

## O USO DE *TED TALKS* PARA O DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: APLICAÇÃO E CONSIDERAÇÕES

Marco Aurélio Costa Pontes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é entender como a autonomia dos aprendizes de língua inglesa, sendo de natureza complexa (PAIVA, 2006; FRANCO, 2013), pode ser fomentada pela utilização de tecnologias digitais, mais especificamente, a plataforma de palestras TED. Por meio de um estudo de caso, objetivamos mapear as percepções que os alunos tiveram sobre a plataforma *TED Talks* – seu uso, tanto dentro quanto fora da sala de aula – e qual seria a relação de complementaridade (VAN LIER, 2004) que os alunos tiveram com a ferramenta para compreendermos a autonomia como sistema complexo, para que certos tipos de autonomia emergissem (NUNAN, 1997) e que propostas pedagógicas possam ser desenvolvidas a partir das constatações deste estudo.

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

### THE USE OF TED TALKS TO DEVELOP ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' AUTONOMY: APPLICATION AND REMARKS

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to understand how English learners' autonomy, being that of a complex nature (PAIVA, 2006; FRANCO, 2013) can be fostered by the use of digital technologies, more specifically, the *TEDtalks* platform. Through a case study, we aim to map the perceptions students had about the platform - both inside and outside the classroom - and what would be the complementarity relationship (VAN LIER, 2004) that students had with the tool, so we can understand learner's autonomy as a complex system and which levels of autonomy could emerge (NUNAN, 1997) and therefore, develop pedagogical proposals based on the findings of this study.

**Keywords:** Autonomy; Digital technologies; Language teaching and learning.

### Introdução

A tecnologia oferece aos alunos múltiplas oportunidades de aprendizagem, através de atividades interativas proporcionadas por programas de comunicação e a

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). **E-mail:** marcoacpontes@gmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4925-6010>.

própria *internet*, por exemplo. Dessa forma, torna-se importante também refletir maneiras pelas quais os educadores conseguem utilizar as infinitas possibilidades da tecnologia em sala de aula e o papel da escola nesse novo mundo tecnológico (COLLINS; HALVERSON, 2009).

Ao considerarmos, então, que a tecnologia precisa ser contemplada nessa nova era do ensino, podemos utilizá-las também para que a aprendizagem seja mais focada no aluno, ajudando o aprendiz a se tornar mais autônomo (LITTLE, 1991). Mas, autonomia não é autoinstrução, como é lembrada pelo senso comum. A partir de Holec (1981), um aprendiz autônomo não é aquele que aprende sem o professor, mas sim aquele que consegue tomar decisões acerca de seu processo de aprendizagem.

Porém, somente essa característica para definir autonomia de aprendiz pode não ser tão abrangente. Assim como postulado por Paiva (2006), também acreditamos que a autonomia é um sistema complexo, ou seja, possui amarras tanto internas quanto externas – se manifestando de diversas formas e graus de independência, além de controle sobre o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com a autora, a autonomia envolve escolhas, tomada de decisão, desejos, atitudes, habilidades, capacidades, habilidades, avaliação, tanto como aluno ou usuário de uma língua, sendo dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89). Essa definição se torna importante para este estudo, pois, ao considerar a autonomia como um sistema complexo, entendemos que há diversos fatores (internos ou externos ao aprendiz) que podem ajudar ou dificultar o desenvolvimento da autonomia por parte do aprendiz. Não é simplesmente uma ação que desencadeará reações autônomas, há complexidade, há tensões, sensibilidade e não há previsibilidade.

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

Visando um estudo centrado na autonomia e na utilização da tecnologia digital, utilizamos a plataforma online *TED TALKS* (<https://www.ted.com/>) como ferramenta

para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes a partir do uso e percepção da mesma em aulas de inglês em um instituto de idiomas.

Este trabalho tem, então, como objetivo geral, mapear as percepções que os alunos tiveram sobre o uso da plataforma TED (<https://www.ted.com/>) - tanto dentro e fora e da sala de aula e, mais especificamente, compreender qual seria a relação de complementaridade (VAN LIER, 2004) que os alunos tiveram com a ferramenta, mapear quais tipos de autonomia emergiram (NUNAN, 1997) e que propostas pedagógicas podem ser desenvolvidas a partir das constatações deste estudo.

### 1. A autonomia como sistema complexo

Paiva (2010) define, então, a autonomia como um sistema sociocognitivo de uma forma que envolve estados e processos mentais individuais. Na concepção da autora, a autonomia é um processo não-linear que passa por períodos de instabilidade, variabilidade e adaptabilidade. Dessa forma, pode mudar por razões que são, às vezes, inteiramente internas a si mesmo, como a vontade de aprender de uma forma mais independente, ou pode ser fomentada por fatores externos, como a instrução.

A autonomia é, então, um sistema aberto, pois permite o fluxo de informação ou energia com o ambiente externo (LARSEN-FREEMAN, 1997; FRANCO, 2013) e **dinâmico**, pois à medida que os agentes e os elementos interagem uns com os outros e com o meio ambiente em um sistema complexo, estes evoluem e outros comportamentos surgem a partir dessa interação, tornando-os cada vez mais dinâmicos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam que não só os elementos e agentes mudam com o tempo, mas também o modo como os elementos interagem uns com os outros.

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

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

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

Para exemplificar melhor a não-linearidade do sistema complexo que é a autonomia, utilizo ainda do exemplo do dicionário por Franco (2013). O aprendiz pode (1) se sentir desestimulado e interromper a aprendizagem ou (2) ter mais determinação para conhecer o significado da palavra desconhecida. Tendo a segunda opção como partida, o aprendiz pode, talvez, fazer uso de outros recursos para construir seu conhecimento, como, por exemplo, um dicionário impresso, um membro da família que tenha conhecimentos linguísticos apropriados ou até mesmo um colega de classe (FRANCO, 2013, p. 64).

O sistema complexo também é **caótico**, sendo algo que significa não-periódico (PAIVA, 2006). A autonomia, nesse sentido, é caótica, pois os alunos podem se tornar mais independentes e no controle em certos momentos, mas não necessariamente são autônomos em todos os outros momentos.

Cada escolha do aprendiz seja sobre o material, a interação com o colega, com o professor ou com a tecnologia mostra que tudo interferirá no seu processo de aprendizagem. Isso só acontece, pois, a autonomia, como postulado por Franco (2013), também é um sistema aberto, vivo. Novos elementos podem entrar e sair do sistema, e todos esses elementos influenciam e são influenciados por vários outros.

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

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

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

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

Utilizamos o conceito de *affordances*, traduzido por Paiva (2010) como propiciamento, apresentado por Gibson (1986), nos seguintes termos: “as *affordances* do ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele provê ou proporciona, tanto positivamente quanto negativamente”.<sup>2</sup> (GIBSON, 1986, p. 127). Ele explica que as

---

<sup>2</sup> Nossa tradução da frase “the affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill”. (GIBSON, 1986, p. 127).

V. 11 – 2020.2 –PONTES, Marco Aurélio C.

*affordances* implicam a complementaridade entre o animal e o meio ambiente. *Affordances* não são limitadas a objetos, mas vão além, sendo que lugares, eventos, coisas, possuem *affordances* também. Ou seja, percebemos o mundo da forma em que ele se relaciona conosco e pela forma em que nos relacionamos com o mundo. *Affordances*, nesse estudo, se refere então ao uso das tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula e como os aprendizes se relacionam com elas, efetivando certos propiciamentos de acordo com suas percepções.

Paiva (2010) afirma que perceber o mundo é compreender ele mesmo e ainda explica que a percepção de mundo e as relações de complementaridade entre um indivíduo com o mundo não podem ser separadas. Na verdade, percebemos coisas de acordo com a forma com que elas se relacionam conosco, de acordo com nossa compreensão do mundo. Por isso, a efetivação das *affordances* sempre dependerá da compreensão que o aprendiz tem do mundo, suas percepções e suas relações de complementaridade. Enquanto um vê uma chaleira como um lugar para guardar chá, outro pode ver o mesmo objeto como um ornamento para colocar flores. O mesmo acontece com o aprendizado de línguas estrangeiras. Cada um efetiva um tipo diferente de *affordance*, de acordo com sua percepção do ambiente. Alguns alunos podem perceber uma ferramenta somente como forma de diversão, enquanto outros percebem a mesma ferramenta como forma de praticar a língua alvo, por exemplo.

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

Apropriamo-nos dessa abordagem ecológica por acreditarmos que o ambiente, seja ele qual for, torna-se fator relevante no processo de aprendizagem de uma língua. Julgamos também que o termo *affordances* torna-se relevante nesse contexto, uma vez

que remete a tudo que o ambiente oferece ao aprendiz, seja para facilitar o processo, ou para torná-lo mais difícil e complicado.

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

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

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

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

De acordo com Van Lier (2004), os propiciamentos existem na natureza, independentemente da habilidade do indivíduo em reconhecê-los, mas isso sempre ocorre

em relação ao sujeito e, conseqüentemente, dependente das capacidades desse indivíduo. Franco (2013) utiliza a internet como exemplo: para uns, pode servir como fonte de informação, para outros, meio de comunicação, ou, ainda, forma de entretenimento. Portanto, os propiciamentos são diferentes, dependendo de como e por quem a internet é utilizada (FRANCO, 2013, p. 63).

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

### 3. Metodologia

A pesquisa, que pode ser considerada um estudo de caso e do paradigma qualitativo (DEMO, 2009), foi realizada durante uma proposta pedagógica em uma turma de nível avançado em um instituto de idiomas da cidade de Uberlândia/MG no ano de 2016. A pesquisa se enquadra como estudo de caso e qualitativa por, principalmente, se tratar de um trabalho que envolve o uso de diários reflexivos, pois, de acordo com Demo (2009), perguntas em pesquisa qualitativa nunca são fechadas, elas podem ser moldadas de acordo com o contexto e aquilo que os participantes oferecem ao pesquisador e por “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (RICARDO, 2009, p. 33-34).

O grupo utiliza um livro didático da editora Macmillan, *Master Mind*. A turma pesquisada era composta por três mulheres e um homem, com idades entre 23 e 44 anos. Os alunos escolheram pseudônimos para a pesquisa, sendo então chamados de Júlia, Luana, Kelly e Murilo. Júlia, Luana e Murilo são formados em engenharias e Kelly estava



cursando o curso de Artes. Somente Murilo trabalhava, enquanto Kelly ainda cursava uma graduação na universidade e o restante apenas estudava inglês naquele momento.

A partir da implementação da proposta, notas de campo foram redigidas pelo professor-pesquisador e os alunos foram encorajados a escrever um diário reflexivo com perguntas guiadas pela plataforma *Google Forms*.

A partir das notas de campo e dos diários reflexivos dos alunos, analisei as percepções dos alunos sobre a utilização e possibilidades da plataforma estudada, para redigir, posteriormente, uma possibilidade de uso da tecnologia para a possibilidade de desenvolvimento de autonomia em aprendizes de língua inglesa.

#### 4. Análise e discussão de dados

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



**Figura 01:** Interface da palestra no *TED Talk*.

Fonte: *TED talk*

Decidi utilizar a atividade como tarefa de casa por dois motivos. Primeiramente, seria uma forma de verificar se os alunos cumpririam a tarefa, considerando o tamanho do vídeo (20 minutos) e a quantidade de perguntas (10 perguntas, abertas). Ademais, queria dar a chance para que os estudantes explorassem o *website* e talvez tomarem decisões acerca do conteúdo que pode ser acessado, caso fosse de interesse de cada aprendiz.

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

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

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

associar os sons às palavras e depois assistir com legenda, para não ter dúvidas acerca de certos vocábulos.

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

### 5. Análise e discussão dos diários reflexivos

A partir da leitura e análise dos diários reflexivos dos alunos, separei minha análise em dois tópicos: níveis de autonomia experienciados pelos aprendizes e percepções dos aprendizes acerca das tecnologias e atividades empregadas.

A partir da interpretação dos meus dados, vejo que meus alunos possuem diferentes níveis ou graus de autonomia. E esses níveis emergem a partir da relação que os alunos estabelecem com o ambiente (sendo a sala de aula, as atividades, a tecnologia) e como eles agem a partir dessa interação (VAN LIER, 2004) e a partir do uso da plataforma para outras intenções, traços autônomos emergem, como exemplificado pelo excerto abaixo:

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

Kelly, como exemplificado acima, usou a plataforma para encontrar outros vídeos de seu interesse, praticando assim, a língua alvo, além de aprimorar seus conhecimentos sobre algum tópico. O relato de Kelly mostra também a complexidade da autonomia aqui exemplificada. Ao não ter tempo “para olhar o website, já que fizemos a atividade em sala” e por procurar novos vídeos que eram além do pedido pelo professor, características de um sistema complexo emergiram.

As ações de Kelly foram sensíveis às condições iniciais, pois ambos momentos de uso da plataforma tiveram trocas diferentes com o ambiente externo. No primeiro momento, os alunos não puderam utilizar a plataforma em casa e nesse segundo momento, podiam livremente acessar a plataforma, ou seja, os componentes e os agentes interagiram entre eles mesmos e a partir dessas novas interações, novos comportamentos emergiram (LARSEN-FREEMAN, 1997).

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

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

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

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

Portanto, interesse não é sinônimo de autonomia. Há várias nuances para serem consideradas nesse tipo de atividade e, principalmente, a atitude do aprendiz. Murilo, como já relato anteriormente, mostrou-se altamente interessado por diversos vídeos do *TED TALK*, mas somente isso não garantiu engajamento, quando há outros fatores,

principalmente externos ao indivíduo, que podem ajudar ou atrapalhar o fomento de uma aprendizagem eficaz.

O contexto em que ele se encontra, não somente na sala de aula, mas também externo à instituição, faz com que o aluno tenha um nível de autonomia e predisposição à realização da atividade. Portanto, um mesmo *input* (o gosto pela plataforma do TED) não significa um *output* proporcional, visto que a autonomia é, por definição, não linear.

Mesmo assim, a abertura existente nesse comportamento com diversos outros componentes dentro da sala de aula e de maneira interna (PAIVA, 2006), fez com que o aprendiz estivesse motivado a participar da aula, mesmo não completando a atividade. A tensão fez, então, emergir, um outro tipo de comportamento a partir da constelação das partes.

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

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

*LUANA: Gostei muito da proposta do TED TALK, pq tem a ver com a minha área, mesmo sendo bastante complicado de entender. Usei a transcrição do vídeo para entender melhor, procurando no dicionário as palavras, por isso demorei bastante tempo para finalizar a atividade.*

V. 11 – 2020.2 –PONTES, Marco Aurélio C.

*Seria melhor, por exemplo, que tivéssemos um glossário das palavras desconhecidas para que fosse mais fácil de entender depois. (...).*

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

Mesmo que ambas tenham conseguido entender, pelo menos as ideias gerais da palestra, as aprendizes sentiram a necessidade de procurar palavras que não compreendiam, no dicionário. Dessa forma, utilizaram o *transcript* para tal. Portanto, a partir do uso da plataforma, novas formas de uso emergiram – nesse caso, o uso da transcrição como suporte para aprender novas palavras. As aprendizes demonstram, a partir dessa ação, um dos níveis de autonomia postulado por Nunan (1997), a intervenção, ou seja, elas modificaram a tarefa, pelo uso do *transcript* e pelo glossário.

A relação que as duas aprendizes tiveram com a plataforma foi diferente, ou seja, elas efetivaram *affordances* diferentes, a partir das próprias percepções da ferramenta e a necessidade de entendimento por meio de um outro suporte.

Luana, por outro lado, afirma que gostou muito “*da proposta do TED TALK, pq tem a ver com a minha área, mesmo sendo bastante complicado de entender.*” O motivo pelo qual a estudante continuou a tarefa e foi até o final torna-se diferente do motivo da aprendiz Júlia, que mesmo achando o entendimento complicado, achou um “*tipo de atividade que parece ser legal por trazer vocabulário de algum tema que não tenho tanto domínio*”. Novamente, conseguimos ver a dinamicidade e adaptabilidade do sistema complexo, pelas duas aprendizes terem finalizado a atividade, mas por comportamentos e atitudes diferentes, adaptando e moldando diferentes comportamentos de acordo com a relação que as aprendizes possuíram com o meio.

Kelly, em seu relato em sala de aula, confirmou não ter percebido a possibilidade de legendar o vídeo para ficar mais fácil o entendimento, assim como discorreu em seu

diário reflexivo. A partir de suas percepções, nesse caso, de que o vídeo não tinha legenda, a aluna precisou achar outras formas de entender a palestra, como exemplificado abaixo:

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

Kelly então não vislumbrou as possibilidades que a plataforma possui, não da mesma forma que suas colegas. Mesmo assim, a aprendiz identificou (talvez de forma consciente ou não) quais são os processos pelos quais ela conseguiria fomentar uma melhor aprendizagem, identificando, dessa forma, estilos e estratégias de aprendizagens (NUNAN, 1997), estimulando sua autonomia e aprendizagem.

Portanto, as três alunas tiveram diferentes percepções do que o ambiente online, nesse caso, o *TED TALK*, propicia para a realização da atividade. Júlia e Luana utilizaram a legenda, mas foram além, encontrando a transcrição e procurando as palavras no dicionário. Kelly, mesmo sem o suporte, encontrou uma forma de compreensão diferenciada – voltando o vídeo algumas vezes para total compreensão. As alunas, então, acharam outras formas para completar a atividade, caminhos diferentes levando ao mesmo lugar.

### **Considerações finais**

Ao analisarmos a sala de aula deste estudo, percebemos que os alunos refletem sobre o papel que as tecnologias possuem no processo de aprendizagem, porém, não há indícios de que a tecnologia por si só desenvolva a autonomia dos aprendizes; vários níveis de autonomia foram alcançados, mas autonomia e tecnologia caminham juntas, em um processo complexo de vários componentes que se interligam. Os alunos se apropriaram da tecnologia de forma complexa, sendo a autonomia o processo que deve ser levado em consideração, não a tecnologia.

V. 11 – 2020.2 –PONTES, Marco Aurélio C.

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

Se a tecnologia por si só ajudasse os alunos a desenvolverem sua autonomia e se fosse o único elemento, Murilo, por exemplo, ao gostar da plataforma, iria completar sua tarefa. Porém, há vários outros componentes em jogo e a relação que ele teve com essas amarras foi complexa e caótica.

Dessa forma, torna-se importante problematizar que o processo de autonomia, mesmo que seja aprimorado pelas tecnologias digitais, possui diversos outros elementos, com alto nível de interatividade e dependendo do modo e da intensidade que eles elementos interagem, a autonomia pode atingir diversos níveis.

Levando em consideração os níveis de autonomia postulados por Nunan (1997), a partir de ações dos aprendizes, sendo essas: consciência (identificam implicações estratégicas, como estilos e estratégias de aprendizagem), envolvimento (fazem escolhas a partir de várias outras opções), intervenção (modificam ou adaptam as tarefas), criação (criam suas próprias tarefas) e transcendência (quando os estudantes tornam-se professores ou pesquisadores), a utilização da plataforma poderia ser melhor dentro e fora da sala de aula.

Educadores precisam integrar o conteúdo da linguagem ao processo de aprendizado (deixando claros os objetivos, promovendo oportunidades para reflexão, autoavaliação, dando escolhas) e isso vale também para a aplicação de qualquer atividade ou ferramenta digital.

Os alunos podem, por exemplo, refletir sobre suas próprias estratégias e estilos de aprendizagem ao utilizarem alguma plataforma, escolher um vídeo dentre vários outros (e, mais importante ainda, poderem escolher qualquer vídeo que desejarem), criar



atividades ou tarefas relacionadas ao vídeo que escolheram, para aplicação em sala de aula.

As aulas também precisam ser reflexivas para promover autonomia. A consciência e o envolvimento dos alunos em relação a qualquer plataforma devem ser levados em consideração. E, ao entendermos que a tecnologia faz com que o processo de aprendizagem seja mais centrado no aluno e mais customizado (COLLINS; HALVERSON, 2009), devemos levar em consideração também o poder da escolha e o interesse do aprendiz, fazendo com que ele se sinta mais livre e motivado, reflexivo e preparado para desenvolver sua própria autonomia, em um processo complexo em que há muitos outros componentes, não sendo algo estático, mas altamente dinâmico e complexo.

Mesmo nessa complexidade, é importante que professor e aluno consigam andar juntos, tomando decisões juntos e refletindo juntos sobre seus papéis dentro e fora da sala de aula, pois como bem postula Freire (2007), o papel do professor não é de transmitir conhecimento, mas criar novas possibilidades para que os alunos consigam produzir e construir esse conhecimento.

## REFERÊNCIAS

COLLINS, A; HALVERSON, R. *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and schooling in America*. New York: Teachers College Press, 2009.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Affordances beyond the classroom*. 2010. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/beyond.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. O professor pesquisador. *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

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

**Recebido em:** 15 de maio de 2020.

**Aceito em:** 06 de julho de 2020.