não ocorre só em sala de aula. (D5 – QFA)

Excerto #: Com ele (AVA), podemos estudar a qualquer hora estando na sala de aula mesmo, a virtual, e receber orientação dos professores. Isso é muito bom. (D6 – QFA)

No excerto a seguir, é interessante observar o que é dito sobre a atividade de produção escrita, geralmente praticada em curto tempo em sala de aula convencional. Nele, fica claro que escrever um bom texto não é um processo rápido, exige tempo para sua realização e que a falta dele prejudica a qualidade de sua elaboração no ato da aprendizagem e de seu planejamento (cf. subseção 3.4.2 e seção 3.6), fazendo com que muitas vezes se escreva “qualquer coisa apenas para não deixar a questão em branco”. Fato que pode ser amenizado ou resolvido diante da integração de um AVA para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de assuntos, como a produção escrita, que requerem mais tempo do que a carga horária semanal fragmentada das aulas de LM do ensino médio¹⁰⁵ com a vantagem de possibilitar ao aluno permanecer e interagir em sua sala de aula ampliada por conta do ambiente virtual a ela integrado.

Excerto # 223: Comparando o antes e o depois, o meu desempenho em português na sala de aula antes do AVA era com certeza menor, porque na sala, só com o professor, o que ele passava e explicava as vezes eu não conseguia entender muito bem e como eu sou uma pessoa tímida, eu não pergunto e acabo perdendo com isso. Depois, com a implantação do AVA no nosso ensino de português, as coisas melhoraram bastante, eu posso acessar de qualquer lugar, ou seja, isso é um modo de ampliar a sala de aula. Quando estou na escola, eu não consigo pensar muito bem e as vezes, com a pressão do tempo das aulas, eu acabava escrevendo qualquer coisa apenas para não deixar a questão em branco. Mas como o AVA eu posso acessar na minha casa e lá eu consigo articular as minhas ideias mais coerentemente me ajudou bastante, pois tive também como base os conteúdos no AVA, a ferramenta diário que de várias formas me ajudou porque lá a professora poderia ver com base no que escrevi as minhas dificuldades, os fóruns, as atividades me proporcionaram uma visão mais ampla do que é uma dissertação-argumentativa e um artigo de opinião. Esses textos que exigem a norma culta da língua portuguesa. Enfim, de modo geral, antes a língua portuguesa era um assunto chato e que melhor era esquecer, mas hoje penso diferente, acho que as palavras têm poderes e se soubermos usá-las corretamente poderemos, com certeza, conquistar muitas coisas. (D2 – QFA)

As colocações da aluna D2 reforçam o exposto na subseção 3.4.1 quando cito Palloff e Pratt (2004, p. 33) dizendo que um dos pontos mais vantajosos da aprendizagem *on-line* é que os alunos passam a ter “tempo para refletir sobre o material que estudam e sobre as ideias de seus colegas antes de escreverem suas próprias respostas”.

A figura 31 seguinte mostra algumas das ações praticadas no AVA pela aluna B8. Os registros fornecidos pela plataforma utilizada indicam que ela acessou o AVA pela manhã e que navegou por várias atividades, inclusive fazendo uma postagem na

¹⁰⁵ Na escola lócus da pesquisa, a carga horária semanal de cada turma corresponde a 3 horas, distribuídas em 4 tempos de 45 minutos cada.

ferramenta glossário (glossary add entry) e uma tentativa no questionário (quiz attempt) da Atividade 5 que abordava o novo acordo ortográfico. Com essas ações a aluna ganhou 36 minutos a mais de aula, quase um tempo integral, ao estudar na sala de aula virtual fora da escola.

Hora	Endereço IP	Nome completo	Ação	Informação
Tue 4 September 2012, 10:55	187	B8	course view	Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita
Tue 4 September 2012, 10:54	187	B8	glossary view	Glossário
Tue 4 September 2012, 10:54	187	B8	glossary add entry	
Tue 4 September 2012, 10:43	187	B8	glossary view	Glossário
Tue 4 September 2012, 10:43	187	B8	journal view all	
Tue 4 September 2012, 10:41	187	B8	user view	B8
Tue 4 September 2012, 10:41	187	B8	course view	Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita
Tue 4 September 2012, 10:27	187	B8	quiz attempt	Atividade 5 Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico
Tue 4 September 2012, 10:27	187	B8	quiz view	Atividade 5 Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico
Tue 4 September 2012, 10:26	187	B8	course view	Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita
Tue 4 September 2012, 10:26	187	B8	forum view discussion	NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO
Tue 4 September 2012, 10:25	187	B8	forum view forum	Atividade 4 = Praticando as regras do novo acordo ortográfico
Tue 4 September 2012, 10:25	187	B8	course view	Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita
Tue 4 September 2012, 10:24	187	B8	forum view discussion	Tema: O meio ambiente
Tue 4 September 2012, 10:24	187	B8	forum view discussion	Tema: O lugar onde vivo
Tue 4 September 2012, 10:24	187	B8	forum view discussion	Tema: A obrigatoriedade do voto
Tue 4 September 2012, 10:24	187	B8	forum view discussion	Tema: A esmola
Tue 4 September 2012, 10:23	187	B8	forum view forum	Atividade 3 Argumentando
Tue 4 September 2012, 10:19	187	B8	course view	Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita

FIGURA 31 – Relatório de acesso fora do horário escolar da aluna B8

Já o quadro 34 evidencia, além das ações mostradas nos registros do Moodle, outras ações não observáveis em ambiente *on-line* a distância e que só soube por meio da entrevista informal que fiz com a aluna no mesmo dia, à tarde, e registrei no DC. Pela entrevista, pude perceber que a aluna B8 acessou o AVA naquele horário para ler postagens, imprimir o questionário da Atividade 5 para resolvê-lo à parte e postar a palavra ética no glossário porque queria entendê-la. Porém, antes ela já havia tentado fazer o mesmo com as questões da Atividade 4, só que sem sucesso, pois elas mudavam e, por conta disso, havia estudado ainda mais o novo acordo ortográfico.

QUADRO 34

Ações no AVA da aluna B8 fora do horário escolar - DC


Data	Turma	Atividades e recursos de apresentação	Cenário (físico e virtual), comportamento nele adotado pelos participantes, ações de aprendizagem utilizadas etc.
04/09/12	B	Entrevista informal registrada no DC: <u>acesso ao AVA fora do horário escolar.</u>	A aluna B8 acessou o AVA pela manhã do LABINF da escola e navegou por diversas ferramentas verificando as atividades. Na tarde do mesmo dia, quando na escola em sala de aula presencial, perguntei a ela se tinha realizado alguma das atividades. Ela disse que apenas tinha entrado nos fóruns temáticos e na Atividade 3 para ler as postagens, <u>pois gosta de saber o que o pessoal escreve.</u> Depois tentou fazer a Atividade 5, questionário ortográfico, mas preferiu <u>imprimi-lo para resolver à parte consultando outros materiais e só depois ir para o AVA,</u> já que lá o tempo do questionário expira e ela tem direito a poucas tentativas. Perguntei também sobre a atividade 4, já que também era questionário sobre questões ortográficas, ela disse que não adiantava fazer o mesmo, imprimir e resolver, <u>bem que ela tentou, mas todas as vezes que entrava no site que tinha o exercício as questões eram outras.</u> Mas valeu porque dessa forma ela teve que resolver lá mesmo e estudar <u>antes</u> as novas regras e com isso só aprendeu. A aluna disse, ainda, que postou a palavra ética no glossário, pois queria entender melhor o que o professor diz sobre se ter ética nas atitudes e que tirou o significado de um artigo da UFU.


É importante salientar que, com exceção dos questionários, as atividades *on-line* eram assíncronas, dando ao aluno mais tempo para realizá-las (cf. subseção 4.2.3). Porém, mesmo que atividades como o questionário não dessem muito tempo, o uso do ambiente não obrigava os alunos a se darem como satisfeitos na primeira tentativa, já que possibilitava outras chances. Com isso, alguns copiavam as questões ou imprimiam para resolvê-las primeiramente *off-line* e só depois aplicarem no ambiente *on-line*. Esse foi o caso da aluna B8, que planejadamente conduzia sua aprendizagem, retardando, em determinados momentos, a finalização de suas atividades para melhor compreendê-las, ou seja, fazia uso de estratégias metacognitivas (OXFORD, 1990).


Outro exemplo de ampliação do tempo e do horário escolar e também de uso da estratégia metacognitiva de automonitoração (OXFORD, 1990) de sua produção é o mostrado na figura 32, a seguir, que reproduz uma conversação entre o professor P2 e a aluna A10 em pleno domingo, às 22 horas, por meio da ferramenta *chat* integrada no AVA.


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Chats / ► Chat: Trocando ideias on-line (Professores/Tutora/Alunos) / ► Sessões de chat


Sunday, 11 November 2012, 22:16 --> Sunday, 11 November 2012, 22:36


 22:16: A10 entrou no chat


 22:20: P2 entrou no chat


 22:21 P2: olá, A10!


 22:22 A10: ola professora!


 22:24 A10: eu gostaria de saber se e pra eu refazer o exercicio do meio ambiente?


 22:25 P2: Oi, A10, se vc está falando da atividade 6, pode. Mas lei com atenção as orientações.


 22:26 P2: Digo: leia, srsrsrsr


 22:26 A10: hum, ta, foi o que pensei. e a nove como eu faco?

 22:32 P2: A10, para fazer a atividade 9, você deve pesquisar uma dissertação-argumentativa em algum site da internet e comentá-la conforme as competências citadas lá no comando e também nos exemplos. Muitos colegas já fizeram. Dê uma lida para se basear e fazer a sua. Ela pode ser em dupla.

 22:33 A10: ta e obrigada! tenha uma boa noite

 22:33 P2: Saiba que é um prazer encontrá-la aqui no AVA.

 22:34 A10: ta bom e eu de falar com vc

 22:36: A10 abandonou este chat


 22:36: P2 abandonou este chat

FIGURA 32 – Excerto 224: ferramenta *chat* do ambiente *on-line*

É perceptível que o fato de professor e aluno não terem que estar, obrigatoriamente, em um horário estabelecido e curto e em um só lugar como a sala de aula para conversarem sobre as atividades permitiu usarem de uma flexibilidade, oportunizando ao aprendiz decidir por conta própria sobre o ritmo e intensidade de suas realizações.

5) Viabilidade de despertar o interesse do aluno pela língua materna

A viabilidade de despertar o interesse do aluno pela LM também foi uma potencialidade identificada nos dados e possível de ser relacionada à **estratégia afetiva**. Essa estratégia refere-se à regulação de emoções, atitudes, motivação e valores que influenciam na aprendizagem da língua (OXFORD, 1990). Para a autora, aprendizes capazes de controlar suas emoções tendem a aprender mais.

Segundo Oxford (1990), os professores podem exercer uma grande influência sobre a atmosfera emocional da sala de aula. Para isso, eles podem alterar a estrutura

social da sala de aula para dar aos alunos mais responsabilidade (cf. categoria 9 mais à frente), proporcionar práticas autênticas de comunicação (todo o processo de uso do AVA) e ensiná-los a usarem estratégias afetivas (escrita em diário, por exemplo). O uso do AVA no processo ensino-aprendizagem da LM tornou possível aos professores transformarem positivamente a atmosfera emocional da sala de aula, motivando a aprendizagem de quem já gostava da disciplina e despertando valores positivos em quem mantinha pouca ou nenhuma simpatia.

Os trechos, a seguir, mostram a acentuação da afetividade que a integração do AVA proporcionou em alunos que já se interessavam pelo estudo da LM:

Excerto # 225: Gosto de escrever, acho que é porque quero ser jornalista né? Então, assim, escrever usando o AVA foi uma ótima experiência. (A1 – EA)

Excerto #: A aula fica mais divertida, sai da rotina da sala de aula todo dia. (B12 – QFA)

Excerto # 226: Antes eu já gostava da Língua Portuguesa, mas eram sempre as mesmas coisas praticamente. O AVA foi uma inovação para todos nós e com certeza me influenciou mais a aprender e estudar a disciplina. Com certeza mudou bastante o modo de ensino e aprendizagem da escrita. Com as ferramentas [do Moodle] se tornou um meio mais prático de se aprender. (C4 – QFA)

Excerto # 227: Usar a internet foi um estímulo muito interessante pra mim [...] e confirmado por comentários de amigos meus que disseram que não tiveram a mesma oportunidade que eu tive. (C10 – QFA)

Como dito na seção 2.6, a teoria Vygotskiana e os estudos de Oxford (1990) mostram o reconhecimento da importância da afetividade para o processo ensino-aprendizagem que não envolve apenas fatores racionais ou cognitivos. Os excertos seguintes, por exemplo, evidenciam a transformação negativa para positiva da visão que dois alunos mantinham sobre o ensino-aprendizagem da LM após a integração do AVA no contexto presencial de ensino e o reconhecimento de avanço na aprendizagem:

Excerto # 228: Eu não gostava da aula de língua portuguesa, porque praticamente o professor só falava. Mas o uso do AVA faz com que o aluno faça suas atividades com mais vontade, pois ele tem meios que ajudam o aluno a concluir as tarefas, como: dicionário online, textos de apoio, tira-dúvidas e outras coisas. [...] Enfim, agora eu passei a gostar de língua portuguesa, estou lendo livros. (B1 – QFA)

Excerto # 229: Pra variar, eu não me identificava muito com a língua portuguesa, pra ser sincera não gostava muito não, mas depois que passei a usar o AVA e a internet, depois que tive os primeiros contatos, comecei a me interessar mais e fui gostando aos poucos e até melhorando minhas habilidades com a escrita. Esse projeto pôde me mostrar o lado bom de interagir com a língua escrita com os professores e até mesmo com os colegas. [...] Aprendi muito através dos *feedbacks*. (B12 – QFA)

O excerto da aluna B12 foi reafirmado quando da verificação dos dados provenientes da ferramenta diário, na qual a mesma aluna também se refere ao fato de passar a se interessar pelo estudo da LM. É importante perceber no relato da aluna B12 que não se trata apenas da inclusão de um novo instrumento no ensino, mas de todas as potencialidades que foram proporcionadas pelo seu uso (cf. seção 3.6):


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	B12 Última edição: Sunday, 23 December 2012, 09:06
	<p>Diário, Chegamos ao final, né! Já tô até triste, pois vou sentir muita falta desse ambiente. <u>Antes de estudar com a ajuda do AVA e dos professores me orientando como melhorar minhas atividades eu nem era chegada em português. Acho que esse ano a minha ideia mudou.</u> Passei a prestar mais atenção nas explicações em sala de aula, nos exercícios que fazíamos lá, porque sabia que aqui ia ser preciso. Tipo Big Brother srsrsrsr, todo mundo podendo ver o que gente faz e ainda comentar, ai ai! Só caprichando mesmo. No AVA tinha muito material. <u>Gostei de aprender português com essa metodologia</u>, o professor explicar o assunto usando o data-show, a gente com material para acompanhar e ver exemplos, produzir nossos textos e avaliarmos as dificuldades. Isso foi bom porque no processo foi possível tirarmos as dúvidas para só depois fazermos a produção final. Então aprendi muito, principalmente coesão, coerência, pontuação, acentuação, expor minhas ideias, usar as ideias dos outros, mas não como se fossem minhas, claro! Gostaria que o AVA continuasse ano que vem para que outras turmas tivessem a mesma oportunidade. Bjs...</p>

FIGURA 33 – Excerto 230: ferramenta diário do ambiente *on-line*

A afetividade pela aprendizagem da LM pode ser motivada no aluno por meio da utilização das TDICs, do incentivo do professor e da vontade do querer aprender do aluno. Com isso, o aluno poderá se engajar no processo, praticar ações de aprendizagem e valorizar as conquistas porque poderá utilizá-las em seu contexto social. Por isso, o uso do AVA teve uma boa aceitabilidade, pois promoveu a integração do aluno em um contexto autêntico e tecnologicamente atual de uso da escrita.

6) Existência de público real e ativo

Outra potencialidade identificada foi a de existência de um público real e ativo que pode ser relacionada à **estratégia social**. Essa estratégia é representada por ações que permitem ao aprendiz aprender a língua através da interação e da cooperação com outros indivíduos (OXFORD, 1990). Com o uso do AVA, os participantes tornaram-se não só produtores de seus próprios textos, mas também leitores, coautores,

comentaristas de textos dos colegas, ou seja, público real e ativo (DOUGIAMAS, 2000), uma vez que a maioria das atividades era interativa, privilegiava uma aprendizagem conjunta (cf. subseção 4.2.3).

A escrita no AVA era destinada aos outros e não apenas ao professor, o que fazia com que os alunos “caprichassem” mais em suas produções. Havia a consciência de que o autor do texto é o primeiro leitor e deve estar atento aos efeitos conseguidos diante dos recursos expressivos historicamente construídos na língua (cf. subseção 3.4.2). O exemplo dado a seguir, extraído do diário de campo, destaca essa percepção de um dos participantes já no início do uso do AVA:

QUADRO 35

Presença de um público real e ativo - DC

Data	Turma	Atividades e recursos de apresentação	Cenário (físico e virtual), comportamento nele adotado pelos participantes, ações de aprendizagem utilizadas etc.
14/05/12	C	Semana de ambientação: apresentação da plataforma Moodle e de seu funcionamento por meio da utilização de data show.	Aula no LABINF. [...] Para finalizar a aula, a professora lembrou que no AVA eles não eram uma turma só, como na sala de aula, mas uma junção de quatro turmas que utilizariam conjuntamente o mesmo espaço virtual e realizariam as atividades interagindo entre si, lendo, comentando, ajudando uns aos outros. Nesse momento, um aluno disse: “ <u>Professora, isso é sério mesmo, né? Pessoal, vou ter que estudar mesmo pra não fazer feio aqui, já que vocês e os colegas das outras turmas também vão ver e comentar o que eu fizer.</u> ” Com essa fala, os colegas riram, mas concordaram e a professora reforçou a conclusão apresentada.

No final do ano e também de uso do AVA pelas turmas, a aluna B12, que assumidamente no início dizia não ser chegada em estudar português (cf. potencialidade 5), fez o seguinte relato na ferramenta diário do AVA:


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	B12 Última edição: Sunday, 23 December 2012, 09:06
	Diário, [...] Passei a prestar mais atenção nas explicações em sala de aula, nos exercícios que fazíamos lá, porque sabia que aqui ia ser preciso. <u>Tipo Big Brother srsrsrsr, todo mundo podendo ver o que gente faz e ainda comentar, ai ai! Só caprichando mesmo.</u> [...] Bjs...

FIGURA 34 – Excerto 231: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Esse relato mostra como o uso do AVA junto com a participação de um público real e ativo em contato com suas produções a motivou a estudar mais. Havia cooperação entre os alunos. Outro fator que também chama a atenção no relato foi ver que a aluna B12 fez seu registro em um domingo pela manhã e que isso foi uma ação espontânea, autônoma, haja vista que a participação na ferramenta diário não contava como atividade para notas bimestrais.

Em outro exemplo, retirado do QFA quando se buscava saber sobre o processo de aprendizagem a partir do momento em que o ambiente virtual de aprendizagem foi integrado ao contexto presencial de ensino, também se verifica a ênfase dada pela participante B12 à atuação dos colegas enquanto público real e ativo e não meros receptores de informação no processo ensino-aprendizagem da escrita:

Excerto # 232: Com a ajuda dos *feedbacks*, eu pude me capacitar mais na hora da minha produção de texto. Os comentários dos professores e dos meus colegas ajudaram a ver e consertar o que faltava em minha produção. Eu busquei ajudar aos colegas, tive opinião, pesquisei, anotei, escrevi, reescrevi, enfim, era assim que eu agia nas atividades do AVA. (B12 – QFA)

Todos os exemplos utilizados para ilustrar essa categoria colocam os sujeitos em ação à medida que se prontificam a cooperar e solidarizar uns com os outros, como aponta a estratégia social de Oxford (1990), já enfocada na seção 2.6. Conforme visto na seção 3.5, quando da apresentação de afirmações de Dougiamas (2000), a exposição dos textos no AVA viabilizando leitura e comentários feitos por pessoas que não apenas o professor leva o aluno a responsabilizar-se mais ainda pelo modo de expor suas ideias, pela sua aprendizagem. Com isso, ele passa a praticar uma aprendizagem reflexiva de escrita, usando muito mais estratégias que se a produção fosse feita em sala de aula convencional e tivesse como único leitor o professor.

7) Possibilidade de maior vínculo afetivo

Outra potencialidade demonstrada com o uso do AVA integrado ao contexto presencial foi a possibilidade de maior vínculo afetivo entre os participantes que pode ser relacionada às **estratégias afetiva e social** (OXFORD, 1990). Ambas as estratégias evidenciam o já dito na seção 2.6 sobre os benefícios que a interação e a afetividade proporcionam ao processo ensino-aprendizagem, já que este não envolve apenas fatores cognitivos.

Essa afetividade interativa ocorreu em vários momentos presenciais e em recursos do ambiente *on-line* tornando as ações e orientações dos professores junto a colaborações também de colegas mais experientes importantíssimas para o aluno poder desenvolver suas funções psicológicas superiores dentro e fora do AVA e crescer em ganho de autonomia. Os excertos abaixo inferem o estreitamento desse vínculo entre professor/aluno e entre aluno/aluno como um fator positivo para o processo ensino-aprendizagem.

Excerto # 233: Eu agradeço ao P1, que me deu apoio, e a minha querida e amada TP, que foi a minha maior incentivadora para aprender nesse novo ambiente. (B1 – QFA)

Excerto # 234: As professoras ajudaram e acrescentaram para que as aulas fossem mais interativas. O jeito delas contagiava e aumentava minha vontade de estar ali no ambiente virtual para me sair bem. (C10 – QFA)

Excerto # 235: Um aspecto importante foi ver um ajudando o outro, um lendo o trabalho do outro. Isso até despertou neles um senso de solidariedade, porque uns conseguem avançar mais do que os outros e aqueles que são mais lentos precisam de ajuda. No AVA eles se ajudavam, havia uma interação positiva, respeitosa e afetuosa entre eles e nós professores para com eles. (P1 – EP)



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	<p>C7 Última edição: Thursday, 20 December 2012, 10:36</p> <p>17.12.12 <u>Olá, estou passando mais uma vez por aqui para dizer que estou um pouco tristonha, pois falta pouco tempo de aula ainda, foi ótima essa experiência de estudar através do AVA. Bjs</u></p> <p>20.12.12 Hoje completei uma atividade. Infelizmente não tenho pronta todas as atividades do AVA , mas sempre que posso entro e faço alguma. Estou doente e lutando para cumprir com minhas tarefas antes de ficar uns dias de folga. <u>Feliz natal amiguinhos e minhas professoras lindas fiquem com Deus.</u></p>
	<p>A4 Última edição: Sunday, 23 December 2012, 10:20</p> <p>Oi diário, Primeira e última vez (srsrsrsr) que escrevo em você. É porque no uso do AVA só hoje que estou vindo aqui e já estamos no final do ano. Foi muuuuito bom esse ano a matéria de português. Aprendi vários assuntos fazendo textos usando o AVA e pesquisando na net e em outros materiais. [...] <u>Nossa, as orientações dos professores esse ano são só elogios. Nunca recebi tanta atenção. Gostei, pois isso me fazia querer sempre melhorar mais, né.</u> É isso, tchau.</p>

FIGURA 35 – Excertos 236: ferramenta diário do ambiente *on-line*

A afetividade demonstrada na ferramenta diário além de contar com a escrita direta elogiosa e emocional, também se mostrou por meio de representações como

“Bjs”, “srsrsrsr” e “Foi muuuuuito bom” advindas de uma linguagem informal, conforme mostraram os exemplos dados.

No exemplo seguinte, a aluna A11 recebeu do professor P1 um *feedback* sobre a sua postagem da Atividade 6, no qual o professor teceu relevantes orientações para melhoria da produção escrita da aluna e fechou com palavras de incentivo. Como retorno, a aluna A11 agradeceu dizendo: “Valeu pelos elogios e críticas ‘construtivas’ pois elas são um dos motivos que fazem querer sempre melhorar”.



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 6 Elaboração de dissertação-argumentativa / ► No país da corrupção: Dar esmolas ou não?	
	<p>Re: No país da corrupção: Dar esmolas ou não? por P1 - Monday, 22 October 2012, 18:11</p> <p>A11, tudo bem? Seu texto traz importantes considerações sobre o assunto esmola. Também está coerente e coeso, claro e conciso. Parabéns!! Todavia, sentimos falta de questões políticas e ONGs que beneficiam pessoas que estão nessa situação. Até porque apenas o ato de dar esmola não resolverá por completo o problema. O que acha? Vamos inserir alguns dados para enriquecer e validar mais o ponto de vista adotado no que tange à argumentação? Fora isso, verifique pequenos aspectos gramaticais, como acentuação.</p> <p><u>P.S. Tem algo que admiro muito em você, sabe o que é???</u> <u>É a sua persistência, dedicação e vontade de vencer... Toda vez que você me procura pra tirar suas dúvidas, mostra-me que você realmente é preocupada com seu conhecimento e isso é a chave para o sucesso!!!</u> Parabéns mesmo... Continue com essa garra!</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: No país da corrupção: Dar esmolas ou não? por A11 - Wednesday, 24 October 2012, 13:54</p> <p><u>Olá, P1. Tudo bem sim e melhor agora.</u> Muito obrigada pelo elogio, pela persistência em me ajudar a fazer um bom texto argumentativo e sim me preocupo bastante com meu conhecimento, com a minha vontade de aprender e ser alguém. <u>Vou melhorar os pontos que o Sr. pediu que fossem melhorados e vou tentar fazer sempre melhor.</u> <u>Valeu pelos elogios e críticas ‘construtivas’ aqui no AVA, pois elas são um dos motivos que fazem querer sempre melhorar.</u> 😊</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>

FIGURA 36 – Excertos 237: ferramenta fórum Atividade 6

Como se vê, essa interação entre os participantes do AVA mostra a importância da integração dialógica de cognição e afetividade para o sucesso da aprendizagem.

A seguir, as duas últimas potencialidades a serem apresentadas, categorias oito e nove, carregam sem si uma relação mais direta com estratégias tanto do grupo direto quanto do grupo indireto. É importante dizer que as estratégias não agem em separado,

há uma interdependência entre elas para que ocorra o desenvolvimento cognitivo do sujeito (OXFORD, 1990) de modo a levá-lo à autorregulação proposta na teoria sociocultural de Vygotsky.

8) Maior interação entre os participantes

Entre as categorias identificadas, emergiu a de o AVA proporcionar maior interação entre os participantes. Essa potencialidade, a meu ver, agrega-se mais diretamente às **estratégias cognitiva e social** propostas por Oxford (1990), tendo em vista que defendo, assim como a autora e os princípios de aprendizagem Vygotskianos, um processo ensino-aprendizagem que valoriza a interação. Essa concepção, como já vista na seção 2.6, em que apresentei a possibilidade de um diálogo entre a classificação das estratégias de aprendizagem de Oxford e a teoria Vygotskiana, reconhece a importância do social para a formação cognitiva do indivíduo e identifica a linguagem humana como o principal instrumento de mediação constituindo-se como o sistema simbólico fundamental, que neste caso é a língua-alvo, para expressar o pensamento na mediação entre sujeitos e objeto.

A implantação do AVA possibilitou, de acordo com a proposta socioconstrutivista em que ele foi criado (DOUGIAMAS, 1998, 1999, 2000), o uso de um novo espaço não só para o ensino-aprendizagem da escrita, mas também para uma maior interação entre professores/alunos e alunos/alunos por meio de sua prática, constatada em forma de relação social um para um e interpares. Conforme já visto na seção 2.6, essas relações são contrárias ao exercício autoritário da docência e à passividade do aluno.

A relação social um para um pode ser vista como aquela ocorrida por meio dos *feedbacks* dados de forma bilateral, por exemplo, entre um professor e um único aluno referente às atividades realizadas no AVA. Nesses *feedbacks*, aparece o discurso instrucional. Primeiramente, o professor enfatiza aspectos positivos da produção e só em seguida indica possibilidades de melhoria, não há ordens, há sugestões, orientações que o aluno atende, refaz, aprende. Com esse tipo de interação, um para um, os alunos foram atendidos em suas particularidades, individualmente.

A figura 37 apresenta registros da plataforma referente à realização da Atividade 6, produção de dissertação-argumentativa, em que se nota a interação um para um professor/aluno.






Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 6 Elaboração de dissertação-argumentativa / ► Elaboração de dissertação-argumentativa	
	Elaboração de dissertação-argumentativa por A1 - Friday, 19 October 2012, 11:12
	Novo código florestal é bom mesmo? Nos últimos anos um assunto tem causado grandes polêmicas no Brasil, é o novo código florestal, que foi aprovado na câmara dos deputados em 2011, e já foi discutido no senado federal que o enviou para a presidente Dilma Rousseff aprovar ou vetar. [...] Responder
	Re: Elaboração de dissertação-argumentativa por P1 - Monday, 22 October 2012, 17:18
	Caro A1, Você entendeu a proposta e a desenvolveu sem fugir do tema. Isso é bom e você está de parabéns. [...] Enfim, convence o leitor da seriedade do problema. Dicas: 1. Reveja a parte de aprovar ou vetar. Dê uma conferida nisso e em duas outras alterações feitas recentemente; 2. Dê exemplos de deputados ou senadores eleitos que são ruralistas; 3. Quando a pesquisa citada foi feita? SE VOCÊ CONTINUAR ASSIM, MEU AMIGO, NAO TENHO DÚVIDA DE QUE LOGO, LOGO VOCÊ ESTARÁ TRILHANDO O CAMINHO DA UNIVERSIDADE... LEVANDO COMO BAGAGEM A COMPETENCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTO. É isso aí!!! Mostrar principal Responder
	Re: Elaboração de dissertação-argumentativa por A1 - Thursday, 25 October 2012, 20:08
	Novo código florestal é bom mesmo? Nos últimos anos um assunto tem causado grandes polêmicas no Brasil, é o novo código florestal, que foi aprovado na câmara dos deputados em 2011, e já foi discutido no senado federal que o enviou para a presidente Dilma Rousseff que o aprovou com alguns vetos, relacionados às reservas legais, matas ciliares e as APPs (área de preservação permanente). [...] Mostrar principal Responder
	Re: Elaboração de dissertação-argumentativa por P2 - Friday, 26 October 2012, 10:55
	Querido A1, Li sua dissertação-argumentativa com gosto. Rapaz, você está de parabéns. Quanta informação colocada, justificada e argumentada você apresenta nela. Então, dou um especial Parabéns. Notei que você respondeu ao feedback do Professor P1, deixando apenas a data da pesquisa de fora, mas inseriu o que e quem a realizou. Agora, sugiro que para a dissertação ficar nota 1000, você a reescreva atentando para a pontuação. Vamos que vamos 😊 Mostrar principal Responder
	Re: Elaboração de dissertação-argumentativa por A1 - Friday, 26 October 2012, 14:40
	Novo código florestal é bom mesmo? Nos últimos anos, um assunto que tem causado grandes polêmicas no Brasil é o novo Código Florestal aprovado na Câmara dos Deputados em 2011 e já discutido no Senado Federal que o enviou para a presidente Dilma Rousseff que o aprovou com alguns vetos relacionados às reservas legais, às matas ciliares e às APPs (área de preservação permanente). [...] Professores, obrigado pelas orientações. Mostrar principal Responder

FIGURA 37 – Excertos 238: ferramenta fórum Atividade 6

Em seus estudos sobre autonomia, Little (2000) indica a adoção da ZDP¹⁰⁶, formulada por Vygotsky (2007a), como meio de possibilitar uma aprendizagem bem sucedida capaz de levar ao ganho de autonomia com a orientação ou colaboração de sujeitos mais capazes. Essa exposição e interação no AVA possibilitou ao professor trabalhar na ZDP do aluno, agindo como um orientador mais experiente para que o próprio aluno realizasse as ações necessárias para sua aprendizagem e desenvolvesse autonomia. Nesse caso, as orientações necessárias para melhor realizar a atividade serviram como andaimes (*scaffolding*) para o aluno sentir-se capaz e motivado a melhorar cada vez mais a sua produção escrita, ou seja, a agir e a operar mentalmente sobre o objeto de estudo de forma a (re)construir conhecimento. Como exposto na seção 2.6, a noção de andaime, enquanto estratégia de ensino, é originária da teoria sociocultural de Vygotsky e inserida nas concepções da ZDP.

Os excertos apresentados abaixo confirmam a importância dada pelos alunos a esse tipo de relação social ocorrida no AVA:

Excerto # 239: Ele [o AVA] também nos possibilitou maior acompanhamento dos professores, que antes era muito difícil. (A1 – QFA)

Excerto # 240: A partir do AVA, eu tive mais fontes para me basear e com os *feedbacks* eu pude ver com a ajuda dos professores onde meu texto tinha que melhorar. (A2 – QFA)

Excerto # 241: Os *feedbacks* me orientaram a ver os problemas e resolver para não errar mais a mesma coisa. (B7 – QFA)

Excerto # 242: Tudo melhorou na minha opinião. Serviu para unir aluno/professor, tipo interagir uns com os outros. Estudar [...] produções de textos, coerência, coesão, sinais [de pontuação] foi muito legal e eu melhorei bastante tanto na prática da escrita de textos quanto no vocabulário por conta disso. (C5 – QFA)

O primeiro excerto acima, quando o aluno A1 diz que o AVA “também nos possibilitou maior acompanhamento dos professores, que antes era muito difícil” remete à relação um para muitos, constante em sala de aula tradicional, reproduzindo a tão contestada educação bancária, metaforizada por Freire (2005). A relação um para muitos pode ser vista como aquela em que a sala de aula e o ensino-aprendizagem do conteúdo são controlados pelo professor por meio de ação totalmente unilateral, por exemplo, aulas expositivas nas quais apenas o professor se manifesta.

¹⁰⁶ A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007a, p.97).

Já na relação social interpares, o professor, consciente de ser um só em sala de aula para dar conta de muitos alunos, incentiva a participação ativa, responsiva e tutora dos mesmos no processo ensino-aprendizagem por acreditar nos benefícios dessa relação multilateral.

Os alunos aprendem muito em relacionamento interpares. Este tipo de relacionamento favorece uma aprendizagem pautada na teoria sociocultural, na qual os alunos aprendem a partir do social, colaborativamente. Os excertos seguintes apontam para a importância dessa relação para o processo ensino-aprendizagem em ambientes virtuais:

Excerto # 244: Os *feedbacks* do professor e dos colegas com certeza foram muito importantes e ajudava bastante a identificar os nossos erros, ajudava a consertar onde havia o erro. (B6 – QFA)

Excerto # 245: A ajuda dos professores e outros colegas fizeram com que aprendesse a expor melhor as ideias e interagir, aprendendo com os nossos próprios erros, continuar a fazer melhor, explorar nossos conhecimentos e todos se ajudarem. (B12 – QFA)

Excerto # 246: Eu passei a ter noção maior de redação, que sempre foi difícil elaborar. A prática me fez melhorar minha escrita, meu modo de usar as palavras. Com o uso do ambiente virtual [de aprendizagem], aprendi a estudar coletivamente. (C7 – QFA)

Excerto # 247: A respeito do meu aprendizado, a língua materna sempre foi de suma importância. No ambiente de aprendizagem [on-line], aprendi muitas coisas, por exemplo, controlar um pouco o meu nervoso para trabalhar em grupo, ou seja, com meus colegas. (C9 – QFA)

A relação social interpares foi utilizada no AVA no momento em que os professores privilegiaram a realização de atividades interativas (cf. 4.2.3), nas quais os alunos ensinavam e aprendiam uns com os outros realizando um processo mediado pelos pares, independente de sua turma e turno de origem, já que no AVA não havia essa separação. A figura 38, deixa claro de que modo essa relação ocorria nas atividades *on-line* ao mostrar alunos das turmas A, B e C interagindo.






Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião	
	Re: Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião por A9 - Friday, 23 November 2012, 16:38
	Nome do artigo: Fumante não é excluído é vítima, de Jussara Fiterman <u>Questões</u> 1. Em que veículo o texto foi publicado? Foi publicado no jornal Zero Hora, posteriormente no Caderno Virtual: http://escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book45/InterativeBook.html [...] 5. Considerando que se trata de texto argumentativo, que tese o autor parece defender e que argumentos ele usa para defendê-la? Ela defende sua tese contrariando um estudante de jornalismo que havia publicado um artigo no qual era a favor do tabagismo. Seus argumentos são levantados com base em dados estatísticos de mortes, infartos, câncer de pulmão, enfim, alertando aos fumantes os riscos devido ao grande consumo de cigarro. Alunos: A9, A13 e A8 <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	Re: Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião por B2 - Tuesday, 4 December 2012, 16:08
	Olá 😊 amigos, o nosso grupo tratou do mesmo assunto de vocês. <u>Concordo com a tese que vocês fizeram mas o nosso grupo achou que o que o autor queria realmente era prevenir as vítimas desse vício que na maioria das vezes são adolescentes.</u> 😊 obrigada <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	Re: Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião por A9 - Wednesday, 12 December 2012, 14:08
	Querida colega Sua observação é pertinente e, com certeza, <u>levaremos em consideração.</u> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	Re: Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião por A9 - Friday, 14 December 2012, 14:04
	<u>Revedo a questão 5:</u> 5. Considerando que se trata de texto argumentativo, que tese o autor parece defender e que argumentos ele usa para defendê-la? Ela defende sua tese contrariando um estudante de jornalismo que havia publicado um artigo no qual era a favor do tabagismo. Seu principal foco era prevenir as pessoas, principalmente jovens, a não entrar no mundo das drogas. Seus argumentos são levantados com base em dados estatísticos de mortes, infartos, câncer de pulmão, enfim, alertando aos fumantes os riscos devido ao grande consumo de cigarro. Alunos: A9, A13 e A8 <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	Re: Atividade 13 Identificação de pontos essenciais do artigo de opinião por C1 - Thursday, 20 December 2012, 15:18
	A9, A13 e A8, Admirei a atitude de vocês em levar em consideração o comentário recebido. Também gostei de vocês terem feito, mostrando maturidade e reconhecimento de que sempre temos muito que aprender uns com os outros. Abraços. <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>

FIGURA 38 – Excertos 243: ferramenta fórum Atividade 13

Na perspectiva da teoria sociocultural, o aluno deve ter participação ativa no seu processo de construção do conhecimento, que envolve aspectos socioafetivos e cognitivos entre pares como meio de estimular o pensamento a agir a partir da interação. Em um AVA, essa interação, como observado no utilizado para a coleta dos dados, pode se tornar uma ferramenta capaz de ampliar o conhecimento do aluno. Por meio dela, andaimes em forma de “diálogo pedagógico” entre pares (LITTLE, 2000; NICOLAIDES e BLOS, 2011) podem ser fornecidos de modo a orientar ações que primam pelo o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes de línguas.

9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem

Uma última potencialidade a ser exposta diz respeito à possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem. Essa potencialidade liga-se, aqui, às **estratégias cognitiva e metacognitiva** (OXFORD, 1990) que, como dito na seção 2.6 ao se enfatizar ideias de Vygotsky (2007a, 2007b), mantêm uma relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los, uma vez que estão, respectivamente, relacionadas à manipulação direta do conteúdo e ao gerenciamento da aprendizagem. O ato de controlar, se responsabilizar pela própria aprendizagem, é tido por Little (1991, 2000) e por Benson (2001) como um passo importante que o aprendiz deve dar para desenvolver sua autonomia.

A partir disso, essa potencialidade transforma-se, a meu ver, em uma macropotencialidade, sendo muitos os exemplos que emergiram na utilização do AVA no contexto presencial de ensino. O aluno percebeu-se como agente ativo responsável no processo de construção do conhecimento, reconheceu-se como um sujeito capaz de gerenciar e regular suas ações e pensamentos (VYGOTSKY, 2007a, 2007b), conforme evidenciam os excertos a seguir, extraídos do QFA:

Excerto # 248: [...] com o AVA, nós alunos temos a autonomia de estudar e buscar nosso próprio conhecimento longe da sala de aula da escola. (A1 – QFA)

Excerto # 249: [...] eu procurava estudar de modo a não depender só do que o professor dizia ou mandava, mas buscava meus meios de aprender. (A3 – QFA)

Excerto # 250: Com o uso do AVA, pude assumir a responsabilidade por minha aprendizagem, usar instrumentos que me ajudaram a aprender, a alcançar meus objetivos. (A4 – QFA)

Excerto # 251: Agora estou mais independente e pronto não só para absorver ideias mas para produzir também. (A9 – QFA)

Excerto # 252: Com a ajuda dos *feedbacks*, eu pude me capacitar mais na hora da minha produção de texto. Os comentários dos professores e dos meus colegas ajudaram a ver e consertar o que faltava em minha produção. Eu busquei ajudar aos colegas, tive opinião, pesquisei, anotei, escrevi, reescrevi, enfim, era assim que eu agia nas atividades do AVA. (B12 – QFA)

Excerto # 253: Aprendi que é importante sempre está revendo os assuntos, entrava no AVA para ler os materiais e ver o que tinha de novo lá. (B8 – QFA)

Excerto # 254: Posso dizer que procurei me aperfeiçoar mais aprendendo e não colando do colega. Fazendo as atividades do AVA por conta própria. (C3 – QFA)

Excerto # 255: Eu não atentava só para os *feedbacks*, pois também perguntava para meus colegas e pesquisava em casa para tirar algumas dúvidas. Sabia entrar no ambiente virtual sem a ajuda da professora. Só no começo do ano tive dificuldades com relação em entrar no AVA. (C5 – QFA)

Excerto # 256: Com as atividades do AVA, passei a tirar um tempinho para ler os materiais na internet e ver mais jornal na TV. (D2 – QFA)

Os relatos na ferramenta diário ajudam a perceber como os alunos passaram a agir mais por conta própria, sem a necessidade de estarem em sala de aula, recebendo orientação do professor. A figura 39, por exemplo, mostra que a aluna C7 do turno noturno, não no dia em que marca a última edição do diário, mas no dia 24 de agosto de 2012, à tarde, como indica o cumprimento “Boa tarde”, acessou o AVA e fez a Atividade 4 tirando suas próprias dúvidas e, por conta disso, ficou mais tempo na internet. No dia 21 de novembro, a mesma aluna registrou que, por conta de faltas, estava atrasada nas atividades, mas já estava conseguindo se “atualizar com sucesso”.


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	C7 Última edição: Thursday, 20 December 2012, 10:36
	<p>24. 08.12 <u>Boa tarde, hoje experimentei as minhas quatro chances para concluir minha atividade 4. É bem legal, pois me deu a chance de tirar uma nota maior, e, ao mesmo tempo, consegui tirar umas dúvidas. O AVA é bem divertido, pois me deu a oportunidade de ficar mais tempo na net...</u> 😊</p> <p>21.09.12 <u>Olá, estou correndo para alcançar os meus colegas de classe, pois estava faltando nos últimos dias. Mas com esforço estou conseguindo me atualizar com sucesso nas atividades.</u></p>

FIGURA 39 – Excerto 257: ferramenta diário do ambiente *on-line*

A figura 40 mostra o diário da aluna D2, também do turno noturno, acessando o AVA em plena tarde. A aluna, tal qual C7, relatou não estar em dia com as atividades *on-line*, mas por motivos diferentes. Todavia, demonstrou a mesma força de vontade e chamou para si a responsabilidade de fazê-las.


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	D2 Última edição: Monday, 26 November 2012, 16:04
	Olá, diário!! Venho aqui novamente depois de muito tempo, pena não trazer boas notícias. Meu notebook está com defeito e eu sem dinheiro [...], eu não gosto de cyber e atrasei meus trabalhos. Mas ainda não fui vencida, vou continuar tentando <u>POIS SOU BRASILEIRA E NÃO DESISTO NUNCA!!</u> Eu só vou ter que me virar nos trinta para conseguir fazer! Mas <u>eu consigo!!!</u>

FIGURA 40 – Excerto 258: ferramenta diário do ambiente *on-line*

Os excertos, acima, mostraram indícios de autonomia por parte de C7 e D2 ao chamarem para si a responsabilidade por sua própria aprendizagem, remetendo a classificação psicológica de autonomia feita por Benson (1997). Segundo o autor, esse tipo de autonomia revela uma transformação interna dentro do indivíduo e está ligado ao construtivismo, o qual valoriza a liberdade de pensar e gerenciar a própria aprendizagem em que o conhecimento não é ensinado, mas construído. Conforme o exposto, não há como dissociar cognição e metacognição quando se fala em desenvolvimento de autonomia.

Levando em consideração também os três níveis de controle propostos por Benson (2001) para observar o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma: gerenciamento, processos cognitivos e conteúdos, é possível, diante do exposto, relacioná-los às nove categorias identificadas como potencialidades do AVA possibilitadoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita da LM¹⁰⁷ (cf. quadro 32).

As categorias 1) Maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo, 5) Viabilidade de despertar o interesse do aluno pela LM e 9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem podem ser relacionadas ao **nível de conteúdos de aprendizagem**, por viabilizarem selecionar e escolher conteúdo de modo a expandir o acesso ao assunto estudado. Nesse caso, o controle sobre o conteúdo de aprendizagem envolve o aspecto situacional de uso de um ambiente *on-line* de aprendizagem que pode motivar a utilização de estratégias de memória, cognitiva, metacognitiva e afetiva da classificação de Oxford (1990), as quais tendem a representar ações praticadas pelos alunos para assumir maior controle sobre o conteúdo de aprendizagem da língua. O uso do AVA implicou, portanto, a criação de um contexto situacional pelos professores em

¹⁰⁷ Agradeço à querida professora Dr^a Walkyria Magno e Silva, pela indicação da possibilidade de associação entre os três níveis de controle preconizados por Benson (2001) e as potencialidades do AVA possibilitadoras de autonomia.

que a liberdade na aprendizagem foi incentivada a partir da necessidade, interesse e ritmo de aprendizagem do aluno.

As categorias 1) Maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo, 2) Possibilidade de desenvolvimento de escrita mais reflexiva e elaborada, 3) *Software* com realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta, 8) Maior interação entre os participantes e 9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem podem ser relacionadas ao **nível de processos cognitivos**, por possibilitarem direcionar a atenção à capacidade de praticar, receber e criar via manipulação direta do conteúdo, ou seja, do material a ser aprendido.

Esse nível envolve o processamento mental da língua em estudo, uma vez que pode ser entendido como uma questão da psicologia de aprendizagem. Nele, os comportamentos de aprendizagem não são diretamente observáveis, mas podem ser inferidos a partir de comportamentos manifestados via estratégias de aprendizagem, como as diretas (de memória, cognitivas e de compensação relatadas principalmente por meio de relatos verbais) apoiadas, na maioria das vezes, pelas indiretas (metacognitiva e social) da classificação de Oxford (1990).

Com o AVA levando os alunos para o mundo da internet, eles tiveram acesso a uma vasta quantidade de informação tendo que darem maior atenção ao que era mais essencial para ser utilizado e aprendido no momento. Os alunos tiveram que focar a atenção em aspectos linguísticos específicos em que o processo cognitivo precisou ser controlado via reflexão. Durante o uso do AVA, por exemplo, a aprendizagem da língua alvo por meio de uma interação escrita e expositiva foi útil para a reflexão e para potencializar o emprego de determinadas estratégias ligadas diretamente ao nível de processos cognitivos.

Para Candy (1991), citado por Benson (2001), a reflexão tem dimensões individuais e sociais, podendo, portanto, ser vista como um mecanismo interno para o desenvolvimento do controle sobre a aprendizagem. À medida que o usuário reflete sobre o objeto de sua aprendizagem aumenta sua possibilidade de desenvolver autonomia e compartilhar tais reflexões também aumenta sua consciência de aprender.

Já as categorias 4) Ampliação do espaço e do horário escolar, 5) Viabilidade de despertar o interesse do aluno pela LM, 6) Existência de público real e ativo, 7) Possibilidade de maior vínculo afetivo, 8) Maior interação entre os participantes e 9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem podem ser relacionadas ao **nível de gerenciamento da aprendizagem**, por proporcionarem executar, por exemplo,

comportamentos próprios da metacognição, os quais podem ser manifestados via ações disciplinares para a aprendizagem, como organizar, planejar e avaliar.

Segundo Benson (2001), nesse nível, o controle além de poder ser exercido sobre a aprendizagem, é também mais diretamente observável. É justamente nesse ponto que as estratégias de aprendizagem indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais) de Oxford (1990) podem adentrar o nível de gerenciamento, já que estão relacionadas à organização da aprendizagem, às suas emoções e à interação com outros aprendizes ou professores (PAIVA, 2010). Essas estratégias potencializadas pelo uso do AVA possibilitam ao aprendiz encontrar meios para lidar com a administração da sua aprendizagem, ou seja, com o nível de controle capaz de gerenciá-la e desenvolver-lhe autonomia.

A figura 41, a seguir, foi criada a partir dessas observações e representa essa possível associação das potencialidades com os níveis de controle.

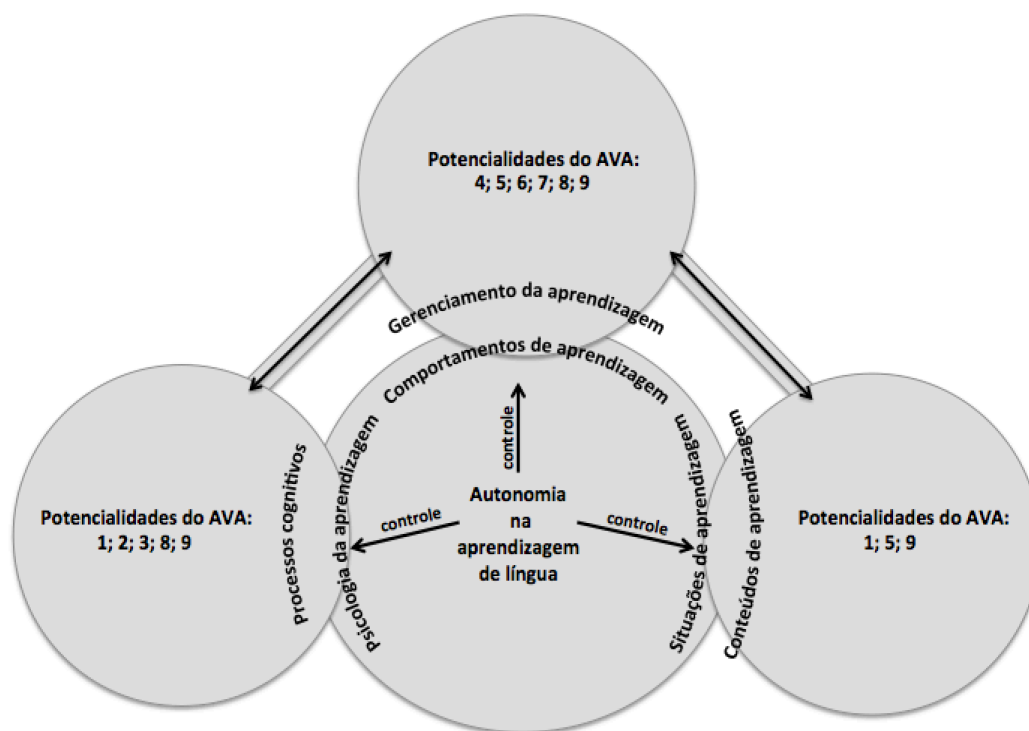


FIGURA 41 – Possível enquadramento das potencialidades do AVA aos níveis de controle de aprendizagem de Benson (2001, p. 50)

Apesar dos níveis de controle serem interdependentes, percebo, como afirma Benson (2001), haver uma sobreposição entre eles em virtude do contexto em questão. A potencialidade nove, por exemplo, que trata da possibilidade de maior controle de sua

aprendizagem, sobrepõe-se aos demais ao permear por todos os níveis e abarcar todas as potencialidades. Podendo, assim, ser reforçada sua classificação como uma macropotencialidade.

5.3.2 Limitações do AVA inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita

De acordo com Dougiamas (1999), um AVA desse porte também pode apresentar algumas limitações. Durante a pesquisa, algumas limitações foram constatadas, principalmente por problemas técnicos com o computador/conexão; dificuldade de alguns para acessarem o curso em horários fora dos encontros presenciais, ainda que o laboratório de informática tenha ficado a disposição em dias letivos; receio dos interagentes em fazer uso de um AVA, uma vez que, mesmo pertencendo à era digital, não são acostumados com a utilização de ambientes virtuais aplicados à educação. Porém, pelo fato de ser um componente *on-line* inserido no contexto presencial e fazer parte de um projeto didático de inclusão digital escolar, a maioria dos problemas pôde ser resolvida durante as aulas mediante interação dos participantes e apoio tecnológico e pedagógico da direção escolar.

É importante dizer que os dados sobre as dificuldades enfrentadas durante o uso do AVA são, em sua maioria, de ordem técnica, já que não apontaram falta de funcionalidade ou fatores negativos para o que o AVA se propôs: o ensino-aprendizagem da escrita.

A seguir, apresento as seis categorias que indicam as limitações apontadas pelos dados gerados durante a pesquisa que contemplou o uso do AVA em contexto regular de ensino: 1) Receio em utilizar um instrumento tecnológico digital para fins educacionais; 2) *Site do Portal escolar: educação sem distância* em manutenção; 3) Computadores com problemas em determinados componentes; 4) Problemas com acesso à internet; 5) Problemas de postagem; e 6) Copiar e colar.

1) Receio em utilizar um instrumento tecnológico digital para fins educacionais

Essa primeira limitação está relacionada a dois fatores. O primeiro fator, já esperado pelo fato de o questionário inicial aluno mostrar que 3,6% dos alunos nunca tinham usado computador e internet, refere-se ao receio literalmente de fazer uso de um

instrumento tecnológico. O segundo refere-se à insegurança do uso ser para fins educacionais.

O excerto seguinte evidencia bem o primeiro fator, já que o aluno C11 declarou que antes de sua participação no projeto didático de uso do AVA “nunca havia tido contato com computadores”:

Excerto # 259: Bem, antes do uso do AVA eu nunca havia tido contato com computadores. No início achei que iria me prejudicar, mas logo percebi que o uso do ambiente virtual [de aprendizagem] era interessante. [Com o AVA], pude aprender a praticar as regras gramaticais e pude aprender também a usar as ferramentas e graças ao AVA despertei em mim a vontade de aprender a trabalhar com computador. (C11 – QFA)

Nesse mesmo excerto, no entanto, também fica evidente que o que faltava ao aluno C11 era uma oportunidade, haja vista a revelação do desejo de aprender a trabalhar com computador ser dada como um aspecto positivo.

Já os excertos da figura 42, a seguir, extraídos da ferramenta diário, mostram claramente o segundo fator, isto é, a insegurança de se usar uma ferramenta tecnológica digital para fins educacionais:



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	B1 Última edição: Monday, 30 July 2012, 16:09
	Olá! <u>Na primeira atividade eu estava muito insegura; eu não sabia como começar.</u> Mas depois com a ajuda dos professores fui descobrir a importância do AVA. Em cada atividade que fiz eu fui descobrindo muitas coisas que não tinha conhecimento. B1
	C9 Última edição: Wednesday, 12 September 2012, 21:27
	O ava está sendo um processo de aprendizagem muito interessante p mim, porque estou tirando dúvidas e ao mesmo tempo me divertindo postando as atividades. Elas estão fáceis de fazer e está ficando bem explicado. <u>No começo tive um pouco de dificuldades p desenvolver, agora estou bem mais prática.</u> Aqui vou ficando, até a próxima. Valeu professores P2, TP e P1 😊

FIGURA 42 – Excertos 260: ferramenta diário do ambiente *on-line*

2) Site do Portal escolar: educação sem distância em manutenção

Durante o mês junho/2012, nos dias 11, 12 e 13, o acesso ao AVA ficou inoperante. O que se via na tela do site *Portal escolar: educação sem distância* que direcionava para a sala de aula virtual era um aviso de acesso restrito, o site estava em

modo de segurança. O professor P2 entrou em contato com integrante da coordenação do Portal via NTE/Santarém para averiguação da situação e foi informado de que o *site* estava em manutenção, mas que em breve os acessos seriam liberados. Assim ocorreu e no dia 14 de junho o acesso foi normalizado.

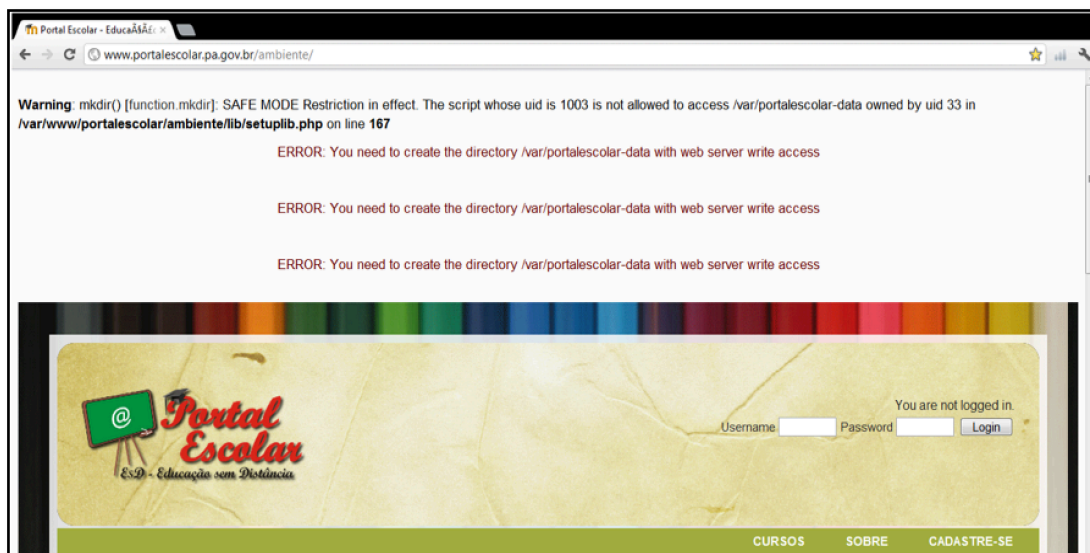


FIGURA 43 – Página do *Portal escolar: educação sem distância* com aviso de acesso
 Fonte: <http://portalescolar.pa.gov.br/ambiente/>

3) Computadores com problemas em determinados componentes

É importante dizer que embora o LABINF da escola lócus da pesquisa tenha trinta computadores, somente vinte e quatro funcionam com internet. Desses, em quatro os mouses não funcionam adequadamente, descendo ou subindo diversas vezes o conteúdo da página acessada, dificultando a fixação e o clique no ponto desejado. Houve, ainda, o caso de dois monitores ligados a uma mesma CPU ficarem com as telas negras aparecendo, de vez em quando, uma contagem regressiva de 10 a 1, normalizando a visualização em seguida e não havendo perda de material digitado.

No decorrer da pesquisa, ocorreu, também, de três computadores apresentarem problemas e pararem de funcionar. Todavia, atendendo à solicitação da direção da escola, os computadores foram consertados pelo técnico do NTE/Santarém, mas os problemas nos mouses prosseguiram até o final do ano sem solução porque a escola não dispunha de verba para aquisição de novos e foram motivo de reclamação dos alunos que os utilizavam.

4) Problemas com acesso à internet

Casos com problemas de acesso à internet foram constantemente identificados durante a pesquisa e já esperados pelos professores que acataram sugestão dos alunos e passaram a desenvolver aulas no LABINF mais vezes do que o programado. Os motivos identificados foram: ambiente escolar com acesso à internet restrito ao LABINF; lentidão devido a problemas externos à escola; falta de conexão também por problemas externos; e alunos com fator econômico baixo.

O fato do acesso à internet dentro da escola ser restrito a alguns ambientes entre os quais não está inserida a sala de aula conta como um ponto negativo segundo os alunos, principalmente para aqueles que possuem notebooks e smartphones.

Outro motivo é que nem sempre a velocidade da internet era boa. Houve dias em que devido a questões climáticas, fortes chuvas, ela ficava muito lenta por um bom tempo, conforme destaca a aluna C5 no QFA:

Excerto # 261: Apesar de tudo, temos os pontos negativos. Algumas vezes estávamos no AVA e a internet estava lenta e tinha computadores com problemas [no LABINF]. (C5 – QFA)

Também houve dias em que não se tinha conexão nenhuma com a internet. Por conta de um incêndio ocorrido no dia 14 de novembro de 2012, na Rodovia Santarém/Cuiabá (BR-163), ter atingindo a rede de transmissão da fibra ótica, a cidade passou dois dias sem conexão via cabo. No dia 21 do mesmo mês, devido ao rompimento de um cabo de alta tensão na Avenida Cuiabá, por volta das 23 horas, ter caído em cima da fibra ótica danificando-a em três lugares, os santarenos ficaram sem internet e sem telefonia fixa por mais dois dias e até os serviços emergenciais foram afetados.

O fator econômico, apontado por Paiva (2005) como um tipo de autonomia que pode beneficiar a aprendizagem por facilitar acesso a vários tipos de recursos, foi bem baixo para alguns alunos, dificultando-lhes o acesso ao AVA fora do horário escolar. Duas alunas da tarde, por exemplo, que por morarem em comunidade longe da escola e dependerem de pagar transporte, praticamente só acessavam o AVA em horário de suas aulas ou quando dava para chegarem mais cedo na escola para acessarem do LABINF. Um trecho relatado pela aluna A4 na ferramenta diário mostra essa situação:


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	A4 Última edição: Sunday, 23 December 2012, 10:20
	<p>Oi diário,</p> <p>[...]</p> <p>Gostava mais das aulas no laboratório do que em sala de aula. <u>Não tinha acesso a net fora da escola, então chegava cedo na aula e ia para o laboratório, também ia em aula vaga. Só assim eu podia aproveitar o AVA com mais qualidade.</u></p> <p>Nossa, as orientações dos professores esse ano são só elogios. Nunca recebi tanta atenção. Gostei, pois isso me fazia querer sempre melhorar mais, né.</p> <p>É isso, tchau.</p>

FIGURA 44 – Excerto 262: ferramenta diário do ambiente *on-line*

A postagem da aluna D2, do turno noturno, mostra que, embora não gostando de *cyber*, ela foi em um, em plena tarde, para colocar as atividades em dia. Isso ocorreu devido ao notebook da aluna ter apresentado defeito e ela não dispor de dinheiro para consertá-lo, ou seja, falta de autonomia econômica (PAIVA, 2005), conforme seu relato na ferramenta diário:


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Diários / ► Diário / ► Anotações	
	D2 Última edição: Monday, 26 November 2012, 16:04
	<p>Olá, diário!! Venho aqui novamente depois de muito tempo, pena não trazer boas notícias. <u>Meu notebook está com defeito e eu sem dinheiro [...], eu não gosto de cyber e atrasei meus trabalhos.</u> Mas ainda não fui vencida, vou continuar tentando POIS SOU BRASILEIRA E NÃO DESISTO NUNCA!! Eu só vou ter que me virar nos trinta para conseguir fazer! Mas eu consigo!!!</p>

FIGURA 45 – Excerto 263: ferramenta diário do ambiente *on-line*

5) Problemas de postagem

No início do uso do AVA, alguns alunos apresentaram dificuldade de postagem das atividades. As figuras 46 e 47, a seguir, ilustram um dos casos em que a aluna D6 prestou atenção à explicação feita pelo professor P2 em sala de aula sobre a Atividade 1 do AVA, que solicitava que eles tecessem suas próprias considerações sobre texto, tipologia textual e gêneros textuais, e a fez *off-line* e fora da escola. Porém, ao acessar o ambiente *on-line* para fazer a postagem, chegou apenas até a página inicial do *Portal escolar: educação sem distância*, site que hospeda o AVA criado, e fez a postagem no “Fórum *Portal Escolar – Suporte*”. Esse fato fez com que, tempo depois, no acompanhamento de participação das turmas, o professor P2 detectasse a não

participação da aluna na Atividade 1 e, posteriormente, junto a aluna, constatasse sua postagem em um fórum que não mantinha nenhuma relação com a atividade realizada e fora do AVA que utilizavam.



Este fórum é destinado a responder dúvidas operacionais sobre a utilização do Portal Escolar				
Acrescentar um novo tópico de discussão				
Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem	
Profuncionário	 XXXXXXXXXXXX	0	XXXXXX Tue, 9 Oct 2012, 21:55	
Atividade 1	 D6	1	Professor 2 Thu, 21 Jun 2012, 14:27	

FIGURA 46 - Fórum do *Portal escolar* – Suporte



	Atividade 1 por D6 - Wednesday, 30 May 2012, 19:52
	<p>Texto: não é um amontoado de palavras, por isso deve ser um todo, um conjunto de palavras que formam um sentido.</p> <p>Tipos de textos: os textos devem ser classificados de acordo com a sequência linguística, podem ser: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.</p> <p>Gêneros textuais: referem-se às diferentes formas de expressão textual.</p> <p style="text-align: right;">Responder</p>
	Re: Atividade 1 por Professor 2 - Thursday, 21 June 2012, 14:39
	<p>Cara D6,</p> <p>Esta resposta/postagem diz respeito à Atividade 1 do curso “Uso do ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita”. Por favor, ao entrar no “Portal Escolar”, clique em “meus cursos” ao lado da sua foto, aí sim você entrará no ambiente certo.</p> <p>Já na página do nosso curso, vá em Atividade 1, clique e poste sua resposta enviando para o fórum.</p> <p>Att., P2</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>

FIGURA 47 – Excertos 264: Postagem de resposta da Atividade 1 feita em Fórum do *Portal escolar* - Suporte

Percebi que alguns alunos tiveram dificuldades em finalizar a Atividade 2.2 não por conta da atividade em si, mas devido à ferramenta tarefa com forma de envio em anexo em que era necessário responder e salvar a resposta em um documento do *Word* ou do *LibreOffice*. Um exemplo dessa não finalização com sucesso é o caso da aluna A7 que, no dia 15 de junho de 2012, postou sua atividade, mas esta não foi devidamente finalizada no Moodle. Por conta disso, recebeu o seguinte *feedback*: “A7, infelizmente seu texto não foi postado com sucesso no AVA. Em todo caso, você tente novamente. Abraço”.

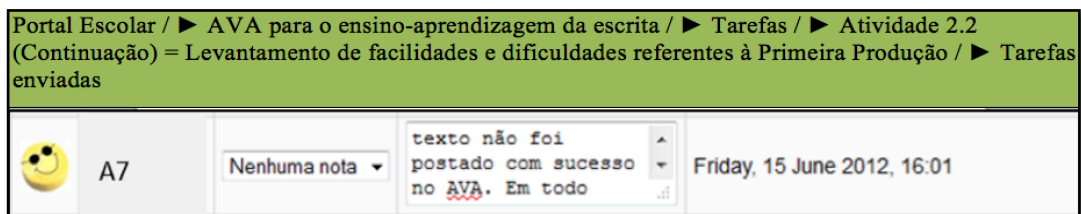




FIGURA 48 – Postagem sem sucesso de atividade 2.2

A Atividade 2.2, que fazia um levantamento das principais dificuldades tidas pelos alunos no ato da primeira produção escrita no AVA, foi finalizada pela maioria dos alunos mediante ajuda dos professores e dos alunos com maior conhecimento no uso de computador. Por conta dessa dificuldade de postagem dos alunos, os professores preferiram não mais utilizar a ferramenta tarefa da plataforma.

Outros registros de dificuldade de postagem foram registrados no fórum tira-dúvidas e suporte técnico em um tópico novo aberto pela aluna C6, que o denominou de Atividade dissertação-argumentativa. Nesse tópico do fórum, a aluna C6 registrou dificuldade de achar o local para fazer e postar a Atividade 6; já o aluno C11 registrou dúvida não de não encontrar o local de postagem, mas sobre como postar a sua dissertação-argumentativa, se abrindo um novo tópico no fórum ou se em resposta a algum tópico já aberto, justificando a dificuldade pelo fato de não acessar com frequência o AVA. A figura 49 mostra exatamente as situações descritas.

Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Tira-dúvidas e Suporte técnico / ► Atividade dissertação-argumentativa	
	Atividade dissertação-argumentativa por C6 - Friday, 26 October 2012, 13:19
	Oi, Professoras, Não estou conseguindo achar o tópico que é pra fazer e postar a dissertação-argumentativa que mostra qual tema escolher? Responder
	Re: Atividade dissertação-argumentativa por TP - Sunday, 28 October 2012, 07:33
	Olá, C6, O tópico é o 4, e a atividade é a 6. Abraço. Mostrar principal Responder



	<p>Re: Atividade dissertação-argumentativa por C11 - Monday, 29 October 2012, 19:51</p>
	<p>Professoras, boa noite! Eu <u>estou com dúvida de onde postar a minha dissertação-argumentativa. Se em um novo tópico ou em resposta a algum já aberto.</u> Estou com dificuldades devido eu não acessar o AVA com frequência. 😊</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Atividade dissertação-argumentativa por TP - Monday, 29 October 2012, 20:04</p>
	<p>Olá, C11, Só agora vi que você postou sua dúvida. Respondi pela mensagem que recebi [no celular]. Mas vamos à resposta: vá ao tópico 4, abra a atividade 6, clique em postar uma nova discussão e pronto. Faça a sua atividade e sucesso. Abraço.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>

FIGURA 49 – Excertos 265: ferramenta fórum tira-dúvidas do ambiente *on-line*

6) Copiar e colar

Copiar para ver se “cola”. O uso do Ctrl C + Ctrl V, ou seja, das teclas de copiar e colar respectivamente textos de editor de texto e da internet foi bastante utilizado pelos alunos. Todavia, dois casos mereceram atenção especial dos professores e aqui serão expostos como uma limitação quando se faz uso de ambiente *on-line* de aprendizagem.

Um caso foi o uso desse recurso para plagiar, isto é, o aluno A13 copiou e colou um texto na Atividade 6 como se fosse de sua autoria (cf. figura 50). Após verificação pelos professores¹⁰⁸ do “copiar pra ver se cola” como o próprio aluno se expressou posteriormente, o professor P1 deu um *feedback* orientando o aluno sobre como tirar o melhor proveito dessa situação compartilhando o *link* com os colegas na Biblioteca virtual e, em seguida, orientou-o pessoalmente e em particular. Não houve constrangimento, a ocorrência não foi divulgada e o aluno identificado refez a atividade normalmente.

¹⁰⁸ Em conversa com os professores sobre o caso, eles disseram que um texto bem produzido de primeira chama logo a atenção e que eles utilizaram o próprio Google para identificar se o aluno tinha usado os recursos de copiar e colar possibilitado pela tecnologia digital, mas não para esse fim.




Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 6 Elaboração de dissertação-argumentativa / ► "Sustentabilidade"	
	"Sustentabilidade" por A13 - Wednesday, 24 October 2012, 14:07
	Nunca se ouviu tanto sobre a sustentabilidade como nos últimos tempos. A questão do aquecimento global, o consumo responsável, o respeito ao meio ambiente pegam carona ao tema. Mas o que é sustentabilidade para você? [...] Responder
	Re: "Sustentabilidade" por P1 - Thursday, 25 October 2012, 15:17
	Querido A13, Da mesma forma que você, também achei interessante o texto do blog "Oficina de Redações". Sugiro que poste o link na ferramenta Biblioteca virtual aqui do AVA. Assim, os colegas poderão também ler ótimas postagens de lá. Link: http://oficinaderedacoes.blogspot.com.br/2010/06/sustentabilidade.html A13, aguardo a sua dissertação-argumentativa. Sei que você é cheio de ideias, conteúdo. Percebo isso nas aulas presenciais. Vamos lá! Abraço. Mostrar principal Responder
	Re: "Sustentabilidade" por A13 - Thursday, 08 November 2012, 16:28
	Por que o homem destrói seu bem mais precioso? Existem muitas razões para o desflorestamento, o homem nunca está satisfeito com o que ele tem, as mais evidentes são o desmatamento com queimadas para agricultura e pecuária e a extração de madeira com o objetivo de construir casas, móveis entre outros. Segundo o IBGE, [...], descobriu-se que pode estar surgindo duas novas áreas de desmatamento da Floresta Amazônica [...]. Descobriu-se também que as queimadas são a principal causa da poluição atmosférica nas cidades brasileiras. Em toda a parte do mundo, as matas foram e são vistas como um verde a ser destruído para encher os bolsos de homens gananciosos, que justificam suas ações dizendo servir a uma sociedade moderna [...] que necessita de recursos que só a natureza pode dar. Esses homens precisam ser freados e direcionados a trabalhar de maneira sustentável, em que o progresso possa caminhar conjuntamente com a preservação da natureza. Mostrar principal Responder

FIGURA 50 – Excertos 266: ferramenta fórum Atividade 6

A figura 51, a seguir, mostra que o aluno A13, no dia seguinte, compartilhou o *link* na Biblioteca virtual: compartilhando achados com os colegas conforme fora orientado pelo professor P1.


Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Biblioteca virtual: compartilhando achados / ► Nesse link tem várias redações muito interessantes. Acesse:	
	Nesse link tem várias redações muito interessantes. Acesse: por A13 - Friday, 26 October 2012, 13:48
	http://oficinaderedacoes.blogspot.com.br/2010/06/sustentabilidade.html Responder

FIGURA 51 – Excerto 267: ferramenta fórum Biblioteca virtual

O outro caso de copiar e colar, também na Atividade 6, foi o do aluno C10, figura 52. Este, no entanto, não pôde ser considerado plágio, haja vista que o aluno indicou a fonte. Aproveitando o ocorrido, o professor P2 o orientou a compartilhar o achado na Biblioteca virtual tal qual o professor P1 fez com o aluno A13.



Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 6 Elaboração de dissertação-argumentativa / ► meio ambiente	
	meio ambiente por C10 - Monday, 22 October 2012, 21:06
	Qualidade do Ar Os processos industriais e de geração de energia, os veículos automotores e as queimadas são, dentre as atividades antrópicas, as maiores causas da introdução de substâncias poluentes à atmosfera, muitas delas tóxicas à saúde humana e responsáveis por danos à flora e aos materiais. [...] Fonte (http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/qualidade-do-ar) Responder
	Re: meio ambiente por P2 - Thursday, 25 October 2012, 09:55
	C10 querido, Bom exemplo postado por você. Sugiro levar apenas link para a nossa Biblioteca virtual. Assim, mais colegas poderão lê-lo e até tê-lo como base para suas produções. Agora aqui nesta atividade, fico aguardando você postar a sua dissertação-argumentativa, escrita por você e bem fundamentada. Abraço 😊 Mostrar principal Responder

FIGURA 52 – Excertos 268: ferramenta fórum Atividade 6

É importante dizer que a possível ocorrência dessa ação já havia sido cogitada na semana de ambientação, na qual os professores alertaram para não utilizarem produções prontas de outros como se fossem criações próprias, pois seria muito fácil identificar. Durante a semana de ambientação, os professores também já começaram a falar sobre paráfrase e citações dando credibilidade a quem é de direito.

O ato de copiar e colar não teve impacto negativo no uso do AVA, pois os alunos utilizaram bastante esse recurso para copiar e colar os *links* na Biblioteca virtual, os conceitos no Glossário, compartilhar preferências no Fórum hora do intervalo, passar a Atividade 6 para a 10 e a Atividade 16 para a 17 sem a necessidade de digitar o mesmo texto novamente, mas apenas fazendo pequenas alterações de melhoria, já que se tratava da exposição de suas produções finais.

6 CONCLUSÃO

Neste último capítulo, primeiro retomo as perguntas de pesquisa; em seguida, apresento as contribuições deste trabalho para o ensino-aprendizagem da LM, algumas limitações encontradas e alguns pontos para pesquisas futuras; por fim, teço algumas considerações finais.

Diante dos dados analisados nos capítulos anteriores, busco responder as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução, as quais nortearam a realização deste estudo que teve como objetivo geral buscar uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM.

1) Que estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes durante o uso do AVA podem evidenciar o desenvolvimento da autonomia em sua aprendizagem da escrita de LM?

A análise dos dados mostrou que a não indicação pelos professores de que estratégias de aprendizagem empregar na realização das atividades de escrita no AVA levou os alunos a utilizarem estratégias diversificadas, possibilitando-me identificá-las e classificá-las conforme proposta de Oxford (1990), que também as considera meio eficaz de desenvolver a autonomia do aprendiz de língua (OXFORD, 2003). A utilização dessa classificação foi de grande importância para o acompanhamento e investigação das ações de aprendizagem durante o uso do AVA no contexto presencial da educação básica, uma vez que não encontrei nenhum estudo que fizesse essa relação em se tratando de ensino-aprendizagem da escrita de LM como forma de verificar indícios de autonomia. O quadro seguinte agrupa todas as estratégias encontradas nos dados analisados, as quais mantiveram uma relação de interdependência para complementar ou apoiar umas as outras:

QUADRO 36



Inventário de estratégias aplicadas à aprendizagem da escrita em ambiente misto:
indícios de autonomia com base na classificação de Oxford (1990)

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
<p>I. Estratégias de memória</p> <p>1. Criar elos mentais a. Colocar palavras novas em contexto (A)</p> <p>2. Revisar bem a. Revisão estruturada (A)</p> <p>3. Empregar ação a. Usar técnicas mecânicas (L, R, W) - Usar técnicas digitais como o glossário virtual</p> <p>4. Utilizar imagens a) Mapa semântico (L, R)</p>	<p>I. Estratégias metacognitivas</p> <p>1. Centrar sua aprendizagem a. Apreender e relacionar com material já conhecido (A) b. Prestar atenção (A) c. Retardar a produção escrita para focar na leitura (R, W)</p> <p>2. Organizar e planejar sua aprendizagem a. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua (A) - Estudar a LM utilizando as TDICs - Utilizar ferramentas do AVA para tirar dúvidas - Orientar-se pelos <i>feedbacks</i> - Orientar-se pelas atividades prontas dos colegas b. Organizar (A) - Usar LABINF da escola - Organizar-se para estudar no AVA em horário e local extraescolar c. Estabelecer metas e objetivos (A) d. Planejar para uma tarefa (A)</p> <p>3. Avaliar sua aprendizagem a. (Auto)monitorar (A) b. Autoavaliar (A)</p>
<p>II. Estratégias cognitivas</p> <p>1. Praticar a. Repetir (A) - Revisar por refacção Ler atentamente o texto Alterar o vocabulário Verificar ligação das ideias Verificar sentido Alterar estrutura do texto Verificar se está de acordo com o solicitado Aprofundar temática Verificar pontuação, ortografia, concordância Comparar com os textos de colegas - Revisar por reescrita seguindo <i>feedback</i> e todas as indicadas na revisão por refacção b. Praticar formalmente com sons e sistemas escritos (L, S, W) c. Praticar de forma natural (A) - 1º modo: escrever, por exemplo, em diário, glossário e biblioteca virtual - 2º modo: participar em projeto de escrita com uso de TDICs - 3º modo: escrever texto em coautoria em <i>wiki</i> - 4º modo: trocar mensagens via TDICs</p> <p>2. Receber e enviar mensagens a. Usar recursos para receber e enviar mensagens (A)</p> <p>3. Analisar e raciocinar a) Analisar e raciocinar (A)</p> <p>4. Criar estrutura para “input” e “output” a. Tomar notas (L, R, W) b. Resumir (L, R, W) c. Destacar (L, R, W)</p>	<p>II. Estratégias afetivas</p> <p>1. Reduzir a ansiedade a. Usar respiração profunda (A)</p> <p>2. Encorajar a si próprio a. Fazer afirmações positivas (A)</p> <p>3. Medir a temperatura emocional a. Ouvir seu corpo (A) - Sentir-se motivado diante do uso de TDICs b. Escrever um diário de aprendizagem da língua (A) - Escrever um diário virtual c. Discutir seus sentimentos com alguém (A) - Utilizar ambiente <i>on-line</i>, como o diário virtual, para discutir seus sentimentos</p>



<p>III. Estratégias de Compensação</p> <p>1. Superar limitações da fala e da escrita</p> <p>a. Selecionar o tópico (S, W)</p> <p>b. Usar circunlocução ou sinônimo (S, W)</p> <p>2. Adivinhar de forma inteligente</p> <p>a) Usar pistas linguísticas (L, R)</p> <p>- Usar pistas linguísticas advindas do <i>software</i> do computador</p>	<p>III. Estratégias sociais</p> <p>1. Fazer perguntas</p> <p>a. Solicitar correções (S, W)</p> <p>b. Pedir esclarecimentos ou verificação (L, R)</p> <p>2. Cooperar com outros</p> <p>a. Cooperar entre pares (A)</p> <p>b. Cooperar com usuários proficientes (A)</p> <p>3. Solidarizar-se com outros</p> <p>a. Conscientizar-se a respeito dos pensamentos e dos sentimentos dos outros (A)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa baseados em Oxford, 1990.

Legenda:

-  Uso para a prática da escrita de estratégias indicadas por Oxford (1990) apenas para as habilidades de ouvir e ler (L e R);
-  Inclusão de estratégia para abarcar ação de escrita não contemplada na classificação;

Alteração de abrangência de estratégia própria para escrita em virtude de:

-  i) identificação de ações que precisaram ser reconhecidas como partes de estratégias existentes;
-  ii) não identificação de todos os pontos especificados em sua nomenclatura.

Obs.: Dados *escritos em verde* foram identificados a partir da integração do AVA ao contexto presencial de ensino e foram possíveis de enquadramento nas estratégias de Oxford (1990).

Ainda que a classificação de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) tenha as indicadas como as apropriadas para a aprendizagem da escrita (W e A) (cf. quadro 11), nesta pesquisa, foi possível perceber: a) não utilização de todas as estratégias; b) uso para a prática da escrita de estratégias indicadas pela autora apenas para as habilidades de ouvir e ler (L e R); c) inclusão de estratégia para abarcar ação de escrita não contemplada na classificação; e d) alteração de abrangência de estratégia própria para escrita em virtude de i) identificação de ações que precisaram ser reconhecidas como partes de estratégias existentes; e ii) não identificação de todos os pontos especificados em sua nomenclatura, conforme explanação a seguir e destaques em cores no quadro 36, acompanhado de legenda de identificação.

a) Não utilização de todas as estratégias, ainda que indicadas por Oxford (1990) como apropriadas para a aprendizagem da escrita. Estratégias como traduzir, transferir, criar palavras, usar música, gratificar-se etc., não foram identificadas, por exemplo, nos dados analisados.

b) Uso para a prática da escrita de estratégias indicadas pela autora apenas para as habilidades de ouvir e ler (L e R) (cf. seção 5.1) ocorreu entre as estratégias de memória utilizar imagens com **mapa semântico**, de compensação adivinhar de forma inteligente com **usar pistas linguísticas** e social fazer perguntas com **pedir**

esclarecimento ou verificação. O uso de mapa semântico ajudou, por exemplo, na esquematização de arranjos para desenvolvimento de texto e para não esquecimento das regras dos novo acordo ortográfico. Usar pistas linguísticas contribuiu para uma maior atenção quanto ao emprego da norma culta da língua diretamente no ambiente virtual. Pedir esclarecimento ou verificação ocorreu principalmente por conta da necessidade de informações quando da ausência física entre os interagentes que tiveram sua sala de aula ampliada com uma virtual em que a prática da escrita era imprescindível para a comunicação.

c) Inclusão de estratégia para abarcar ação de escrita não contemplada na classificação de Oxford (1990) foi necessária no subconjunto das estratégias metacognitivas, o qual, com exceção de retardar a produção oral para focar na audição que é restrita a falar e ouvir, é formado por estratégias voltadas conjuntamente para as habilidades de ouvir, ler, falar e escrever. A estratégia foi incluída em centrar sua aprendizagem e recebeu a denominação de **retardar a produção escrita para focar na leitura**. Assim, pude abarcar a ação de o aluno adiar a produção textual no AVA em virtude de se dedicar anteriormente à leitura de modelos das produções e/ou de materiais acerca dos assuntos estudados.

d) Alteração de abrangência de estratégia própria para escrita em virtude de:

i) Identificação de ações que precisaram ser reconhecidas como partes de estratégias existentes nos subconjuntos das cognitivas e das metacognitivas.

Das estratégias cognitivas direcionadas para a aprendizagem da escrita identificadas durante o uso do AVA, o grupo de **analisar e raciocinar** não correspondeu especificamente às estratégias indicadas por Oxford (1990) por conta de suas estratégias serem mais voltadas para a aprendizagem de um outro idioma (cf. quadro 11). Todavia, os dados mostraram sua utilização pelos alunos para a aprendizagem da escrita de LM em forma de outras ações, uma vez que se tratava de produções argumentativas em que o processo de analisar e raciocinar é uma prática indispensável (GARCIA, 2010). Assim, ações como argumentar, ler o que escreveu para ter ideias para continuar, relacionar um texto a outro que trate do mesmo assunto, pensar sobre o que escrever, entre outras, tornaram-se cabíveis de reconhecimento para classificação nesse grupo, ainda que não relacionadas a compreender o significado de uma nova expressão ou a criá-la como requer a classificação da autora.

Com relação às metacognitivas, embora o grupo de **avaliar sua aprendizagem** por meio da estratégia **automonitorar** tenha correspondido à proposta de Oxford

(1990), necessitou ser alterada para **(auto)monitorar** para abranger não só o ato do aluno observar seus próprios erros para se autoajudar, mas também a monitoração ocorrida tanto por parte do professor quanto dos outros alunos durante o uso do AVA por meio de *feedbacks*, ou seja, orientações para auxiliar o outro a avançar na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007a) que o levara, a posteriori, realizar a atividade por conta própria.

ii) Não identificação de todos os pontos especificados na nomenclatura do subconjunto das afetivas com o grupo **reduzir a ansiedade**. Desse grupo, a estratégia **usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação**, conforme apresentaram os dados, foi utilizada em parte pelos alunos, os quais indicaram fazer uso apenas da **respiração profunda**. Assim, houve uma redução de sua abrangência.

O estudo indicou indícios de maior emprego de estratégias de aprendizagem do que as citadas anteriormente no QIA (cf. quadro 7) e apontou o uso do AVA para realização de atividades de escrita como um fator que influenciou não só este acréscimo, mas também a interação entre estratégias de ambientes *on-line* e *off-line*.

Ações como estudar a LM utilizando as TDICs, utilizar ferramentas do AVA para tirar dúvidas, orientar-se pelos *feedbacks*, orientar-se pelas atividades prontas dos colegas, usar técnicas digitais como o glossário e escrever um diário virtual passaram, entre outras, a ser praticadas pelos aprendizes como novas maneiras de aprenderem a língua. Já ações como usar recursos para receber e enviar mensagens com materiais impressos e não impressos como os *on-line*, solicitar correções oralmente e recebê-las de forma oral de alunos e outros e por escrito de professor, pedir esclarecimentos ou verificação não só de modo oral, mas também por escrito via TDICs e cooperar entre pares com interação face-a-face e *on-line* como ocorrida no AVA, principalmente via fórum, representam, entre tantas outras, a interação de estratégias propiciadas pelo ambiente misto. O quadro 36 representa as estratégias identificadas e utilizadas pelos aprendizes durante o uso do AVA que evidenciaram o desenvolvimento da autonomia em sua aprendizagem da escrita de LM.

2) Quais ferramentas do AVA utilizado permitem maior emprego de estratégias de aprendizagem capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no ensino-aprendizagem de LM?

O Moodle engloba várias ferramentas do ambiente *on-line* em um só lugar, o que aumenta sua potencialidade para se desenvolver um curso com eficácia. O curso *Uso de um AVA para o ensino-aprendizagem da escrita* desenvolveu várias atividades

que exploraram as potencialidades dos recursos da plataforma, entre eles, fórum, glossário, tarefa, questionário, *wiki*. Tendo por base a indicação conjunta de professores e alunos das ferramentas de maior contribuição para a aprendizagem da escrita no ambiente *on-line* utilizado (cf. subseções 5.2.1 e 5.2.2) e as estratégias de aprendizagem empregadas pelos alunos durante seu uso e classificadas por mim de acordo com a proposta de Oxford (1990) (cf. seção 5.1), as ferramentas em que ocorreram maior emprego de estratégias capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no ensino-aprendizagem de LM foram fórum, *wiki* e questionário.

A realização de atividades nos vários **fóruns** abertos no AVA possibilitou aos alunos utilizarem tanto estratégias de aprendizagem de todos os subconjuntos (de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais) indicadas na classificação de Oxford (1990) como condizentes com a aprendizagem da escrita (cf. quadro 11), quanto estratégias desses subconjuntos voltadas apenas para as habilidades de ouvir e ler, como a de memória mapa semântico, a de compensação usar pistas linguísticas, e a social pedir esclarecimento ou verificação (OXFORD, 1990), que como visto também contribuíram com a prática da escrita no ambiente *on-line*.

A utilização da ferramenta *wiki* para realização de atividade no AVA, com exceção das estratégias de memória, proporcionou aos alunos fazerem uso de todos os outros subconjuntos de estratégias (cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais) também, conforme classificação de Oxford (1990), condizentes com a aprendizagem da escrita (cf. quadro 11). Da mesma forma que no uso da ferramenta fórum, as estratégias de compensação usar pistas linguísticas e a social pedir esclarecimento ou verificação voltadas diretamente para as habilidades de ouvir e ler foram identificadas durante o uso da ferramenta *wiki* contribuindo para a aprendizagem da escrita.

Já o uso da ferramenta **questionário** no AVA possibilitou aos alunos utilizarem menos estratégias de aprendizagem do que no fórum e na *wiki*; porém, em maior quantidade do que nas ferramentas como mensagens, glossário, diário, tarefa e *chat*. Com o questionário, os alunos utilizaram estratégias apenas dos subconjuntos das de memória, cognitivas, metacognitivas e afetivas indicadas na proposta de aprendizagem de línguas de Oxford (1990) como próprias para a aprendizagem da escrita (cf. quadro 11). Além delas, identifiquei também a contribuição da estratégia de memória mapa semântico, que é enfatizada na classificação apenas como voltada para as habilidades de ouvir e ler.

Os dados analisados indicaram, portanto, as ferramentas fóruns e *wiki* como as que permitem maior emprego de estratégias de aprendizagem, mobilizando os alunos a fazerem uso de uma escrita mais reflexiva e, ainda, a cooperarem uns com os outros. Conforme já foi dito, quando discorri sobre a escrita em ambiente virtual de aprendizagem (cf. seção 3.4), fóruns e *wikis* são interfaces de coautoria, o que favorece a relação social interpares na qual os alunos juntos buscam as melhores estratégias para a obtenção do resultado desejado ao escreverem e reescreverem seus textos. As ferramentas assíncronas de maior interação foram, então, as que permitiram maior emprego de estratégias, corroborando ideias de Vygotsky (2007a) ao dizer que a aprendizagem é uma forma internalizada de uma atividade outrora social.

Para Claxton (2005, p. 21), com o qual concordo, um dos desenvolvimentos mais interessantes na ciência da aprendizagem é mostrar que o “agente inteligente” é na verdade a pessoa, com todo o seu conhecimento internalizado, mais as ferramentas e os recursos sociais e materiais que o mundo atualmente lhe disponibiliza.

Em todas as áreas, as realizações giram conjuntamente aliadas aos recursos internos e externos, ou seja, da junção do conhecimento internalizado com os recursos externos usados inteligentemente. Dessa forma, o ser humano em aprendizagem deve ser capaz de perceber os recursos e as possibilidades de uso que a situação requer. Claxton (2005) diz que bons aprendizes precisam ser desenvolvidos, isto é, hábeis em reconhecer o lado útil das ferramentas para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

3) Quais potencialidades e limitações de um AVA inserido no contexto presencial do ensino médio são identificadas pelos participantes da pesquisa como possibilitadoras ou inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita de LM?

Para essa pergunta, as categorias suscitadas como respostas foram agrupadas em dois grandes grupos: potencialidades do AVA possibilitadoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita e limitações do AVA inibidoras de autonomia no ensino-aprendizagem da escrita.

No grupo das potencialidades, nove categorias foram identificadas a partir da análise dos dados gerados na pesquisa: 1) Maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo; 2) Possibilidade de desenvolvimento de escrita mais reflexiva e elaborada; 3) *Software* com realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta; 4) Ampliação do espaço e do horário escolar; 5) Viabilidade de despertar o interesse do aluno pela LM; 6) Existência de público real e ativo; 7) Possibilidade de

maior vínculo afetivo; 8) Maior interação entre os participantes; e 9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem.

Tais potencialidades puderam ser relacionadas à classificação das estratégias de aprendizagem de memória, cognitiva, de compensação, metacognitiva, afetiva e social, de Oxford (1990) (cf. quadro 2) e aos níveis de controle de autonomia na aprendizagem de língua: gerenciamento, processos cognitivos e conteúdos de aprendizagem preconizados por Benson (2001) (cf. figura 1), conforme mostra o agrupamento no quadro a seguir:

QUADRO 37

Possível aproximação das potencialidades do AVA com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e com os níveis de controle de Benson (2001)

Estratégias de aprendizagem	Potencialidades do AVA	Níveis de controle
Estratégia de memória	1) Maior viabilidade de aprofundar assuntos em estudo	Processos cognitivos e conteúdos de aprendizagem
Estratégia cognitiva	2) Possibilidade de desenvolvimento de escrita mais reflexiva e elaborada	Processos cognitivos
Estratégia de compensação	3) <i>Software</i> com realce e sugestões de trocas de palavras e frases em desacordo com a norma culta	Processos cognitivos
Estratégia metacognitiva	4) Ampliação do espaço e do horário escolar	Gerenciamento de aprendizagem
Estratégia afetiva	5) Viabilidade de despertar o interesse do aluno pela LM	Gerenciamento e conteúdos de aprendizagem
Estratégia social	6) Existência de público real e ativo	Gerenciamento de aprendizagem
Estratégias afetiva e social	7) Possibilidade de maior vínculo afetivo	Gerenciamento de aprendizagem
Estratégias cognitiva e social	8) Maior interação entre os participantes	Processos cognitivos e gerenciamento de aprendizagem
Estratégias cognitiva e metacognitiva	9) Possibilidade de maior controle de sua própria aprendizagem	Processos cognitivos, gerenciamento e conteúdos de aprendizagem

É importante frisar que não há uma rigidez na aproximação das potencialidades do AVA com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e com os níveis de controle de Benson (2001). Isso porque, conforme a autora e evidenciado durante a análise dos dados, há a existência de uma fronteira muito tênue entre uma e outra estratégia e até mesmo a conciliação de duas ou mais na realização de uma única atividade. Da mesma forma, apesar dos níveis de controle serem interdependentes, percebo, como afirma Benson (2001), haver uma sobreposição entre eles em virtude do contexto em questão. A potencialidade nove, por exemplo, que trata da possibilidade de maior controle de sua aprendizagem (cf. subseção 5.3.1), pode ser considerada uma

macropotencialidade por possibilitar abarcar em si não só estratégias da classificação de Oxford (1990), mas também o teor de controle existente no conceito de autonomia (LITTLE, 1991, 2000; BENSON, 2001).

No grupo das limitações apontadas pelos dados gerados durante a pesquisa, seis categorias foram organizadas: 1) receio em utilizar um instrumento tecnológico digital para fins educacionais, 2) *site* do *Portal escolar: educação sem distância* em manutenção, 3) computadores com problemas em determinados componentes, 4) problemas com acesso à internet, 5) problemas de postagem, e 6) copiar e colar. Essas limitações, no entanto, dizem respeito às dificuldades de ordem técnica, já que não apontaram falta de funcionalidade ou fatores negativos para o que o AVA se propôs: o ensino-aprendizagem da escrita.

Sabendo que toda pesquisa apresenta contribuições e limitações que impulsionam sugerir futuras investigações, discorro, a seguir, sobre esses aspectos tendo em vista dividi-los com a comunidade acadêmica da área e com os interessados em geral.

Sobre as contribuições, a pesquisa possibilitou um registro bibliográfico sobre a importância de se promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos em LM levando em conta as estratégias de aprendizagem de língua, principalmente as voltadas para a prática da escrita em ambiente presencial e virtual de aprendizagem. A pesquisa possibilitou ainda coletar e analisar dados em que estratégias de aprendizagem potencializadas pelo uso de AVAs em contexto presencial de ensino e indicando ganho de autonomia fizeram-se notáveis mediante a utilização de instrumentos etnográficos de pesquisa. Acredito, assim, que este trabalho seja significativo para a área da LA que se centra na linha de linguagem e tecnologia e para pesquisadores e professores interessados pelo processo ensino-aprendizagem da língua a partir dessa perspectiva.

Apesar das sérias crises pelas quais passa a educação, algumas escolas já foram beneficiadas com a inclusão de laboratórios equipados com computadores conectados a internet. Essas novas tecnologias podem ampliar e modificar o processo ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas e a disciplina LP, principalmente quanto à leitura e à escrita que viabilizam a interação no ambiente virtual, também pode se adequar metodologicamente para sua utilização. Esse novo ambiente, nem sempre bem visto pelos professores de língua materna da educação básica, propicia novas formas de comunicação que se realizam em diferentes contextos que exigem do educando uma adequação da linguagem. Nisso justamente reside a riqueza dessa tecnologia para o

ensino-aprendizagem da LM com respeito às suas diversas variedades e formas de uso. Ocorre, então, a necessidade de o professor ter conhecimento acerca do que essas tecnologias têm a oferecer e de como utilizá-las para promover uma educação de qualidade que leve o aluno a desenvolver a autonomia em sua aprendizagem.

Pesquisas como esta podem ajudar o professor a melhor orientar o seu aluno quanto ao uso de estratégias que possam proporcionar ganho de autonomia em termos de aprendizagem de uma escrita formal e mais reflexiva. Podem ajudar também no quesito seleção e uso de recurso material auxiliar adequado ao que se propõe ensinar e já de acordo com os novos padrões tecnológicos. Além disso, proporcionam também uma reflexão sobre a possibilidade de ampliação do espaço e do horário escolar presencial por meio do uso de AVAs em que os alunos agem mais ativamente e constroem conhecimento sem a total dependência do professor.

Os dados mostraram que muitas das estratégias de escrita utilizadas em sala de aula somaram-se a estratégias próprias do ambiente *on-line*, que os alunos tendiam a editar e a revisar as suas produções muito mais do que se fossem feitas apenas em sala de aula ou para entregar somente para o professor e que valorizavam o fácil acesso aos conteúdos de interesse, os quais, segundo eles, contribuíam para aprofundar as temáticas em estudo e a retirar dúvidas de escrita. Os dados evidenciaram, ainda, que os alunos, embora tenham reconhecido as várias potencialidades do AVA, em momento algum expressaram vontade de substituição das aulas presenciais apenas por *on-line*. Da mesma forma, eles reconheceram a importância do professor valorizando suas ações para o processo ensino-aprendizagem nesse ambiente.

Com relação às limitações, a falta de bibliografia sobre estratégias de aprendizagem voltadas para o ensino-aprendizagem de LM levou-me a utilizar referências específicas para a aprendizagem de outro idioma. Penso que seria importante um estudo desse porte tendo como base uma classificação de estratégias própria para a aprendizagem da LM. O fato de trabalhar com todos os subconjuntos de estratégias de aprendizagem propostos por Oxford (1990) também me limitou aprofundar discussões sobre cada estratégia identificada, sendo importante, a meu ver, pesquisá-las em grupos separados.

Já sobre as sugestões para futuras pesquisas, vejo a falta de uma classificação das estratégias de aprendizagem de LM tal qual foi feita em LE por vários pesquisadores e a inexistência de um inventário que contemple as estratégias de

aprendizagem de LM em AVA integrado ao contexto presencial da educação básica como uma porta aberta para trabalhos futuros.

Para isso, sugiro utilizar como fontes a classificação das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), por ser uma das mais completas, e os resultados desta pesquisa, por ter sido realizada em ambiente misto e ter tido como base a classificação indicada. Com a presente pesquisa, por exemplo, detectei algumas estratégias não transferíveis para a aprendizagem da LM, o uso de outras dadas como mais apropriadas para as habilidades de ouvir e ler contribuindo diretamente para a prática da escrita, a necessidade de inclusão de estratégia para abarcar ação de escrita não contemplada na classificação, a viabilidade de alteração de abrangência de estratégia própria para escrita devido à identificação de ações que precisavam ser reconhecidas dentro das já existentes ou da não identificação de todos os pontos especificados em sua denominação.

Ainda de acordo com os resultados e as limitações deste trabalho, sugiro: 1) investigar o ensino de estratégias para se compreender melhor os seus efeitos em diferentes contextos de ensino e, em especial, via ambiente virtual de aprendizagem integrado ao ambiente presencial; 2) investigar as estratégias com grupo maior de alunos e com delimitação de observação de grupo de estratégias, por exemplo, só de memória, só cognitivas, só metacognitivas, só sociais, ainda que elas se entrecruzem; 3) comparar o nível de desenvolvimento de autonomia de aprendizes que receberam ajuda de pessoas mais experientes com os que não receberam; 4) verificar se atividades realizadas em AVA podem ser proporcionadoras de autonomia; e 5) estudar o uso de AVAs, principalmente voltados para o ensino da LM na educação básica

Tendo em vista que as informações coletadas nos diversos ambientes e meios tecnológicos, em permanente transformação, devem ser analisadas e discutidas, não mais como verdades absolutas, mas compreendidas criticamente como contribuições para a construção coletiva dos conhecimentos que irão auxiliar na aprendizagem de cada um (KENSKI, 2010), teço como considerações finais que o Moodle é um sistema *web* criado para facilitar a elaboração de cursos *on-line* sobre qualquer assunto e que o seu sistema possui uma estrutura para promover a prática frequente da leitura e da escrita, com o intuito de maximizar a aprendizagem.

De acordo com os dados, os alunos demonstraram satisfação com o uso do AVA e o consideraram relevante para auxiliar e complementar o processo ensino-aprendizagem em tempos atuais em que a escola não pode abster-se do uso das TDICs. No entanto, essa prática metodológica adotada no projeto didático *Uso de um AVA para*

o ensino-aprendizagem da escrita não pode ser considerada eficaz apenas devido à essa configuração, mas sim por conta de todo um contexto que permitiu a utilização potencial de suas ferramentas para a prática de uma escrita mais reflexiva:

- os professores, altamente comprometidos, exercendo uma variedade de papéis: mediador, facilitador, espectador, guia, ajudante, conselheiro, mentor;
- os colegas podendo ler, comentar, sugerir alterações em postagens não apenas de alunos de sua turma presencial, mas também de outras e de outros turnos;
- o ambiente *on-line* como parte integrante do âmbito educacional dos participantes;
- as produções escritas demandando uma linguagem formal;
- as temáticas tratadas sendo de interesse dos alunos;
- os objetivos alcançados com o projeto didático;
- a interação professor-aluno e aluno-aluno;
- a possibilidade de aprofundar assuntos em estudo;
- o tempo maior para se dedicar à atividade;
- o acesso ao AVA também fora da escola;
- a troca de ideias com os colegas;
- o maior uso de estratégias de aprendizagem;
- a motivação.

Como se vê, a aprendizagem da escrita reflexiva não exige apenas o domínio de regras gramaticais, mas a utilização de todo um conjunto de fatores contextuais que proporcionem sua realização. A par disso, percebo a importância de um AVA que privilegie um processo de ensino-aprendizagem da LM por meio de uma escrita reflexiva ser configurado e utilizado de modo a oferecer ao aprendiz um contexto sociocultural de aprendizagem (OXFORD, 2003; VYGOTSKY, 2007a), para:

- permitir a realização de atividades de escrita que exijam uma postura crítica do aluno quanto ao uso de conhecimentos do mundo e da língua;
- proporcionar ao aluno assumir maior responsabilidade pela aprendizagem da língua, percebendo-se como agente ativo no processo e confiando mais em si mesmo;
- propiciar ao aluno utilizar estratégias de aprendizagem já conhecidas de contexto presencial e/ou outras advindas do contexto virtual que possam refletir positivamente em sua participação e atividades escritas;

- levar o aluno a perceber que não mais apenas o professor terá acesso a suas produções, mas que outras pessoas também poderão lê-las e comentá-las;
- proporcionar interação entre os participantes, dando-lhes liberdade de ler, perguntar e comentar postagens de outros;
- propiciar ao aluno, por meio de acesso a postagens antigas e atuais, um melhor acompanhamento da evolução de sua aprendizagem.

A análise e as considerações feitas indicam que as perguntas de pesquisa foram respondidas e que os objetivos traçados foram alcançados. Diante disso, concluo que a integração de AVA ao ensino presencial pode ajudar a aprimorar estratégias de aprendizagem já anteriormente utilizadas e a desenvolver novas possibilidades de aprender a aprender a língua contextualizadamente com as novas tecnologias, levando os interagentes a desenvolver maior autonomia em seu processo de aprendizagem. Espero, assim, que de alguma forma esta pesquisa possa desfazer a ideia alimentada ainda por alguns professores de que o ambiente *on-line* serve para desconstruir o ensino das normas da língua culta tão privilegiada em âmbito educacional, passando a vê-lo como uma ferramenta capaz de motivar os alunos a estudarem estrategicamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. *Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v. 1, n. 2, jan./jun. p. 11-16, 2005. Disponível em: <http://www.ppgecm.ufpa.br/revistaamazonia/vol_01/v01_p11.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARBOT, M-J; CAMATARRI, G. *Autonomia e aprendizagem: a inovação na formação*. Trad. Emília Laura Seixas. Portugal – Porto: Ré-Editora, 2001.

BELMONTE, V; GROSSI, M. G. R. *Ambientes virtuais de aprendizagem: um panorama da produção nacional*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/2942010181132.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2010.

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Ambientes virtuais de aprendizagem: das estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem. *Anais do IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em educação da região sul*, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/06_24_10_3006-7548-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p.18-34.

BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997.

BORGES, V. M. C.; BENEVIDES JUNIOR, F. T. Perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos em ambiente virtual. *Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 11, n. 1, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/6121/0>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília - DF: MEC/INEP. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM)*. Brasília - DF: SEMTEC/CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM)*. Brasília - DF: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (OCEM)*. Brasília - DF: MEC/SEMTEC, 2008.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394/96 (LDBEN)*, 5ª ed. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://avaliacao1educacional.blogspot.com.br/2011/03/ldbem-atualizada.html>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

BRASIL. *Matriz de referência para o ENEM 2011*. Brasília - DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://www.universitario.com.br/enem/matriz_conhecimento_enem_2011.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

BRASIL. *Guia do participante: a redação no ENEM 2013*. Brasília - DF: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. San Francisco: Longman, 2000 [1994].

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2th ed. San Francisco: Longman, 2001.

CHAMOT, A. U. The Role of Strategy-Based Instruction in Immersion Education. In: KLEE, C.; LYNCH, A.; TARONE, E. *Research and Practice in Immersion Education: Looking Back and Looking Ahead*. Center for Advanced Research on Language Acquisition – CARLA, Minneapolis: University of Minnesota, 1998. p. 117 - 124.

_____. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. v. 1, n. 1, p. 14-26, 2004. Disponível em: < <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CLAXTON, G. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COHEN, A. D. *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Center for Advanced Research on Language Acquisition – CARLA, University of Minnesota, 1996. Disponível em: <<http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS – CONARQ; CÂMARA TÉCNICA DE DOCUMENTOS ELETRÔNICOS. *Site*. Disponível em: <<http://www.documentoseletronicos.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=10>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

CORREIA, S.; LANCASTRE, E. R. *Comparação de ambientes virtuais de aprendizagem: estratégias de avaliação*. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~cvnascimento/artigos/secundinoartigo_v2.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

COSCARELLI, C. V. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. *Educação e Tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, jan./jul., 1997. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/ESTRAT.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'ANDRÉA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas* (UFJF. Online), v. 1, p. 64-74, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DILLENBOURG P. Distributing cognition over brains and machines. In S. Vosniadou, E. De Corte, B. Glaser & H. Mandl (Eds), *International Perspectives on the Psychological Foundations of Technology-Based Learning Environments*. (p. 165-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar_url?hl=pt-BR&q=http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.9.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm39RWzA998W90Kauuau2uGPMD97_g&oi=s>

cholarr&ei=uoB3UpSzFqewsQSVm4GABw&ved=0CCoQgAMoADAA>. Acesso em: 18 out. 2010.

_____. Workshop on Virtual Learning Environments. EUN Conference *Learning in the New Millennium: Building New Education Strategies for Schools*, University of Geneva, 2000. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2010.

DILLENBOURG, P., SCHNEIDER, D.K. & SYNTETA, P. Virtual Learning Environments. In A. Dimitracopoulou (Ed). *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference Information & Communication Technologies in Education* (pp. 3-18). Kastaniotis Editions, Greece, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para a apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOUGIAMAS, M. *A journey into Constructivism*. November, 1998. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. *Reading and Writing for Internet Teaching*. 1999. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/readwrite.html>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. Improving the effectiveness of tools for Internet based education. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds). *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum 2000. Perth: Curtin University of Technology, 2000. Disponível em: <https://otl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf2000/dougiamas.html>. Acesso em: 11 nov. 2010.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P.C. (2003) Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. *Proceedings of the EDMEDIA 2003 Conference*, Honolulu, Hawaii. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/edmedia2003/>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

E-PROINFO. *Site*. Disponível em: <<http://www.eproinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, E. *(D)enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da gênese e da construção da autonomia escolar*. Portugal: Porto Editora, 2012.

FIGUEIRA, A. P. C. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem: problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 37/6, 10 – 02 – 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1130Couceiro.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

FIORIN, J. L. A internet vai acabar com a língua portuguesa? *Revista Texto Livre* v. 1 n. 1, outono de 2008. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10/5>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, S; RECUERO, R; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. rev. Campinas: UNICAMP, 2005. p. 295-314.

_____. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. *Educação*, nº 2, agosto de 2010, p. 58-67.

GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Pontos de vista*. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

GAMA, A. M. Fundamentos da teoria Vygotskiana para apropriação de novas tecnologias como instrumentos socioculturais de aprendizagem. *Travessias: pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte*. v. 6, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6819>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009.

GOULART, N. Só 11% dos estudantes terminam o ensino médio com aprendizado adequado em matemática. *Veja.abril.com*, 01 de dez. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/so-11-dos-estudantes-terminam-o-ensino-medio-com-aprendizado-adequado-em-matematica>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

GURIBE, F; WASSON, B. *The ethnography of distributed collaborative learning*. Disponível em: <<http://newmedia.Colorado.edu/cscl/148.html>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

HANDEM, P. C. Metodologia: interpretando autores. In: FIGUEIREDO, N. M. A. (Org.). *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2 ed., São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2007.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HINE, C. Virtual Ethnography. *Conference Proceedings of Internet Research and Information for Social Scientists*, Bristol, UK, p. 25-27, 1998. Disponível em: <<http://www.intute.ac.uk/socialsciences/archive/iriss/papers/paper16.htm>> Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. *Virtual Ethnography*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2000.

HUTCHINS, E. *Distributed Cognition*. 2000. Disponível em: <<http://files.meetup.com/410989/DistributedCognition.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

KENSKI, V. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LITTLE, D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.

_____. *We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. Papers from the International Association of Teachers of English as A Foreign Language (IATEFL) Poland, Teacher Development and Autonomous Learning Special Interest Group (TDALSIG), April 2000. Disponível em: <<http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LLE/8.2/littleE.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. *Revista Alfa: Revista de Linguística*, v. 47, n. 2, 2003. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_martins/a_escrita_e_as_outras_iel.html. Acesso em: 11 nov. 2012.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MOITA LOPES, L. P.; R. H. R. ROJO. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Brasil/DPEM. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, pp. 14-59. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

MOODLE. *Site*. Disponível em : www.moodle.org

MORAN, J.M. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 02 fev. 2013.

NEIL. A. S. *Libres enfants de Summer Hill*, Paris, Maspero, 1960.

NGUYEN. T. T. Online or Not Online: Into the 21st Century Education. *International Journal of Instructional Technology and Distance*, artigo 4, novembro de 2010. Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Nov_10/article04.htm. Acesso em: 20 mai. 2011.

NICOLAIDES, C. S.; BLOS, D. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso. *Calidoscópico*. v. 9, n. 1, p. 15-27, jan/abr 2011.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York and London: Phoenix ELT, 1995.

OLIVEIRA, R. S. Internet e ensino: transformando o orkut em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/internet-e-ensino.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo (SP): Ática, 1995.

OLSON, D. R. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo (SP): Ática, 1995. p. 267-286.

_____. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução: Sérgio Bath, São Paulo (SP): Ática, 1997.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky, Campinas - SP: Papyrus, 1998.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

_____. *Language learning strategies: an update*. (1994) ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. (ed.) *Learner Autonomy Across Cultures*. Great Britain: Macmillan, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88, Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M. H.V; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, n.1, 2006, p. 77-127. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a.

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em revista*. Belo Horizonte. v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010b. Disponível em http://www.academia.edu/966944/AMBIENTES_VIRTUAIS_DE_APRENDIZAGEM_IMPLICACOES_EPISTEMOLOGICAS1. Acesso em: 11 nov. 2012

PAIVA, V. L. M. O; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. *DELTA*, 2008, vol.24, no.spe, p.441-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2011.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Definindo e redefinindo a comunidade. In: PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line*. Tradução: Vinícius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPERT, S. A Máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994, 210 pp. Trad. de Sandra Costa. Resenha de CYSNEIROS, P. G. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, n. 5, p. 109-144, set. 1999. Disponível em: <http://www.academia.edu/1000955/Resenha_Critica_A_Maquina_das_Criancas_Repensando_a_Escola_na_Era_da_Informatica>. Acesso em: 11 jan. 2013.

PAPERT, S.; HAREL, I. Situating constructionism. In: HAREL, I.; PAPERT, S. (Ed.). *Constructionism*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1991. Disponível em: <<http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

PARREIRAS, V. A. Estratégias de aprendizagem on-line e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica? . In: PAIVA, V. L. M (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p.35-53.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.24, p.32-43, 1991.

PORTAL ESCOLAR – Educação sem Distância. *Site*. Disponível em: <<http://www.portalescolar.pa.gov.br/ambiente/>> e <<http://www6.seduc.pa.gov.br/ambiente/>>. Acesso inicial em: 13 jan. 2010.

PULINO FILHO, A. R. *Ambiente de aprendizagem Moodle UnB: manual do professor*. Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <http://moodle.sj.ifsc.edu.br/file.php/1/manual_professor_moodle.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, A. E. *Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003, 16(1), pp. 109-116. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ROODA. *Site*. Disponível em: <<https://ead.ufrgs.br/rooda/>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ROJO. R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOSTERIC, M.; HESEMEIER, S. When is a learning object not na object: a first step towards a theory of learning objects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2002. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106/557>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

ROMISZOWSKI, A. J. e ROMISZOWSKI, H. P. *Dicionário de terminologia de educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Telecurso 2000, 1998.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 1975, p. 41-51.

SEVERIANO, A. Ensino médio é o que menos evoluiu no Brasil ao longo dos anos. *GI/Jornal Nacional*, 11 maio 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/ensino-medio-e-o-que-menos-evoluiu-no-brasil-ao-longo-dos-anos.html>>. Acesso em: 13 maio 2011.

SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

TELEDUC. *Site*. Disponível em: <<http://teleduc.nied.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

TOMASI, J. M. O presentismo e a revolução documental: as páginas da internet como documentos de pesquisa para a História - da volatilidade à instantaneidade. *Cadernos do Tempo Presente*. n. 12, jun/2013. Disponível em: <<http://www.getempo.org/index.php/revistas/59/187-5-o-presentismo-e-a-revolucao-documental-as-paginas-da-internet-como-documentos-de-pesquisa-para-a-historia-da-volatilidade-a-instantaneidade>>. Acesso em 15 jun. 2013.

TRICHES, J. *Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. [dissertação]. Orientadora Olinda Evangelista. - Florianópolis, SC, 2010. 218 p. Disponível em:

<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Dissertaes%20e%20Teses/t_%20d_jocemara_triches_2010.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB. *Site*. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em 03 jan. 2013.

VAN DER STUYF, R. R. Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent Learning and Development*, Section 0500 – Fall 2002, November 17, 2002. Disponível em: *Scaffolding Website* <<http://condor.admin.cuny.cuny.edu/~group4/>>. Acesso em: 02 out. 2011.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

VAYER, P. *Princípio de autonomia e educação*. Trad. de Maria da Purificação mil-Homens, Lisboa: Dinalivro, 1993.

VILLELA, A. M. N. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de Letras. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia).

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores, 2007b.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. *Estudos da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª ed., São Paulo: Ícone, 2010.

WIKIPÉDIA. *Site*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Página_principal>. Acesso em: 03 jan. 2013.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Ilmo. Sr. Diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio _____

Solicito autorização de V. Sa. para realizar a pesquisa abaixo discriminada, no que diz respeito à coleta de dados a ser realizada no período de maio a dezembro de 2012, envolvendo professores de língua portuguesa e alunos do 3º ano do ensino médio vespertino e noturno.

Pesquisa: “Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem”.

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Curso: Doutorado em Linguística Aplicada

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Objetivo da pesquisa:

Buscar uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA configurado a partir da plataforma Moodle e integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM.

Os responsáveis assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seus filhos possam participar desta pesquisa com garantia de anonimato e para que os dados gerados possam ser analisados e divulgados conforme os resultados a que chegar a pesquisadora.

Santarém-PA, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora responsável
agleicemarques@hotmail.com

Apêndice B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____ CPF nº _____, responsável legal, na qualidade de diretor da Escola _____, autorizo a realização da pesquisa abaixo discriminada, no que diz respeito à coleta de dados a ser realizada no período de maio a dezembro de 2012, envolvendo professores de língua portuguesa e alunos do 3º ano do ensino médio vespertino e noturno.

Pesquisa: “Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem”.

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Curso: Doutorado em Linguística Aplicada

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Objetivo da pesquisa:

Buscar uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA configurado a partir da plataforma Moodle e integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM.

Os responsáveis assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seus filhos possam participar desta pesquisa.

a) Será assegurado o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

b) Os dados gerados serão analisados e poderão ser divulgados conforme os resultados a que chegar a pesquisadora.

Santarém-PA, ____ de _____ de _____.

Assinatura de permissão da direção da escola

Apêndice C**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Concordo com a participação de _____ na pesquisa abaixo discriminada nos termos:

Pesquisa: “Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem”.

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Curso: Doutorado em Linguística Aplicada

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Objetivo da pesquisa:

Buscar uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA configurado a partir da plataforma Moodle e integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM.

Será assegurado o anonimato dos sujeitos da pesquisa na análise e na divulgação dos dados.

Santarém-PA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

Apêndice D**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA RELATO NO DIÁRIO DE CAMPO (DC)**

Série: _____ Turma: _____ Frequência do dia: _____
Data: ____/____/2012 Início: _____ Término: _____

Pontos a serem considerados na observação:

- 1 Atividades propostas;
- 2 Recursos utilizados para apresentação das atividades;
- 3 Cenário de realização das atividades (físico ou virtual);
- 4 Comportamento adotado pelos alunos no cenário de realização das aulas;
- 5 Ações de aprendizagem utilizadas pelos alunos para resolução das atividades;
- 6 Outros aspectos.

Pesquisadora responsável
agleicemarques@hotmail.com

Apêndice E

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Pesquisa de doutoramento: Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

QUESTIONÁRIO INICIAL ALUNO (QIA)

Caro aluno,

Solicito sua participação para responder este questionário que visa a fazer um levantamento do seu perfil de uso da internet, de suas ações de autonomia na aprendizagem da escrita de língua materna e de suas expectativas em relação ao uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Dessa forma, você estará contribuindo para o início de minha pesquisa que busca uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA configurado a partir da plataforma Moodle e integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM. Os dados pessoais têm garantia de anonimato.

1 Identificação

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino // Idade: _____ // Turma: _____

E-mail: _____ Tel/Cel.: _____

2 Sobre uso da Internet

2.1 Qual ou quais das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) você possui e/ou utiliza?

- () computador sem internet; () computador com internet;
 () celular / smartphone; () tablet;
 () não utilizo nenhuma dessas; () outro(s). Especifique: _____

2.2 Qual ou quais seu(s) meio(s) de acesso à internet?

- () doméstico; () *lanhouses*; () escola; () trabalho; () nenhum;
 () outro(s). Especifique: _____

2.3 Qual sua frequência de acesso à internet?

- () nunca; () 1 a 3 vezes por semana; () 4 a 6 vezes por semana; () todos os dias.

2.4 O que você faz com maior frequência na internet?

- () pesquisa; () *download* de músicas e vídeos;
 () postagem e bater papo em *sites* de relacionamento; () leitura e envio de *e-mails*;
 () compras e/ou serviço de banco; () consulta de agenda de entretenimento;
 () cursos; () não acesso;
 () outro(s). Especifique: _____

2.5 Você possui:

- e-mail; msn; orkut; facebook;
 blog; twitter; nenhum; outros.

2.6 O seu modo de escrever na internet e no celular se transpõe para suas práticas de escrita da escola?

- sim; às vezes; não.

Se sua resposta foi **sim** ou **às vezes**, justifique:

3 Índícios de autonomia na aprendizagem da escrita de língua materna

3.1 Você considera seu conhecimento de produção escrita:

- ótimo; muito bom; bom;
 regular; fraco; insatisfatório.

3.2 Em quais assuntos do português escrito você sente mais dificuldade?

3.3 Você costuma utilizar alguma(s) estratégia(s) de aprendizagem para realização de suas atividades de escrita de LM (Exemplos: pesquisar, revisar, reescrever, entre outras)?

- sim; às vezes; não.

Se sua resposta foi **sim** ou **às vezes**, cite-as:

4 Expectativas em relação ao uso do AVA como apoio ao ensino presencial

4.1 Qual sua expectativa em relação ao uso de um AVA como apoio ao ensino presencial para a aprendizagem da escrita de LM?

- muito boa; boa; nem boa nem ruim; ruim.

4.2 De acordo com a resposta da pergunta anterior, justifique:

Obrigada pela colaboração!
Agleice Marques Gama

Apêndice F

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Pesquisa de doutoramento: Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

QUESTIONÁRIO FINAL ALUNO (QFA)

Caro aluno,

Solicito sua participação para responder este questionário que serve como um dos instrumentos de geração e coleta de dados da minha pesquisa que busca uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA configurado a partir da plataforma Moodle e integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM. Os dados pessoais têm garantia de anonimato.

Nome: _____ E-mail: _____

Sexo: () Masculino () Feminino// Idade: _____// Turma: _____// Tel/Cel.: _____

1 A(s) sua(s) expectativa(s) com relação ao uso do AVA como apoio ao ensino presencial para a prática da escrita foi/foram ou não atendida(s)? Justifique. _____

2 Você recomenda o uso do AVA configurado no Moodle para outras disciplinas? Por quê? _____

3 O uso do AVA a partir do Moodle no contexto presencial de ensino contribuiu para a prática de uma escrita mais reflexiva da língua materna? Justifique. _____

4 No que se refere ao processo ensino-aprendizagem de língua materna em ambiente híbrido (presencial e virtual), o que você fazia para agir com autonomia? _____

5 Numere as ferramentas citadas a seguir utilizando os números de 1 a 8 em ordem crescente, sendo 1 para a ferramenta que mais contribuiu para sua aprendizagem da escrita de modo mais reflexivo no AVA e 8 para a que menos contribuiu.

Ferramentas	Ordem de contribuição para a aprendizagem da escrita
Fóruns	
Wiki	
Glossário	
Chat	
Questionários	
Tarefa	
Diário	
Mensagens	

6 Dentre as estratégias de aprendizagem apresentadas a seguir e levando em consideração a frequência autônoma de suas utilizações (sempre, quase sempre, só às vezes, nunca), marque com um X as que durante o uso do AVA para o ensino-aprendizagem da escrita foram ou não utilizadas por você.

Estratégias	Sempre	Quase sempre	Só às vezes	Nunca
1 Exploração da sala virtual para conhecimento de seu funcionamento;				
2 Leitura dos materiais de apoio disponibilizados no AVA quanto ao seu uso;				
3 Leitura dos materiais disponibilizados no AVA referentes aos assuntos em estudo;				
4 Uso dos materiais disponibilizados e discutidos em sala de aula durante realização das atividades no AVA;				
5 Leitura completa e atenta das instruções das atividades;				
6 Leitura dos comentários feitos nas atividades realizadas;				
7 Anotações referentes às leituras e às explicações;				
8 Participação ainda que não em todas, mas na maioria das atividades propostas;				
9 Prestação de ajuda a colegas nas resoluções das atividades do AVA;				
10 Prestação de ajuda a colegas no uso de instrumentos (computador, internet, AVA, fone, apostilas etc.);				
11 Aplicação de comentários nas atividades desenvolvidas pelos colegas;				
12 Resposta(s) à(s) mensagem(s) e ao(s) comentário(s) recebido(s) no AVA;				
13 Busca de orientações junto ao colega sobre a execução de atividade(s) do AVA;				
14 Busca de orientações junto ao colega sobre o uso de ferramentas do AVA;				
15 Busca de orientações junto ao professor, por meio do AVA ou de outros instrumentos (<i>e-mail</i> , por exemplo), sobre a execução de atividade(s);				
16 Busca de orientações junto ao professor, no ambiente presencial, sobre a execução de atividade(s) do AVA;				
17 Busca de orientações junto ao professor, no ambiente presencial, sobre o uso de ferramentas do AVA;				
18 Solicitação de ajuda de parente(s) ou amigo(s) de fora da escola para uso do AVA ou resolução das atividades;				
19 Compartilhamento de informações e conteúdos com os colegas no AVA, principalmente quando referentes às dúvidas tidas;				
20 Consulta a dicionário <i>on-line</i> ;				
21 Consulta ao Google sobre a grafia correta de palavra(s);				
22 Uso de gramática <i>on-line</i> ;				
23 Pesquisa temática na internet;				
24 Pesquisa em livros, dicionários, gramáticas, jornais e revistas impressos para realização das atividades no AVA;				

25	Uso de outros instrumentos técnicos, que não o computador, para acesso e realização das atividades no AVA, por exemplo, tablet ou smartphone;				
26	Uso do laboratório de informática para acesso ao AVA e realização das atividades durante o horário escolar da disciplina língua portuguesa;				
27	Acesso ao AVA fora do horário escolar;				
28	Realização de atividade(s) no AVA fora do horário escolar;				
29	Utilização do laboratório de informática para pesquisa e acesso ao AVA em horários de aula vagos;				
30	Decisão da ordem das atividades a serem desenvolvidas nos módulos;				
31	Autoavaliação da aprendizagem;				
32	Automonitorização das atividades;				
33	Observação de modelos de execução da(s) atividade(s) exposta(s) pelos professores ou já feita(s) por colega(s) antes do desenvolvimento da(s) atividade(s) própria(s);				
34	Planejamento da atividade a ser executada;				
35	Uso de rascunho em papel antes da digitação;				
36	Uso parafraseado de informações de pesquisa;				
37	Leitura em voz alta no ato da escrita;				
38	Leitura silenciosa no ato da escrita;				
39	Identificação dos desvios de escrita que fogem às regras da norma culta por meio dos realces impostos pelo processador de textos;				
40	Reescrita(s) no AVA dos próprios textos produzidos;				
41	Formatação dos textos (negrito, itálico, sublinhado, alinhamento, centralizar, fonte, cor etc.)				
42	Organização do tempo para realização das atividades.				

7 Para finalizar, como foi a sua aprendizagem de língua materna até antes da utilização do ambiente *on-line* de aprendizagem e como passou a ser a sua aprendizagem a partir do momento em que o ambiente virtual de aprendizagem foi integrado ao contexto presencial de ensino? (Use o verso da folha para continuar sua resposta).

Obrigada pela colaboração!
Agleice Marques Gama

Apêndice G

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Pesquisa de doutoramento: Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

ROTEIRO DA ENTREVISTA ALUNO (EA)

- 1 Faça uma pequena apresentação, contando um pouco sobre você (nome, série, turma, escola) e sobre os usos que você fazia do computador e da internet antes desta experiência com o AVA integrado ao ensino presencial.
- 2 Com qual frequência, em que horários e de onde você acessava o AVA para realização das atividades de LM? Você costumava refletir sobre como realizá-las de modo a aprender o que estava sendo proposto?
- 3 No que se refere ao seu comportamento durante a realização das atividades de escrita de LM, fale sobre como foi a sua participação na sala de aula e no laboratório de informática e no ambiente *on-line* fora da escola quando em uso do AVA.
- 4 A sua interação com os professores e com os colegas no que se refere às atividades tanto em sala de aula quanto no AVA ocorria por iniciativa própria ou apenas quando era solicitada? E você acha que interagir contribuiu para a aprendizagem da sua escrita?
- 5 De modo geral, quais foram as vantagens e as desvantagens em se utilizar um AVA a partir do Moodle no contexto presencial para o ensino-aprendizagem da escrita em sua modalidade formal?
- 6 Em sua opinião, qual foi a importância dos professores no processo de uso do AVA no contexto presencial de ensino?
- 7 Para realização das atividades propostas *on-line*, você utilizou outras ferramentas que não as do Moodle para se comunicar e trabalhar as atividades? Se sim, quais?
- 8 Você sentiu falta de alguma funcionalidade no AVA utilizado?
- 9 Que estratégias de aprendizagem você utilizou para estudar os conteúdos e para desenvolver as atividades de escrita propostas que você mais teve dificuldades no ambiente *on-line*? Conte o processo percorrido para execução dessas ações.
- 10 Numa escala de 0 a 10, que nota você dá à metodologia utilizada pelos professores para o ensino-aprendizagem da escrita por meio de um AVA? Por quê?
- 11 Gostaria de fazer algum outro comentário?

Obrigada pela colaboração!
Agleice Marques Gama

Apêndice H

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Pesquisa de doutoramento: Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

QUESTIONÁRIO PROFESSOR (QP)

Caro professor,

Solicito a sua participação para responder este questionário que serve como um dos instrumentos de geração e coleta de dados da minha pesquisa que busca uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da autonomia de alunos do ensino médio, por meio das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, ao fazerem uso de um AVA configurado a partir da plataforma Moodle e integrado em seu contexto presencial de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de LM. Os dados pessoais têm garantia de anonimato.

1 Identificação

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino // Idade: _____

Escola em que trabalha: _____ Turmas: () A/B () C/D

E-mail: _____ Tel./Cel.: _____

2 Escolaridade

Formação acadêmica: _____

Você sempre estudou em escola pública? () Sim () Não

Você estuda ou estudou informática? () Sim () Não

Caso a resposta anterior seja “Sim”, que curso(s) você estuda/estudou?

3 Sobre uso da Internet

3.1 Qual ou quais seu(s) meio(s) de acesso à internet?

() doméstico; () *lanhouses*; () trabalho; () nenhum;

() outro(s). Especifique: _____

3.2 Qual sua frequência de acesso à internet?

() nunca; () 1 a 3 vezes por semana; () 4 a 6 vezes por semana; () todos os dias.

3.3 Você possui:

() *e-mail*; () *msn*; () *orkut*; () *facebook*; () *blog*; () *twitter*; () outros.

3.4 O que você faz com maior frequência na internet?

() pesquisas diversas; () *download* de músicas e vídeos;

() postagem e bater papo em *sites* de relacionamento; () leitura e envio de *e-mails*;

() compras e/ou serviço de banco; () consulta de agenda de entretenimento;

() cursos; () elaboração de aulas;

() outro(s). Especifique: _____

4 Sobre uso do AVA

4.1 Você conhecia e/ou utiliza algum AVA? Se sim, em que plataforma ele era/é configurado?

4.2 A(s) sua(s) expectativa(s) com relação ao uso do AVA como apoio ao ensino presencial para a prática da escrita foi/foram ou não atendida(s)? Justifique. _____

4.3 Você recomenda o uso do AVA a partir do Moodle para outras disciplinas? Por quê? _____

4.5 Das ferramentas utilizadas no AVA (fórum, *wiki*, glossário, questionário, tarefa, diário, mensagem etc.), qual ou quais você avalia que mais contribuiu/contribuíram para o ensino-aprendizagem de uma escrita mais reflexiva de seus alunos. Por quê? _____

5 Sobre autonomia

5.1 O que você entende por autonomia no que se refere ao processo ensino-aprendizagem de língua materna? _____

5.2 De que forma o professor pode contribuir para que a autonomia em LM escrita seja desenvolvida pelos alunos? O uso de um AVA como o utilizado favorece seu desenvolvimento? Se sim, cite exemplo(s) de melhoria(s) obtida(s) por eles que mostre(m) isso.

5.3 No decorrer do uso do AVA integrado ao ensino presencial, quais ações de aprendizagem praticadas pelos alunos podem lhes ter potencializado a aprendizagem da escrita?

Obrigada pela colaboração!
Agleice Marques Gama

Apêndice I

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Pesquisa de doutoramento: Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem

Pesquisadora: Agleice Marques Gama

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

ROTEIRO DA ENTREVISTA PROFESSOR (EP)

- 1 Faça uma pequena apresentação, contando sobre sua formação acadêmica e sobre os usos que você fazia do computador e da internet antes da experiência com o AVA integrado à sua disciplina presencial.
- 2 Qual foi o objetivo principal de trabalhar o ensino-aprendizagem da escrita por meio da utilização de um AVA como recurso complementar à sala de aula convencional?
- 3 Por que a opção pela configuração da plataforma Moodle e não de outras plataformas?
- 4 A que se deve a opção de se trabalhar com dissertação-argumentativa e artigo de opinião? E por que a escolha das sequências didáticas para trabalhar a escrita desses textos no AVA a partir do Moodle?
- 5 Quais critérios foram utilizados para a organização de que conteúdos/atividades seriam trabalhados sequencialmente junto com os gêneros em sala de aula e no AVA?
- 6 Em sua opinião, a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem da escrita desenvolvidas no AVA foi diferente da participação nas da sala de aula convencional? Como você justifica isso principalmente em termos de interesse, reflexão e interação?
- 7 Com qual frequência você acessava o AVA para alimentação e verificação do andamento das atividades?
- 8 Como você descreve a sua participação interativa junto aos alunos em sala de aula convencional, no laboratório de informática durante a realização das atividades no AVA e no ambiente *on-line* fora da escola. Você acha que ela contribuiu eficazmente para a melhoria da escrita deles?
- 9 Quais as vantagens e as desvantagens em se ter utilizado um AVA como este no contexto presencial para o ensino-aprendizagem da escrita visando contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno?
- 10 De um modo geral, explique como foi se delineando o processo que os alunos usaram para escrever. Pense nas etapas de produção, nas tarefas, se houve discordâncias, se os alunos empregaram outras ferramentas paralelamente para se comunicar e trabalhar as atividades, se acessaram o AVA em dias e horários diferentes das aulas de língua portuguesa, se sentiram falta de alguma funcionalidade no AVA utilizado, etc.
- 11 Gostaria de fazer algum outro comentário?

Obrigada pela colaboração!
Agleice Marques Gama

ANEXOS

Anexo A

ABRIL / 2012							MAIO / 2012							JUNHO / 2012													
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5						1	2							
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9							
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16							
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23							
29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30							
16 - Início do Ano Letivo 2012 11 dias letivos							01 - Feriado (Dia do Trabalho) 22 dias letivos							07 - Feriado (Corpus Christi) 20 dias letivos Total de dias letivos do 1º Semestre: 53													
JULHO / 2012							AGOSTO / 2012							SETEMBRO / 2012													
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4							1							
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10		2	3	4	5	6	7	8							
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15							
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22							
29	30	31					26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29							
Férias Escolares							01 - Volta às Aulas 15 - Feriado (Adesão do Pará) 22 dias letivos							05 - Dia do Desfile Escolar (letivo) 07 - Feriado (Independência do Brasil) 19 dias letivos													
OUTUBRO / 2012							NOVEMBRO / 2012							DEZEMBRO / 2012													
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
	1	2	3	4	5	6					1	2	3							1							
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8							
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15							
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22							
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29							
12; 15; 29 - Feriados 20 dias letivos							02; 15 - Feriados 20 dias letivos							25 - Feriado (Natal) 20 dias letivos													
JANEIRO / 2013							FEVEREIRO / 2013							MARÇO / 2013													
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
		1	2	3	4	5						1	2							1	2						
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8	9							
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16							
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23							
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28			24	25	26	27	28	29	30							
01 - Feriado 22 dias letivos							11, 12, 13 - Feriados de Carnaval 17 dias letivos							11 - Término do Ano Letivo 2012 18 - Início Rec Final 2012 29 - Feriado sexta-feira Santa 7 dias letivos Total de dias letivos do 2º Semestre: 147													
ABRIL / 2013							<p style="text-align: center;">Dias Letivos do 1º Semestre: 53</p> <p style="text-align: center;">Dias Letivos do 2º Semestre :147</p> <p style="text-align: center;">Total de Dias Letivos: 200</p>																				
D	S	T	Q	Q	S	S																					
	1	2	3	4	5	6																					
7	8	9	10	11	12	13																					
14	15	16	17	18	19	20																					
21	22	23	24	25	26	27																					
28	29	30																									
Até 08 - Rec Final 2012 09 a 23 - Início do Recesso dos Professores 24 - Início do Ano Letivo 2013																											

Anexo B

Orientações para Semana de Ambientação no Moodle

Caro Aluno,

Bem-vindo ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da disciplina de Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio -----.

O AVA a ser utilizado foi configurado a partir da plataforma Moodle disponibilizada pelo *Portal escolar: educação sem distância*, o qual é coordenado e mantido pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, através de sua Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - DITEC, com o apoio da Empresa Paraense de Processamento de Dados – PRODEPA, e hospedará o curso *Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita*, visando a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação ao ensino presencial de alunos do terceiro ano do ensino médio regular.

Este curso foi elaborado a partir de conceitos e pesquisas referentes às sequências didáticas (Dolz & Schneuwly (2010 [2004]) que compõem uma metodologia de trabalho com os gêneros textuais (Bakhtin (2006 [1979]) e que neste AVA se deterá à produção de dissertação-argumentativa e artigo de opinião.

Para entrar na sala de aula virtual, você, já cadastrado no *Portal escolar: educação sem distância* e matriculado no curso *Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita*, deverá **acessar o endereço eletrônico www.portalescolar.pa.gov.br e se logar com seu nome de usuário e senha**. Em seguida, deverá **clicar em meus cursos**, localizado à direita, parte superior da página principal.

A sala de aula virtual do curso *Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita* está dividida em três colunas organizadas verticalmente:

- **À esquerda**, você terá acesso aos participantes, às atividades, às pesquisas em fóruns, às notas, ao perfil, a outros cursos em que tenha inscrição e ao relatório das atividades recentes desenvolvidas.
- No centro, você terá acesso à programação do curso, com seções denominadas de **informações gerais** (Atenção: *links* úteis, Orientações para Semana de Ambientação no Moodle , Informações gerais sobre o uso do AVA Moodle na disciplina LP, Netiqueta para uma boa utilização do AVA e Orientações para participação nos fóruns); **momento de interação** (Fórum de notícias, Hora do intervalo, Tira-dúvidas e Chat); **construindo saberes** (Livros em pdf, Dicionário *on-line*, Biblioteca virtual, Glossário e Diário); e **atenção**. Nesta última estão localizados os conteúdos e as atividades disponibilizados em tópicos, conforme orientações das sequências didáticas.
- **À direita**, você terá acesso às últimas notícias do curso, ao calendário com os próximos eventos, às mensagens recebidas, aos usuários *on-line* no mesmo momento que você e aos *links* de atalho para seções de estudo.

Ao navegar pela sala de aula virtual e desejar retornar à página principal do curso, você deverá **clicar sobre *Uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino-aprendizagem da escrita***, abaixo da barra verde, parte superior da tela. Já **para se desconectar do ambiente *on-line***, você **deverá clicar em sair**, à direita, tanto na parte superior quanto na inferior da tela

Para evitar equívocos e confusões durante a utilização do AVA, há na grade de programação, seção informações gerais, link com uma série de netiqueta para uma boa utilização do AVA. Na mesma seção, clique em orientações para participação nos fóruns, leia-as atentamente a fim de interagir de modo produtivo, haja vista que esta será a principal forma de interação entre os participantes do AVA durante a realização das atividades.

Você também poderá interagir via mensagens enviadas através do próprio AVA, postar no fórum tira-dúvidas, usar o chat se alguém estiver *on-line* e aberto ao bate-papo ou por *e-mail*.

Não se esqueça de **atualizar o seu perfil** para que seus professores e colegas conheçam um pouco mais sobre você. Para isso, assim que estiver logado no *Portal escolar: educação sem distância*, **clique sobre atualizar perfil ou sobre seu nome**, ambos localizados à direita, na parte superior da página principal.

Uma excelente aprendizagem a todos e que este AVA contribua significativamente para isso.

Abraços,
Professores de LP da EEEFM -----

Anexo C

Netiquetas para uma boa utilização do AVA

- Tenha em mente que este AVA é um espaço complementar às aulas presenciais da sala de aula, próprio para a prática de um ensino-aprendizagem que visa à prática de uma escrita mais reflexiva dos alunos da E.E.E.F.M. -----, portanto, respeite para ser respeitado e trate os outros como você gostaria de ser tratado;
- Seja organizado – a liberdade e a flexibilidade de conduzir seu próprio aprendizado exige organização de tempo e garantia de um espaço físico tranquilo para os estudos. Saiba pedir ajuda quando se sentir confuso, frustrado, desmotivado, fora do ritmo da turma, com problemas de entendimento de conteúdos e questões técnicas. O professor só saberá de suas dificuldades se você as comunicar. A franqueza e humildade são atributos essenciais neste ambiente de aprendizagem;
- Acesse pelo menos 2 vezes por semana o *site* do curso, leia e responda as mensagens, leia os textos indicados, desenvolva as atividades e faça pesquisas complementares sempre que necessárias ao seu aprendizado. Assim, você poderá aprimorar sua capacidade de reflexão e interagir com os participantes de acordo com os assuntos e opiniões diversas sobre os mesmos, contribuindo de modo construtivo com o debate;
- Lembre-se de que as discussões são públicas e devem permitir a troca de impressões construtivas. Por isso, não envie críticas destrutivas, palavras ofensivas e pornográficas a outros;
- Evite enviar mensagens EXCLUSIVAMENTE COM MAIÚSCULAS ou com grifos exagerados. Se bem empregadas, as maiúsculas podem ajudar a destacar, mas em excesso, a prática poderá ser compreendida como se você estivesse gritando, podendo causar irritação ou fazer com que o interlocutor se sinta ofendido;
- Evite o uso de abreviações e do internetês, ou, pelo menos, reduza a utilização deles, uma vez que este ambiente objetiva o ensino-aprendizagem de uma escrita culta. Por isso, antes de escrever observe o destinatário, a intenção comunicativa, o espaço de circulação do texto, a correção ortográfica e gramatical, a clareza e a objetividade;
- Identifique o assunto indicando do que se trata quando em participação em fórum. Encerre as mensagens com frases cordiais tipo: Abraços, Com os cumprimentos de... ;
- Cite a fonte de onde você copiou ou buscou informações para o que está postando. Isso preserva os direitos autorais;
- Envie arquivos anexados apenas quando solicitado;
- Evite colocar e responder mensagem fora do tema, para não gerar discussão em desacordo com o assunto abordado;
- Aplique o que você sabe e traga ao ambiente suas experiências e descobertas, colabore com o aprendizado dos colegas, aprenda a ouvir e construir um conhecimento compartilhado;
- Utilize meios pessoais como mensagem, diário etc., para tratar de assunto particular quando ele se fizer necessário.

Anexo D

CURSOS		SOBRE		CADASTRE-SE	
Portal Escolar ▶ AVA para o ensino-aprendizagem da escrita ▶ Questionários ▶ Atividade 5 Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico ▶ Tentativa 1					
Atividade 5 Questionário sobre o Novo Acordo Ortográfico - Tentativa 1					
1	1. Assinale a alternativa INCORRETA, segundo o novo acordo ortográfico.				
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. idéia		
		<input type="radio"/>	b. herói		
		<input type="radio"/>	c. pólen		
		<input type="radio"/>	d. grajáú		
		<input type="radio"/>	e. princípios		
2	2. Assinale a alternativa correta:				
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. Eles vêem		
		<input type="radio"/>	b. Eles veêm		
		<input type="radio"/>	c. Eles Lêem		
		<input type="radio"/>	d. Eles veem		
		<input type="radio"/>	e. Eles têm		
3	3. Leia o texto abaixo, cuja acentuação foi omitida:				
Notas: 1	"Todas as pessoas que tem muito poder acabam só. Outras que não tem nada são as que veem o mundo de outra maneira, com mais carinho e cuidado com o próximo."				
	Assinale a opção correta:				
	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. Na linha 1, deve ser colocado um acento agudo.		
		<input type="radio"/>	b. Nas linhas 1 e 2, devem ser colocados dois acentos agudos e um circunflexo.		
		<input type="radio"/>	c. Na linha 2, devem ser colocados dois acentos agudos.		
		<input type="radio"/>	d. Na linha 1, deve ser colocado um acento circunflexo.		
		<input type="radio"/>	e. Na linha 1, devem ser colocados dois acentos circunflexos.		
4	4. Considerando-se as palavras família, ônibus, constrói, feiura e pára assinale a única descrição quanto à acentuação que não se refere a uma delas:				
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. A palavra é acentuada porque é uma paroxítona terminada em ditongo crescente.		
		<input type="radio"/>	b. A palavra é acentuada porque é uma proparoxítona.		
		<input type="radio"/>	c. A palavra não é acentuada por conter i tônico depois de um ditongo.		
		<input type="radio"/>	d. A palavra é acentuada porque é uma oxítona terminada em ditongo aberto.		
		<input type="radio"/>	e. A palavra é acentuada porque é um diferencial de tonicidade.		
5	5. Assinale a alternativa CORRETA, segundo o novo acordo ortográfico:				
Notas: 1	"O pronunciamento do parlamentar na _____ da peça de teatro teve repercussão na imprensa, de modo que o outro Deputado, ao desembarcar do seu _____ rumo à cidade de _____, no estado do _____, também falou sobre o assunto: Os que _____, jamais saberão do que estou falando"				
	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. Estreia – vôo – Parnaíba – Piauí – lêem		
		<input type="radio"/>	b. Estreia – vôo – Parnaíba – Piauí – lêem		
		<input type="radio"/>	c. Estreia – voo – Parnaíba – Piauí – leem		
		<input type="radio"/>	d. Estreia – voo – Parnaíba – Piauí – leem		
		<input type="radio"/>	e. Estreia – voo – Parnaíba – Piauí – lêem		
6	6. Das palavras seguintes, há uma em que a grafia está errada. Assinale o item em que isto ocorre:				
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. girassol – pontapé – paraquedas		
		<input type="radio"/>	b. ex-presidente – subumano – além-mar		
		<input type="radio"/>	c. superinteressante – superamigo – interescolar		
		<input type="radio"/>	d. circum-navegação – pan-americano – interestadual		
		<input type="radio"/>	e. superresistente – superinteressante – anti-inflamatório		

7 7. Assinale, nas séries que se seguem, aquela em que pelo menos uma palavra apresenta erro de grafia:

Notas: 1

Escolher uma resposta.

- a. hipermercado – intermunicipal – superproteção
- b. anti-higiênico – coerdeiro – sobre-humano
- c. super-homem – autoescola – infra-estrutura
- d. infraestrutura – anteontem – autoestrada.
- e. semiaberto – anteontem – autoestrada.

8 8. Identifique a alternativa em que um dos vocábulos, segundo o Acordo Ortográfico, recebeu indevidamente acento gráfico:

Notas: 1

Escolher uma resposta.

- a. céu – réu – véu;
- b. chapéu – ilhéu – incrível;
- c. anéis – fiéis – réis;
- d. mói – herói – jóia;
- e. anzóis – faróis – lençóis.

9 9. Identifique a opção em que todas as palavras compostas estão grafadas de acordo com as novas regras:

Notas: 1

Escolher uma resposta.

- a. anti-higiênico – antiinflamatório – antiácido – antioxidante – anti-colonial – antirradiação – antissocial;
- b. anti-higiênico – anti-inflamatório – antiácido – antioxidante – anticolonial – anti- radiação – anti-social;
- c. anti-higiênico – anti-inflamatório – antiácido – antioxidante – anticolonial – antirradiação – antissocial;
- d. anti-higiênico – anti-inflamatório – anti-ácido – anti-oxidante – anticolonial – antirradiação – antissocial;
- e. anti-higiênico – anti-inflamatório – anti-ácido – anti-oxidante – anti-colonial – antirradiação – antissocial.

10 10. As seqüências abaixo contêm paroxítonas que, segundo determinada regra do Acordo Ortográfico mesmo antes da reforma, não são acentuadas. Deduza qual é essa regra e assinale a alternativa a que ela não se aplica:

Notas: 1

Escolher uma resposta.

- a. aldeia – baleia – lampreia – sereia;
- b. flavonoide – heroico – reumatoide – prosopoieia;
- c. apoia – corticoide – jiboia – tipoia;
- d. assembleia – ideia – ateia – boleia;
- e. crimeia – Eneias – Assembleia – Cleia.

Salvar sem enviar Enviar tudo e terminar

Anexo E

ATIVIDADE 7 = COERÊNCIA, COESÃO E CONNECTORES



*Obrigatório

Aluno: *

Turma: *

Professor (a): *

Questão 1. A coesão integra um dos requisitos imprescindíveis à construção de todo e qualquer texto. Há, portanto, alguns elementos que funcionam como principais agentes nesse processo, com vistas a fazer com que a mensagem se materialize de forma clara e precisa. Assim sendo, o texto abaixo carece de tais elementos, e sua principal tarefa é reescrever os conectores seguintes na ordem como deveriam ser inseridos: porque – mas – eles – pois – portanto – mas – além disso – que – porque – quando. Muito suor, pouca descoberta - O trabalho do arqueólogo tem emoções, sim. -----não pense em Indiana Jones, bandidos e tesouros. É verdade----- os arqueólogos passam um bom tempo em lugares excitantes, como pirâmides e ruínas. -----as emoções acontecem mesmo é nos laboratórios, ----- identificam a importância das coisas que acharam nos sítios arqueológicos. -----, é preciso persistência para encarar a profissão, -----os resultados demoram, e muita gente passa a vida estudando sem fazer grandes descobertas. No Brasil, é necessário fazer pós-graduação, -----não há faculdade de Arqueologia. -----, é preciso gostar de viver sem rotina, -----o arqueólogo passa meses no laboratório e outros em campo. O prêmio é fazer descobertas que mudam a história. (Super for Kids, nº 1) *

Questão 2. Leia os períodos a seguir e reescreva a sequência numérica em que eles deveriam ser organizados de modo a constituírem um texto coeso e coerente. (1) Por isso era desprezado por amplos setores, visto como resquício da era do capitalismo desalmado. (2) Durante décadas, Friedman - que hoje tem 85 anos e há muito aposentou-se da Universidade de Chicago - foi visto como uma espécie de pária brilhante. (3) Mas isso mudou; o impacto de Friedman foi tão grande que ele já se aproxima do status de John Maynard Keynes (1883-1945) como o economista mais importante do século. (4) Foi apenas nos últimos 10 a 15 anos que Milton Friedman começou a ser visto como realmente é: o mais influente economista vivo desde a Segunda Guerra Mundial. (5) Ele exaltava a 'liberdade', louvava os 'livres mercados' e criticava o 'excesso de intervenção governamental.' (Baseado em Robert J. Samuelson, Exame, 1/7/1998) *

Questão 3. Organize numericamente os períodos a seguir de modo a formar um texto coeso e coerente. Em seguida, reescreva-os obedecendo a ordem formada. (1) Na verdade, significa aquilo que um liberal americano descreveria (sem estar totalmente correto, porém) como conservadorismo. (2) Nos Estados Unidos, liberalismo significa a atuação de um governo ativista e intervencionista, que expande seu envolvimento e as responsabilidades que assume, estendendo-os à economia e à tomada centralizada de decisões. (3) A guerra global entre estado e mercado contrapõe 'liberalismo' a 'liberalismo'. (4) No resto do mundo, liberalismo significa quase o oposto. (5) Esta última definição contém o sentido tradicional dado ao liberalismo. (6) Esse tipo de liberalismo defende a redução do papel do Estado, a maximização da liberdade individual, da liberdade econômica e do papel do mercado. (Exame, 1/7/1998) *

Questão 4. Apresenta-se a seguir uma anedota de Ziraldo. Analise-a e, em seguida, responda: A mãe chega na varanda e encontra o maluquinho ensinando palavrões pro papagaio: - Maluquinho, que é que você está fazendo, menino? - Ora, mãe, tou ensinando pro papagaio as palavras que ele não deve dizer. (O livro do riso do Menino maluquinho. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos,2000.p.74). Na anedota há uma incoerência, a qual se caracteriza como intencional. a) Identifique-a e transcreva aqui. b) Justifique o porquê do autor da anedota utilizar conscientemente a incoerência. *

Questão 5. Observe, no trecho entre aspas, que a ordem que foi dada às palavras, no enunciado, provoca efeitos semânticos (de significado) estranhos. "Fazendo sucesso com a sua nova clínica, a psicóloga Iracema Leite Ferreira Duarte, localizada na Rua Campo Grande, 159". (Notícias da coluna social do Correio do Mato Grosso) Diga qual é a interpretação "estranha" que ele pode ter, e reescreva-o de forma a evitar o problema. *

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

Tecnologia [Documentos Google](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Anexo F

		CURSOS	SOBRE	CADASTRE-SE
Portal Escolar ▶ AVA para o ensino-aprendizagem da escrita ▶ Questionários ▶ Atividade 14 Questionário sobre Pontuação ▶ Tentativa 1				
Atividade 14 Questionário sobre Pontuação - Tentativa 1				
1	1. Assinale a opção em que a supressão das vírgulas alteraria o sentido do anunciado:			
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. os países menos desenvolvidos vêm buscando, ultimamente, soluções para seus problemas no acervo cultural dos mais avançados;	
		<input type="radio"/>	b. os alunos, que tiraram nota baixa, farão uma nova prova;	
		<input type="radio"/>	c. torna-se, portanto, imperativa uma revisão modelo presente do processo de desenvolvimento tecnológico;	
		<input type="radio"/>	d. a atividade científica, nos países desenvolvidos, é tão natural quanto qualquer outra atividade econômica;	
		<input type="radio"/>	e. por duas razões diferentes podem surgir, da interação de uma comunidade com outra, mecanismos de dependência.	
2	2. Assinale a opção em que está corretamente indicada a ordem dos sinais de pontuação que devem preencher as lacunas da frase abaixo:			
Notas: 1	"Quando se trata de trabalho científico ____ duas coisas devem ser consideradas ____ uma é a contribuição teórica que o trabalho oferece ____ a outra é o valor prático que possa ter.			
	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. dois pontos, ponto e vírgula, ponto e vírgula;	
		<input type="radio"/>	b. dois pontos, vírgula, ponto e vírgula;	
		<input type="radio"/>	c. vírgula, dois pontos, ponto e vírgula;	
		<input type="radio"/>	d. pontos vírgula, dois pontos, ponto e vírgula;	
		<input type="radio"/>	e. ponto e vírgula, vírgula, vírgula.	
3	3. Assinale o exemplo em que há emprego incorreto da vírgula:			
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. como está chovendo, transferei o passeio.	
		<input type="radio"/>	b. não sabia, por que todos lhe viravam o rosto.	
		<input type="radio"/>	c. ele, caso queira, poderá vir hoje.	
		<input type="radio"/>	d. não sabia, o que tinha para estudar.	
		<input type="radio"/>	e. o livro, comprei-o por conselho do professor.	
4	4. Assinale o trecho sem erro de pontuação:			
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. vimos pela presente solicitar de V.Sas., que nos informe a situação econômica da firma em questão.	
		<input type="radio"/>	b. cientificamo-lo de que na marcha do processo de restituição de suas contribuições, verificou-se a ausência da declaração de beneficiários.	
		<input type="radio"/>	c. o Instituto de Previdência do Estado, vem solicitar de V.Sa. o preenchimento da declaração.	
		<input type="radio"/>	d. encaminhamos a V.Sa., para o devido preenchimento, o formulário em anexo.	
		<input type="radio"/>	e. estamos remetendo em anexo, o formulário.	
5	5. Assinale as frases em que as vírgulas estão incorretas:			
Notas: 1	Escolher uma resposta.	<input type="radio"/>	a. ora ríamos, ora chorávamos.	
		<input type="radio"/>	b. amigos sinceros, já não os tinha.	
		<input type="radio"/>	c. a parede da casa, era branquinha branquinha.	
		<input type="radio"/>	d. Paulo, diga-me o que sabe a respeito do caso.	
		<input type="radio"/>	e. João, o advogado, comprou, ontem, uma casa.	

6

Notas: 1

6. Observe: 1) depois de muito pedir ____ obteve o que desejava. 2) se fosse em outras circunstâncias ____ teria dado tudo certo. 3) exigiam-me o que eu nunca tivera ____ uma boa educação. 4) fez primeiramente seus deveres ____ depois foi brincar. Assinale a alternativa que preencha mais adequadamente os espaços:

Escolher uma resposta.

- a. (.) (.) (:) (.)
- b. (.) (.) (:) (.)
- c. (.) (.) (:) (.)
- d. (?) (.) (.) (:)
- e. (.) (.) (.) (.)

7

Notas: 1

7. Assinale o item em que as vírgulas estão empregadas corretamente: I - Foi ao fundo da farmácia, abriu um vidro, fez um pequeno embrulho e entregou ao homem. II - A sua fisionomia estava serena, o seu aspecto tranquilo. III - E o farmacêutico, sentindo-se aliviado do seu gesto, sentira-se feliz diante de suas lembranças. IV - Quando, vi que não servia, dei às formigas, e nenhuma morreu.

Escolher uma resposta.

- a. I - IV;
- b. II - III;
- c. II - IV;
- d. I - II;
- e. I - III.

8

Notas: 1

8. Em seguida vai um pequeno trecho de Machado de Assis, pontuado de diversos modos. Só uma vez a pontuação estará de acordo com as normas gramaticais. Assinale-a:

Escolher uma resposta.

- a. homem gordo, não faz revolução. O abdômen, é naturalmente amigo da ordem. O estômago pode destruir, um império: mas há de ser antes do jantar;
- b. homem gordo não faz revolução. O abdômen é naturalmente amigo da ordem; o estômago pode destruir um império: mas há de ser antes do jantar;
- c. homem gordo não faz revolução, o abdômen é, naturalmente, amigo da ordem. O estômago, pode destruir um império: mas há de ser antes do jantar;
- d. homem gordo não faz revolução: o abdômen e naturalmente, amigo da ordem. O estômago pode destruir um império: mas há de ser antes do jantar;
- e. homem gordo não faz revolução: o abdômen é naturalmente amigo da ordem. O estômago pode destruir um império mas há de ser, antes do jantar.

9

Notas: 1

9. Assinale a opção em que está corretamente indicada a ordem dos sinais de pontuação que devem preencher as lacunas da frase abaixo:

"Como amanhã será o nosso grande dia ____ duas coisas serão importantes ____ uma é a tranquilidade ____ a outra é a observação minuciosa do que esta sendo solicitado".

Escolher uma resposta.

- a. dois pontos, ponto e vírgula, ponto e vírgula;
- b. vírgula, vírgula, vírgula;
- c. vírgula, dois pontos, ponto e vírgula;
- d. dois pontos, vírgula, ponto e vírgula;
- e. ponto e vírgula, dois pontos, vírgula.

10

Notas: 1

10. Assinale a série de sinais cujo emprego corresponde, na mesma ordem, aos espaços indicados no texto:

"Pergunta-se ____ qual é a idéia principal desse parágrafo ____ A chegada de reforços ____ a condecoração ____ o escândalo da opinião pública ou a renúncia do presidente ____ Se é a chegada de reforços ____ que relação há ____ ou mostrou seu autor haver ____ entre esse fato e os restantes ____".

Escolher uma resposta.




- a. , , ? ? ? , , , .
- b. : ? , , ? , ____ ?
- c. ____ ? , , . ____ ____ .
- d. : ? , . ____ , , , ?
- e. : , , , ? , , , .





Salvar sem enviar

Enviar tudo e terminar

Anexo G

FIGURA 19 – Excertos ferramenta fórum Atividade 11

Portal Escolar / ► AVA para o ensino-aprendizagem da escrita / ► Fóruns / ► Atividade 11 Primeira produção do gênero artigo de opinião / ► Drogas: o mal da legalização	
	<p>Drogas: o mal da legalização por B11 - Tuesday, 4 December 2012, 15:28</p> <p>Drogas: o mal da legalização</p> <p>Descriminalizar ou não a maconha é assunto que vem gerando discussão sobre o tema, polêmica criada pelo deputado federal Paulo Teixeira, após declarar que o governo deveria regulamentar o plantio da maconha, isso vem causando controvérsas entre os cidadãos brasileiros.</p> <p>Primeiramente, legalizar a maconha não quer dizer que seu tráfico vai diminuir. Penso que se isso acontecer, em qualquer lugar que essa droga for vendida o lucro dos traficantes será reduzido, mas não quer dizer que ela sumirá.</p> <p>Em segundo lugar, sei que a maconha, sendo uma droga que vicia, se for vendida sem qualquer tipo de fiscalização, o número de usuários com certeza ira aumentar. E por ser um mal que prejudica a sociedade, eu pelo menos não consigo entender o porquê da legalização da maconha. Se essa ideia for aprovada só contribuirá também para o aumento da violência, pois usuarios estarão sob o efeito da droga e nesse estado nada os impede de agredir pessoas inocentes que passam pela rua.</p> <p>Portanto, legalizar o uso de drogas que no caso vem ser a maconha é uma ideia incorreta, ja que virá a prejudicar as pessoas. Por isso vejo que em vez de liberar, deveremos apoiar autoridades que são contra a sua legalização.</p> <p style="text-align: right;">Responder</p>
	<p>Re: Drogas: o mal da legalização por A11 - Wednesday, 5 December 2012, 14:47</p> <p>Oi B11, tudo bem? 😊</p> <p>Gostaria de lhe dizer que o uso da erva "Cannabis Sativa", vulgarmente conhecida como maconha,</p> <p>1º Não causa Danos a Saúde / 2º não causa violência / 3º Não mata</p> <p>4º Não causa inconsciência a ponto do usuário cometer um delito</p> <p>Acho que você confundiu os efeitos das drogas e a colocação de cada uma, pois a maconha não é NADA do que você disse e sim tudo totalmente ao contrário porque mesmo sendo uma droga proibida, já são 500 anos de uso e até hoje não houve NENHUMA morte causada pelo seu uso.</p> <p>se for ver a coca-cola por ex mata por fazer um extremo mal a saúde.</p> <p>a maconha é de origem haitiana, tem a ver com o Reggae e o reggae é um ritmo lento e tranquilo.</p> <p>o uso da maconha não deixa a pessoa agressiva, pelo contrário, deixa a pessoa em um estado de relaxamento chamado de "viagem".</p> <p>fô comprovado fitoterapicamente que a erva é usada pra fazer remédios</p> <p>e que quem a usa tem mais probabilidade de adquirir conhecimento lógico e rápido</p> <p>e o único mal que traz a saúde é o câncer de prostata no homem, na mulher não há históricos algum de nada, ao contrário de coisas que consumimos diariamente e não temos a mínima idéia do tamanho mal que traz a saúde</p> <p>Enfim, os meus são baseados em leituras e gostaria que me disesse em resposta o porque do seu ponto de vista? bjs obrigada!</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Drogas: o mal da legalização por B11 - Tuesday, 11 December 2012, 16:13</p>

	<p>Oi, A11!</p> <p>Respondendo as suas questões: Meus conceitos também estão baseados em algumas leituras. 1° Você disse que não causa danos saúde, retirei as informações do site: http://emedix.uol.com.br/not/not2003/03mai01psi-bmj-cmd-maconha.php e também: http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/maconha-faz-mal-sim-quem-afirma-e-a-medicina/ de acordo com o que eu li, causa danos sim a saúde. Mas claro que há estudos que dizem o contrário também, como foi o caso dos lidos por você. 2° não causa violência. Nisso concordo que me equivoquei, pois não conheço e nunca ouvi falar de algum ato delinquente. Apenas falei isso porque só reescrevi a opinião de um deputado que, no momento, não me lembro o nome. Mas posso averiguar. 3° Não mata. O editorial, publicado no periódico British Medical, afirma que a maconha seria a maior causa de mortes no Reino Unido. Os pesquisadores calcularam que se 120.000 mortes ocorrem entre os 13 milhões de fumantes, proporcionalmente o número de morte entre os 3,2 milhões de fumantes de maconha seria de 30.000, admitindo que os efeitos em relação à saúde são os mesmos. Porém meu artigo em momento algum disse que mata. 4° Não causa inconsciência a ponto do usuário cometer um delito. Também concordo com vc nisso, pois o estado em que eles estão são incapazes de fazer qualquer tipo de ato violento. Obrigada por suas contribuições.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Drogas: o mal da legalização por P2 - Wednesday, 12 December 2012, 12:57</p>
	<p>Ei, B11, Estou orgulhosa pelo seu desenvolvimento. Achei muito coerente a resposta que você deu à A11. No entanto, vejo que você pode usar a fonte que respondeu à A11 para embasar o seu texto e rever a questão da violência por conta da coerência. No mais, Parabéns!!!! </p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Drogas: o mal da legalização por A11 - Wednesday, 12 December 2012, 14:59</p>
	<p>Olá ... Bom retirei minhas informações da fonte Veja. 31 de outubro, 2012 Pag 95 Obrigada por ter respondido. Mas segundo a minha pesquisa li que não é o uso da Cannabis sativa que leva a morte e sim o uso de várias drogas ao mesmo tempo, os efeitos da maconha não maltratam o organismo do ser humano como muitos comentam, mas é que alguns usuarios acabam optando por outras drogas para terem um maior sentimento de prazer ou só por experimentarem mesmo e acabm causando a intoxicação e um grande risco de vida a si mesmo. Tenho como ex o CRACK: pois seus efeitos são: constrição dos vasos sanguíneos, pupilas dilatadas, aumento da temperatura, da frequência cardíaca e da pressão arterial e em maior quantidade o efeito é mais intenso causando um comportamento bizarro, errático e violento, levando o usuario a ter tremores, vertigens, espasmos musculares e paranoia, são relatados sentimentos de agitação, irritabilidade e ansiedade e em alguns casos a morte súbita pode ocorrer no primeiro uso do crack ou de forma inesperada depois. DIFERENTE DAS REAÇÕES DA ERVA. bjs obrigada !</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>
	<p>Re: Drogas: o mal da legalização por C1 - Thursday, 20 December 2012, 15:09</p>
	<p>B11, Seu artigo ficou muito legal e fala de uma assunto polêmico e atual. Também sou contra a legalização de qualquer droga. Acho até que cigarros e bebidas alcoólicas deveriam também ter a comercialização proibida. Abraço.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Responder</p>