



O desenvolvimento da autonomia sociocultural de aprendizes e sua interação na realização de tarefas em grupo

Camila de Silva Chaves¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fernanda Passos da Trindade J Neres²

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Aparecida Oliveira Moreira³

Universidade Federal Fluminense

Resumo: Esta é uma pesquisa com princípios etnográficos e análise qualitativa, cujo objetivo principal é entender como ocorre a interação entre os aprendizes ao realizarem uma tarefa em grupo proposta pelo professor e como essa interação contribui, não contribui ou inibe o desenvolvimento da autonomia sociocultural de cada integrante do grupo. Partimos do pressuposto básico que o desenvolvimento da autonomia se dá também na interação com o outro. No que diz respeito ao referencial teórico, nos baseamos no conceito de autonomia sociocultural I e II proposto por Oxford (2003). Segundo a autora, autonomia sociocultural I é a autoregulação adquirida pela interação social através da mediação com o par mais experiente. Já a autonomia sociocultural II diz respeito à participação do indivíduo em sua comunidade de prática. Essa participação inicialmente se dá de forma periférica e evolui para uma participação total. A geração de dados desse estudo acontece em uma escola de ensino fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, durante duas aulas de inglês, por meio de entrevista com a professora e um grupo de quatro alunos e ainda gravação e transcrição das observações de aulas de inglês e sessões de visionamento com os alunos participantes. A análise dos dados demonstrou que a agência do aprendiz, elemento fundamental para a construção da autonomia, pode ser fortemente comprometida pela atitude dos membros da comunidade.

Palavras chave: Autonomia. Teoria sociocultural. Aprendiz de línguas. Interação.

Abstract: This qualitative research, based on ethnographical principles, aims to understand how learners' interaction happens while they perform a task in a group and how this interaction facilitates or not the development of the sociocultural autonomy inside each one of them. As a rationale we believe that the development of autonomy happens also in the interaction with someone else. As a theoretical reference, we used Oxford's (2003) definition of sociocultural autonomy. According to Oxford sociocultural autonomy is divided into two types. Sociocultural Autonomy I is the self-regulation developed through the social interaction with a more capable partner, while sociocultural autonomy II deals with the participation of an individual in a community of practice. This participation is initially peripheral and may develop to a total participation. The research took place in an elementary public school in the city of Rio de Janeiro during two English classes. Data were generated by an interview with the teacher, observation and recording and transcription of three classes and of a viewing session with the students who were participating in the research. The data analysis suggested that the

¹ camila_schaves@yahoo.com.br

² fernandaptjn@hotmail.com

³ aparecidamor@uol.com.br



learner's agency, a fundamental aspect in the construction of autonomy, can be strongly influenced in a negative way by the attitudes and behavior of the other members in the community.

Key words: autonomy, sociocultural theory, learner of L2 and interaction.

1. Introdução

A presente pesquisa, realizada com base em princípios etnográficos e análise qualitativa, tem como objetivo principal entender como ocorre a interação entre os aprendizes ao realizarem uma tarefa em grupo proposta pelo professor e como essa interação contribui, não contribui ou inibe o desenvolvimento da autonomia sociocultural de cada integrante do grupo. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento da autonomia se dá na interação com o outro, dentro dos contextos que atuamos. Também nos baseamos nos conceitos de autonomia sociocultural I e II propostos por Oxford (2003). Segundo a autora, a primeira modalidade de autonomia sociocultural é a autorregulação adquirida pela interação social através da mediação com o par mais experiente. Já a autonomia sociocultural II diz respeito à participação do indivíduo em uma comunidade de prática. Essa participação inicialmente se dá de forma periférica, podendo evoluir para uma participação total. Ou seja, primeiramente o indivíduo apenas observa, em seguida já toma alguma participação nas decisões e ações e posteriormente evolui de tal forma que o indivíduo passa a ser o ator das decisões e ações dentro da comunidade. Na presente pesquisa, consideramos o ambiente de sala de aula como uma comunidade de prática.

A geração de dados desse estudo acontece em uma escola de ensino fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, durante aulas de inglês, por meio de uma entrevista com a professora, observação de um projeto de trabalho em grupo que durou três aulas e a gravação e a transcrição dessas três aulas, bem como a observação, gravação e transcrição de uma sessão de visionamento com os alunos participantes.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo de criação, de construção do conhecimento que ocorre dentro de cada indivíduo, mas que passa pela mediação com o outro, não há como negar que a autonomia seja condição básica para tal processo. Sua importância tem sido destacada por diferentes teóricos da educação, cada um dentro da sua visão epistemológica do que seja aprender e ensinar. Freire (1996, p.59), por



exemplo, dentro de sua visão de educador progressista, afirmava que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Consideramos, portanto, que autonomia não é algo que pode ser ensinado metodicamente, com regras e passos impostos a quem interesse ser autônomo; ela é parte de um processo de crescimento individual que pode sofrer influências do contexto em que se encontra o indivíduo. Baseando-nos nesta premissa, queremos observar como o desenvolvimento desta autonomia ocorre em uma interação dentro de uma comunidade de prática, representado nesse trabalho pelo contexto escolar da sala de aula.

Primeiramente, discutiremos alguns conceitos e visões de autonomia com o intuito de guiar e definir a nossa posição teórica. Em seguida, faremos a descrição da metodologia utilizada para a geração dos dados da pesquisa. Por fim, os dados gerados serão analisados, estabelecendo-se uma relação com nossos pressupostos teóricos.

2. Referencial Teórico

A palavra autonomia vem do grego ‘autónomos’, onde ‘autos’ significa ‘por si próprio’ e ‘nomia’ denota a aplicação de leis e regras (Oxford, 2003), ou seja, o ato de autorregular-se, de viver sob suas próprias regras. Dentro do contexto de aprendizagem de línguas, esse conceito tem adquirido representações diversas, de acordo com a evolução do próprio conceito de aprendizagem, evolução essa que trataremos a seguir.

Na década de 80, Holec (1981) já tentava estabelecer a definição de autonomia como a “responsabilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”. Para Dickinson (1987, apud Oxford 2003), autonomia referia-se a situação de aprendizagem em que o indivíduo manifesta uma atitude de responsabilidade, de autodireção.

Benson (1997) sugere a existência de três versões de autonomia no que diz respeito ao aprendizado de línguas – a técnica, a psicológica e a política, as quais correspondem, respectivamente, às principais abordagens para as questões de conhecimento e aprendizagem nas ciências sociais e humanas – o positivismo, o construtivismo e a teoria crítica.

Dentro da visão técnica, a autonomia é vista como o ato de aprender fora do ambiente de uma instituição educacional e sem a intervenção de um professor. A preocupação principal é equipar os aprendizes com habilidades e técnicas (estratégias de aprendizagem, por



exemplo) de que eles necessitam para lidar com situações em que precisam aprender por conta própria.

A versão psicológica diz respeito a uma construção de atitudes e habilidades que preparem o aprendiz para assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem, sendo o desenvolvimento da autonomia visto como uma transformação interna do indivíduo. Desta forma, a autonomia seria uma capacidade subjacente do indivíduo, que pode ser desenvolvida ou suprimida ou até mesmo distorcida pela educação institucional. O foco nessa perspectiva é o aprendiz, suas crenças, atitudes e características individuais. Alinhados com uma visão construtivista de aprendizagem, seus proponentes tendem a apoiar a aprendizagem autodirecionada e o uso de ambientes de autoacesso como um meio positivo de promover autonomia, com ênfase na interação autêntica com falantes da língua-alvo.

Dentro da visão política, a autonomia é definida em termos do controle sobre os processos e o conteúdo do aprendizado. A preocupação aqui é atingir condições estruturais que permitirão aos aprendizes controlar não só o seu aprendizado individual como também o contexto institucional em que ele acontece. O aluno deve ser estimulado a conscientizar-se do contexto social de aprendizagem e das restrições daí surgidas, interferindo no processo sócio-histórico e tornando-se corresponsável por seu ambiente.

Oxford (2003) critica o modelo proposto por Benson por não ter mostrado como construtos importantes como contexto, agência e motivação se relacionam com as diferentes versões de autonomia. A autora então propõe um novo modelo para representar as diferentes concepções de autonomia. O novo modelo mantém as três principais versões apontadas por Benson, mas inclui duas outras perspectivas: a visão sociocultural I e a visão sociocultural II, ambas enfatizando a interação social como componente mais importante da autonomia. Assim, o novo modelo contém cinco versões. A seguir faremos uma breve descrição das duas novas categorias propostas pela autora.

A **perspectiva de autonomia sociocultural I** (Oxford, 2003), centrada no trabalho de Vygotsky (1978), considera que todo aprendizado é situado em um contexto social e cultural, constituído por indivíduos específicos em um momento específico que adquirem conhecimentos através da mediação com outros indivíduos mais capazes ou entre aprendizes e artefatos culturais. A mediação auxilia o aprendiz a se movimentar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal.



A **perspectiva sociocultural II**, baseada nos trabalhos de Rogoff e Lave (1984), Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), também considera o aprendizado mediado, significativo e situado no tempo e no espaço. Entretanto, nessa segunda versão, a participação comunitária é considerada mais importante do que o processo individual, com ênfase maior no contexto da autonomia e não tanto no indivíduo que exerce tal autonomia (Oxford, 2003, p.87). Tal contexto incluem as comunidades de prática, nas quais os membros veteranos (*practitioners*) podem auxiliar os aprendizes na aquisição dos novos conhecimentos, objetivo pelo qual a comunidade se constituiu. Através do apoio dos veteranos, os novatos, que inicialmente participam de modo periférico, podem se movimentar em direção à participação mais ativa dentro da comunidade. Assim como o contexto, a motivação, a agência e as estratégias de aprendizado também são itens importantes para a construção da autonomia dentro desse enquadre.

A agência aqui é refletida no aprendizado cognitivo e na participação ativa com os praticantes mais experientes e vai além do desempenho ou das ações do indivíduo. Ela está intimamente ligada ao seu valor como pessoa e, portanto, pode ser encorajada ou inibida pelas condições sociais e culturais do grupo. Para Oxford (2003), a agência liga a motivação à ação. Os estudos de Norton & Toohey (2003) demonstram que as práticas culturais e sociais de cada comunidade propiciam ou constroem a agência dos seus membros, o que poderá facilitar ou dificultar sua luta por um lugar dentro dessa comunidade. A motivação, por sua vez, caracteriza-se pelo investimento emocional que advém do desejo de pertencer a uma comunidade imaginada.

O conceito de comunidades de prática, criado por Wenger (1998), engloba as associações de pessoas, que não apenas têm interesses em comum, mas que se formam tendo como objetivo a construção e a gestão de conhecimentos específicos. O conceito tem sido usado dentro de áreas como educação, associações profissionais, organizações governamentais e não-governamentais, por exemplo. Vale ressaltar que nem toda comunidade social é uma comunidade de prática. Nas palavras de Wenger:

Membros de uma comunidade estão informalmente ligados por aquilo que fazem juntos – discussões na hora do almoço para solucionar problemas – e pelo que eles aprenderam através do seu engajamento mútuo nessas atividades. Uma comunidade de prática é, portanto, diferente de uma comunidade de interesse ou de uma comunidade geográfica, já que nenhuma delas implica em uma prática compartilhada. Wenger, 1998 (tradução nossa)



Segundo o mesmo autor, há três dimensões na definição de comunidades de prática: elas são “um empreendimento conjunto, continuamente renegociado pelos seus membros; há dentro delas um engajamento mútuo que transforma a comunidade em uma entidade social, e desenvolvem um repertório compartilhado de rotinas, atitudes, artefatos, etc.”

O conceito de comunidade de prática encontra-se emoldurado por uma visão de aprendizagem como participação social e não apenas como aquisição de um bem, de uma ‘commodity’ (Sfard, 1998). Dentro dessa visão, o foco está no ‘fazer’, que é um ato constante, e não apenas no ato de ‘adquirir’, cuja finalidade é ‘possuir’. Ora, o fato de acreditar que se possa ‘possuir’ o conhecimento pode nos levar a acreditar que ele é finito, ou seja, algo que possa ser acumulado e que começa e termina em um determinado ponto. Entretanto, se cremos que o conhecimento é, em si mesmo, um processo de participação dentro de contextos sociais e através da interação entre atores desse contexto, isto implica no engajamento de ações constantes, que parecem não ter fim estabelecido. Portanto, as atividades que se relacionam ao ato de aprender nunca devem ser consideradas separadamente do contexto dentro do qual elas acontecem (Sfard, 1998). A metáfora da participação propõe que o aprendizado seja visto como um processo de se tornar parte de um todo maior, que engloba ações e interações entre os indivíduos. Este todo maior são as comunidades às quais pertencemos ou aspiramos pertencer.

A visão de aprendizagem como aquisição de conhecimentos tende a refletir nossa posição em relação à aquisição e posse de bens materiais. O fato de entender o conhecimento como propriedade lhe confere um atributo extra: dar privilégios e poder a quem o possui. Essa concepção pode nos levar a atitudes individualistas e competitivas, já que, vendo o conhecimento como um bem que adquirimos com nosso próprio esforço, não é muito comum que o queiramos compartilhar. Sfard (1998) acrescenta que tais atitudes podem levar à rivalidade ao invés de contribuir para ações colaborativas.

Como dito anteriormente, consideramos a sala de aula como uma comunidade de prática, cujos membros compartilham objetivos e práticas comuns. Tal comunidade possui identidade e cultura próprias construídas pelos seus membros através de suas experiências. A sala de aula, por sua vez, está dentro de um contexto maior que é o ambiente escolar onde ela se insere, o qual também faz parte de outro contexto cultural ainda mais abrangente. Ao interagir com seus colegas de turma, os alunos têm a possibilidade de exercer suas agências,



aprender e empregar estratégias de aprendizagem e motivar-se (ou não) a ser parte cada vez mais integrante dessa comunidade. Do mesmo modo que ocorre em todos os grupos sociais, a sala de aula é um espaço de conflitos, de relações de poder e de inserção e exclusão.

Em uma análise de 252 narrativas de aprendizagens de aprendizes de língua inglesa no Brasil, Paiva (2010) conclui que a sala de aula não é um paraíso colaborativo. Essas narrativas comprovam que ‘o par mais competente nem sempre se dispõe a ajudar ou, ainda, que seu desempenho linguístico pode funcionar como elemento inibidor, transformando-se em barreira psicológica para o colega’.

Entre as práticas corriqueiras dessa comunidade (sala de aula) estão os projetos pedagógicos realizados em pequenos grupos dentro da turma. Dentro dessas micro-comunidades temporárias podem emergir situações que propiciem o exercício da agência de cada um, bem como a demonstração das estratégias que cada aluno usa para uma participação mais consistente dentro do grupo. As interações também podem revelar conflitos e relações de poder obscurecidos pelas práticas escolares tradicionais, onde o professor controla o grande grupo. Saber lidar com os possíveis conflitos, exercer sua agência e usar estratégias de aprendizagem e de socialização podem se caracterizar como oportunidades de desenvolvimento da autonomia.

O presente estudo teve como objetivo a observação de um desses projetos pedagógicos, através do qual os alunos precisaram interagir para atingir um objetivo comum. Durante esse tipo de atividade, são evidenciadas as atitudes de cada um nos momentos de conflito e de negociação, assim como seu grau de iniciativa quando tinham que tomar alguma decisão. Acreditamos que todos esses momentos se configuram como oportunidades para a construção da autonomia.

3. Metodologia

3.1. Objetivos e natureza da pesquisa

O nosso objetivo não é rotular um aluno como autônomo ou não dependendo de como ele se comporta e interage na sala de aula, e sim, observar e tentar compreender como se manifesta a interação entre alunos e como eles podem desenvolver a sua autonomia nessa



comunidade de prática. Tampouco relacionamos a competência linguístico-comunicativa desses alunos ao desenvolvimento da sua autonomia.

Para tentar responder a essas nossas dúvidas, desenvolvemos esta pesquisa com princípios etnográficos sob uma análise qualitativa. Para isso focamos em três de seus pressupostos básicos, que são o privilégio da visão êmica dos participantes, a consideração da reflexividade, e a triangulação dos dados. A visão êmica refere-se a necessidade de co-construir nossa visão em conjunto com a dos participantes da pesquisa para chegarmos o mais próximo possível do que eles realmente pensam, já que acreditamos que a visão objetiva do pesquisador não existe. A questão da reflexividade está ligada a relação do pesquisador com o universo no qual ele pretende investigar. Isto porque todos nós trazemos nossas crenças em relação ao foco da pesquisa e assim precisamos refletir sobre este fato e tentar construir uma visão êmica mais próxima possível do participante. Por último a triangulação dos dados gerados, que compete em comparar e contrastar os dados, nos leva a um melhor entendimento e compreensão da realidade social (Nicolaidis, 2003)

3.2 Geração dos dados

A geração dos dados ocorreu em uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro durante aulas de inglês em junho de 2011. Essa escola oferece três tempos de inglês por semana e seu foco concentra-se na habilidade de leitura. Escolhemos o oitavo ano para estudo pelo fato de conseguirmos acesso mais facilmente a uma turma deste referido nível. Esta turma escolhida possui 35 alunos com faixa etária de 12 a 14 anos, entre meninos e meninas.

A professora⁴ propôs uma tarefa em que os alunos trabalhariam em grupos de quatro. Na primeira aula apenas observamos a turma e escolhemos aleatoriamente um desses grupos (Ana Clara, Anderson, Lúcia e Marcos⁵) para a nossa investigação e geração de dados. Nesta tarefa, inicialmente, os alunos receberam um texto sobre uma celebração de algum país. Deveriam ler e tentar responder às perguntas sobre o texto individualmente e em seguida deveriam procurar colegas que possuísem o mesmo texto para formar os grupos de quatro.

⁴ A professora é uma das pesquisadoras do trabalho

⁵ Nomes fictícios



Neste grupo os alunos deveriam discutir o texto e as perguntas já respondidas individualmente. Posteriormente, era-se esperado que eles fizessem um resumo sobre o texto e finalmente deveriam confeccionar um pôster contendo este resumo e figuras para ilustração, assim como apresentar oralmente esse pôster para a turma.

Depois da escolha do grupo observamos, gravamos e transcrevemos as duas aulas seguintes destinadas a esta tarefa. Uma semana após o encerramento da tarefa, realizamos uma sessão de visionamento somente com os alunos escolhidos para o estudo. Tal sessão também foi transcrita para análise posterior. A sessão de visionamento consistiu em mostrar a gravação feita do grupo para que eles assistissem e fizessem comentários. A única orientação dada a eles foi a de que, enquanto assistissem ao vídeo, eles comentassem o que estava acontecendo naqueles determinados momentos. Finalmente fizemos uma entrevista com a professora da turma.

4. Análise dos dados

A nossa primeira impressão após observação das duas aulas levou-nos a acreditar que Marcos parecia ser o menos interessado em trabalhar no grupo, permanecendo disperso, conversando com outros colegas de outros grupos e até mesmo ficando sem fazer nada em vários momentos. Lúcia se mostrou bastante engajada na tarefa, trabalhando no grupo e negociando as tarefas que cada um deveria desempenhar. Já Ana Clara e Anderson aparentaram ser os mais envolvidos na atividade, trabalhando, dividindo tarefas no grupo e até mesmo ajudando outros grupos da turma após terem concluído a sua tarefa.

Segundo relato da professora, Marcos é bastante estigmatizado entre os outros professores e entre os próprios colegas por ser um aluno repetente. Apesar de achá-lo bastante infantil ela o considera ‘uma gracinha’ e diz que ele não atrapalha muito a aula, mas percebe que ele gosta de chamar um pouco de atenção. A professora diz achar Lúcia uma excelente aluna e também muito responsável, porém não é muito sociável, é muito quieta. Já a Ana Clara é muito solícita e inclusive esta aluna é a administradora do ambiente virtual educativo criado pela professora. Por fim, ela relata que Anderson sempre tenta ajudar os outros colegas nas aulas de inglês por ter mais facilidade na disciplina.

A transcrição das aulas nos revelou informações bastante relevantes para a investigação do processo de autonomia e agenciamento em trabalhos de grupo.



Durante a realização da tarefa, conforme mostrado no excerto 1, os alunos mostraram sua capacidade de negociação como podemos observar a seguir em um trecho transcrito na aula em que os alunos estavam confeccionando o pôster sobre o 'Ano Novo Chinês':

Excerto 1: transcrição de aula em 22/06/2011

Ana Clara: aqui **a gente** pode botar um titulo aqui () **a gente** pode botar uma imagem e um pouco do texto, outra imagem, **entendeu** ()

Lúcia: então eu vou dividir o texto em dois e passar a limpo
()

Lúcia: mas Ana Clara, é melhor fazer o texto um pouquinho menor, **você não acha não?**

Analisando o excerto 1, percebemos que o grupo negocia detalhes sobre a montagem do cartaz e também sobre a distribuição de tarefas. Os participantes se mostram motivados a participar (exercer sua agência naquele momento),

Porém, por vezes, ocorrem alguns conflitos sobre o papel de cada um no trabalho, como demonstra o segundo excerto. Ana Clara posiciona-se no papel de líder dessa micro-comunidade, o que é questionado pelos outros participantes que demandam também uma maior atuação no grupo.

Excerto 2: transcrição de aula em 22/06/2011

Ana Clara: deixa eu escrever

Anderson: não, **eu quero** escrever. **Você já fez tudo** Ana Clara

Lúcia: é, Ana Clara

No excerto 3, os alunos também demonstram capacidade de negociação quando discutem sobre o prazo de entrega do trabalho e o tempo que tem para finalizá-lo. Entretanto, não observamos a participação do quarto membro do grupo (Marcos) na discussão, que aparentemente não teve seu papel definido durante as negociações iniciais do grupo. Dois fatores podem ter contribuído para sua pouca agência nesse momento: seu aparente desinteresse talvez tenha sido fator para o não-exercício de sua agência ou a posição assertiva dos outros componentes do grupo podem tê-lo inibido.



Excerto 3: transcrição de aula em 22/06/2011

Lúcia: Ana Clara, **escreve com caneta ou lápis?**

Ana Clara: é melhor caneta

Anderson: lápis primeiro, lápis primeiro

Lúcia: mas vai demorar muito, a gente tem um tempo pra terminar o cartaz

Excerto 4:

Lúcia: Ana Clara, eu escrevo aqui? **Você falou pra fazer assim, não é?**

Ana Clara: é, é uma idéia...

Nos trechos acima, Lúcia pede a opinião de Ana Clara antes de tomar uma decisão. Em geral, durante a confecção do cartaz, os outros integrantes do grupo também tomam Ana Clara como referência. Antes de escrever ou recortar uma imagem, por exemplo, o grupo pede autorização para Ana Clara, o que reforça seu papel de liderança no grupo.

Inicialmente havíamos observado durante as aulas que o aluno Marcos ficava à parte no grupo e parecia não estar disposto a participar, ou seja, no contexto daquela pequena comunidade de prática ele permanecia em uma posição periférica, que pode ser contraposta à posição de núcleo estabelecida por Ana Clara. Porém, ao analisarmos os dados transcritos no excerto 5, vemos que o aluno reivindica sua participação no grupo, o que mostra que Marcos quer exercer sua agência, mas é reiteradamente ignorado pelo grupo. Tal fato pode estar relacionado à visão estigmatizada que a turma tem deste aluno dentro do ambiente escolar (um aluno repetente e infantil) e que se reflete no trabalho em grupo. A atitude dos outros componentes do grupo pode ter influenciado a construção de sua agência naquele momento.

Excerto 5: transcrição de aula em 22/06/2011

Marcos: me dá aí pra cortar as letras () Me dá as letras que **eu vou ajudar**, me dá as letras ()

Ana Clara: não Anderson ()deixa aqui que isso vai cair. Anderson, não (), é melhor ()

Marcos: **deixa eu fazer alguma coisa** .

Ainda nesse excerto, Marcos procura se engajar no grupo, mas não toma uma atitude decisória. Apesar de tentar sair da posição periférica, através da reivindicação da sua participação, esta é limitada visto que ele sempre recorre ao grupo para perguntar o que deve



fazer. Os seus colegas de grupo também não parecem permitir que ele tenha iniciativa e participe ativamente da realização da tarefa. Durante a aula, Marcos pede o tempo todo para participar e num dado momento, uma de suas colegas de grupo, numa clara demonstração de poder, o impede, como demonstra o excerto 6:

Excerto 6: transcrição da aula em 22/06/2011

Marcos: gente que que eu faço agora?

Ana Clara: **agora você vai esperar**

Durante a sessão de visionamento, fica claro que as atitudes de Marcos são controladas pelo grupo e ele mesmo tem consciência disso (excerto 7). Tal situação nos faz refletir sobre como se manifesta a colaboração entre pares. Paiva (2010), em uma análise de depoimentos de alunos, coletados em narrativas de aprendizagem, conclui que nem sempre o par mais competente está disposto a ajudar o par menos competente. Segundo a autora:

Apesar de o outro poder funcionar como um andaime, ou seja, apesar de poder potencializar nossas habilidades e colocar nosso processo de aquisição em movimento, ele também pode constranger, restringir e inibir esse mesmo processo. (Paiva, 2010)

Excerto 7: transcrição da sessão de visionamento em 29/06/2011

Lúcia: ...tinha mandado você esperar, lembra?

Marcos: você tava escrevendo um negócio

Lúcia: escrevendo. O Anderson... eu não lembro. Aí você reclamou que não tava fazendo nada

Lúcia: alguma coisa que o Anderson não deixou.

Marcos: pra variar né.

Ao mesmo tempo Marcos também deseja mostrar que é útil ao grupo (excerto 8). Em determinado momento da tarefa, Marcos percebe que o grupo cortou as letras ao contrário. Na sessão de visionamento, quando o grupo comenta sobre tal fato, Lúcia diz que o grupo percebeu este erro, mas Marcos faz questão de afirmar que foi *ele* quem descobriu que havia um erro no trabalho.

Excerto 8: transcrição da sessão de visionamento em 29/06/2011

Ana Clara: daqui a pouco a agente vai perceber que tava ao contrário.

Ana Clara: agora vai ser a hora que a gente percebe...



Marcos: a gente não. Eu percebo né.

Analizando o trecho acima, percebemos mais uma vez que Marcos tenta participar mais ativamente do trabalho, o que não é reconhecido pelos outros colegas, quando estes se apropriam de sua contribuição naquele momento, ou seja, ter sido o responsável pela detecção do erro. Ao descrever tal momento durante a sessão de visionamento, Marcos tenta, sem sucesso, mostrar seu valor e assim, desconstruir o estigma que os colegas têm em relação a ele.

5. Considerações finais

Em sua análise das narrativas de aprendizagens citadas anteriormente, Paiva (2010) afirma que a sala de aula não é um paraíso colaborativo. Interações realizadas em trabalhos de grupo podem ser oportunidades de surgimento de conflitos, o que não necessariamente seja algo negativo. Nessas ocasiões, os alunos têm que negociar seus papéis dentro das tarefas e exercer sua agência, elementos importantes no desenvolvimento da autonomia. Os conflitos podem surgir devido às diferenças pessoais e às relações de poder existentes em qualquer grupo social, fatos que ocorrem também nos agrupamentos escolares.

Segundo Nicolaidis (2003) determinadas crenças e atitudes podem interferir negativamente na implementação da autonomia em contextos institucionais. Entre elas, nós destacamos a 'resistência do aprendiz em tomar responsabilidade sobre sua própria aprendizagem' e a 'não abertura de espaço para fazer-se valer a voz do aluno'. Marcos tenta vencer tal resistência, mas é, por vezes, impedido pelos próprios pares. Ele parece querer fazer parte dessa pequena e breve comunidade de aprendizagem e o faz de forma periférica, sempre pedindo a autorização dos 'veteranos', segundo a nomenclatura proposta por Oxford (2003). Os 'veteranos', por sua vez, preocupados com o resultado final do trabalho e não com o processo de construção do mesmo, limitam sua atuação. Entretanto, ele não se acomoda com a situação e tenta participar sempre, pois sabe que o resultado do trabalho em grupo também depende dele.

Muitas vezes professores e até mesmo colegas de classe criam rótulos para determinados alunos. Esses rótulos negativos podem impedir que o aprendiz tenha um papel



pró-ativo em sua aprendizagem. Foi o que verificamos com o Marcos. Ele carrega a imagem de aluno repetente e preguiçoso, o que faz com que seus colegas tenham que definir o que, quando e como ele deve fazer algo para a realização da tarefa proposta pela professora. Porém, através dos dados gerados, verificamos que Marcos tem claro interesse em participar da tarefa proposta e em tomar decisões, mostrando até mesmo a capacidade de identificar um erro cometido pelo grupo a tempo de ser corrigido. Por outro lado, ele mesmo assume o papel de incapaz, quando ele, por vários momentos, pede ao grupo autorização para poder fazer algo e aceita inclusive a resposta de um colega para esperar.

É interessante estar atento às oportunidades de reflexão que trabalhos em grupos dentro do contexto escolar nos colocam. A mudança do paradigma assimétrico da sala de aula (professor-alunos) proporciona aos alunos oportunidades de negociação nas interações com seus pares, que podem contribuir para a construção da autonomia dos educandos.

Sob nosso ponto de vista, os projetos pedagógicos coletivos sejam realizados no ambiente escolar e com a orientação e monitoramento do professor, que pode intervir de modo positivo na condução do trabalho, estimulando a participação de todos os membros do grupo, mas, ao mesmo tempo, respeitando a contribuição que cada um pode oferecer.

Referências

BENSON, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra S.A. São Paulo. 1996.

HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LAVE, J. & WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

Cambridge: Cambridge University Press. 1991

NICOLAIDES, Christine. *A busca da aprendizagem autônoma de línguas no contexto acadêmico*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003



- NORTON, B. & TOOHEY, K. Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In: PALFREYMAN, D & SMITH, R. Learner Autonomy across cultures: Language Education Perspectives. Macmillan. 2003.
- OXFORD, R. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D. (ed.) Learner Autonomy Across Cultures. Great Britain: Macmillan, 2003.
- PAIVA, V. L. M. O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANTO, R.S.; CAVALACANTE, S.M.S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p.203-217.
- ROGOFF, B. & LAVE, J. (eds) *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.1984.
- SFARD, A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. In *Educational Researcher*, Vol. 27, No. 2. (Mar., 1998), pp. 4-13.1998. Disponível em <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28199803%2927%3A2%3C4%3AOTMFLA%3E2.0.CO%3B2-0> Acessado em maio 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge: Cambridge University Press. 1978.
- WENGER, E. Communities of Practice: Learning as a Social System. *The Systems Thinker*, Vol. 9, No. 5. 1998. Disponível em <http://www.ewenger.com/pub/index.htm> . Acesso em abril 2010.
- WENGER, E. Communities of Practice. Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>. 2006. Acesso em abril 2010.