



Escrita em ambientes eletrônicos: colaboração e avaliação inter-pares no Moodle

Paulo Oliveira¹
CEL/Unicamp

Resumo: *A tradição escolar brasileira confere pouco espaço à interação horizontal, reservando ao professor e ao material didático o estatuto de fonte do saber. Consolida assim uma atitude de motivação extrínseca do aprendiz, tendo por norte o sistema de avaliação (nota). Para quebrar com esse paradigma, urge não tomar a autonomia do aprendiz como dado ou pré-requisito, mas antes fomentá-la através de medidas concretas no desenho do curso e nas práticas daí decorrentes. Tendo isso em vista, elaborou-se na área de Alemão da Unicamp um modelo de monitoramento da escrita que procura explorar as possibilidades de trabalho colaborativo e avaliação inter-pares disponíveis em plataformas eletrônicas como o Moodle. Trata-se de fornecer subsídios para a avaliação que possam ser incorporados ao processo da escrita, em auto- e hetero-monitoramento contínuo, sem com isso retirar do professor a responsabilidade última de definir parâmetros de qualidade – de modo compatível com a proposta do curso e sua inserção institucional. A concepção de autonomia adotada dialoga com a reflexão filosófica e a pesquisa sociológica, assumindo uma postura transcendental-pragmática, ainda que mobilize alguns dados empíricos. Os dados utilizados, obtidos disciplinas de caráter semipresencial no primeiro semestre de 2011, servem aqui sobretudo à caracterização do modelo.*

Palavras-chave: *escrita em ambiente eletrônico, interação horizontal, avaliação*

Abstract: *Brazilian school tradition gives little room for horizontal interaction, reserving the status of source of knowledge for teacher and materials. In so doing, it consolidates an attitude of extrinsic motivation in the learner – guided by the evaluation system (grade). To break this paradigm, one must not take the learner autonomy as given or as a pre-requisite, but rather promote it through concrete measures in the course design and in the resulting practices. Bearing this in mind, the German Department at Unicamp developed a monitoring model for writing tasks that seeks to explore the possibilities of collaborative work and peer review available on electronic learning environments like Moodle. The main principle is to provide evaluation criteria that can be incorporated into the writing process along with auto- and hetero- monitoring, without thereby removing from the teacher the ultimate responsibility to set quality standards – consistently with the proposed course and its institutional context. The autonomy concept underlining the model is based in philosophical reflection and sociological research, assuming a transcendental-pragmatic perspective even when it mobilizes empirical data. The collected data come from blended learning courses in the first term 2011 and serve here mainly the characterization of the model.*

Keywords: *writing in electronic learning environments, horizontal interaction, evaluation*

¹ olivp@unicamp.br



1. Introdução

As questões aqui discutidas são apenas um breve instantâneo de um processo no qual venho trabalhando há pouco mais de uma década, e que não tem previsão de término, pois diz respeito ao estado da arte na utilização de ferramentas eletrônicas na comunicação, e a seu potencial para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Usando um termo em voga, trata-se de uma versão beta permanente, em constante testagem e evolução. No que diz respeito a eventuais dados concretos, cumpre enfatizar que eles não foram obtidos seguindo a vertente de pesquisa em Linguística Aplicada que procura obter evidências empíricas para validar determinada hipótese de trabalho (seja ela calcada na Psicologia cognitivista ou em outros pressupostos). Pelo contrário: as hipóteses com as quais trabalho são antes *convicções* fundamentadas numa reflexão teórica mais ampla, em diálogo com outras disciplinas, como a Filosofia e a Sociologia. O que é hipotético e, portanto, passível de comprovação ou rejeição, diz respeito à eficácia de determinados instrumentos para alcançarmos determinados objetivos, em um contexto institucional com um público específico (estudantes universitários); sendo que certas características do contexto e também do próprio público-alvo têm caráter extremamente dinâmico. As questões em si envolvem dois aspectos imbricados no conceito de *autonomia*, a saber: 1) a internalização de parâmetros, na relação entre o indivíduo e pressões externas; 2) sua capacidade operacional no trato com os instrumentos disponíveis e os objetivos propostos. Faço a seguir uma brevíssima síntese de como tais questões dialogam com a reflexão filosófica e a pesquisa sociológica.

2. Fundamentação teórica

Lembremos primeiro que os conceitos de *autonomia* hoje em voga são tributários de uma discussão mais antiga, feita por Kant, quando elaborou sua noção de *imperativo categórico*: o indivíduo é o responsável último por suas próprias ações. Ao transferir para o indivíduo uma responsabilidade, sobretudo ética e religiosa, que antes era delegada à Igreja (decidir sobre o que é certo ou errado), Kant não aboliu os valores estabelecidos pelos códigos vigentes – notadamente os morais. Ele apenas tirou o indivíduo de sua condição de *consumidor* passivo de parâmetros externos, a serem seguidos sob pena de sanções também



externas. Os critérios agora valem porque são *internos* – o que não significa que tenham sido inventados pelo próprio indivíduo, à revelia do contexto social em que se insere.¹

Evitar cair no solipsismo implícito na compreensão de autonomia como um estado em que o próprio aprendiz faz *tudo* o que é necessário para sua aprendizagem, como parecem sugerir algumas abordagens do conceito, é um cuidado fundamental para escaparmos de uma série de mal-entendidos que levam a problemas conceituais e práticos insolúveis.² Para tanto, nem é preciso mobilizar o célebre argumento da impossibilidade de uma linguagem privada, como proposto por WITTGENSEIN (1999, §§ 243-315) contra a tradição filosófica.³ No caso da aprendizagem de línguas estrangeiras, a existência do *outro* como parâmetro é um pressuposto básico. E em contextos como a Universidade, o papel da *instituição*, com seu currículo, a necessidade de avaliação etc., também é inalienável.

Como se articula o papel do *outro*, enquanto parâmetro, inclusive o outro *institucional* (na forma da avaliação) e a necessidade de o aprendiz assumir para si mesmo a responsabilidade por sua própria aprendizagem? Como é que eu posso ser, eu mesmo, o responsável – se em última instância é um outro que vai dizer se eu atingi os objetivos propostos; se até mesmo esses objetivos não foram estabelecidos por mim mesmo?

Entendo que o fundamental é quebrar a dicotomia entre o eu e o outro – função perfeitamente preenchida pela noção de *internalização* de regras compartilhadas via linguagem. Nessa internalização, entra também a postura ética de assumir inteiramente a responsabilidade pelos resultados a serem alcançados. O oposto dessa postura é aquilo que Sartre chamou de *má fé*: atribuir a fatores externos (um código rígido, a condição profissional etc.) a responsabilidade pelo que faço. A tradição escolar na qual o aluno se vê como um mero receptor passivo de um conhecimento a ser-lhe transmitido pelo professor ou material didático é, no fundo, a institucionalização da má fé, no sentido sartreano.⁴

Num contexto de autonomia, todos os atores (aluno, professor, instituição) assumem, de modo irrestrito, sua responsabilidade última e inarredável pelo sucesso da empreitada. O resultado, embora assentado em processos coletivos, depende irremediavelmente de meu engajamento individual. Falando com o narrador do *Grande Sertão: Veredas* (de Guimarães Rosa): a colheita é junto, mas o capinar é sozinho.

Longe de ser algo abstrato e difícil de ser atingido, tal internalização é parte da dinâmica mesma da cultura e de qualquer aprendizagem. Em sua defesa de uma educação comprometida com a natureza do homem, Rousseu falava do *hábito* como algo que forma,



mas que também pode corromper.⁵ Mais recentemente, Pierre Bourdieu deu a essa noção novos contornos, através de seu conceito de *habitus* como entorno merecedor de investigação sociológica sistemática.⁶ Antes dele, Norbert ELIAS já falara do *habitus*, também como uma segunda natureza do homem, em sua obra fundamental *Sobre o processo civilizador* (1994), assim como no estudo mais recente *Os alemães* (1997).

Nesse último livro, ELIAS (1997, 42-43) distingue quatro tipos de coações, ou coerções: 1) as impostas pela natureza animal do homem: fome, sexualidade etc.; 2) fatores externos, como clima; 3) as sociais, advindas da interdependência das pessoas; 4) autocontrole: razão, consciência etc. Interessa-nos sobretudo esse último nível, em que coações de todas espécies são *internalizadas*, num longo processo de formação da cultura, adquirindo então o estatuto de 2ª natureza do homem.

Se vemos o fomento da autonomia (do aprendiz, do professor etc.) como um instrumento com potencial para quebrar a institucionalização da má fé (atribuir ao *outro* a responsabilidade pelo sucesso, fracasso etc.) –e estou plenamente convicto de que essa é uma hipótese válida–, precisamos também ter o cuidado de lembrar que, por envolver processos de longo prazo (Elias fala de *gerações*), não podemos esperar alterações de grande monta com efeito imediato. Sobretudo se o entorno continuar a induzir um outro tipo de postura.

Na Unicamp, por exemplo, a aula expositiva centrada no professor ainda é o recurso pedagógico mais comum, e formas tradicionais de avaliação da aprendizagem, como prova escrita e/ou listas de exercícios, continuam a dominar o cenário, no amplo leque de áreas e cursos dos quais se originam os alunos de nossas disciplinas de línguas. Nesse contexto, mesmo pequenas mudanças na forma de trabalho desses alunos, nas disciplinas de alemão em que procuramos fomentar a autonomia do aprendiz, já são significativas. Dificuldades em mudar suas atitudes são, por sua vez, algo inerente ao processo.

Um outro aspecto salientado por Elias diz respeito ao papel específico da educação formal no processo de internalização de valores. Embora não seja o único, nem necessariamente o mais forte fator dessa internalização, a escola (e também a Universidade) tem essa função específica.⁷

O que exponho a seguir reflete uma tentativa de explicitar tal processo, no caso específico dos parâmetros para produção e avaliação de textos escritos em língua estrangeira (alemão). Começo com uma breve nota sobre os instrumentos utilizados em diferentes



momentos, passando então à descrição do estágio atual, em fase notadamente experimental, com uma nova ferramenta do Moodle 2.x (Workshop), cujas características com potencial para o fomento da autonomia merecerão algum destaque. Finalizo com um breve comentário sobre as perspectivas abertas após um semestre de uso – na medida em que os dados disponíveis permitem algum tipo de conclusão, mesmo que parcial.

3. Percurso didático e situação atual

Minha primeira tentativa de fomentar a interação horizontal em ambientes eletrônicos de ensino/aprendizagem foi feita usando a ferramenta Portfólio de Grupo do ambiente TelEduc (2003). A proposta envolvia Grupos de Trabalho para a produção escrita, com uma fase de revisão dentro do próprio GT, antes da entrega ao professor. A mesma dinâmica foi posteriormente transferida à ferramenta Wiki, do Moodle, quando da mudança de plataforma em 2007.⁸ Mais tarde, a fase de elaboração passou para a ferramenta Fórum (visando facilitar a comunicação e possibilitar a avaliação inter-pares), ficando no Wiki a revisão coletiva de trabalhos ou trechos selecionados pelo professor (2010). Com a chegada da versão 2.0 do Moodle, a perspectiva era poder voltar a fazer todo o ciclo numa única ferramenta, o Wiki, posto que ela teria uma integração maior com o sistema de avaliação e as ferramentas de comunicação do ambiente (como já ocorria com a ferramenta Fórum).⁹

Contrariando a expectativa, o Wiki do Moodle 2.0 (e 2.1) ainda não está integrado ao sistema de avaliação e de notificações, o que inviabilizou, por ora, sua utilização nos moldes previstos. Se tal integração vier a se efetivar no futuro, a ferramenta Wiki continuará a ser uma excelente alternativa para o trabalho em grupo, sobretudo em tarefas (coletivas) com prazo mais dilatado de execução.

Por outro lado, a nova distribuição do Moodle trouxe uma ferramenta Workshop totalmente remodelada, caindo como uma luva na proposta de fomentar a autonomia do aprendiz na produção escrita, com recurso à avaliação inter-pares, como previsto no modelo. Destaco a seguir algumas das características do Workshop que se prestam bem a tal propósito.



4. Produção e avaliação da escrita na ferramenta Workshop do Moodle 2

Na caracterização do Workshop e de sua utilização segundo o modelo proposto, deixo de lado a descrição de alguns detalhes, sobretudo naquilo que pressupunha funcionalidades de outras ferramentas, não mais em uso (cf. OLIVEIRA, 2010). Um aspecto que ficou comprometido, por ora, diz respeito à produção colaborativa (a ser delegada ao Wiki, quando essa ferramenta estiver, de fato, mais integrada ao sistema). Em contrapartida, ganha relevo a parte de avaliação inter-pares, que agora pode ser feita de modo completamente anônimo e com um destaque muito maior para a focalização (e possível internalização) dos critérios de produção e avaliação das tarefas.

Em consonância com o horizonte teórico sintetizado acima, a experiência acumulada nos últimos anos sugere fortemente que um dos caminhos mais viáveis, para a conscientização dos objetivos das tarefas escritas e dos critérios pertinentes à sua avaliação, passa pela via da avaliação inter-pares (ou mesmo da auto-avaliação, deixada fora de consideração neste momento).

Isso porque o aprendiz, sabendo que terá de avaliar e será avaliado segundo determinados critérios, passa a lidar com eles de modo mais objetivo, libertando-se, nem que apenas momentaneamente, de vícios ligados a expectativas mal calibradas (como a que não distingue a capacidade de recepção daquela de produção; ou a que vê nas tarefas escritas um espaço de produção eminentemente “criativa”, desconsiderando a importância dos modelos impostos pelos gêneros textuais, com regras e padrões bem delineados).

Crucial é também a execução de todo o ciclo de forma anônima: o aprendiz não sabe quem está avaliando, nem por quem será avaliado (se o ambiente for configurado dessa forma). É também possível publicar os trabalhos de forma anônima, em sua totalidade ou escolhendo-se alguns mais representativos de diferentes estratégias de escrita. Com isso, evita-se um problema recorrente nas tarefas feitas em Grupos de Trabalho, que é a participação desigual, com as implicações daí decorrentes: dificuldade de se fazer uma avaliação justa e objetiva, tensões entre os membros dos GTs etc.

De resto, a necessidade de explicitar os critérios de avaliação, para que os alunos possam aplicá-los, leva o próprio professor a refletir sobre os objetivos da tarefa que propõe, podendo ajustá-los segundo o que estiver em foco nos diferentes momentos do curso. As figuras a seguir dão uma visão geral do funcionamento do Workshop, com diferentes fases: 1)



configuração da tarefa; 2) envio; 3) avaliação; 4) cálculo das notas, contemplando: a) tarefa feita pelo próprio aluno (mediana das notas obtidas); b) avaliação que fez dos trabalhos apresentados por seus colegas.¹⁰

WS05

Configurar fase	Fase de envio	Fase de avaliação	Grading evaluation phase	Encerrado
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atribua a introdução do workshop ✓ Prover instruções para envio ✓ Editar formulário de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prover instruções para avaliação ✓ Alocar envios esperado: 32 enviado: 27 alocado para: 0 ❗ Existe pelo menos um autor que ainda não enviou seu trabalho ❗ Open for submissions from sexta, 8 abril 2011, 14:00 (20 dias atrás) ❗ Prazo dos envios: quinta, 14 abril 2011, 17:00 (14 dias atrás) 		<ul style="list-style-type: none"> ✗ Calcular notas de envios esperado: 32 calculado: 27 ✗ Calcular notas de avaliação esperado: 32 calculado: 27 	

Figura 1

No caso do WS05 (Figura 1; curso de nível introdutório), apenas 27 de 32 alunos, de duas turmas diferentes, entregaram a tarefa (e fizeram a avaliação inter-pares).¹¹ Por isso, o sistema acusa “falha” no cálculo. Mas as (27) notas calculadas foram transpostas corretamente para o quadro geral de avaliação. Os outros cinco ficaram sem nota nessa tarefa. Apenas um participante deixou de fazer as cinco avaliações previstas, e a única que fez foi desviante. Em casos assim, cabe ao professor fazer os ajustes manualmente, para adequar a média final do colega que recebeu avaliação desviante. O mesmo se aplica à nota de avaliação dada pelo sistema a quem não cumpriu todos os requisitos.

Note-se que o ambiente pode fazer a alocação dos avaliadores de modo aleatório, ou deixar tudo a critério do professor. A alocação manual pode ser usada para ajustes finos. No caso do WS05, foi retificada manualmente a nota desviante. Na sequência, solicitou-se novo



cálculo geral ao sistema. As avaliações não feitas podem ser excluídas manualmente, mas isso não é necessário, pois avaliações em branco são desconsideradas pelo sistema.

Na Figura 2, abaixo (relatório de notas do Workshop), vemos que há convergência na avaliação inter-pares usando os critérios fornecidos, tanto em casos muito positivos como onde há problemas na execução da tarefa. Nesse aspecto, o Workshop instrumentaliza muito bem a concepção sócio-construtivista que fundamenta os recursos disponíveis no Moodle como um todo.

No caso específico do aluno que teve baixo rendimento, segundo seus pares (39/80), ele mesmo deve ter consciência disso, pois sua nota geral como avaliador foi ótima (20/20). No mais, dois de seus avaliadores tiveram nota máxima nessa avaliação (20/20), contra notas menores dos outros três (18/20 e 14/20). Isso ilustra o princípio do desvio face à mediana como parâmetro para essa nota.

Relatório de notas do workshop ▾

Página: 1 2 3 4 (Próximo)

Nome↑↓ / Sobrenome↓	Tarefa enviada↑↓	Notas recebidas	Notar para envio (de80)↑↓	Notas dadas	Nota para avaliação (de20)↑↓
	WS05	80 (20)<	80		20
		80 (20)<			
		80 (20)<			
		79 (20)<			
	Einheit 5	48 (18)<	39		20
		48 (18)<			
		30 (14)<			
		36 (20)<			
		36 (20)<			
	Hausaufgabe 05	80 (20)<	79		19
		79 (20)<			
		78 (19)<			
		78 (20)<			

Figura 2

Numa outra turma, de nível um pouco mais elevado (final do básico: nível A2-B1 no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas), foi feito um trabalho mais elaborado, via caracterização de protagonistas do filme *Sophie Scholl (Uma mulher contra Hitler)*. Os critérios de avaliação retomam um roteiro de produção escrita trabalhado de forma sistemática ao longo do curso (cf. Figura 3, abaixo).



Como pode ser visto na sequência (Figura 4), aqui também houve convergência na avaliação inter-pares (terceira coluna; média = última linha = 19/20), contra um aproveitamento geral, nos trabalhos apresentados, menos destacado que no caso anterior (segunda coluna; média = última linha = 69/80). Uma vez mais, há convergência na avaliação negativa de um único trabalho feito fora dos parâmetros (aproveitamento pessoal = 42/80; sem participação como avaliador). Os dados em branco (sexta linha) são de usuário teste do professor, sem participação nas tarefas (0;-;-). Desconsidere-se a primeira coluna (E-Test), referente a tarefas eletrônicas individuais.

Os critérios para avaliação são basicamente os mesmos que devem orientar sua própria produção escrita:

- O texto demonstra conhecimento do filme?
- A cena escolhida é representativa?
- Os argumentos usados na caracterização do personagem são convincentes?
- O texto responde às perguntas de trabalho, onde elas fazem sentido para o personagem em questão?
- O texto está organizado de maneira clara?
- Houve planejamento, nos moldes discutidos ao longo do curso: preparação de vocabulário, escolha das estruturas gramaticais, uso adequado dos elementos de ligação etc.?
- Houve uso de revisor ortográfico eletrônico, para evitar erros de grafia em itens básicos?
- De modo geral, o verbo está onde deveria estar?
- O uso da pontuação é preciso, sem vírgulas excessivas, com ponto final etc.?
- O texto dá a impressão de que foi pensado (e escrito) em português, e depois passado para o alemão (quiçá com uso de tradutor eletrônico)?

Dá para entender bem o texto, apesar de eventuais erros ou palavras que você não conhece?

Figura 3



Laufende Bewertung		
E-Test	Schreiben	
\bar{x} E-Test	WSSES3 (sub)	WSSES3 (ass)
47	65	19
88	74	19
-	42	-
90	73	19
78	73	17
0	-	-
89	70	18
94	72	18
68	65	20
97	74	19
69	75	19
93	77	19
74	69	19

Figura 4

De resto, a relação entre a nota recebida na tarefa e a nota de avaliação também pode variar, a depender do que estiver em foco no momento. É isso o que ocorre no WS06, novamente em turma de nível inicial (Figura 5):

ATENÇÃO: Começamos aqui o trabalho com a revisão de detalhes, como o uso das declinações e a posição do verbo na oração. Tendo em vista a importância da avaliação crítica nessa dimensão, a nota de avaliação (correção do trabalho dos colegas) será aqui maior que nas tarefas anteriores (= 40%), ficando mais próxima do peso da nota do próprio trabalho (=60%).

Figura 5

As notas de avaliação nos exemplos fornecidos acima foram calculadas usando um parâmetro de rigor médio, numa escala de cinco níveis. Quanto mais rigoroso o cálculo, menor será a nota de avaliação divergente da mediana calculada pelo sistema. A depender das circunstâncias, e da importância ou dificuldade da avaliação em diferentes momentos, diferentes níveis de rigor são mais adequados. Além de calibrar o rigor na nota de avaliação, o professor pode também ajustar os parâmetros de avaliação propriamente ditos a seus



objetivos concretos, escolhendo entre diversas estratégias de avaliação e variando os critérios em termos de rigor e detalhamento.

O cálculo geral das notas, feito automaticamente pelo sistema, é bastante complexo e envolve mecanismos de inteligência artificial (Figura 6):

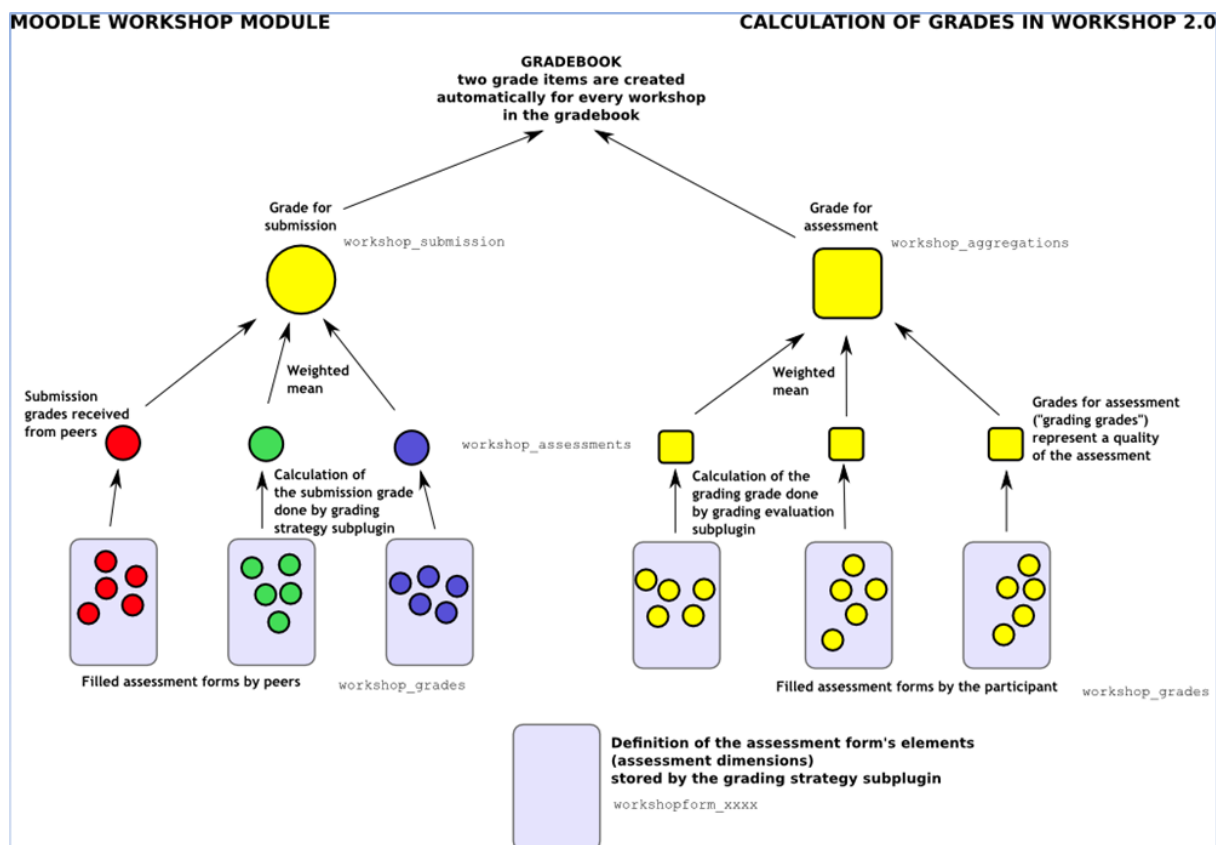


Figura 6

(Cf. http://docs.moodle.org/20/en/File:workshop_grades_calculation.png)

Já a configuração das diferentes fases, e também a passagem de uma etapa para outra, têm de ser feitas manualmente pelo professor (ou monitor com permissão para isso). A não automatização da abertura e do fechamento das fases visa evitar problemas operacionais com o calendário estipulado, tais como dificuldades de entrega devido a questões técnicas. Uma integração com o calendário geral do Moodle, embora desejável, ainda não foi implementada. Esse conjunto de fatores demanda do professor um alto grau de planejamento e grande familiaridade com a ferramenta, para que ela funcione a contento. Mesmo assim, uma vez compreendidos seus princípios gerais, o trabalho com o Workshop torna-se bastante



transparente, tanto para o professor como para os alunos. Os mecanismos de automação já existentes, por sua vez, permitem que o professor concentre-se na parte pedagógica propriamente dita, usando a flexibilidade do sistema para ajustar a ferramenta aos objetivos específicos do curso.

A despeito do caráter fortemente experimental de seu primeiro uso em disciplinas de Língua Alemã do catálogo da Graduação da Unicamp (1/2011), num momento em que a própria versão inicial da nova distribuição do Moodle (2.0x) não se encontrava totalmente consolidada, apresentando ainda uma série de *bugs* que vêm sendo corrigidos gradativamente (fato comum nas chamadas versões “ponto zero”), a ferramenta Workshop do Moodle 2.x já mostrou ser plenamente compatível com os pressupostos que vinham orientando nossos parâmetros para produção escrita em plataformas eletrônicas há vários anos. Mais do que isso, ela nos fornece mecanismos extremamente elaborados e flexíveis para colocar em prática boa parte daquilo que vinha sendo feito com outros instrumentos, de forma menos efetiva ou menos econômica. Tendo isso em vista, pode-se concluir que ela deverá ser incorporada como um dos principais elementos dessas disciplinas, notadamente daquelas com forte componente a distância (alemão semipresencial, alemão em estudo monitorado).

5. Conclusão: internalização de princípios e criação do hábito

Argumentei em minha síntese teórica que a autonomia não pode ser tomada como um elemento dado, sobretudo em contextos como o de nossa tradição escolar. Fomentar a autonomia do aprendiz é, antes, um dos objetivos curriculares a serem propostos. Na medida em que tal objetivo implica não raro quebrar com posturas e hábitos consolidados ao longo de toda uma formação pregressa, seria ingênuo esperar que ela emergisse de forma espontânea, por iniciativa própria do aprendiz. Onde a autonomia já existe, ela não precisa ser fomentada, basta garantir espaço para que ela se manifeste. Onde ela precisa ser fomentada, entram em jogo pressões externas, tais como aquelas que formam o *habitus* (no sentido de Norbert Elias e Pierre Bourdieu) ao longo de todo um processo civilizatório (que se replica, em outra escala, na formação do indivíduo).

Aqui, entra em jogo a autonomia do professor, para decidir que estratégias adotar nos diferentes casos. Para que seja plena ou, no mínimo, real, a autonomia do professor não pode prescindir do papel de estabelecer e garantir o cumprimento de metas e limites, criando, sim,



fatores de intervenção *externa* adicionais à motivação *interna* que o aprendiz já trouxe consigo. Nesse sentido, é preciso tomar um certo cuidado com o conceito de *professor facilitador*, muito em voga nos dias de hoje. Tal conceito é certamente positivo, quando confrontado com a concepção de professor *provedor*, ou fonte (quicá preferencial, ou mesmo exclusiva) do saber. Mas ele não pode levar a uma atitude de *laissez faire* que exime o professor, em última instância, de uma responsabilidade que é, também, inarredavelmente sua: definir metas de aprendizagem e criar estratégias para atingi-las.

O modelo de escrita com avaliação inter-pares no Moodle aqui exposto procura incorporar aspectos que dizem respeito à responsabilidade tanto do aluno como do professor, ambos responsáveis últimos e absolutos por sua parte do processo. A experiência após um semestre de uso mostra, dentre outros aspectos, que o fator externo *cronograma* é um importante condicionador do hábito regular de trabalho. No entanto, nada garante que, retirado esse fator externo, a atitude se manterá. Assim como nada garante que, após uma intervenção didática do professor, por exemplo com uma orientação linguística ou pragmático-cultural, o aluno vá incorporar tal orientação. Mas fornecê-la faz parte do processo de ensino/aprendizagem. A aposta é que, ao perceber os benefícios da construção de bons hábitos para a aprendizagem, o aluno se disporá a incorporar de bom grado tais hábitos, *internalizando* critérios que, por certo tempo, lhe foram externos.

As Figuras 7 e 8, abaixo, mostram que o nível de atividade no Moodle guarda uma relação direta com os períodos de fechamento das atividades propostas. Na Figura 7, vê-se à esquerda o cronograma dos últimos meses de curso; à direita, tem-se um gráfico com estatísticas de acesso num período de quatro semanas.

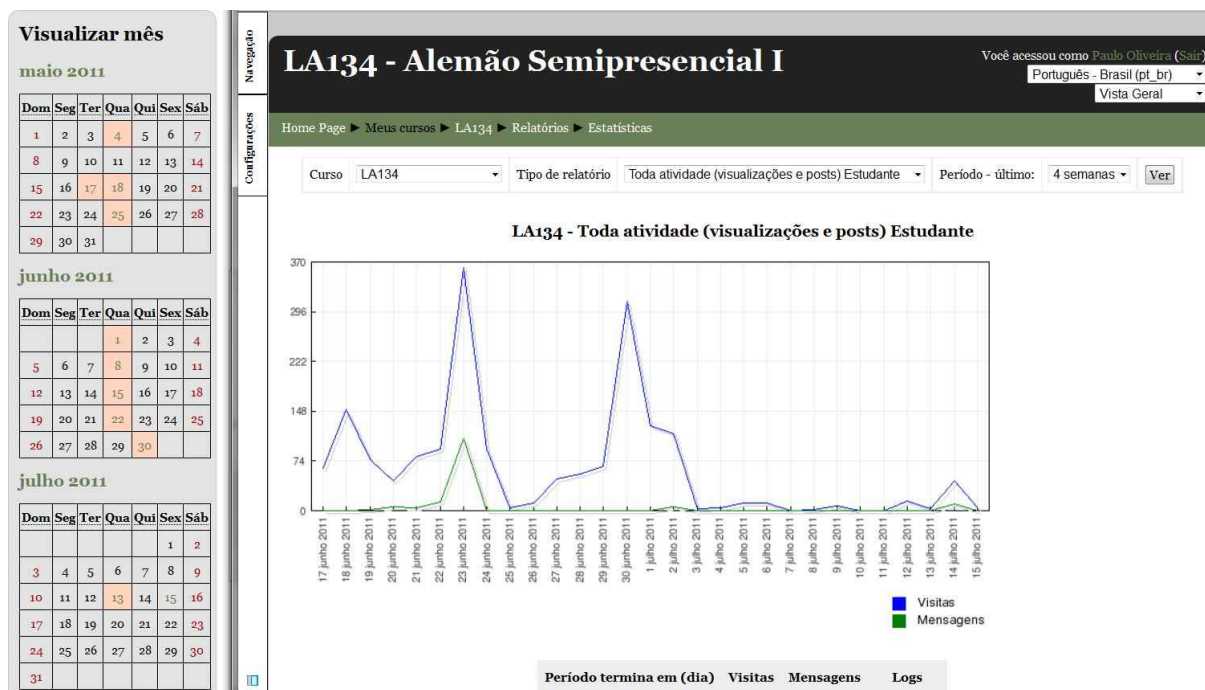


Figura 7

Como o registro dos dados ocorreu duas semanas após o término das aulas, pode-se afirmar que o ritmo padrão está registrado sobretudo na parte inicial do gráfico, a partir do dia 17 de junho. Notam-se dois picos de atividades, um nos dias 17-18/6 e outro no dia 22/6 (prazos finais para entrega de tarefas). O pico do dia 29-30/6 corresponde à realização de exame final para alunos que não haviam atingido as metas do cursos em todos os tópicos de avaliação. Os acessos anteriores ao exame do dia 30 registram a verificação dos resultados obtidos (para saber se haveria necessidade de exame) e a revisão de matéria como preparação para o exame. Alguns alunos só puderam fazer o exame mais tarde, dentro do período oficial da Unicamp para esse fim. Os acessos e *posts* do dia 13/7 refletem a preparação para a prova e sua realização. A Figura 8 traz esses acessos em termos numéricos.¹²



Período termina em (dia)	Visitas	Mensagens	Logs
14 julho 2011	4	0	Curso Logs
13 julho 2011	45	10	Curso Logs
12 julho 2011	3	0	Curso Logs
11 julho 2011	14	0	Curso Logs
10 julho 2011	0	0	Curso Logs
9 julho 2011	0	0	Curso Logs
8 julho 2011	7	0	Curso Logs
7 julho 2011	2	0	Curso Logs
6 julho 2011	0	0	Curso Logs
5 julho 2011	12	0	Curso Logs
4 julho 2011	12	0	Curso Logs
3 julho 2011	5	0	Curso Logs
2 julho 2011	3	0	Curso Logs
1 julho 2011	115	6	Curso Logs

Período termina em (dia)	Visitas	Mensagens	Logs
30 junho 2011	126	0	Curso Logs
29 junho 2011	311	0	Curso Logs
28 junho 2011	66	0	Curso Logs
27 junho 2011	54	0	Curso Logs
26 junho 2011	48	0	Curso Logs
25 junho 2011	12	0	Curso Logs
24 junho 2011	4	0	Curso Logs
23 junho 2011	92	0	Curso Logs
22 junho 2011	362	108	Curso Logs
21 junho 2011	92	13	Curso Logs
20 junho 2011	80	4	Curso Logs
19 junho 2011	44	6	Curso Logs
18 junho 2011	76	1	Curso Logs
17 junho 2011	151	0	Curso Logs
16 junho 2011	63	0	Curso Logs

Figura 8

Para além de estatísticas gerais como essas, caberia fazer uma análise detalhada do comportamento dos alunos na execução das diferentes fases das tarefas de escrita. Por ora, pode-se apenas afirmar que tal comportamento varia de forma considerável na dependência dos diferentes estilos cognitivos e graus de engajamento dos alunos. Uma análise mais detalhada de diferentes casos extrapolaria o escopo do presente trabalho, ainda que seja possível fazê-la com os dados já registrados no Moodle. Mesmo assim, uma avaliação mais consistente do impacto dos procedimentos adotados passa certamente por um corte longitudinal por um período mais longo. Na prática, tal corte será feito de modo natural, à medida em que os alunos dos níveis iniciais avancem para estágios mais avançados do estudo da língua nos próximos semestres.

A perspectiva, de todo modo, é de uma consolidação da abordagem proposta, num momento em que a nova distribuição do Moodle oferece instrumentos cada vez mais refinados e flexíveis para fazer ajustes finos no modelo em uso. Por estar assentado numa base



colaborativa e oferecer grande integração com ferramentas externas que fazem parte cada vez mais do cotidiano, sobretudo das novas gerações, o Moodle presta-se muito bem ao fomento da autonomia do aprendiz, também (mas não somente) na produção escrita. Na área de Alemão, as próprias editoras já perceberam isso e começam a disponibilizar material didático construído para uso específico nesse ambiente virtual de aprendizagem (AVA).¹³ Cabe também a nós, professores/pesquisadores, levar em conta essa tendência e integrar os AVAs como parte constitutiva de nosso fazer acadêmico e pedagógico.

Notas finais

- 1 Cf. OLIVEIRA (2009, 2-3): “Na história da Filosofia, um importante deslocamento foi feito por Kant, quando retirou da Igreja o estatuto de árbitro único e definitivo sobre o bem e o mal, ao inaugurar a autonomia do sujeito. Adicionalmente, seu imperativo categórico, segundo o qual devo pensar minhas ações de modo tal que elas possam tornar-se preceitos universais (cf. KANT, 1980, 129), permite ao mesmo tempo universalizar a responsabilidade do indivíduo e resguardar sua autonomia face a uma instância decisória externa. Sendo a responsabilidade última (e absoluta) do indivíduo, ele não mais pode delegar a justificação de suas decisões a um código com interpretações eventualmente externas, sobre as quais não tenha poder de influência. O imperativo categórico kantiano é, portanto, *absoluto e universal*.” Dados bibliográficos disponíveis na nota 2 (ibid.): “Para uma discussão introdutória que contempla bem esses aspectos, vide os dois textos de Maurício KEINERT (s.d.) na revista *Mente e Cérebro & Filosofia*, n.3. A discussão inaugural do tema, contemplando a tensão entre o absoluto e o particular, está na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (KANT, 2008)”.
- 2 Cf. OLIVEIRA (2009, 2-3): “Na história da Filosofia, um importante deslocamento foi feito por Kant, quando retirou da Igreja o estatuto de árbitro único e definitivo sobre o bem e o mal, ao inaugurar a autonomia do sujeito. Adicionalmente, seu imperativo categórico, segundo o qual devo pensar minhas ações de modo tal que elas possam tornar-se preceitos universais (cf. KANT, 1980, 129), permite ao mesmo tempo universalizar a responsabilidade do indivíduo e resguardar sua autonomia face a uma instância decisória externa. Sendo a responsabilidade última (e absoluta) do indivíduo, ele não mais pode delegar a justificação de suas decisões a um código com interpretações eventualmente externas, sobre as quais não tenha poder de influência. O imperativo categórico kantiano é, portanto, *absoluto e universal*.” Dados bibliográficos disponíveis na nota 2 (ibid.): “Para uma discussão introdutória que contempla bem esses aspectos, vide os dois textos de Maurício KEINERT (s.d.) na revista *Mente e Cérebro & Filosofia*, n.3. A discussão inaugural do tema, contemplando a tensão entre o absoluto e o particular, está na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (KANT, 2008)”.
- 3 Por outro lado, convém não perder de vista o argumento, sobretudo se quisermos atacar o problema pela raiz. Para uma boa discussão sintética, vide GLOCK (1998, 230-235). O autor ressalta que “a possibilidade de uma linguagem privada é tacitamente pressuposta pela corrente dominante na filosofia moderna, desde Descartes, passando pelo empirismo inglês clássico e pelo kantismo, até o representacionalismo cognitivo contemporâneo” (p. 230). Ao demonstrar a vacuidade e sobretudo a irrelevância lógica dessa hipótese, Wittgenstein contraria não apenas a tradição filosófica, mas também posições ainda hoje bastante em voga. Sobretudo em sua obra tardia, filósofo austríaco insiste que nada é oculto, e que o sentido se mostra nas práticas sociais através da linguagem,



- manifestando dessa forma a gramática que trazemos dentro de nós (sendo “gramática” um conceito central e específico no filósofo; cf. síntese em GLOCK, 1999, 193-198).
- 4 Sobre *má-fé* e *autonomia* na realidade escolar brasileira, vide OLIVEIRA (2004). Em artigo publicado na revista Piauí (50), Johnathan CROWE (2010) retoma o conceito sartreano de *má-fé* para analisar vários estilos de árbitros de futebol. Na educação, algo semelhante caberia para a postura de alunos, professores ou administradores escolares. Na obra de Sartre, o conceito é discutido em vários níveis de profundidade: filosoficamente, em *O ser e o nada*; para divulgação, na conferência *O existencialismo é um humanismo*; de modo literário, na peça *As mãos sujas*.
 - 5 “Quanto mais nos afastamos do estado da natureza, mais perdemos nossos gostos naturais, ou antes, o hábito forma para nós uma segunda natureza, que substituímos de tal modo à primeira, que ninguém de nós conhece mais essa primeira” (ROUSSEAU, 1999, 181; sobre os diferentes tipos de educação, cf. p.6-11).
 - 6 Em sua síntese do conceito, Loïc WACQUANT (s.d.) lembra que, “como ‘história tornada natureza’, o habitus ‘é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e actuante, que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo’. BOURDIEU (1980/1990, 56)”.
 - 7 Segundo ELIAS (1997: 248-9), cabe aos educadores “a função, no processo civilizador individual, de agente provocador de medo ou ansiedade, com o propósito de ajudar no desenvolvimento de autocoesões por parte do estudante”. Note-se que conceitos como medo, ansiedade (ou, em outros trechos: nojo), são usados pelo sociólogo sem qualquer valoração, menos ainda conotação negativa. Assim como o nojo é fundamental no desenvolvimento da sensibilidade, o medo (ou a ansiedade) face a coerções externas é o que leva, num longo processo social (i.e. de civilização), à internalização de valores, de modo tal que coerções externas passam a ser supérfluas, quando um código de valores ou conduta é internalizado. Quando isso ocorre, as coações não são mais percebidas como externas, pelo contrário: o indivíduo orienta seu agir (seu pensar, seu sentir) por elas, como tribunal último – à maneira do imperativo categórico kantiano, poderíamos dizer.
 - 8 Para uma síntese que contempla esse itinerário, vide OLIVEIRA, WUCHERPFENNIG, VETTER (2008).
 - 9 Cf. documentação disponível no Moodle Docs:
http://docs.moodle.org/en/Development:Wiki_2.0#Groups. Acesso em 04/05/2011.
 - 10 A documentação da ferramenta disponível no Moodle Docs traz explicações detalhadas sobre as várias fases (cf. http://docs.moodle.org/en/Workshop_module). Destaquem-se dois vídeos, também acessíveis no You Tube via links diretos: <http://www.youtube.com/watch?v=8QypkOcaEaE> (apresentação sintética). Tutorial detalhado: <http://moodlefairy.posterous.com/a-brief-journey-into-the-moodle-20-workshop>. Acessos em 04/05/2011
 - 11 Todos os dados aqui referidos foram obtidos através de registro automático no ambiente Moodle. A identidade dos alunos foi preservada através de tarjas pretas nos campos de nomes, ou pela omissão desses campos no recorte de tela utilizado.
 - 12 Note-se que o termo “mensagens” reflete uma tradução inadequada de “posts”, i.e. “postagens” – sobretudo de tarefas. Há outras inadequações como essa nas diferentes línguas para as quais o Moodle tem interface. É possível atribuir ao usuário a permissão de editar/customizar as mensagens do sistema para corrigir tais falhas ou outras inadequações a seu contexto específico de uso.
 - 13 Cf. www.klett.de/moodle (acesso: 19/7/2011).



Referências

- CARMANGANI, Ana Maria. *Auto-orientação e Aprendizagem: sua Adequação ao Contexto Brasileiro*. Relatório de pesquisa não publicado. São Paulo: PUC, 1994. (40 páginas)
- CROWE, Jonathan. A solidão do juiz. *Piauí* n.50, Novembro 2010, p.68-70.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994 (Volume I: *Uma história dos costumes*; Volume II: *Formação do Estado e Civilização*)
- _____. *Os Alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Tradução: Helena Martins. Revisão Técnica: Luiz Carlos Pereira)
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. de Valério Rohden e Hudo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Publicação original: 1788).
- _____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 2008. (E-book disponível em <http://www.consciencia.org/kantfundamentacao.shtml>; acessado em 24/10/2009; publicação original: 1785)
- KEINERT, Maurício. Conflitos da razão. Liberdade e determinismo natural. *Mente e Cérebro & Filosofia* 3, 27-33.
- _____. Lei moral e autonomia. O conceito de vontade em Kant. *Mente e Cérebro & Filosofia* 3, 34-39.
- OLIVEIRA, Paulo. Autonomie beim DaF-Lernen. *Anais do III Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*. Campinas: ABRAPA, 1996, p. 487-495.
- _____. Autonomia no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *9ª Conferência para profissionais de Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo: SESC, 2004. (Palestra não publicada, 32 páginas. PDF disponível em: http://www.unicamp.br/~paulocel/palestras/Autonomia_SESC-SP.pdf)
- _____. Conhecimento e valor: a ética em primeira pessoa de Wittgenstein e suas implicações para os estudos da tradução. *Tradução em Revista* (Online), v. 7, p. 01-19, 2009.
- _____. Monitoramento da escrita: colaboração e avaliação inter-pares no Moodle. *Jornada sobre ensino e aprendizagem de línguas em Ambientes Virtuais. O papel do professor e do aluno em ambientes virtuais de aprendizagem*. São Paulo: USP, 2010. (Volume temático em preparação. Organização: COSTA, Heloisa Albuquerque; MAYRINK O'KUNINGHTONS, Mônica F.)
- OLIVEIRA, Paulo; WUCHERPFENIG, Norma; VETTER, Anisha. Alemão para universitários: formas híbridas. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, v. 24, p. 59-84, 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tradução: Roberto Leal Ferreira)
- WACQUANT, Loïc. *Esclarecer o Habitus*. (Documento eletrônico, acessado em 04/05/2011, disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf)
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen*. Werkausgabe Band 1. Suhrkamp: Frankfurt a.M., 1989, p.225-618. (Traduções brasileiras: 1 – José Carlos Bruni: *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1999. Coleção “Os Pensadores”. 2 – Marcos G. Montagnoli, com revisão de Emmanuel Carneiro Leão: Petrópolis: Vozes, 1994; Série Pensamento Humano)