



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O AMBIENTE VIRTUAL COMO UM
ESPAÇO PARA A AUTONOMIA NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

JÚLIA MARIA ANTUNES BARROS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
ABRIL/2011**

JÚLIA MARIA ANTUNES BARROS

**O AMBIENTE VIRTUAL COMO UM
ESPAÇO PARA A AUTONOMIA NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: ENRIQUE HUELVA UNTERBÄUMEN

**BRASÍLIA/DF
ABRIL/2011**

BARROS, Júlia Maria Antunes. **O Ambiente Virtual como um Espaço para a Autonomia na Aprendizagem de Línguas**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 157 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

B2786 Barros, Júlia Maria Antunes

O Ambiente Virtual como um Espaço para a Autonomia na Aprendizagem de Línguas/ Júlia Maria Antunes Barros. Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen. Brasília, 2011.
157 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

1. Autonomia; 2. Aprendizagem de LE; 3. Ambiente Virtual de Aprendizagem. I. Universidade de Brasília - UnB. II. Título.
UnB/ BC

CDU – 811.111: 371.3

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**O AMBIENTE VIRTUAL COMO UM ESPAÇO PARA A AUTONOMIA NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

JÚLIA MARIA ANTUNES BARROS

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Língua Aplicada, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Língua Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. ENRIQUE HUELVA UNTERBÄUMEN (Orientador) - UnB

Prof. Dr. BERNARDO KIPNIS (Examinador externo) - FE - UnB

Prof^a. Dr^a. CYNTHIA ANN BELL DOS SANTOS (Examinadora interna) - UnB

Prof^a. Dr^a. MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO (Suplente) - UnB

Brasília, 28 de abril de 2011.

*Dedico esta dissertação aos meus alunos,
representados pelos meus filhos Luísa e Hugo, que me
ensinam muito mais do que aprendem comigo.*

AGRADECIMENTOS

Registro o meu sincero reconhecimento e obrigada:

À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, pela concessão da licença remunerada para estudos.

Aos examinadores Prof. Dr. Bernardo Kipnis, Prof^a Dr^a Cynthia Ann Bell dos Santos e Prof^a Dr^a Mariney Pereira Conceição pela avaliação da minha dissertação.

Ao Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen pela preciosa orientação.

Ao diretor do centro de línguas e seus assistentes pela permissão para a pesquisa.

A todos os professores do programa de pós-graduação em LA da UnB representados pelos professores Augusto e José Carlos cujas aulas inspiram e fomentam pesquisas.

Às pesquisadoras Prof^a Dr^a Terezinha Maria Sprenger e Prof^a Dr^a Christine Siqueira Nicolaides pela prontidão em responder meus emails com sugestões de leituras.

A todos os funcionários da secretaria do PGLA pela presteza e auxílio.

À equipe do projeto Let-online, representados pela funcionária Socorro Lima, pelo suporte técnico.

A todos os colegas de mestrado que me deram conselhos e indicaram leituras para o meu estudo, principalmente Mirelle, Simone, Elysio e Samara.

Aos meus colegas de trabalho, em especial, Antônio, Gerson, Ana Paula, Lunalva, Cíntia e Ana Cristina, pelos livros emprestados ou presenteados.

Aos colegas e amigos Luiz Carlos, Oldiné e Juscelino pelo exemplo e incentivo inicial.

Às amigas Lisiani, Luciene, Rosane e Valda pelo apoio com conversas, material, leitura, transcrições das entrevistas e revisão de texto.

À mais recente amiga que o curso de pós-graduação presenteou-me, Marilda, pelas reflexões, provocações, críticas, parceria, atenção, ajuda e disponibilidade.

À professora Dila e aos alunos da turma participante da pesquisa pela partilha de um momento de suas vidas.

À minha família, aqui representada pela minha irmã Flaviane, pelo incentivo e alegria demonstrados durante meus estudos.

Ao meu marido Luís Fernando pelo apoio logístico.

Aos meus pais, Valter e Angélica, pelo financiamento das viagens aos eventos nacionais da Linguística Aplicada.

A Deus pela presença na minha vida através de cada uma dessas pessoas.

RESUMO

Este estudo visa investigar a aplicabilidade da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como um espaço para a promoção do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) — inglês. Para isso busquei: a) identificar evidências de comportamento autônomo por parte dos aprendentes da LE ao utilizarem o ambiente virtual Moodle; b) verificar quais os elementos que, durante esta utilização, se mostram adequados para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE; c) diagnosticar as possíveis relações entre a autonomia ou a falta de autonomia de um aprendente e seu contexto, sua agência, suas motivações e suas estratégias de aprendizagem. A fundamentação teórica é baseada em estudos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem e os estudos sobre a autonomia na aprendizagem de LE com a utilização de um modelo de perspectivas de autonomia. O método empregado foi o de um estudo de caso no qual tentamos responder como se dá o uso de AVA e quais os efeitos desta utilização na autonomia dos aprendentes; e, também, o que falta para que os alunos participantes possam desenvolver sua autonomia na aprendizagem de LE. Os instrumentos utilizados para gerar dados para o estudo foram questionários e entrevista, além da observação dos ambientes de aprendizagem. Os resultados apontaram que o AVA ainda não foi suficientemente explorado pelos alunos e que a utilização favorável à promoção da autonomia depende do engajamento dos alunos que pode estar relacionado à motivação do aprendente, ao contexto da aprendizagem, à agência e às estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno para aprender uma LE.

Palavras-chave: autonomia; aprendizagem de LE; ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT

This study investigates the applicability of using virtual learning environments (VLE) as a space to promote the development of language learning autonomy. The aims are: a) identify evidence of autonomous behavior concerning EFL learners when they use the VLE Moodle; b) check which elements appropriately show language learning autonomy; c) list the possible relationship between autonomy or lack of autonomy and the context, agency, motivation and learning strategies of the learners. The theoretical framework is based on studies dealing with technology in learning and language learning and a model of perspectives on autonomy. The methodological approach chosen was a case study of how the use of the VLE contributed to the development of learners' autonomy and whether there was an evidence of participants' autonomy concerning their own motivation, agency, learning strategies and learning context. The data were collected through questionnaires, interviews and observation of the learning environments. Results showed that the VLE has not been thoroughly explored by the students and that development of language learning autonomy in this environment depends on the language learners' engagement, which is related to their motivation, learning context, agency and learning strategies.

Keywords: autonomy, foreign language learning, virtual learning environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

CAPÍTULO 2

2.1 Figura: Ecrã da página inicial do Moodle	24
2.2 Quadro: Níveis de uso da tecnologia	27
2.3 Quadro: Visões de autonomia	36
2.4 Quadro: Modelo de autonomia na aprendizagem de L2	39

CAPÍTULO 3

3.1 Quadro: Perfil dos participantes	48
3.2 Quadro: Relatório das mensagens por email e primeiras atividades no AVA	50
3.3 Quadro: Resumo das aulas observadas	52
3.4 Figura: Ecrã com relatório de atividades	54
3.5 Figura: Ecrã com visão das respostas ao fórum	55
3.6 Figura: Ecrã com lista de participantes	56
3.7 Quadro: Roteiro para as entrevistas individuais	60

CAPÍTULO 4

4.1 Figura: Fórum 1: Discussão sobre rotina de vida	73
4.2 Figura: Exercício sobre o trecho de um filme	74
4.3 Figura: Avaliação dos participantes sobre conhecimento em informática	78
4.4 Figura: Frequência de uso do computador na vida particular	79
4.5 Figura: Frequência de uso do computador na aprendizagem de inglês	79
4.6 Figura: Correlação das frequências de uso do computador	80
4.7 Quadro: Visão geral da participação dos alunos no AVA	84
4.8 Quadro: Estratégias de aprendizagem dos participantes	94

LISTA DE SIGLAS

AMFALE:	Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizizes de Língua Estrangeira
ASL:	Aquisição de Segunda Língua
AVA:	Ambiente(s) Virtual (Virtuais) de Aprendizagem
CALL:	Computer Assisted Language Learning
CIL:	Centro Interescolar de Línguas
CRAPEL:	Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues
EAPE:	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FALE/UFMG:	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
LA:	Linguística Aplicada
LE:	Língua Estrangeira
LET/UnB:	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília
LMS:	Learning Management Systems
L2:	Segunda Língua
NEx:	Núcleo de Formação Continuada de Professores e Aprendizizes de Línguas
PGLA:	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília
TIC:	Tecnologia(s) da Informação e Comunicação
UCPel:	Universidade Católica de Pelotas
UFRGS:	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ:	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP:	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP:	Universidade Estadual de Campinas
VLE:	Virtual Learning Environment

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
	2.1 A Utilização de TIC na Educação	20
	2.1.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem	22
	2.1.2 O Efeito do Uso de AVA na Aprendizagem de LE	25
	2.2 O Estudo da Autonomia na Aprendizagem de LE	28
	2.2.1 A Trajetória das Pesquisas	29
	2.2.2 A Busca por um Parâmetro para a Investigação da Autonomia	35
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	44
	3.1 O Estudo de Caso Etnográfico	44
	3.2 Os Participantes e o Contexto de Pesquisa	46
	3.3 Os Instrumentos de Geração de Dados	51
	3.4 Os Procedimentos para a Análise de Dados e as Limitações	61
	3.5 Os Princípios Éticos e a Dissertação	64
4	DISCUSSÃO DE DADOS	66
	4.1 Introdução: O Parâmetro da Investigação	66
	4.2 Contexto	68
	4.3 Agência	77
	4.4 Motivação	86
	4.5 Estratégias de Aprendizagem	91
	4.6 Conclusão: Os Efeitos e as Potencialidades do AVA	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES	113
	ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

O trabalho (de investigação) deve ser colhido no desejo.

Roland Barthes

Adquirir uma língua na perspectiva comunicacional vai além de aprendê-la formalmente na escola. É possível que a aquisição ocorra concomitantemente à aprendizagem¹ e, em alguns casos, apesar dela. Ou seja, adquirir uma língua independe de estudá-la, saber explicitá-la ou falar de sua forma; adquirir uma língua significa dominá-la ao ponto de conseguir fazer uso dessa língua com desenvoltura e adequação. Em outras palavras, aquele que adquire uma língua desenvolve competência comunicativa² — tem conhecimento informal e teórico sobre língua e o que é aprender língua, é capaz de decidir e agir sobre como usar uma determinada língua e, finalmente, posiciona-se conscientemente ao pensar e agir de maneira adequada aos seus próprios valores, expectativas, ética e ideologia que se resumem em suas atitudes. Para quem ensina uma língua estrangeira (LE) no Brasil repito, então, uma pergunta lançada em aula da disciplina Aquisição de Segunda Língua (ASL) ministrada pelo Professor Almeida Filho no programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (doravante PGLA): O que é necessário para a formação do aprendente em ASL³?

Primeiramente, há de se levar em conta que a respeito da ASL, investigar as diferenças individuais e a ligação existente entre tais diferenças e o contexto social é primordial para entender e respeitar a variedade de níveis de engajamento e autonomia dos aprendentes e, a partir daí, adequar o ensino às necessidades e interesses desses adquiridores de língua(s). Parece ser senso comum entre os pesquisadores de ASL que tal aquisição se diferencia da aquisição de primeira

¹ A diferença entre os conceitos de aprendizagem de língua e aquisição de língua encontra-se no sítio <<http://glossario.sala.org.br/>> criado pelo PGLA como resultado das discussões e estudos nas disciplinas do programa.

² “Capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua [...] O mesmo que Competência Comunicacional.” <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 21/10/10.

³ Nesse trabalho uso os termos segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) sem distinção. Faço isso para preservar o termo L2 escolhido pelos pesquisadores mencionados no texto e, ao mesmo tempo, usar o termo da minha preferência LE quando discorro sobre o assunto.

língua ao evidenciarmos resultados, às vezes, insatisfatórios quando aprendentes não conseguem desenvolver a competência comunicativa. As diferenças individuais entram neste cenário para indicar que características peculiares a cada indivíduo e, em minha opinião, relacionadas ao contexto social no qual cada um está inserido podem influenciar direta ou indiretamente a ASL. Tais características são exatamente as variáveis que personalizam cada ser humano: idade, gênero, personalidade, memória, experiência de vida, entre outras.

No contexto escolar, se há a intenção de preparar ou despertar o aprendente para desejar algo mais que a mera aprendizagem da forma, precisamos estar abertos a novidades e a maneiras de ensinar às quais não estamos muito acostumados. Por exemplo, desprender-se de materiais tradicionais como o livro didático e procurar insumo mais variado e mais autêntico, construído durante o processo de ensino. Isso tudo sem esquecer que, provavelmente, a ênfase maior será dada ao ato de aprender e não ao de ensinar. Conseqüentemente, o aprendente terá mais voz e vez. Enfim, é preciso dar mais liberdade ao aluno.

Da parte do aprendente, surge a necessidade desse agente compreender como sua aprendizagem ocorre e reconhecer a existência de diferenças individuais. Isso poderia, talvez, levá-lo à reflexão de como aprende e levá-lo, também, ao autoconhecimento. Tais ações permitem a busca por um modo de aprender personalizado, ao mesmo tempo em que torna o aprendente responsável por sua própria aquisição. Esta tomada de consciência poderia aperfeiçoar o trabalho tanto do aluno quanto do professor que visa à aquisição de uma língua.

As pesquisas recentes desenvolvidas especialmente no PGLA nos últimos anos, que discutem os processos de ensino e aprendizagem de línguas, têm fornecido material suficiente para discussão e reflexão sobre as competências e as crenças expressas nas ações dos agentes envolvidos no complexo processo de ensino-aprendizagem de LE. Alguns exemplos são os estudos de Moura (2005) e Nascimento (2009) sobre competências de professores e alunos respectivamente. Destaco, também, Bezerra (2007) e Campos (2008) que pesquisam sobre abordagens de ensino e aprendizagem de línguas. Pesquisadores de outras universidades brasileiras, tais como Araújo-Silva (2006) e Silva (2008), também têm contribuído com os estudos sobre estratégias de aprendizagem e a autonomia na aprendizagem de LE.

Minha pesquisa é um reflexo das discussões provocadas pelas pesquisas anteriores e como num efeito dominó, espero contribuir para provocar novas pesquisas que visem continuarmos num amadurecimento da área na busca de alternativas para o ensino tradicional. O diferencial do meu trabalho em relação aos supracitados é a junção do estudo sobre autonomia com a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem integrado ao ensino presencial no contexto da educação básica, ensino médio.

Retomando a pergunta feita inicialmente sobre o que o aprendente necessita em sua formação como adquiridor de uma segunda língua, tento sugerir a busca por condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE como um elemento importante para esta formação. O tópico *Autonomia* na aprendizagem de línguas faz parte da lista de temas propostos nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada (LA) no Brasil (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2008, p. 38) a exemplo do que também acontece internacionalmente (BENSON, 2006, p. 21)⁴.

A autonomia na aprendizagem de LE tornou-se parte integrante da pesquisa e da prática no campo da educação de línguas, em parte, devido aos projetos associados aos esforços dos que defendem a autonomia para promover suas idéias e, também, por fatores sociais e econômicos. Segundo Holec (*apud* BENSON, 2001, p. 8), o surgimento da autonomia na aprendizagem de línguas corresponde a uma troca ideológica do consumismo e materialismo para uma ênfase no significado e valor de experiência pessoal, qualidade de vida, liberdade pessoal e de direitos da minoria. Os valores ideológicos que cercam a idéia de autonomia estão atraindo os professores de línguas (BENSON, 2001, p. 16). O valor atual no estudo sobre autonomia pode ser útil para a organização das possibilidades contidas nas pedagogias comunicativas e centradas no aluno.

Mais pessoas frequentam instituições educacionais e, com o crescimento da educação de adultos, as autoridades foram forçadas a procurar alternativas adequadas a diferentes necessidades, oportunidades e preferências dos indivíduos. A aprendizagem aberta e a aprendizagem à distância crescem rapidamente e instituições tradicionais acomodam uma maior diversidade de estudantes.

⁴ Nos endereços eletrônicos: <<http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/index.htm>>, <<http://ailarenla.org/>> e <<http://www.innovationinteaching.org/>> encontram-se mais referências a relatórios de pesquisas sobre autonomia na aprendizagem de línguas em âmbito internacional. Acesso: 10/11/10.

O setor privado, por sofrer pressão da demanda, esteve muitas vezes à frente das inovações associadas com autonomia como o auto-acesso e treinamento do aluno. As instituições de ensino de línguas sempre foram consumidoras de tecnologias educacionais e o auto-acesso alimentado pela tecnologia (BENSON, 2001, p. 18). Assim, o impacto no ensino de línguas: a explosão da informação, o crescimento no número de alunos, a comercialização da educação, a tecnologia educacional, a migração, o turismo e os negócios internacionais são fatores importantes na expansão do ensino de línguas no mundo.

As mudanças no ensino de línguas indicam mudanças mais fundamentais nas funções do conhecimento, na vida social e econômica e no modo como tal conhecimento é construído e compartilhado. O aprendente autônomo é aquele capaz de construir conhecimento diretamente de sua experiência no mundo, em lugar daquele que recebe boa instrução. Moura Filho (2005) explica que:

No modelo de aprendizagem autônoma, o (a) aprendiz tem seus horizontes ampliados ao poder participar ativamente das decisões sobre como ele (a) aprenderá a nova língua e mais: ele (a) poderá trabalhar com maior independência em relação ao (à) professor (a), estabelecer seus próprios objetivos e buscar cumpri-los, tanto no âmbito da sala de aula quanto em outros contextos que não a escola. (p. 226)

Essa afirmação coincide com a minha ideia de que é vantajoso promover o desenvolvimento da autonomia na escola. Vale lembrar que, apesar de estar em harmonia com o desenvolvimento de um aprendente inserido numa economia global, a autonomia deve estar voltada para o interesse do aluno, e não para o interesse dos que querem esse indivíduo bem preparado para o mercado de trabalho.

Há uma nova perspectiva para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua: a educação não é mais sobre a qualidade de vida, mas sobre a vida em si. Mudanças ambientais e problemas globais são temas cruciais na educação, hoje, e é imperativo que a educação focalize o indivíduo como membro responsável da sociedade. Precisamos de cidadãos que tenham habilidade para resolver problemas, que sejam críticos, que façam perguntas, estabeleçam metas, reflitam sobre suas realizações, reavaliem as situações e procedam de maneira informada. Em minha opinião, estudar sobre a autonomia na aprendizagem contribui para o avanço na formação de aprendentes capazes de desenvolver competência comunicativa, pois estudar sobre autonomia implica dar espaço para os aprendentes

se expressarem e evidenciarem suas necessidades e desejos auxiliando-os na aquisição de uma LE.

As diferentes maneiras buscadas pelas pessoas para se comunicarem, se entreterem e adquirirem conhecimento vêm apresentando mudanças significativas na atual sociedade da informação que tem como uma característica marcante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O universo educacional não pode se furtar de fazer parte dessa revolução comunicativa e tecnológica, não só como objeto de estudo, mas também como meio para habilitar o estudante a participar da sociedade informatizada. A escola, que deve estar sempre apta a formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis, tem que se adequar a esse novo ambiente criando mecanismos didático-pedagógicos que propiciem o aprendizado para toda a vida. Para propiciar isso, a escola precisa se preparar. Além dos recursos materiais que são fornecidos pelo governo através de políticas educacionais, Oliveira (2005, p. 33) indica a necessidade de capacitação dos professores para lidar com ferramentas utilizadas em ambientes virtuais.

Paralelo a isso e como uma conseqüência da busca por uma aprendizagem mais significativa, os estudos em LA na subárea dos processos de ensino e aprendizagem de línguas cada vez mais se voltam para a inclusão de AVA no ensino presencial ou para o ensino de línguas em ambiente virtual. Como exemplos desses estudos, destaco dois trabalhos: o da Taba Eletrônica⁵, projeto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG) com foco na utilização de recursos tecnológicos para interação em sala de aula presencial e/ou virtual, aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos e o trabalho do NEx⁶, criado como um espaço para atividades de educação continuada de professores e aprendentes de línguas no PGLA.

No contexto em que trabalho, Centro de Línguas (CIL) da rede pública do Distrito Federal, há uma preocupação entre os professores com a eficácia do ensino ali desenvolvido. Vários professores têm se engajado em projetos e pesquisas sobre o desenvolvimento do professor para a melhoria na qualidade de ensino. A referida escola tem um vínculo com o PGLA que fica cada vez mais forte com o aumento do número de professores que procuram a formação continuada na universidade para melhorar as práticas de ensino de línguas. Atualmente, nove dos 50 professores

⁵< <http://tabaeletronica.org>>.

⁶ Núcleo de Formação Continuada de Professores e Aprendizes de Línguas, <<http://pgla.unb.br/nex>>.

desse centro de línguas fizeram mestrado em LA no PGLA e, além desta, mais uma pesquisa está em andamento⁷. As pesquisas desses professores já geraram frutos. Foram oferecidos quatro cursos de formação continuada⁸ baseados em propostas de dissertações defendidas no programa supracitado. Além disso, há constantes oficinas pedagógicas para os professores com o intuito de apresentar resultados das pesquisas realizadas para suscitar a reflexão sobre nossa prática pedagógica.

Mesmo com todas essas iniciativas, ainda verifica-se uma insatisfação geral, por parte do corpo docente, com os resultados considerados insuficientes em relação à aprovação de alunos e, também, aos índices de reprovação e evasão que continuam altos mesmo após a prática de mini projetos em sala de aula e fora dela. Tais projetos têm sido desenvolvidos de maneira estanque e isolada, sempre pelos mesmos professores, faltando um envolvimento de toda a escola. Acredito que este problema tenha relação direta com o conflito estabelecido entre a abordagem vigente e a abordagem desejada pela maioria do corpo docente⁹. Nós, professores, sentimos que ainda existe uma lacuna a ser preenchida. Há a necessidade de desenvolver pesquisas com um foco mais direcionado à aprendizagem. Desse desejo, nasceu um projeto iniciado no CIL onde trabalho e, depois, foi desenvolvido e escrito pelos representantes de direção de todos os CILs do DF denominado Curso Expresso. Tal curso será descrito no capítulo 2.

Assim, a exemplo de outras pesquisas no PGLA¹⁰ que voltam a atenção para a formação dos alunos resolvi pesquisar de que forma a inserção de aprendentes de uma nova língua, no nosso caso, o inglês, transcorre com o uso de TIC. Esta pesquisa trata especificamente da integração de AVA a um curso de inglês presencial para verificar a autonomia na aprendizagem de LE. Como o uso da internet abre um leque de possibilidades, escolhi para esta pesquisa o uso da plataforma Moodle que é um ambiente virtual desenvolvido e em desenvolvimento para ser utilizado de maneira livre e cooperativa na aprendizagem e, por isso, muito

⁷ O estudo de Marilda Macedo Souto Franco (mestranda do PGLA) sobre a história da avaliação no ensino de LE.

⁸ Oferecidos no ano de 2008 na própria escola através da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação (EAPE).

⁹ Verificar em <<http://glossario.sala.org.br/>> a diferença entre abordagens vigente e desejada. Grosso modo, abordagem desejada é a da preferência de um professor de língua e é verbalizada por ele, e abordagem vigente é a que se sobressai a partir da tensão entre as abordagens que estão presentes em uma situação de ensino-aprendizagem, não necessariamente a que o professor deseja. Acesso em: 21/10/10.

¹⁰ Entre algumas pesquisas que li, destaco as de Ribeiro (2009), De Paula (2008) e Santos (2010).

adotado pelas instituições de ensino no Brasil¹¹. O Moodle também é o AVA que temos disponível para pesquisa no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (LET/UnB).

A proposição que direcionou a análise e respaldou os resultados desta pesquisa é a de que os AVA teriam um potencial para o desenvolvimento da autonomia, pois oportunizam novas formas de interação e aprendizagem. Concordo com Carvalho (2007, p. 26) ao notar que a internete reflete-se no modo como reorganizamos nossas vidas, no modo como comunicamos e como aprendemos. Esta afirmação coincide com a ideia de Unterbäumen (2007, p. 5) de que o ambiente virtual gera mudanças não só no nosso modo de viver, mas também no nosso modo de conceituar, e possivelmente pensar o mundo. Além disso, uma das contribuições que o uso de um AVA traz para a educação é a de desestabilizar os antigos papéis de professor e aluno que, agora, possivelmente seriam colegas de trabalho na construção de conhecimento nesse novo espaço. Desse modo, o aluno teria a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem mais autônoma, se assim o desejasse.

Contudo, ressalto que minha proposta de integração de um AVA ao ensino-aprendizagem de LE não é apenas uma sugestão de inovação. Concordo com a afirmação de Paiva (2010, p. 12) de que a maior defesa do uso da tecnologia deve estar “centrada no casamento das práticas sociais com as práticas escolares”. É pela necessidade de inclusão digital associada ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE que pauto minha pesquisa, ainda que de maneira tímida, pois tenho a consciência de quem está apenas ingressando neste mundo acadêmico e tecnológico. Porém, apresento abertura para as novas situações educacionais que se modificam com maior rapidez se comparadas às tecnologias com as quais fui educada.

Este é um estudo que se volta mais para a perspectiva do educando em uma tentativa de “ouvir” o que ele pensa e “ver” o que ele faz em relação à sua autonomia na aprendizagem de LE (inglês) quando este mesmo educando utiliza o ambiente de aprendizagem Moodle integrado à aula presencial num centro de línguas da Escola Pública do Distrito Federal. Portanto, a metodologia empregada nesta pesquisa é a de um estudo de caso etnográfico que busca dar vez e voz aos participantes de um

¹¹ É possível verificar a adesão no sítio do Moodle que conta com o registro de 3.232 sítios brasileiros. Disponível em: <<http://moodle.org/sites/index.php?country=BR>> Acesso em: 03/01/11.

contexto e tempo específicos. Por ser uma pesquisa qualitativa, meu estudo descreve, também, a minha relação com o universo que estou propondo analisar. Sou professora do centro de línguas e participei da construção do AVA.

O objetivo geral da minha pesquisa é:

Analisar o potencial do uso de AVA no desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Tal objetivo desmembrou-se em três objetivos mais específicos:

a) Verificar quais elementos na utilização de um AVA estão relacionados ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE.

b) Identificar indícios de autonomia por parte do aluno no processo de aprendizagem de LE com a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem integrado ao ensino presencial.

c) Diagnosticar as possíveis relações entre a autonomia ou a falta de autonomia de um aprendente, seu contexto, suas estratégias de aprendizagem, sua motivação e sua agência.

Para atingir estes objetivos, durante o estudo, elaborei as seguintes perguntas:

1) Quais aspectos na utilização de AVA estão relacionados ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE?

2) Quais são os efeitos da utilização de Ava na autonomia dos aprendentes de LE?

3) O que falta no contexto de AVA associado ao ensino presencial de LE para que os aprendentes de línguas possam desenvolver sua autonomia?

Neste capítulo de introdução, procurei justificar minha pesquisa de acordo com a minha experiência no ensino de línguas e destaquei a relevância de um estudo como este baseada na leitura de outros trabalhos que envolvem o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas e o uso de AVA para o ensino de LE. Também fiz uma breve descrição da metodologia empregada na pesquisa e apresentei os objetivos e as perguntas que serviram para orientação e

organização da mesma. No capítulo dois, continuo a revisão da literatura iniciada nesta introdução apresentando algumas considerações sobre o ciberespaço e a internet, especialmente quanto ao uso de AVA para a aprendizagem de línguas. Depois, continuo com uma visão geral dos estudos realizados em torno do tema autonomia na aprendizagem de LE para caracterizar a teoria que serve de pilar para esta pesquisa com foco no aprendente de línguas. No terceiro capítulo, apresento os instrumentos de geração de dados utilizados neste estudo de caso, bem como o contexto, os participantes da pesquisa, o método empregado para categorizar os dados e as limitações do estudo. Em seguida, no quarto capítulo, faço uma análise interpretativa dos dados com base na fundamentação teórica apresentada no segundo capítulo. Nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa e tento elencar possíveis contribuições que esta pesquisa traz além de apresentar sugestões para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um professor que reconheça a autonomia dos aprendizes deve estar preparado para um tipo diferente de ambiente de aprendizagem.

Vera Menezes

Quando a pesquisadora Vera Menezes¹² afirma que o ambiente de aprendizagem deve ser diferente, ela se refere a uma forma mais significativa para o aluno em oposição à forma tradicional e descontextualizada que enfoca mais a gramática do que qualquer outro aspecto da comunicação. Num primeiro momento, o leitor pode inferir que o *ambiente diferente* ao qual a autora se refere seria o virtual por causa do tema desta pesquisa, mas não. O ambiente seria qualquer espaço presencial ou não, em que o aprendente tenha a oportunidade de desempenhar um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Um ambiente no qual ele possa agir — tomar decisões, escolher e avaliar os acontecimentos que se referem à sua aprendizagem. Esta ideia se funde ao conceito de autonomia na aprendizagem de LE adotado nesta pesquisa:

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

Ainda, falar na vida contemporânea é, antes de tudo, fazer referência aos avanços tecnológicos e à incorporação da internet na vida diária dos indivíduos. Portanto, o ambiente de aprendizagem *diferente* não é somente, porém, pode ser o ambiente virtual, e é esse ambiente que contextualiza esta pesquisa. Neste capítulo, apresento alguns estudos sobre o uso das TIC na educação para discutir a relação destas com o ensino de línguas destacando principalmente a utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Depois, reviso as teorias que envolvem o tema *Autonomia na Aprendizagem de Línguas* e que servem de base para a análise dos dados gerados nesta pesquisa. A junção dos dois temas em minha pesquisa justifica-se

¹² <<http://www.veramenezes.com>>

pela suposição de que o ambiente virtual pode ser favorável ao desenvolvimento da autonomia e pela necessidade de aprofundamento destes temas atualmente, além da tentativa de analisar o novo projeto desenvolvido em minha escola hoje que será descrito no próximo capítulo (p.47).

2.1 A utilização de TIC na Educação

Dentre as tecnologias utilizadas na educação — televisão, DVD, câmera digital, computador, etc. — tratarei nesta pesquisa da utilização da internete que é a rede de alcance mundial referida como www¹³. Mais especificamente, tratarei da utilização de um AVA conectado a esta rede mundial. Apesar de esta tecnologia ser uma ferramenta, um recurso, um meio para o desenvolvimento da educação, ela é uma tecnologia mais complexa e pode ser “vista como uma nova maneira de pensar a educação, novos modelos, metodologias, paradigmas” (BARROS, 2009, p. 18).

Acredito que esta complexidade está ligada ao conceito de ciberespaço. É um conceito que traz novidades sobre a capacidade de raciocínio do ser humano. Há uma mudança na contemporaneidade da relação com o saber (LÉVY 1999, p.158) e é isso que possibilita a ampliação, exteriorização e modificação de várias funções cognitivas humanas. Além disso, há um aumento do potencial de inteligência coletiva¹⁴ dos grupos humanos. Para Barros (2009):

Ciberespaço, mesmo sem ser uma entidade física concreta, pois é um espaço intermediário, ele não é desconectado da realidade, mas, ao contrário, parte fundamental da cultura contemporânea. É usado para aludir a todo tipo de recurso de informação eletronicamente disponível em redes de computadores interligados. (p.19)

O ciberespaço é um contexto real para todos os tipos de relação entre os seres humanos: profissional, social, comercial. A relação ensino-aprendizagem não poderia estar fora desse contexto. A influência que o ciberespaço exerce sobre as relações humanas atinge também o modo de ensinar e aprender (CARVALHO,

¹³ Abreviatura de World Wide Web.

¹⁴ Inteligência coletiva “pretende enfatizar a interrelação complexa que está acontecendo, na era das redes, entre agentes e sistemas cognitivos interligados” (BARROS, 2009, p. 23).

2007, p. 26). Assim, é preciso incorporar novas formas a esses fazeres valorizando o que é significativo para a vida de cada indivíduo e para a vida em grupo. Em outras palavras, uma vida autônoma.

É clichê dizer que a sociedade, hoje, é uma grande comunidade conectada, plugada, ligada por uma rede mundial. Será isso verdade nas escolas públicas de todo o Brasil? Para Almeida (2004, p. 26), as escolas brasileiras estão cada vez mais incorporando as TIC em suas práticas pedagógicas, e isso exige mais pesquisas e mais avanços para a compreensão do que realmente está acontecendo e de como essas TIC influenciam a aprendizagem.

Fernandes (2004, p. 44) relata que o uso do computador na educação data da década de 70 em universidades como a Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Estadual de Campinas (UNICAMP).¹⁵ A autora argumenta que:

As experiências vividas nas décadas de 70 e 80 e meados de 90, do século XX, serviram de base para a construção da história que hoje se vive na escola pública traduzida pelo Programa Nacional de Informática na Educação — PROINFO — iniciado em 1995. (FERNANDES, 2004, p. 48)

O referido programa visa estimular as escolas a incluírem a tecnologia aplicada à educação na formação curricular dos professores para a produção de projetos que respondam às necessidades brasileiras (FERNANDES, 2004, p.49).

Na área de ensino de línguas, tais projetos aparecem há pouco mais de uma década, como pode ser constatado no texto de Paiva (1999¹⁶) sobre ensino à distância e políticas de ensino de línguas. Já foram destacados, na introdução desta dissertação, os projetos da FALE/UFMG e do PGLA (p.14). Destaco, também, o projeto ELO coordenado por Vilson Leffa¹⁷ da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) que objetiva a produção de materiais voltados para o ensino de línguas, e o projeto Teletandem Brasil da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) que envolve aprendizagem *in-tandem*¹⁸.

¹⁵ Sugiro a leitura de Fernandes (2004, pp. 43-51) para um aprofundamento sobre a história da informática educativa no Brasil.

¹⁶ Disponível em <<http://www.veramenezes.com/ead.htm>>. Acesso em: 06/01/11.

¹⁷ Ver detalhes em <<http://www.leffa.pro.br/>>.

¹⁸ A aprendizagem *in-tandem* envolve pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa para aprenderem a língua um do outro. In: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>.

A internete nas escolas abre um espaço que pode auxiliar o desenvolvimento de uma nova forma de aprendizagem, pois a navegação na rede e nos seus respectivos hipertextos rompe as sequências estáticas às quais estamos tradicionalmente acostumados. Esses textos não têm mais início, meio e fim pré-fixados (ALMEIDA, 2004, p. 204).

É importante ressaltar que o aprendente de LE não está sozinho na rede. Ele interage com o mundo, então, terá com ele outras pessoas — outros aprendentes e alguns professores — influenciando a construção de seu conhecimento e influenciando o aprimoramento de suas habilidades. A forma de se relacionar com essas pessoas também muda. Lévy (1999, p. 158) afirma que o conhecimento fica mais democrático no sentido de que não está mais centralizado numa única fonte ou recurso — o professor.

Além disso, o processo de aprendizagem passa a ser mais importante que a própria aprendizagem em si, pois o *como fazer* é objeto de estudo e reflexão para um novo caminhar. A educação não tem um fim; é preciso continuar sempre reavaliando atitudes e planejando novas realizações.

2.1.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem

As diferentes formas de ensino: presencial, ensino a distância, semipresencial e *Blended Learning*¹⁹ (GRAHAM, 2004, p. 3) integram as novas formas e metodologias de ensino e aprendizagem em geral e, também de línguas, aqui em destaque, a LE — inglês. Tais formas integram a aprendizagem em rede à aprendizagem que requer a presença física do aprendente na escola e às novas ferramentas tecnológicas. Tudo isso para atender às necessidades específicas de alunos pertencentes a um determinado grupo social.

Outro aspecto importante para ressaltarmos é o fato de a internete propiciar aos aprendentes uma experiência autêntica de contato com a língua que está sendo

¹⁹ Processo de ensino-aprendizagem em que há uma combinação entre o ensino mediado pelo computador e a interação face-à-face de professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula.

aprendida, além de possibilitar-lhes experiências comunicativas relacionadas às suas necessidades com o uso da língua-alvo no dia-a-dia.

O desafio para o professor é conseguir conciliar todo o trabalho que já desenvolve em sala de aula com a infinidade de material à sua disposição, por exemplo, na internet. Uma alternativa seria a criação de AVA voltado especificamente para a aprendizagem de LE.

No capítulo de introdução, foi apresentado o AVA Moodle — que integra o contexto desta pesquisa — não só como contexto de pesquisa em si, mas, ao mesmo tempo, como instrumento de geração de dados, conforme será explicitado no próximo capítulo. Aqui, faço uma descrição geral do Moodle e, na próxima seção, trato dos efeitos que este tipo de ambiente pode causar no desenvolvimento de projetos pedagógicos.

A Moodle (plataforma) ou o Moodle (ambiente — como prefiro falar) é resultado de um projeto de doutorado desenvolvido por Martin Dougiamas²⁰ com início em 1999 na Curtin University of Technology, em Perth, Austrália. A estrutura pedagógica desse ambiente está baseada no Construcionismo Social (VALENTE *et alli*, 2009, p. 43). Enquanto outros “ambientes de gerenciamento de cursos são, em geral, construídos em torno de ferramentas computacionais” (PULINO FILHO, 2005, p. 5), pode-se dizer que o Moodle é construído em função da aprendizagem. Desde que foi disponibilizado na rede tem sido desenvolvido e renovado de maneira colaborativa por profissionais de diversas áreas e países.

À semelhança de outros AVA²¹, também conhecidos como LMS (*Learning Management Systems*) ou VLE (*Virtual Learning Environment*), o Moodle possui um conjunto de funcionalidades que abrangem a disponibilização de conteúdos, ferramentas de comunicação, acesso protegido e controle de atividades. Pode-se agregar ao Moodle o correio eletrônico, a sala de bate-papo, o fórum de discussão, o editor *wiki*²², o questionário, a enquete, o blogue, entre outros recursos que são testados e acrescentados de acordo com o desenvolvimento dos usuários²³. É um

²⁰ <<http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>>.

²¹ Destaco o AVA comercial *Blackboard* (<<http://www.blackboard.com>>) e o *Teleduc* (<<http://www.unesp.br/nead>>), gratuito como o Moodle.

²² Um *wiki* é uma coleção de muitas páginas que podem ser editadas e reeditadas colaborativamente por qualquer pessoa, como uma construção de um texto coletivo.

²³ No LET/UnB, por exemplo, o grupo de pesquisa do laboratório de línguas testa tutoriais públicos, como o *Hot potato*, e outros de própria autoria de membros do grupo como o *Gmod* (Anexo B).

programa relativamente simples e disponível a qualquer pessoa ou instituição que queira utilizá-lo.

Para navegar em um site desenvolvido pelo sistema Moodle, é preciso fazer um cadastro e gerar uma senha e, do mesmo modo, fazer inscrição em um ou mais espaços disponibilizados de acordo com o planejamento da instituição. Os espaços por sua vez são criados, geralmente por professores, e podem ser abertos a uma comunidade maior de alunos ou restritos a uma única turma. Tudo depende das necessidades, interesses e objetivos de professores e alunos para a criação daquele espaço.

Na Figura 2.1, podemos ver a página oficial do Moodle que é apresentada de maneira simples e objetiva e oferece apoio já traduzido em diferentes línguas graças à contribuição de seus próprios usuários.



Figura 2.1 Ecrã da página inicial do Moodle.

Fonte: <<http://moodle.org/>>, 2011

Durante a edição de cursos dentro de um AVA pertencente a uma instituição, é conveniente haver um núcleo de mediação para coordenar e acompanhar as atividades no sentido de dar apoio aos usuários; não para inibir suas ações (ALVES, 2009, p.191).

2.1.2O Efeito do Uso de AVA no Ensino

Na seção 2.1, já mencionei como a utilização do ciberespaço pode influenciar nosso modo de viver e talvez de pensar. O AVA, por fazer parte desse ciberespaço, possivelmente contribuirá para a modificação da construção do conhecimento. Os processos de inteligência coletiva ficam armazenados em suportes digitais e há a possibilidade de acessar o conhecimento com mais agilidade e propiciar atividades colaborativas (LÉVY, 1999, p. 158).

Professores podem aprender junto com os alunos que renovam seus saberes através de uma formação contínua. Os professores passam a ser motivadores dessa inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p. 158). Em minha opinião, este é o principal efeito que o uso de AVA pode causar na educação — a redefinição de papéis de aluno e professor.

Os estudos nesta área ainda são recentes, mas já apontam para uma modificação na organização das escolas. Sprenger (2004) relata que:

Conhecendo as características dos recursos tecnológicos e o potencial que oferece para a aprendizagem em autonomia, o professor abre mão de controlar o processo de aprendizagem. Controla, sim, sua prática profissional, mas visando atribuir apoio e cada vez mais liberdade ao aluno, para que possa aprender com responsabilidade. (p. 93)

Um paradoxo é estabelecido: Como pode haver autonomia do aprendente se o professor controlar o ambiente virtual? A ideia de Sprenger, não é a de o docente controlar as ações dos alunos, mas de refletir sobre suas próprias ações, de aprender a navegar nesse novo espaço abrindo mão da autoridade de quem fornece conhecimento.

Em relação a essa ideia, vejo como vantagem o fato de professores não dominarem o mundo virtual tanto quanto seus alunos porque é este *desconforto* que causa impacto. Leva o professor a refletir sobre qual o seu papel. Exemplifico minha afirmação com um estudo de Lopes e Gomes (2007). Para eles, nas escolas de ensino básico e secundário em Portugal:

[A] introdução da plataforma *MOODLE* [...] funcionou como um factor de motivação para muitos professores que viram nesta ferramenta uma oportunidade para inovar algumas das suas práticas pedagógicas. Para

outros, provavelmente, foi apenas a curiosidade em experimentar uma nova tecnologia [...] ou ainda uma “dificuldade” adicional na sua aprendizagem/formação em TIC. Seja qual for a razão, [...] o contato [...] com a plataforma *Moodle* tem constituído um bom pretexto para que, na escola ou fora dela, os professores discutam vários aspectos da sua utilização educativa, e por essa via, reflitam naturalmente sobre a integração das TIC nas escolas.

Outro exemplo é o estudo de Oliveira (2005), aqui, no Brasil. Em seu estudo sobre os papéis e desafios para professores de LE, a autora argumenta que, quando os professores se familiarizam com os recursos tecnológicos, constatam que “as práticas educativas cotidianas podem ser inovadas e que o desenvolvimento tecnológico pode proporcionar uma nova dimensão ao processo educacional” (OLIVEIRA, 2005, p. 34).

Entretanto, esta familiarização é lenta e conflituosa. Paiva (2010) descreve as tensões que ocorrem no trabalho do professor ao falar do uso da tecnologia na docência em LE. Tais tensões podem decorrer de questões simples (como falta de habilidade em usar um equipamento), por uma questão pedagógica ou, ainda, inércia, preguiça, acomodação, crença arraigada (PAIVA, 2010, p. 6).

Acredito que as tensões estejam ligadas ao domínio ou não, no nosso caso do AVA, por exemplo. Em seu guia didático sobre TIC, Barros (2009, p. 63) propõe diferentes níveis de uso das tecnologias por parte do professor que podem ser classificados de acordo com sua competência para o uso da tecnologia na educação.

Apresento os níveis (Quadro 2.2) sugeridos pela autora como níveis de competências e habilidades do docente. Apresento esse quadro (p. 27) porque suponho que os níveis de engajamento do professor (ou de competências para o uso de TIC como a autora prefere dizer) determinam ou influenciam fortemente as ações pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, influenciam as ações dos aprendentes em relação ao aproveitamento da TIC para a aprendizagem ou não.

Por outro lado, utilizo o quadro como um espelho para fazer suposições sobre os níveis de engajamento dos aprendentes (no nosso caso, aprendentes de LE) para, depois, junto com os estudos sobre a autonomia na aprendizagem de línguas, estabelecer relações e tecer considerações a respeito da integração de AVA ao ensino presencial. Concluo citando Carvalho (2007), pois concordo com sua afirmação:

A integração dos serviços da internet nas práticas lectivas com um propósito definido de carácter disciplinar e transdisciplinar pode proporcionar um enriquecimento temático, social e digital para os agentes envolvidos. (p. 25)

USO DA TECNOLOGIA PARA O APRENDIZADO

1. TÉCNICO PARA SI	Aprender a utilizar a tecnologia de forma básica, para si próprio e interesses pessoais.
2. TÉCNICO + PEDAGÓGICO	Utilizar a tecnologia como um recurso para o trabalho docente.
3. PEDAGÓGICO COMO APOIO	Utilizar a tecnologia como apoio no trabalho de sala de aula, elaborando materiais ou pesquisando informações para o desenvolvimento do conteúdo e das atividades de ensino.
4. PEDAGÓGICO MEDIADO	Utilizar as tecnologias, mais que um recurso para a sala de aula, mas como produtoras e facilitadoras na construção dos conhecimentos, sendo o docente o protagonista, junto ao aluno, na construção de materiais e no aprendizado.
5. TRANSDISCIPLINARIDADE, AUTONOMIA E VIRTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Utilizar a tecnologia como mediadora na produção do conhecimento, ampliando as potencialidades de ensino com o uso dos conteúdos e formas disponibilizadas pela tecnologia. O docente, como produtor de conhecimento, e o aluno construindo o conhecimento com a tecnologia.

Quadro 2.2: Níveis de uso da tecnologia

Fonte: Barros, 2009

Nesta seção, argumentei que um possível efeito que o uso de AVA pode causar no ensino é o de redefinir os papéis de professor e aluno provocando mudanças nas ações desses agentes ao se depararem com novidades, dificuldades, enfim, desafios advindos desse novo contexto de aprendizagem. Porém, quero lembrar que esta mudança só acontecerá se houver realmente desafio. Do contrário, teremos apenas uma transposição de um espaço a outro com repetição de comportamentos. Durante esta integração, precisamos refletir sobre o que fazemos. A minha proposição é a de que façamos uma reflexão através dos estudos sobre a autonomia na aprendizagem de LE para buscar, na integração de virtual com presencial, um novo espaço que possibilite aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Começo, então, a discutir sobre autonomia.

2.2 O Estudo da Autonomia na Aprendizagem de LE

Segundo Benson (2001), há séculos, milhares de pessoas aprendem uma L2 sem se beneficiar da instrução formal. Apesar de haver muito que aprender dos esforços desses aprendentes, a teoria da autonomia na aprendizagem de línguas é essencialmente voltada para a organização da aprendizagem institucionalizada e, como tal, ela tem uma história de aproximadamente três décadas (BENSON 2001, p. 7). É sobre esta história que faço uma revisão de textos de pesquisadores do tema *autonomia na aprendizagem de línguas*, especialmente Benson (1997, 2001 e 2006) e Oxford (1994 e 2003) e outros como Finch (2000 e 2002) e Little (1999, 2000 e 2003). Também, serviram de base para meus estudos as pesquisas das brasileiras: Paiva (1999, 2006 e 2010), Nicolaides (2003) e Sprenger (2004 e 2008).

O interesse no conceito de autonomia no campo da aprendizagem de línguas surge, em parte, como resposta às expectativas e aos ideais despertados pelo tumulto político na Europa no final dos anos 60 (BENSON, 2001, p. 7). Desenvolve-se uma tendência sócio-política caracterizada por uma definição de progresso social baseada no respeito ao indivíduo em sociedade (Relatório de Holec, 1981, para o Conselho do Projeto de línguas modernas da Europa).

Um dos resultados desse projeto é a criação do CRAPEL²⁴ (*Centre de Recherches ET d'Applications em Langues*) na Universidade de Nancy, França. O objetivo inicial do projeto era fornecer aos adultos as oportunidades de aprendizagem por toda a vida. A abordagem do CRAPEL era particularmente influenciada pelas propostas da aprendizagem autodirigida que tinha foco na liberdade dos indivíduos desenvolverem aquelas habilidades que os capacitavam para agir mais responsavelmente na sociedade em que vivem.

De acordo com Benson (2001, p. 8), a autonomia, que é a capacidade de assumir sua própria aprendizagem, era vista como um produto natural da prática da aprendizagem autodirigida ou da aprendizagem cujos objetivos, bem como o progresso e a avaliação, eram determinados pelos próprios aprendizes²⁵.

²⁴ Volto a citar o sítio <<http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/index.htm>> que descreve este projeto.

²⁵ Adoto o termo *aprendente* — “aquele (a) que genericamente está em processo de aprender ou adquirir outra (nova) língua” — para fazer diferença à palavra mais comum *aprendiz* que, quando for

Os centros de recursos de auto-acesso e o treinamento do aluno estão entre as inovações da abordagem do CRAPEL para oferecer oportunidades de aprendizagem autodirigida. Naquela época, a teoria e a prática da autonomia da aprendizagem de línguas também eram associadas de maneira desconfortável com as idéias de individualização. Na seção que segue, há um pequeno resumo dos estudos relacionados a cada enfoque dado à autonomia durante a evolução das pesquisas sobre este tema desde os anos 70.

2.2.1 A Trajetória das Pesquisas

Os primeiros centros de auto-acesso para a aprendizagem de línguas no CRAPEL e na Universidade de Cambridge baseavam-se na ideia de que o acesso a uma rica coleção de materiais na L2 ofereceria aos aprendizes a melhor oportunidade para experimentar a aprendizagem autodirigida (BENSON, 2001, p. 9). O fornecimento de serviços de aconselhamento e a ênfase no material autêntico também eram elementos importantes.

No CRAPEL, o auto-acesso era visto como forma de facilitar a aprendizagem autodirigida. Nos últimos anos os centros de auto-acesso para a aprendizagem de línguas se proliferaram ao ponto do auto-acesso ser tratado como sinônimo de aprendizagem autônoma ou aprendizagem autodirigida. Por outro lado, uma das lições do auto-acesso nas últimas três décadas é a de que não há necessariamente relação entre a auto-instrução e o desenvolvimento da autonomia que, por sua vez, pode até ser inibida por algumas formas de auto-instrução.

Também, os centros de auto-acesso são consumidores entusiasmados de tecnologias educacionais. Por isso, tendem a ser referidos como aprendizagem baseada na tecnologia. Dentro do campo da aprendizagem de língua por computador, a autonomia se tornou um tema importante. Porém, como no caso do auto-acesso, pesquisadores alertam que aprendentes engajados na aprendizagem baseada na tecnologia não se tornam mais autônomos por causa de seus esforços

(BENSON, 2001, p. 10). Muito depende da natureza da tecnologia e do uso que é feito dela.

Como no auto-acesso, o treinamento do aprendiz também surgiu para dar apoio à aprendizagem autodirigida (BENSON, 2001, p.10). Ainda, no CRAPEL os aprendizes adultos desenvolviam habilidades relacionadas ao autogerenciamento, automonitoramento e auto-avaliação. Alunos acostumados com uma educação centrada no professor eram preparados psicologicamente para um modo de aprendizagem mais centrado no aprendiz. A autodireção era entendida como a chave para aprender línguas e para aprender como aprendê-las. A prática do treinamento do aprendiz se torna mais divulgada nos anos 80 e 90 e utiliza pesquisas sobre estratégias de aprendizagem (SPRENGER, 2004, p. 51).

Apesar da ideia de autonomia inicialmente não ter uma influência forte na pesquisa, Wenden fez uma ligação explícita no título de seu livro *Learner Strategies for Learner Autonomy* (BENSON, 2001, p. 11). Como ocorreu com o auto-acesso, o treinamento tomou vida própria nos últimos anos. É pertinente esclarecer que o uso do termo *Treinamento* está desvinculado da ideia de educação behaviorista que cunhou este termo. É uma palavra, às vezes, ligada à ideia de falante ideal, mas atualmente, usada mais para designar as ações relacionadas à formação do aluno através da sua “disposição para ter um papel pró-ativo” (SPRENGER, 2004, p. 52).

Enquanto a maioria dos pesquisadores na área vê o treinamento como um direcionamento para uma grande autonomia, o treinamento não está mais confinado à aprendizagem autodirigida. Dickinson (1995, p. 167), por exemplo, vê o treinamento como um recurso para ajudar o aprendiz a se engajar mais ativamente na aprendizagem durante a aula e alguns dos melhores materiais de treinamento são desenvolvidos para o uso na sala de aula.

Durante todos os anos 70 e 80, o conceito de autonomia estava estreitamente associado com o conceito de individualização. “Esta associação está evidente nos títulos das coleções que ligavam os dois temas Altman e James, 1980; Brookes e Grundy, 1988; Geddes e Sturtridge, 1982” (BENSON, 2001, p. 11). Esses autores sugeriram que autonomia e individualização estavam ligadas mutuamente pelo conceito de centralização no aprendiz. Individualização e autonomia se sobrepunham à medida que ambas se preocupavam em atender as necessidades individuais de cada aluno.

No CRAPEL, a aprendizagem autodirigida, da maneira como era praticada, tomou certa forma de individualização na qual os aprendizes determinavam suas necessidades e agiam de acordo com elas. Os centros de recurso de auto-acesso também desempenhavam uma função importante na individualização da aprendizagem (SPRENGER, 2004, P. 51). A individualização ganhou a forma de aprendizagem programada — um modo de instrução no qual se espera que o aprendiz trabalhe do seu jeito, no seu tempo, através de materiais preparados pelos professores deixando assim, as decisões mais importantes para o professor e não para o aprendiz (BENSON 2001, p. 11).

Holec (*apud* BENSON, 2001, p. 12) fez distinção entre o ensino que leva em conta o aprendiz e a aprendizagem que é dirigida por ele próprio. Riley (*apud* BENSON, 2001, p. 12) argumenta que a aprendizagem programada priva os alunos da liberdade de escolha, aspecto essencial para o desenvolvimento da autonomia. A associação inicial da autonomia com a individualização pode ter sido responsável pela crítica de que a autonomia implica no isolamento do aprendente. Todavia, nos últimos anos, os pesquisadores da autonomia enfatizam que o desenvolvimento da mesma, necessariamente, implica em colaboração e interdependência.

No final dos anos 80, o conceito de autonomia sofre uma crise de identidade. Apesar de Holec continuar a ressaltar que o termo deve ser usado para descrever uma capacidade do aprendiz, outros pesquisadores, Riley e Zoppis e Dickinson, começam a usá-lo para se referirem às situações nas quais os aprendizes trabalham por conta própria fora da sala de aula convencional (BENSON, 2001, p. 13). Os pesquisadores estavam conscientes de que para desenvolver a autonomia os aprendentes precisavam estar livres da direção e do controle dos outros. Por outro lado, também sabiam que se os aprendizes quisessem ou fossem forçados a estudar línguas isolados de professores e de outros aprendizes não necessariamente desenvolveriam sua autonomia.

Além disso, a teoria da autonomia, de certa forma, ficou moldada na prática da aprendizagem autodirigida individualizada e era vista por muitos como irrelevante para a aprendizagem na sala de aula. O uso por alguns pesquisadores, do termo *independência* como sinônimo de autonomia levou os críticos a verem o campo da autonomia como uma área que evitava questões cruciais em relação ao caráter social da aprendizagem (BENSON, 2001, p.12).

A teoria e a prática da autonomia escaparam da crise de identidade através daqueles que experimentaram a ideia de autonomia dentro da sala de aula. Seus estudos foram influenciados em parte pela ideia da aula como um contexto social para a aprendizagem e a comunicação. (BENSON, 2001, p. 13). Um dos avanços na teoria da autonomia nos anos 90 foi a ideia de que autonomia implica em interdependência (KOHONEN *apud* SPRENGER, 2004, p. 54). Uma decisão colaborativa dentro de grupos de aprendizagem é uma peça-chave no modelo 'experencial' de Kohonen para o desenvolvimento da autonomia (SPRENGER, 2004, p. 54).

Outro pesquisador que estuda a colaboração é Little (2003). Segundo ele, o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise, aspecto central do desenvolvimento da autonomia, depende da internalização da capacidade de participar criticamente de interações sociais (LITTLE, 2003, p. 223). Comungo com as idéias de Little (2000) e sua definição de autonomia como uma visão holista do aprendente que requer um engajamento nas dimensões: cognitiva, metacognitiva, afetiva e social da aprendizagem de línguas e que requer também um enfoque na maneira como interagimos um com o outro (LITTLE 2000, p. 1) porque acredito que, dessa forma, possivelmente promoveríamos condições para que o aprendente de línguas desenvolva sua autonomia.

Para desenvolver estratégias que promovam autonomia, o aprendente necessita entender seu contexto pessoal e estabelecer seu próprio objetivo. Tais aspectos e mais os componentes motivação, autoconfiança, conhecimento e habilidade se sobrepõem e determinam o grau de autonomia na aprendizagem (LITTLEWOOD, 1996, p. 431). Além disso, Little (1999) acrescenta que:

É fundamental que o aprendente desenvolva sua capacidade de refletir criticamente sobre o seu processo de aprendizagem, avalie seu progresso e, se necessário for, faça ajustes nas suas estratégias de aprendizagem. (p.52)

Estudos importantes na área de estratégias de aprendizagem são os de Cohen, Oxford e O'Malley & Chamot (FINCH, 2000, p.35). Para Oxford (1994²⁶), as estratégias de aprendizagem são as ações, comportamentos, passos ou técnicas específicas adotadas que os aprendentes utilizam — normalmente de forma

²⁶ <<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>>. Acesso em: 16/09/10.

consciente, para melhorar seu progresso ao apreender, internalizar e usar uma LE. Podem ser diretas quando relacionadas à memória, às estratégias cognitivas e às de compensação, ou podem ser indiretas quando são externas ao aprendiz, como as estratégias metacognitivas, sociais e afetivas (OXFORD, 1994, *op. cit.*).

Outra definição parecida é a que descreve estratégias de aprendizagem como maneiras especiais de processar informações que promovam a compreensão, o aprendizado ou a retenção de informação (FINCH, 2000, p.37). Tais estratégias podem fornecer suporte para o aprendiz minorar as dificuldades enfrentadas na aprendizagem.

O'Malley & Chamot (1990) fazem a seguinte descrição: estratégias metacognitivas são procedimentos de execução usados para planejar, monitorar e avaliar a tarefa de aprendizagem. São estratégias cognitivas aquelas que envolvem a interação com o material a ser utilizado através da manipulação do mesmo. Por fim, estratégias socioafetivas são as estratégias que beneficiam a interação com outras pessoas ou o autocontrole afetivo para auxiliar na aprendizagem (O'MALLEY & CHAMOT, 1990, p. 45-47).

Um avanço importante nos estudos sobre autonomia foi a análise do papel do professor no que diz respeito à elaboração do currículo. Enquanto a pesquisa sobre o auto-acesso enfocava o professor como conselheiro de aprendentes individuais, os que pesquisavam na sala de aula exploravam o papel do professor na negociação do currículo (VOLLER, 1997, P. 98) e na criação de contextos que propiciassem a motivação com uma atmosfera envolvente, realimentação positiva, foco na comunicação, encorajamento da aprendizagem fora da sala de aula, da aprendizagem significativa e da criatividade (LITTLEWOOD, 1996, p. 433).

Novas pesquisas sobre o papel do professor direcionam o tema *Autonomia* para a pesquisa da autonomia do próprio professor em relação à elaboração do currículo e suas implicações para a formação de professores (LITTLE; SINCLAIR *et al.*; SMITH *apud* BENSON, 2001, p. 15). No Brasil, a pesquisa sobre autonomia na aprendizagem de LE está especialmente voltada para a formação de professores. Um exemplo é a pesquisa de Nicolaidis (2003) sobre a busca da aprendizagem autônoma em contexto acadêmico. A autora acompanha a trajetória de alunos através do desenvolvimento de projetos no centro de auto-acesso do curso de Letras da UCPel (NICOLAIDES, 2003, p. 60).

Na última década, estudos relevantes surgem nesta área. Destaco outra tese de doutorado sobre a autonomia de professores em formação continuada e integrada ao uso de AVA (SPRENGER, 2004). Posteriormente, a pesquisadora descreve o processo de reformulação do plano de curso utilizado na pesquisa feita em 2004 (SPRENGER, 2008). Além dessas pesquisas supracitadas, ressaltamos o estudo de PAIVA (2006) relacionando o tema autonomia com a teoria do caos através da análise de narrativas de um corpus do projeto AMFALE²⁷. O texto que descreve este estudo é o mencionado no início deste capítulo e do qual extraí a definição de autonomia adotada na minha pesquisa (p. 19) que envolve a ideia de o aprendiz, em todos os contextos de vida, quando aprende e sempre que usa uma língua, agir com graus diferentes de independência e controle de sua aprendizagem.

Ainda sobre a relação autonomia versus aprendizagem e aprendizagem versus complexidade, Finch (2002) apregoa que a teoria da complexidade na ciência contemporânea oferece uma nova forma de compreender a realidade e traz implicações para o campo da aprendizagem de línguas (FINCH, 2002, p. 17).

De acordo com Finch (2002), Van Lier, em 1996, sugere a utilidade de considerar a sala de aula como um sistema adaptável complexo e a aprendizagem como resultado de interações complexas do indivíduo com o meio. O autor segue elencando as seguintes teorias: Larsen-Freeman, em 1997, descreve períodos de caos e ordem na sala de aula; Waldrop, em 1992, compara a aprendizagem com a vida na fronteira com o caos e afirma que é possível ocorrer a aprendizagem quando o sistema adaptável complexo não é caótico, mas, também, não está estabelecido; Gleick, em 1987, por sua vez, destaca que a aprendizagem é uma ciência de processo mais do que de estado, de *tornar-se* alguém mais do que de *ser* alguém. Por fim, Finch (2002, p. 18) faz analogia a uma folha numa floresta. Ele considera que o contexto para a aprendizagem autônoma é como uma folha que tem diferentes funções para diferentes indivíduos (formiga, pássaro e homem, por exemplo) onde o que importa é “como” e não, “o que” é aprendido.

Nesta seção, fiz um resumo dos estudos da LA, realizados nos últimos 40 anos, em relação à autonomia nos processos de ensino e aprendizagem de LE. Na próxima seção, tratarei especificamente de propostas de sistematização desses estudos com modelos que possivelmente serviram e servirão para as pesquisas

²⁷ Ver <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>> para a descrição do projeto.

sobre autonomia. São parâmetros que, juntamente com os estudos sobre o uso da tecnologia para a aprendizagem (Seção 2.1), adoto na minha pesquisa para proceder à análise dos dados.

2.2.2 A Busca por um Parâmetro para a Investigação da Autonomia

Benson (1997, p. 20) faz uma categorização estabelecendo uma relação entre três paradigmas e sua própria classificação de autonomia. Ele considera tal classificação útil na caracterização das abordagens de aprendizagem predominantes. Segundo o autor, há três versões de autonomia na aprendizagem de LE: *técnica, psicológica e política*.

Na autonomia técnica, a aprendizagem de LE é vista como apolítica. Há um divórcio do ensino de LE da política e os objetivos pedagógicos são colocados em primeiro lugar. Os materiais didáticos evitam temas sociais e políticos. A aprendizagem não privilegia um engajamento social por parte do aprendente. Há uma distinção artificial entre *o que* aprender e *como* aprender.

Na autonomia psicológica, a individualização e personalização são privilegiadas. Inicia-se um processo pautado na liberdade e responsabilidade do aprendente, mas o que ocorre é uma politização da vida privada. Emerge, então, uma ambiguidade política e é possível perceber um pouco de participação do aprendente em mudanças sociais. Nesse momento, as pesquisas sobre a aprendizagem de LE são direcionadas para as estratégias de aprendizagem.

Numa versão política é provável que haja uma objeção em relação ao fato de que o aprendente possa não querer, nem necessitar de uma preocupação política e surgem três questões: o que é ser político, quanto engajamento político pode ocorrer e qual o nível de engajamento mais apropriado para cada indivíduo (BENSON, 1997, p. 32). Para Benson ser político é abraçar temas do contexto social no qual a aprendizagem acontece. As regras e as relações dentro e fora da sala de aula, os tipos de tarefas e o conteúdo da língua que é aprendida são abordados dentro do contexto de aprendizagem.

Surge, então, um leque de possibilidades para a forma de engajamento que cada aprendiz escolherá fazer como participante de uma sociedade — desde uma maior conscientização do contexto social até um envolvimento direto na mudança política. Enfim, dentre os diferentes níveis de engajamento, a escolha do mais apropriado a cada um, está delegada ao próprio aprendiz e ao momento que ele vivencia em sua vida.

Tal nível pode ser de interação autêntica dos usuários com a língua alvo, de trabalho colaborativo e decisão coletiva, de participação em tarefas que não findam, de exploração dos objetivos pessoais e da sociedade, de crítica aos materiais e às atividades, de auto-produção de materiais e tarefas, de controle do gerenciamento, conteúdo e recursos e de discussão e crítica sobre as normas da língua-alvo (BENSON, 1997, *passim*).

Para sintetizar, apresento um resumo (Quadro 2.3) baseado nas categorias elencadas pelo autor:

Versão	Filosofia	Conhecimento	Aprendizagem	Linguagem	Autonomia
Autonomia técnica	Positivismo	Realidade objetiva	Transmissão ou hipóteses testadas	Estruturas, padrões e palavras	Isolamento e habilidade
Autonomia psicológica	Construtivismo	Realidades subjetivas	Negociação do significado	Matéria-prima do significado	Capacidade e auto-direcionamento
Autonomia política	Teoria crítica	Realidades de diferentes grupos sociais	Processo de engajamento	Conhecimento em si e empoderamento	Controle de seu próprio processo

Quadro 2.3: Visões de autonomia²⁸

Fonte: Benson, 1997.

Segundo Littlewood (1996, p. 429), as escolhas que governam o comportamento de uma pessoa obedecem a uma hierarquia de níveis diferentes. Ora, escolhas menos difíceis, ora mais difíceis como escolhas de material e preparação de currículo. Para este autor, a noção de autonomia serve a importantes funções e tem sido o foco de atenção do trabalho de professores. Como o objetivo da educação de línguas é ajudar o aluno a pensar, agir e adquirir a língua-alvo de

²⁸ Quadro-resumo elaborado para a disciplina *Autonomia na aprendizagem de LE* ministrada pelo professor Moura Filho no PGLA, 2009.

forma independente, um construto sobre a autonomia seria o mesmo que um construto sobre a aprendizagem de línguas (LITTLEWOOD, 1996, p. 434).

Como seria, então, uma pedagogia para a aprendizagem de línguas que pudesse favorecer o desenvolvimento da autonomia do aprendente? No modelo de versões de autonomia proposto por Benson (1997), podemos notar um favorecimento da versão política em detrimento das outras versões, embora o linguista aplicado afirme que não há uma delimitação clara entre uma versão e outra. Algum pesquisador poderia inferir que somente a versão política favoreceria o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE. Discordo dessa inferência e apresento um modelo sugerido por outra pesquisadora que, na minha visão, por ser mais amplo (na verdade uma crítica ao modelo de Benson), contribui para uma organização nos estudos sobre autonomia.

Oxford (2003), provavelmente, numa tentativa de tornar a teoria sobre a autonomia na aprendizagem de LE mais coesa e coerente, apresenta uma releitura das versões apresentadas por Benson. Talvez, a autora assim o faz, em parte, como uma crítica por Benson privilegiar mais uma versão (a política) que outras e, em parte, para ampliar e renomear as versões de Benson de *perspectivas*.

Oxford (2003, p. 77-79) sistematiza quatro perspectivas caracterizando-as de acordo com temas que descrevem o grau de autonomia e o comportamento que um aprendente pode ter, além das definições desses temas de acordo com cada perspectiva. Considero esta proposição de Oxford como uma tentativa pertinente de organizar as ideias e estabelecer parâmetros para facilitar os estudos sobre a autonomia na aprendizagem de LE. O próprio Benson (2006) faz um Estado da Arte da área de autonomia e aceita a crítica de Oxford (2003).

As perspectivas elencadas pela pesquisadora são: *Técnica, Psicológica, Sociocultural (I e II) e Político-crítica*. Os temas que direcionam a análise das perspectivas da autonomia são: *contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem*. A autora ainda sugere que novas pesquisas levem em consideração todas as perspectivas da autonomia.

Em minha opinião, as fronteiras entre uma perspectiva e outra são tênues. Esta ideia é reforçada por Paiva (2006, p. 96) ao sugerir elementos a serem considerados ao se “pensar em autonomia como um sistema complexo”. Paiva sugere fatores que estão interrelacionados: aluno, professor, insumo e diferentes

contextos, entre outros. Isto pode ilustrar a dificuldade de categorização nos estudos sobre autonomia. Não se pode afirmar com certeza que um aprendente atingiu este ou aquele nível de autonomia, tendo em vista que ele pode ser mais ou menos autônomo em diferentes contextos. Porém não devemos deixar as pesquisas de lado por falta de uma precisão nos parâmetros de investigação.

Para esta pesquisa, adoto, principalmente, o modelo de Oxford (2003) e tento fazer uma interpretação dos dados apurados por meio da minha interação com os alunos participantes, tendo por base este modelo proposto e os estudos sobre o uso de AVA na educação. Escolhi o modelo de Oxford (Quadro 2.4) para verificar se o que a autora sistematiza ocorre neste caso estudado e o que pode ser confirmado ou acrescentado, ou ainda, modificado em sua proposta. Antes, explico cada tema utilizado na elaboração do quadro (p. 39) de acordo com as definições adotadas pela pesquisadora.

- a) *Contexto*: oportunidades de aprendizagem para o aprendente ativo; toda situação, cenário, ambiente, formação, experiência, conhecimento relevante para a aprendizagem da L2. As oportunidades que são baseadas no contexto podem ser chamadas de *affordances*²⁹ porque cada oportunidade provoca uma ação.
- b) *Agência*: a qualidade de ser uma força ativa que produz um efeito e o agente é aquele que possui esta qualidade.
- c) *Motivação*: a condição de ser movido para agir ou o desejo interno de agir. A motivação da aprendizagem de L2 significa o desejo de aprender outra língua.
- d) *Estratégias de aprendizagem*: planos específicos ou passos, tanto observáveis (tomar notas ou procurar um interlocutor), quanto inobserváveis (uma recepção, armazenamento ou retenção de informação). As estratégias de aprendizagem não podem ser confundidas com estilos de aprendizagem que são abordagens maiores que as estratégias — por exemplo, visual versus auditivo (OXFORD, 2003, p. 80).

Vejamos agora a sistematização proposta por Oxford (2003, p. 77-79) no Quadro 2.4 (Tradução minha):

²⁹ *Affordances* refere-se à qualidade de um objeto, ou de um ambiente, que permite que um indivíduo realize uma ação. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Affordance>>. Acesso em: 13/01/2011.

PERSPECTIVA	CONTEXTO	AGÊNCIA	MOTIVAÇÃO	ESTRATÉGIAS
<p>TÉCNICA</p> <p>A autonomia é vista como habilidade para situações de aprendizagem independente como no centro de auto-acesso.</p>	Visto como o ambiente literal, tipicamente num centro de auto-acesso.	Reflete o total auto-acesso, apesar de alguns críticos verem limitações neste auto-acesso.	É variável de acordo com as condições situacionais e a resposta do indivíduo a tais condições.	As estratégias de aprendizagem são consideradas como ferramentas que são dadas pelo professor para o aluno através de treinamento (ensino de estratégias).
<p>PSICOLÓGICA</p> <p>A autonomia é vista como uma combinação de características do indivíduo. Algumas contribuições: atitudes, habilidades, estratégias e estilos de aprendizagem.</p>	Visto mais como um ambiente generalizado (estrangeiro versus de segunda língua) do que a detalhes específicos de um cenário imediato.	Reflete uma característica psicológica do indivíduo.	É estática, apesar da auto-eficácia mudar com a aprendizagem de estratégias. Modelos complexos de L2 revelam múltiplos aspectos de motivação.	As estratégias de aprendizagem são vistas como uma característica psicológica do indivíduo que pode mudar através da prática e da instrução de estratégias. Seu bom uso está relacionado a tarefas, objetivos, estilos de aprendizagem, etc.
<p>SOCIOCULTURAL I</p> <p>A autonomia é a auto-regulação obtida através da interação social com um par mais capaz, um mediador num cenário específico. A mediação também pode ocorrer de outros meios, como a tecnologia.</p>	Visto como a relação entre o aprendente e outros mais capazes, bem como cenários sociais e culturais.	Reflete o poder de controlar a própria aprendizagem através da auto-regulação.	Tem ligação com a ideia de tornar-se um indivíduo auto-regulado.	O termo estratégia de aprendizagem não é tipicamente usado, apesar das estratégias metacognitivas, cognitivas e sociais estarem claramente implícitas no trabalho de Vygotsky.
<p>SOCIOCULTURAL II</p> <p>(normalmente se sobrepõe a teoria político-crítica): O fim não é a autonomia, mas sim, a participação (inicialmente periférica e, depois, mais completa) na comunidade onde o aprendente está inserido.</p>	Visto como comunidade local, apreensão cognitiva e ambiente social e cultural.	Reflete a apreensão cognitiva e a participação ativa com pares experientes.	Tem ligação com o fazer parte da comunidade local.	As estratégias de aprendizagem se desenvolvem fora da comunidade e, o desenvolvimento cognitivo é obtido através da interação com pares mais experientes.

(Cont.)

(Cont.)

PERSPECTIVA	CONTEXTO	AGÊNCIA	MOTIVAÇÃO	ESTRATÉGIAS
POLÍTICO-CRÍTICA A autonomia envolve o empoderamento e desenvolve articulação entre ideologias competitivas.	É a organização de posições ideológicas proporcionadas por interação ou cenário específico.	É o poder de controlar a própria situação, se expressar livre de opressão e ter escolhas.	Está associada à liberdade de ter voz, posição ideológica e alternativa cultural. Há uma busca pela afirmação de raça, gênero, classe social, etc.	Raramente são discutidas exceto pelo propósito de se ressaltar que não pertencem à perspectiva político-crítica (Vide Penycook, 1997). Porém as estratégias podem auxiliar o acesso a estruturas de empoderamento e alternativas culturais para o aprendente.

Quadro 2.4: Modelo de autonomia na aprendizagem de L2

Fonte: Oxford, 2003

A perspectiva técnica enfatiza as condições sob as quais o aprendente desenvolve sua autonomia. Nesta perspectiva, o contexto consiste literalmente no ambiente físico em si como, por exemplo, o centro de auto-acesso, a sala de aula, a casa do aluno ou uma viagem. Nos limites deste contexto, o desenvolvimento da agência é meramente relacionado ao controle do aluno sobre o currículo e seu acesso aos recursos deixando-o negociar o quê, quando e como ele quer aprender. Porém, a agência não é um presente dado ao aprendente. Por isso, “dar” responsabilidade aos alunos não significa necessariamente gerar agência (OXFORD, 2003, p. 81).

Se considerarmos a perspectiva técnica com uma situação extrema de aprendizagem autodirecionada (sem professor, nem instituição), a motivação pode variar de acordo com o objetivo e o estilo do aprendente. Por exemplo, se o objetivo de uma aprendente for melhorar a habilidade de leitura e seu estilo for de uma pessoa introvertida, o isolamento pode ser satisfatoriamente motivador para ela. Por outro lado, se é uma pessoa extrovertida e deseja desenvolver a habilidade de falar, o isolamento pode fazê-la sentir-se desmotivada (OXFORD, 2003, p. 82).

Segundo Oxford (2003), diferentemente de Benson (1997), as estratégias de aprendizagem não são meros instrumentos que os professores podem *dar* aos seus alunos através de treinamento, pois o ensino efetivo de estratégias pressupõe conhecer os aprendentes e suas próprias estratégias, necessidades e crenças. Enfim, o fato da perspectiva técnica enfatizar condições externas tem seu valor, pois

uma “rica descrição de circunstâncias literais, físicas é frequentemente muito importante para a compreensão de fatores psicológicos, sociais e políticos em uma situação de aprendizagem”³⁰ (OXFORD, 2003, p. 82).

A segunda perspectiva de autonomia descrita pela autora é a autonomia psicológica, que examina as características mentais e emocionais dos alunos e enxerga esses aprendentes, ora como indivíduos, ora como membros de um grupo social ou cultural de uma maneira mais generalizada. Dentro desta perspectiva, o aprendente possivelmente apresenta características, tais como, ser proativo, ter alta motivação e confiança em si mesmo, desejar procurar significância, ter atitude positiva e querer atingir metas.

Há motivação intrínseca — quando, por exemplo, o prazer de aprender está nas atividades desenvolvidas pelo aprendente — e há motivação extrínseca — quando o aprendente busca a aprendizagem para obter recompensas (uma boa nota, um elogio). Dessa forma, a motivação, na perspectiva psicológica, está ligada ao contexto, às pessoas envolvidas e a circunstâncias específicas (PINTRICH e SCHUNK, 1996, *apud* OXFORD, 2003, p. 83).

No que concerne às estratégias de aprendizagem, algumas características são identificadas na aprendizagem autônoma dentro da perspectiva psicológica: auto-avaliação, organização, estabelecimento de objetivos, busca por informação, entre outras. O uso de estratégias está relacionado às crenças sobre desempenho, proficiência e autonomia, por exemplo. Ensinar os alunos a fazerem uso de estratégias pode ajudá-los a desenvolverem sua agência — proatividade, motivação, confiança. Por fim, a perspectiva psicológica oferece várias formas de agência, modelos de motivação, mas não aprofunda o contexto sociocultural, nem considera o papel da aprendizagem em si para este contexto. Por isso, de acordo com Oxford (2003), a perspectiva sociocultural é tão importante.

A perspectiva sociocultural, também chamada de sociocognitiva ou sócio-interacionista, consiste em dois aspectos relacionados e classificados no quadro 2.4 como *Sociocultural I* e *II*, ambos envolvendo a aprendizagem pela mediação social. É uma perspectiva que se difere da perspectiva psicológica porque enfatiza a interação social como uma parte principal do desenvolvimento linguístico e cognitivo.

³⁰ Minha tradução livre de “A rich description of literal, physical circumstances is often very important for understanding psychological, social and political factors in a learning situation”.

Ainda, conforme ressalta Oxford (2003), ao contrário da visão política que envolve ideologia e empoderamento:

[A] perspectiva sociocultural não enfoca, em primeiro lugar, os temas poder, acesso e ideologia; ao invés disso, ela se centraliza no desenvolvimento da capacidade humana via interação. Ambos os aspectos [Sociocultural I e II], mas especialmente o Sociocultural II pode estar ligado à perspectiva político-crítica, envolvendo ideologias e acesso ao poder, apesar de que eles podem ser compreendidos, também, como uma luz menos política. (p. 85)

A perspectiva sociocultural I está centrada principalmente no trabalho de Vygotsky (LANTOLF, 2000, *apud* OXFORD, 2003, p. 86). Nesta perspectiva o contexto é duplamente importante. Primeiro, a aprendizagem é localizada num contexto particular — social e culturalmente situado por indivíduos específicos num determinado tempo histórico. Segundo, o contexto também consiste em uma relação particular que é a de mediar a aprendizagem. Tal mediação envolve a interação dinâmica entre o aprendiz e outro(s) mais capaz(es). A agência do aprendiz se refere à sua autoregulação que propicia uma ação intencional e independente. E a motivação está ligada a esta ideia de se autoregular. Quanto mais o outro mais capaz ajuda o aprendiz a se desenvolver, mais o aprendiz se torna autônomo.

O uso de estratégias para aprender está relacionado, primeiramente, a estratégias metacognitivas — de planejamento, monitoramento e auto-avaliação; depois, estratégias cognitivas, como, por exemplo, análise e síntese. Estas estratégias são internalizadas por meio de interações sociais, e há também o uso de estratégias sociais, tais como, fazer perguntas para esclarecer dúvidas e aprender com os outros.

A perspectiva sociocultural II se difere da I porque o indivíduo não é considerado um elemento tão central quanto à sua própria participação na comunidade, e a perspectiva Sociocultural II enfatiza o contexto da autonomia mais que o exercício dessa autonomia por parte de cada indivíduo. A motivação, nessa perspectiva, está relacionada ao investimento dentro de uma comunidade idealizada. As estratégias de aprendizagem servem para capacitar os aprendizes em direção à tal comunidade imaginada (OXFORD, 2003, p. 88). Por fim, a agência, na perspectiva sociocultural II, está muito mais ligada à significância do que à ação do aprendiz. Os mais experientes auxiliam o novo aprendiz que chega a uma comunidade a adquirir estratégias e significados necessários para entrar na

comunidade de prática. Oxford (2003, p. 88) cita um estudo sociocultural de Levine *et al.* (1996) que descreve como imigrantes se climatizam na nova comunidade à medida em que gradualmente se inserem nela com a ajuda de outros imigrantes que já estão estabelecidos naquela comunidade.

Ainda, a pesquisadora enxerga uma sobreposição da perspectiva sociocultural II com a perspectiva político-crítica da autonomia na aprendizagem e exemplifica esta última perspectiva com os estudos de Pennycook, 1997 e 2001 (OXFORD, 2003, p. 88). Pennycook (1997) afirma que o desenvolvimento da autonomia e da agência no aprendente deve envolver “uma luta por alternativas culturais”, o que significa ir “contra suposições quanto a questões de gênero, raça e cultura ligadas a diferentes contextos de uso da língua” ³¹ (PENNYCOOK, apud OXFORD, 2003, p. 89).

Em outras palavras, a perspectiva político-crítica faz o aprendente questionar e censurar as estruturas de poder existentes. No meu ponto de vista, não podemos nos esquecer de que o aprendente tem direito a escolher seu caminho. O trabalho numa perspectiva político-crítica parece paradoxal se for considerada a imposição de condições para que o aprendente faça parte de uma comunidade. Por outro lado, propiciar mecanismos para que o aprendente se desenvolva politicamente, se assim o desejar, parece uma alternativa à vida nova — crescimento e mudança.

Todavia, não posso afirmar que uma perspectiva é mais importante que outra. Vale lembrar que diferentes teóricos utilizam diferentes parâmetros para tentar operacionalizar o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE (BENSON, 2006, p. 23) e o modelo que escolhi é apenas mais um e não, necessariamente, o melhor. Não pretendo deixar tal taxionomia engessar os dados, mas sim testá-la.

Neste estudo, pretendo estabelecer uma relação entre as teorias sobre autonomia na aprendizagem de línguas e o caso estudado buscando repostas a algumas perguntas. Por exemplo, como o uso de AVA auxilia o desenvolvimento da autonomia e como os aprendentes vêem este uso. Para tanto, neste capítulo, fiz um resumo dos estudos que me orientaram durante a análise dos dados. No próximo capítulo, descreverei a metodologia, os instrumentos e procedimentos empregados na pesquisa e apresentarei alguns dados gerados para, no capítulo seguinte, fazer uma discussão dos dados.

³¹ Minhas traduções de: “struggle for cultural alternatives” e “against the class, gender, race and cultural assumptions linked to different contexts of language use”.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

“O estudo é um trabalho em que somos obrigados a pôr toda a nossa vontade para realizá-lo com o maior rendimento possível.”

Thomas Atkinson

Neste capítulo, discuto os fundamentos de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que é a metodologia adotada para a pesquisa relatada nesta dissertação, e explico o método escolhido — o estudo de caso do tipo interpretativo.

Além disso, descrevo os participantes da pesquisa, seu contexto, os instrumentos utilizados para a geração de dados, os procedimentos para a análise dos dados, as dificuldades enfrentadas, os princípios éticos que regem esta investigação e algumas considerações sobre a redação da dissertação.

3.1 O Estudo de Caso Etnográfico

Esta pesquisa trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, pois há a preocupação com a compreensão e a interpretação do fenômeno, e o significado que os participantes dão à sua realidade (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 16). Dentro desse paradigma construtivista-interpretativo, foi escolhido o estudo de caso como método para esta pesquisa.

O estudo de caso é uma investigação caracterizada pelo olhar “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 1999, p. 72-73). Portanto, meus objetivos e o contexto de pesquisa foram decisivos para a opção pelo estudo de caso. Meu objetivo principal era analisar as potencialidades do uso de um AVA no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE. Para isto, foi preciso acompanhar de maneira aprofundada um grupo específico de alunos e seu contexto e analisar como se dá a utilização desse ambiente virtual e sua relação com o desenvolvimento da

autonomia dos alunos participantes. Por isso, a escolha do estudo de caso como método desta pesquisa.

Segundo Stake (1994, p. 237), o estudo de caso é o processo da nossa aprendizagem sobre o caso, tanto quanto é também o produto dessa aprendizagem. Em minha opinião, essa característica confere à pesquisa um caráter dinâmico que permite uma análise constante das ações tomadas e muito contribui para a escolha dos instrumentos para gerar os dados e os procedimentos para análise que são explicitados mais adiante.

O contato da LA com outras áreas do conhecimento me faz buscar na antropologia uma contribuição — a etnografia. De acordo com Moura Filho (2000, p.11) uma das definições da etnografia (e a que adoto nesta pesquisa) é a de um “relato escrito resultante do emprego das técnicas etnográficas”. O autor destaca:

O interesse da área educacional por uma metodologia de pesquisa oriunda da antropologia deveu-se, principalmente, pela capacidade dessa corrente de revelar questões impossíveis de ser respondidas por métodos de pesquisa mais formais e distantes socialmente. (MOURA FILHO, 2000, p. 11)

Um trabalho de base etnográfica num contexto de ensino e aprendizagem pode oferecer possibilidades de estudarmos o papel do professor e do aluno, bem como suas expectativas e de, também, criarmos oportunidades para reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Quanto às técnicas etnográficas escolhidas para esta pesquisa, cito Fetterman (1998, p. 18) que afirma que, num estudo assim, todos os componentes da situação devem ser levados em consideração, o que pressupõe uma visão holista. Também, adotando uma postura êmica — a de sentir as percepções dos participantes (FETTERMAN, 1998, p. 20), pude aproximar-me e interagir com eles para entender a realidade estudada a partir do ponto de vista dos mesmos.

Por este motivo, meu estudo de caso pode ser considerado etnográfico, pois tem seu foco nas pessoas no seu ambiente natural: a sala de aula e o AVA Moodle para atividades de apoio às aulas presenciais, descrevendo a sua cultura e as suas relações sociais, buscando entender como essas pessoas se vêem e vêem o seu grupo. Busquei compreender para quê os aprendentes utilizavam o Moodle e, também como o utilizavam, e qual a relação deste uso com o desenvolvimento de sua autonomia na aprendizagem de LE.

3.2 Os Participantes e o Contexto da Pesquisa

Nesta seção, optei por descrever o contexto da pesquisa e seus participantes juntos num mesmo texto porque o contexto, como é concebido aqui, está intrinsecamente ligado aos participantes. Não é apenas o espaço físico, mas tudo que envolve a vida dos participantes, sua situação e toda a relação deles com o que os rodeia; em outras palavras, sua cultura. Portanto, para mim, não seria possível descrever os participantes dissociando-os do contexto da investigação e, tão pouco, descrever o contexto sem mencionar os participantes nele inseridos. Esta pesquisa foi realizada no âmbito da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal e estudou o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua inglesa com o uso do AVA Moodle para a realização de atividades de extensão às aulas presenciais de uma turma de inglês de um CIL de Brasília com o apoio do LET/UnB³².

O planejamento das atividades no Moodle foi feito pela professora Dila. Todavia, como já foi mencionado, meu papel não era apenas o de mera observadora, mas de participante da pesquisa. Por isso, algumas vezes, a professora contou com a minha ajuda durante a investigação que teve duração de dois semestres letivos (entre março e dezembro de 2010). O tema objeto deste estudo tem abrangência na Secretaria de Educação com aplicabilidade não só aos centros de línguas (CILs). Também, pode se aplicar às escolas de ensino regular da educação básica da Rede Oficial do DF, pois tem relação direta com o Ensino Médio.

O CIL em questão se localiza a 25 quilômetros do centro de Brasília, possui pouco mais de cinco mil alunos, dos quais três mil e oitocentos são alunos de inglês³³. Em 2009, os gestores da minha escola ofereceram um curso de inglês para membros da comunidade local que não poderiam frequentar a escola via trâmites regulares de matrícula. Eles ofereceram aos interessados uma turma especial para aprender inglês através da Associação de Pais, Alunos e Mestres (APAM) de nossa escola.

³² A participação do LET/UnB foi no sentido de ceder o espaço virtual para a realização do curso básico de inglês do CIL no AVA Moodle conforme o projeto do departamento (Anexo B).

³³ Matriculados em janeiro de 2011. (Fonte: Secretaria do CIL)

O curso teria a duração de três anos e seria uma oportunidade de ensinar a LE com uma proposta mais inovadora, sem a necessidade de seguir o planejamento do curso regular. A ideia era a de se trabalhar por temas de acordo com o interesse dos alunos, e/ou a necessidade identificada pelo próprio professor. Foram formadas três turmas no noturno e os próprios gestores eram os professores destas turmas. Paralelamente a essa iniciativa, as equipes gestoras dos CILs discutiam a elaboração de um projeto para atender alunos do Ensino Médio. Conforme o próprio projeto descreve:

O Curso Expresso busca a adequação do processo de aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio ao ensino de LEM, sob um novo enfoque pedagógico para esses estudantes. [...] Para tanto, esse curso visa encorajar os estudantes a desenvolverem apreciações sobre as riquezas e a diversidade cultural, advindas do conhecimento de outra língua e do desenvolvimento concomitante da língua nacional e da estrangeira, assim como atender as necessidades do processo de globalização multilíngue e multicultural. Os CIL consideram fundamental o desenvolvimento nos estudantes da capacidade de se comunicarem para além de suas fronteiras linguísticas e culturais, bem como sua adaptação às exigências dos exames nacionais do MEC e de universidades e faculdades no Brasil e no exterior. (Projeto *Curso Expresso*, 2009)

Após aprovação do projeto pela Secretaria de Educação do DF, foram oferecidas vagas para os cursos de inglês, francês e espanhol nos oito CILs da capital federal com início em 2010. Embora o nome oficial do projeto seja Curso Expresso (Anexo A), o título que se estabeleceu nos CILs para o trabalho pedagógico foi Curso Específico e assim o trataremos doravante.

Inicialmente, os participantes desta pesquisa foram 20 alunos do Ensino Médio que se matricularam numa turma do Curso Específico. Houve uma prévia conversa com a professora para autorização da pesquisa. A própria professora, por sua vez, conversou com os alunos e, posteriormente seus pais foram avisados através de correspondência. Em princípio, todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) com exceção de um aluno que desistiu do curso após o primeiro mês (março, 2010)³⁴. Logo após este consentimento, os alunos e a professora puderam escolher seus próprios pseudônimos que são usados nesta dissertação para preservar suas identidades.

³⁴ Posteriormente a secretaria da escola informou que o aluno havia renovado a matrícula no semestre subsequente para recomeçar o curso em outra turma. (Nota de campo)

Depois disso, demos início às atividades com envio de mensagens por meio de correio eletrônico. A professora propôs aos alunos que enviassem um *email* para a pesquisadora fazendo uma apresentação pessoal utilizando a língua estudada de acordo com o que haviam aprendido nas primeiras aulas: dizerem seus nomes, de onde são e por que estão estudando a LE em questão. Ao receber tais mensagens, enviei resposta aos alunos anexando uma foto minha e pedindo que enviassem uma foto deles para mim numa tentativa de testar o tempo de resposta dos alunos e suas facilidades para anexar documentos, além de oportunizar uma aproximação naquele primeiro contato para nos conhecermos.

Um dos participantes desistiu do curso após a renovação de matrícula porque não retornou depois do recesso que sucedeu ao término do primeiro semestre de aulas (quinze dias em julho/2010). Além disso, dois participantes do curso foram excluídos, pois optaram por não participar das atividades de extensão propostas no ambiente Moodle. No semestre subsequente ao de início da pesquisa, outra aluna foi transferida para esta turma e aderiu, junto com seus responsáveis, à pesquisa desenvolvida. Porém, os registros sobre a participação desta aluna não puderam ser usados para a geração de dados por falta de tempo hábil.

Concluindo, houve efetivamente a participação de dezesseis alunos no AVA Moodle. No Quadro 3.1, apresento o perfil geral dos alunos-participantes desta pesquisa gerado pelo primeiro contato através da mensagem de *email* proposta pela professora, conforme descrito anteriormente.

Participante	Idade	Quanto tempo estuda inglês	Por que estuda inglês
Bia	14	Sete a oito meses	<i>“Porque eu gosto bastante da língua. Eu sempre ouço músicas inglesas. Gosto muito desta cultura.”</i>
Bruninhaáh	14	Quatro anos em outro curso	<i>“Porque eu gosto dessa língua, gosto de aprender culturas diferentes e língua diferente.”</i>
C. A.	14	Dois semestres	<i>“Porque eu tenho muita vontade de aprender, e um dia eu pretendo ser uma professora de inglês.”</i>
C. Rodrigues	14	Desde a 5ª série	<i>“Porque hoje em dia o inglês é muito importante para se conseguir um bom emprego, e é muito usado em várias áreas, principalmente informática e turismo. E também porque eu gosto de inglês.”</i>
Fran	15	Da 5ª série até o 1º ano Ensino Médio	<i>“Porque acho que é necessário, ainda para quem daqui uns anos entrará no mercado de trabalho. Estudo inglês também porque eu gosto, acho bastante interessante, além do mais é legal aprender algo que te agrada e não só por agradar, mas que também será útil.”</i>

(Cont.)

(Cont.)

Participante	Idade	Quanto tempo estuda inglês	Por que estuda inglês
Geraldinho	15	Sete meses	<i>“Porque eu gosto muito e porque é a língua mundial. Aliás, foi a única que consegui fazer aqui... Sempre tive vontade de aprender outras línguas e o inglês está sendo a primeira delas.”</i>
J. O.	15	Cinco anos	<i>“Porque gosto da cultura dos Estados Unidos as músicas principalmente e também porque na profissão que eu quero seguir, irei precisar.”</i>
Káah	15	Desde a 5ª série	<i>“Gosto de aprender inglês, me identifico melhor com a língua inglesa, e tenho facilidade de aprender coisas novas.”</i>
Major	15	Oito meses no CIL, cinco anos na escola	<i>“Porque eu entendo que o inglês é necessário para conseguir um bom emprego.”</i>
Mat	14	Um ano	<i>“Porque eu gosto, acho interessante, pois poderia assistir filmes, jogar coisas no idioma inglês sem complicação, e também porque quanto mais conhecimento, melhor. Se você viajar para outro país e saber dialogar com as pessoas é bem legal. Fica muito mais fácil e você aprende e se familiariza com o idioma.”</i>
Nany	15	Não informou	<i>“Porque gosto de músicas norte-americanas e posso trocar informações com falantes de inglês; é meu sonho...”</i>
Rafinha	14	Não informou	<i>“Porque acho necessário e interessante para o mundo atual.”</i>
Regi	15	Seis meses	<i>“Porque eu gosto da língua e é muito interessante, e também é legal aprender línguas estrangeiras. É muito bom porque ajuda na escola, provas, etc. Mas o inglês é uma língua bem legal, antes eu fazia francês aqui, só que preferi o curso de inglês.”</i>
Rotciv 180°	15	Seis a sete meses	<i>“Porque eu sempre tive vontade de aprender inglês, ainda mais por influência de jogos. Isto foi desde pequeno.”</i>
Peixinha	15	Quatro anos	<i>“Porque o inglês é uma língua universal e conta com boa parte no currículo.”</i>
Penélope	15	Desde a 5ª série	<i>“Para obter mais conhecimento.”</i>

Obs.: Resumo das mensagens dos alunos em ordem alfabética de seus pseudônimos, com o acréscimo de informação obtida depois da aplicação do segundo questionário para preencher lacunas.

Quadro 3.1: Perfil dos participantes

Fonte: Dados da pesquisa

Neste quadro é possível visualizar a idade dos participantes, o tempo que vêm estudando inglês e o motivo pelo qual procuraram o CIL para aprender inglês — informações que serão explicitadas mais adiante.

Segue um quadro (3.2) com uma visão geral dos contatos iniciais e do tempo em que os participantes permaneceram no AVA durante o período que abrangeu parte do primeiro semestre e o início do segundo semestre letivo (Abril-Agosto/2010) — o que determinou a escolha das quatro participantes a serem entrevistadas para uma análise de dados mais aprofundada.

Esta escolha foi feita por dois motivos. Primeiro, por uma questão de praticidade necessária à pesquisa. Não haveria tempo hábil para entrevistar cada participante, como foi feito com as quatro. Segundo, porque elas, Bia, Bruninhaáh, Penélope e Peixinha, foram as que utilizaram o ambiente pelo tempo médio mais próximo do tempo (seis horas por semestre) estabelecido na proposta pedagógica do Curso Específico (Anexo A). O tempo de cada participante no AVA pode ser constatado no Quadro 3.2.

Participante	Primeiro email em	Envio de foto por email em	Reposta ao primeiro questionário (email) em	Mensagens extras enviadas (email)	Número de acessos à plataforma	Tempo conectado à plataforma
Major	28/03/10	Não enviou	04/04/10	Nenhum	Dois	11min
J.O.	29/03/10	10/04/10	09/04/10	Seis	Dez	2h 52min
Penélope	29/03/10	07/04/10	07/04/10	Três	Catorze	5h 28min
Geraldinho	29/03/10	29/03/10	01/04/10	Quatro	Oito	2h 09min
Rafinha	29/03/10	31/03/10	04/04/10	Nenhum	Dezesseis	2h 48min
C.A.	29/03/10	30/03/10	05/04/10	Duas	Seis	1h 30min
Bia	30/03/10	18/04/10	18/04/10	Uma	Dezoito	4h 56min
Mat	30/03/10	07/04/10	02/04/10	Seis	Seis	50min
Regi	31/03/10	06/04/10	03/04/10	Nenhum	Catorze	2h 46min
Bruninhaáh	31/03/10	31/03/10	04/04/10	Uma	Dezesseis	5h 18min
Fran	31/03/10	31/03/10	03/04/10	Uma	Dezoito	2h 04min
Káah	01/04/10	15/04/10	04/04/10	Nenhum	Seis	26min
Rotciv 180°	02/04/10	02/04/10	Não enviou	Duas	Dezesseis	1h 23min
Peixinha	05/04/10	07/04/10	07/04/10	Três	Vinte e três	5h 40min
C. Rodrigues	06/04/10	Não enviou	08/04/10	Uma	Vinte e nove	18h 35min ³⁵
Nany	05/04/10	02/05/10	Não enviou ³⁶	Duas	Vinte	2h 29min

Quadro 3.2: Relatório das mensagens por email e primeiras atividades no AVA

Nota: Levantamento feito pela pesquisadora durante o primeiro semestre de 2010 em ordem cronológica da primeira mensagem de cada participante.

Apesar de não ter sido participante direta da pesquisa, a professora da turma esteve envolvida durante todo o meu trabalho e por isso aparece nesta seção como elemento importante no contexto onde os participantes estavam inseridos. Ela é uma professora de língua inglesa de uma escola pública do DF (CIL) automeada professora Dila.

³⁵ Este tempo corresponde, na realidade, ao tempo em que o computador de C. Rodrigues ficou conectado ao AVA, não sendo possível precisar qual o tempo efetivo que este participante dispôs para estudar. (Nota de campo da pesquisadora, após conversa informal com o participante).

³⁶ Rotciv 180° e Nany enviaram resposta no final do segundo semestre.

Dila é diplomada por uma universidade privada do DF, sendo licenciada em Letras na língua que leciona e, também, na língua portuguesa. Ela é profissional há treze anos como professora de inglês de um dos oito CILs espalhados pelo DF. No anexo C, o leitor poderá ler uma narrativa que foi feita pela professora Dila para uma disciplina que cursou como aluna especial do programa da pós-graduação em LA da UnB. Utilizei a narrativa de Dila para compor os dados de análise do contexto de aprendizagem dos participantes.

3.3 Os Instrumentos de Geração de Dados

Existem alguns princípios básicos para a geração de dados num estudo como este. Primeiro, o uso de múltiplos métodos “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 19). É possível investigar vários aspectos em relação ao mesmo fenômeno, no nosso caso o de uso de AVA e a autonomia de aprendentes de LE e, com isso, despertar confiabilidade devido ao fato de as conclusões se originarem de um conjunto de corroborações e não simplesmente da análise de dado gerado a partir de registro feito apenas por um ou outro instrumento.

Nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para gerar dados: análise de documentos, notas de campo, observação de aulas, questionários, narrativas escritas e entrevistas, além do próprio AVA Moodle.

Outro aspecto importante a se destacar sobre o estudo de caso é que “diferentemente da maioria dos outros métodos [de pesquisa], quando se faz um estudo de caso, pode ser preciso gerar dados e, ao mesmo tempo, analisá-los” (YIN, 2004, p. 3)³⁷. Por causa disso, tive o cuidado de tentar, o tempo todo, inserir este ou aquele instrumento, e esta ou aquela pergunta durante alguma conversa informal com os participantes. Nesta seção, descrevo os instrumentos que citei anteriormente divididos em subseções para facilitar a leitura. Porém, vale lembrar que as aplicações deles aconteceram simultaneamente na maioria das vezes.

³⁷ Minha tradução de: “Unlike most other methods, when doing case studies you may need to do data collection and data analysis together”.

a) Das Observações e gravação em áudio das aulas:

A observação participante em campo (CHIZZOTTI 2006, p. 28) permite um contato direto e natural com o contexto e situações, o que contribui para a obtenção de dados mais verossímeis que aqueles que seriam obtidos a partir do trabalho em laboratório. É bem verdade que a minha presença poderia ser inibidora das ações dos participantes por causar estranheza e intimidar a desenvoltura natural da aula. No entanto, o fato de eu já ser conhecida da professora Dila e de, com ela, ter cursado uma disciplina no PGLA relacionada a esta iniciativa de experimentar a plataforma Moodle facilitou minha aproximação a ela e aos seus alunos.

Na primeira fase da investigação, observei uma aula, no início do semestre, sem tomada de notas e sem gravação para não inibir os alunos. Porém, fiz anotações logo após a observação para garantir mais riqueza de detalhes, pois sem a gravação de áudio, eu poderia me esquecer de alguma informação. No quadro 3.3, faço um resumo das aulas observadas.

Data da aula	22/04/10	17/06/10	22/06/10	24/06/10
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral de trabalho em grupo (preparado previamente) • Primeiro encontro presencial com a pesquisadora • Tutorial sobre como fazer cadastro no Moodle 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de avaliação do curso (aplicado pela direção da escola) • Trabalho em grupo • Correção de exercícios 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre cronograma da escola • Correção de exercício de gramática • Leitura e audição de texto do livro e exercício de compreensão do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre o blogue no AVA • Continuação do exercício de da aula anterior • Revisão oral de gramática para a prova final • Exercício oral do livro (entrevistando os colegas)
Alunos presentes	17 alunos	16 alunos	11 alunos	15 alunos
Tempo de observação	45 minutos	31 minutos	66 minutos	53 minutos

Quadro 3.3: Resumo das aulas observadas

Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira aula observada, também tive a oportunidade de esclarecer as dúvidas dos alunos quanto ao cadastro no AVA e pude auxiliar os interessados em fazer o cadastro naquele momento utilizando o *notebook* da professora Dila. Depois, quando os alunos já estavam familiarizados comigo, fiz observações de partes de três aulas no quarto mês de aula, tomando notas e gravando em áudio.

Faltis (1997, p. 145) sugere o uso de gravações em áudio e vídeo como um auxílio na recordação do fenômeno. Estes recursos são de grande valia para uma investigação qualitativa, pois possibilita a retomada de ações, propicia sessões de visionamento através da seleção de imagens por parte dos participantes e auxilia na recordação estimulada. Os participantes desta pesquisa não autorizaram a gravação em vídeo de suas ações na sala de aula como foi sugerido inicialmente pela pesquisadora, o que impossibilitou o uso deste recurso. Entretanto, com exceção da primeira observação de aula, os participantes permitiram as gravações em áudio das outras três aulas observadas e, também, das entrevistas individuais. Almeida filho (2002) argumenta que:

A gravação em áudio e vídeo de uma sequência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisitação, nos reavisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo. (p. 23)

Por acreditar nestas palavras do especialista, planejei a observação e negocieei com os participantes, ao menos, a gravação de áudio. O meu propósito ao gravar trechos das aulas observadas foi o de *revisitar* o evento, como mencionado por Almeida Filho, para entender a abordagem vigente naquele contexto e, junto com a observação do AVA, conseguir gerar dados que suscitassem novas perguntas para a elaboração de outros instrumentos — a narrativa e o segundo questionário.

b) Do AVA Moodle:

As observações mais importantes para a discussão dos dados foram as observações sistemáticas que fiz no ambiente Moodle: o levantamento das atividades desenvolvidas, o comportamento dos participantes neste AVA, seus acessos às atividades e suas ações dentro do ambiente.

O AVA, intitulado Inglês Básico do CIL, foi criado no espaço virtual disponibilizado pelo LET/UnB, coordenado pelo professor Dr. Enrique Huelva

Unterbäumen e sob a responsabilidade da *Designer* Instrucional Socorro Lima, por meio de projeto aprovado pela CAPES — Projeto Let_Online (Anexo B)³⁸.

O ambiente virtual de aprendizagem escolhido para esta pesquisa teve duas funções distintas. Primeiro, serviu de contexto para a pesquisa, pois, como foi descrito na seção anterior, foi um espaço para as interações e atividades desenvolvidas com os alunos. Contudo, o Moodle também serviu como um instrumento de geração de dados. Ele é um sistema que se *auto-observa*, pois é capaz de gerar relatórios que indicam todas as atividades desenvolvidas em detalhes. Apresento um exemplo na figura 3.4, que ilustra como é possível utilizar o Moodle para gerar dados.

Activity	Views	Last access
CHOICE: Breakfast next Thursday	58	Friday, 21 January 2011, 07:05 pm (2 days 18 hours)
Chat now	58	Friday, 21 January 2011, 07:10 pm (2 days 17 hours)
Blog	178	Tuesday, 7 December 2010, 09:21 am (48 days 3 hours)
News forum	15	Wednesday, 27 October 2010, 06:51 am (89 days 6 hours)
Topic 1		
Evaluation of the project	235	Monday, 24 January 2011, 12:56 pm (12 mins 55 secs)
Topic 2		
What happened to the MaryCeleste ??? Read a text about the mystery of the MaryCelest. Then go to the next activity.	45	Wednesday, 24 November 2010, 07:38 pm (60 days 17 hours)
What happened to the MaryCeleste ???	139	Friday, 3 December 2010, 09:25 am (52 days 3 hours)
What happened to the MaryCeleste ??? Video - You can also watch the video of this mysterious history. Have fun...	16	Friday, 21 January 2011, 07:14 pm (2 days 17 hours)

Figura 3.4 Ecrã com relatório de atividades

Fonte: <<http://www.let.unb.br/projetolet/course/report>>, 2010

Nessa tela, posso verificar quantas vezes cada atividade foi vista, bem como, a data do último acesso. Se eu clicar no número de vezes que a atividade foi

³⁸ Para acesso ao AVA é preciso solicitar um cadastro no seguinte endereço eletrônico: <http://www.let.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=6>.

acessada, posso saber quem fez a atividade, o que fez e quando fez. Foi assim que pude gerar dados para a construção dos quadros 3.2 (p. 50) e 4.7 (p. 84). Outro relatório possível é o das mensagens que os participantes deixaram nos fóruns. Posso clicar na caixa de seleção *Como ver a discussão* e escolher ter uma visão geral de todas as contribuições como é mostrado na figura 3.5, ou ver todas as mensagens deixadas lá e a identificação de quem as postou.

The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Cursos', 'Aluno', 'Profesor', 'Ferramentas', 'Tutoriais', and 'Suporte'. The user profile for 'Júlia Maria Antunes Barros' is visible, along with a language dropdown set to 'English (en)'. The forum path is 'PLET > IB/CIL > Forums > Debates > What do you like doing in your free time?'. The main post is titled 'What do you like doing in your free time?' and is by 'Ar Juba' on Wednesday, 20 April 2010, 01:06 am. The post content is: 'Hi Friends, I usually visit my mother-in-law on the weekends. sometimes, I go to the park with the children and eat out in a restaurant with my husband. What about you?'. Below the post is a list of replies, including one from Júlia Maria Antunes Barros on Wednesday, 28 April 2010, 08:10 am, and several others from brunirhaah and Bia.

Figura 3.5 Ecrã com visão das respostas ao fórum

Fonte: < <http://www.let.unb.br/projetolet/mod/forum/discuss>>, 2010

É possível, ainda, selecionar a lista de participantes (Figura 3.6) e obter um relatório de todas as ações de cada um deles separadamente. Nesta mesma lista, selecionam-se participantes para enviar mensagens. Também, é possível ver a lista com mais detalhes de informação sobre o perfil de cada um e estender o período de tempo de uso do ambiente.

Em resumo, podemos gerar relatórios por atividade, por aluno ou por data, além de ser possível verificar a quantidade de vezes que cada participante acessou o AVA e quanto tempo esteve *online* tornando o ambiente um instrumento de pesquisa. Por outro lado, como já foi apresentado, o Moodle serviu de contexto para

o desenvolvimento das atividades que complementaram as aulas presenciais. Do mesmo modo, o AVA serviu de espaço para a aplicação de um dos instrumentos de geração de dados (o questionário final), conforme será descrito no item d) sobre os questionários.

User picture	First name / Surname	Registration Nº	Country	Last access #	Select
	Ja Juba	110123	Brazil	2 mins 56 secs	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	3 days 2 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	12 days 18 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	13 days 15 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	18 days 15 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	45 days 17 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	52 days 3 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	53 days 17 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	60 days 17 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	71 days 18 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	80 days 19 hours	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	110123	Brazil	82 days 18 hours	<input type="checkbox"/>
	Rociv 180*	110123	Brazil	133 days 18 hours	<input type="checkbox"/>

Figura 3.6 Ecrã com lista de participantes (editada para preservar a identidade dos participantes)

Fonte: <<http://www.let.unb.br/projetolet/user/>>, 2010

c) Das Notas de Campo e Análise Documental:

As notas de campo são frequentemente usadas no estudo de caso e junto com a audiogravação ou a videogravação auxiliam na captura da interação dos participantes e de outras informações que passam despercebidas durante a observação (FALTIS, 1997, p. 145). Como já descrito no item a), não fiz notas de

campo dentro da sala de aula durante a primeira observação para não influenciar o comportamento dos participantes.

Bogdan e Biklen (1998, p. 89) classificam as notas de campo para fins didáticos, o que pode nos ajudar a organizar tais notas e proceder à sua análise ainda na fase de geração de dados. Algumas notas foram escritas após conversas com a professora e os participantes.

Entre as notas descritivas que desenvolvi estão o retrato dos participantes, a reconstrução de diálogos, a descrição dos aspectos físicos de um local, as notas sobre fatos particulares, o registro sobre o comportamento da professora e meu próprio, a representação das atividades desenvolvidas nas aulas e no AVA e a reflexão sobre as observações realizadas.

Paralelamente a essas notas, vez ou outra tomei notas de campo reflexivas sobre o método, minhas condições psicológicas, meus dilemas e conflitos quanto à ética na pesquisa, além das notas reflexivas sobre a análise numa espécie de pequeno diário de pesquisa. As notas de campo aparecem, nesta dissertação, disseminadas nas notas do texto, nos quadros-resumos, ou citadas na análise (capítulo 4).

Outro instrumento que foi conjugado com as anotações foi a análise feita dos documentos. Minha decisão de fazer análise documental foi influenciada por Patton (2002, p. 293) que salienta a riqueza de informação que este tipo de instrumento traz para o estudo de caso. Analisei documentos da secretaria do CIL para obter informações sobre os participantes da pesquisa, antes mesmo de conhecê-los pessoalmente, e mais tarde, para saber sobre a movimentação de alunos e avaliações institucionais. Também recebi da direção da escola o projeto do Curso Específico (Anexo A). Com a leitura deste projeto pude entender os objetivos do CIL na criação do curso.

Ainda houve a análise de um contrato de aprendizagem feito pela professora com a turma (Anexo D) e a tentativa de se analisar outros materiais pedagógicos, documentos importantes na geração de dados para a análise. Do LET/UnB, o documento analisado foi o projeto de implantação do AVA (Anexo B) que serviu para a composição do contexto da pesquisa. Toda esta análise documental serviu para contextualizar, cruzar dados e justificar limitações.

d) Dos Questionários:

De acordo com Abrahão (2006, p. 221), as vantagens da utilização de questionários são o controle do conhecimento de que se necessita para garantir clareza e precisão, a possibilidade de registro em diferentes momentos e locais e a facilidade dessa utilização ser feita em pequena ou grande escala.

Como foi mencionado na seção 3.2 sobre os participantes e o contexto, o primeiro contato com os participantes partiu da sugestão da professora através do envio de uma mensagem deles para a pesquisadora com uma apresentação inicial pelo correio eletrônico (Apêndice B). A partir dessa mensagem, foram elaborados dois questionários com perguntas fechadas e abertas.

O primeiro questionário (Apêndice C) foi enviado por correio eletrônico e tinha o objetivo de diagnosticar o envolvimento e a desenvoltura do aluno com o uso da internet e foi aplicado antes das observações das aulas. Todas as respostas deste questionário se encontram no apêndice C e foram utilizadas principalmente para compor a agência dos participantes (seção 4.3).

O segundo questionário (Apêndice D) surgiu da necessidade de sistematizar o que os participantes já haviam dito em suas apresentações pessoais quando enviaram a mensagem de apresentação à pesquisadora. Esse questionário foi aplicado em sala de aula posteriormente às duas primeiras observações. Por meio dele, houve oportunidade para a pesquisadora preencher lacunas deixadas pela informalidade do primeiro contato, fazer um levantamento das motivações dos participantes em relação à aprendizagem deles e entender suas concepções sobre os papéis do professor e do aluno nesse processo. Um primeiro resumo (Quadro 3.1, p. 48) foi elaborado a partir de algumas das respostas a este segundo questionário junto com as mensagens enviadas por *email* para uma visão geral do perfil dos participantes. No apêndice D, é apresentado ao leitor o restante das respostas dos participantes com as suas concepções sobre os papéis de professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem de LE. Partes dessas respostas foram usadas no capítulo 4, na discussão dos dados.

Por fim, um último questionário (Apêndice E) foi elaborado e aplicado no próprio ambiente Moodle para uma avaliação do projeto ao final do segundo semestre de 2010. Este questionário permitiu mais geração de dados para análise e suscitou reflexões sobre como dar continuidade às atividades e ao curso no AVA, além de ter trazido à tona outras questões para as considerações finais desta dissertação, tais como o desafio de ampliar o uso de AVA numa escala maior (toda a

escola ou toda a rede de centros de línguas), ou a necessidade de ampliar as funcionalidades do AVA para atender os alunos.

e) Das Narrativas:

As narrativas (Apêndice F) foram eliciadas após o primeiro semestre do curso e antes das entrevistas individuais. Tais narrativas foram um dos instrumentos de coleta de dados mais difíceis de utilizar, pois dependeram de muita negociação e preparo para corresponderem às minhas expectativas que eram de uma abertura completa dos participantes como que numa entrega de suas confidências, desejos, frustrações e alegrias. Segundo Beattie (*apud* BARCELOS, 2006),

As narrativas mostram as maneiras únicas de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências. (p. 148)

Para a pesquisa aqui relatada, as narrativas mostram-se como mais uma base de dados para o momento dos procedimentos para a análise destes dados gerados. Excertos destas narrativas serão apresentados no próximo capítulo. Há que se ter o cuidado necessário para que a interpretação da narrativa não seja subjetiva demais afastando o meu leitor da credibilidade necessária a este trabalho.

Para tanto, os parâmetros escolhidos para serem seguidos nesta pesquisa são parâmetros de uma pesquisa qualitativa que “tem o objetivo de examinar problemas específicos de maneira mais aberta, de forma a gerar informações que não seriam obtidas de outra forma” (VIEIRA, 2008, p.106). Os participantes escreveram livremente sobre suas memórias quanto ao processo de ensino e aprendizagem especialmente no ambiente Moodle.

f) Das Entrevistas:

As entrevistas feitas nesta pesquisa foram para esclarecer pontos das narrativas das quatro alunas participantes (Penélope, Peixinha, Bruninhaáh e Bia) que utilizaram o AVA por mais tempo em comparação com os outros participantes e mais próximo do tempo sugerido na proposta pedagógica do curso específico (conforme o quadro 3.2, p. 50). Tais entrevistas foram semi-estruturadas e serviram para corroborar as notas de campo das observações e a interpretação das narrativas dos participantes. Portanto, as entrevistas foram feitas após as observações e leitura das narrativas dos alunos.

Arfuch (apud SILVEIRA, 2002, p.127) afirma que o acordo prévio para a entrevista nem sempre se mantém no curso da conversa. Para conseguir entrevistas com os participantes precisei me adaptar a seus horários e condições, e, por duas vezes, as entrevistas foram canceladas. Uma vez, por sugestão da professora Dila, que relatou a atribuição de seus alunos com o excesso de trabalhos escolares. Outra vez, por perceber que deveria esperar para as participantes terem tempo de utilizarem o AVA um pouco mais, antes de responderem às minhas indagações. Um roteiro foi elaborado (Quadro 3.7).

- 1) Descreva você mesma, estudante de inglês.
- 2) Há quanto tempo você estuda inglês e por que você estuda inglês?
- 3) Qual a frequência com que você usa a internet? E desse tempo quanto você usa para aprender inglês?
- 4) Como pode ser feito para você usar a internet para ajudar sua aprendizagem de inglês no centro de línguas?
- 5) Houve alguma mudança do início do ano para cá em relação a como você usa a internet para estudar inglês: você usa para estudar? O que mudou no uso da internet?
- 6) O que é preciso fazer para aprender inglês? Como você faz? E na internet?
- 7) E se você não tivesse professor de inglês?
- 8) E o Moodle? Fala dessa experiência. Há diferença/semelhança entre o Moodle e a sala de aula, por exemplo?

Quadro 3.7: Roteiro para as entrevistas individuais

Fonte: Notas da Pesquisadora

No Quadro 3.7, apresento as perguntas que serviram de roteiro para as entrevistas, em concordância com o que nos lembra Vieira (2008):

Alguns direcionamentos são, porém, necessários. [...] um pesquisador não inicia uma coleta de dados sem apontar uma finalidade. A total ausência de critérios e diretrizes na coleta de dados resulta em excessos e em dificuldade de interpretação. Uma entrevista não deve, portanto, ser feita a esmo, mas dentro de uma técnica bem estabelecida. (p. 23)

Também houve uma conversa informal com os alunos durante uma visita à sala de aula. Considerei esta conversa como uma entrevista coletiva aberta que deu aos participantes que falam melhor do que escrevem a oportunidade de se expressarem. Porém, esta conversa informal não foi gravada senão perderia esta característica de informalidade necessária naquele momento. O que pôde ser feito

foi uma tomada de notas logo em seguida à entrevista para se fazer o máximo de registro possível.

Além da conversa com toda a turma, é importante mencionar que muitas dúvidas puderam ser esclarecidas através do contato informal antes e após as aulas observadas e nos encontros casuais com os participantes nos corredores da escola. Também pude ouvir da professora vários comentários e descrições que me ajudaram a entender os comportamentos observados no AVA por meio de conversas durante as coordenações pedagógicas da professora Dila. Todas essas conversas podem ser consideradas entrevistas abertas e, como esclareci no item c) sobre as notas de campo, algumas anotações foram feitas após tais conversas.

Enfim, nesta seção, descrevi os instrumentos utilizados para a geração de dados. Na próxima seção, descrevo os passos seguidos para proceder à análise, bem como, as dificuldades encontradas na execução desses procedimentos.

3.4 Os Procedimentos para a Análise de Dados e as Limitações

Com a utilização dos instrumentos descritos, procurei manter o cuidado de ter material suficiente para a cristalização na hora dos procedimentos de análise. Recentemente, as pesquisas qualitativas usam o termo *cristalização* em lugar de triangulação para se referirem ao cruzamento de dados para se chegar à síntese (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 20). Escolhi este termo não apenas para inovar, mas por entender que a ideia de um cristal multifacetado é mais apropriada para justificar os procedimentos usados neste estudo. Foi possível tirar dúvidas quanto a algumas notas de campo e fundamentar melhor o cruzamento dos dados.

Primeiro procurei simplificar as ideias através de notas em forma de frases curtas, palavras-chaves e conceitos centralizando a atenção nas palavras usadas pelos participantes. Ou seja, foi feita uma releitura e transcrição dos dados para, em seguida, proceder à minha interpretação.

Para a síntese, a problemática foi retomada e houve uma cristalização de dados através da seleção e comparação cautelosa de todos eles, “como contar a mesma história sob diferentes pontos de vista” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 19).

Houve a possibilidade de se discutir com o orientador durante as reuniões sobre a pesquisa. Ele pode ser considerado um co-autor da interpretação do fenômeno estudado porque contribuiu com reflexões significativas para a análise dos dados.

A estratégia escolhida para a análise nesta pesquisa foi a de retomar as proposições teóricas apresentadas no segundo capítulo. Tudo isso sem a pretensão de criar uma nova teoria, mas de refletir e refazer as leituras para tentar entender o caso. Busco em cada momento explicar intensamente o processo de condução deste estudo de caso para conseguir o respaldo e a credibilidade da comunidade científica e dos meus pares de estudo e profissão. Nesta retomada, volto às perguntas apresentadas na introdução (p. 17) e conto como fiz para responder cada uma.

1) *Quais aspectos na utilização de AVA estão relacionados ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE?*

Para responder a primeira pergunta considerei o modelo de OXFORD (2003, p. 77-79) que elenca quatro elementos essenciais para a descrição das quatro perspectivas de autonomia conforme apresentado na seção 2.2.2 sobre a busca por um parâmetro para a pesquisa. Neste sentido, levando em consideração os elementos *contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem*, procurei verificar a perspectiva ou as perspectivas de autonomia que mais são contempladas neste caso estudado. Para descrever o contexto, analisei documentos e notas de campo geradas a partir das aulas observadas e das atividades do Moodle e escutei a gravação das aulas, transcrevendo pequenos trechos de ilustração. Fiz um levantamento de dados das narrativas, dos questionários, das entrevistas e novamente, do AVA para averiguar a agência, a motivação e as estratégias de aprendizagem que emergiram da fala dos participantes.

2) *Quais são os efeitos da utilização de AVA na autonomia dos aprendentes de LE?*

Nesta análise, voltei ao quadro 2.2 apresentado na revisão de literatura (p. 27) e fiz um paralelo dos níveis de uso da tecnologia pelo docente com o uso pelo aprendente para relacionar tais níveis ao comportamento dos participantes e identificar quais efeitos a utilização do AVA provocou no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE. Inclui nesta análise os dados gerados com as

entrevistas e fiz uma releitura da interpretação resultante da primeira pergunta, ao mesmo tempo em que discuti a pergunta 3.

3) *O que falta no contexto de AVA associado ao ensino presencial de LE para que os aprendentes de línguas possam desenvolver sua autonomia?*

Como consequência das descobertas feitas ao procurar responder as duas primeiras perguntas, senti a necessidade de diagnosticar as possíveis relações entre a autonomia ou a falta de autonomia dos participantes com o seu contexto, suas motivações, suas estratégias de aprendizagem e sua agência. Para isso, tentei apontar alguns aspectos que indiquem as lacunas a serem preenchidas. Em outras palavras, tentei sintetizar fazendo uma análise da força ativa do grupo que possivelmente os leva a uma atitude autônoma, ou de outras forças que os impedem de agir com mais autonomia.

Apresentada desta forma, a pesquisa pode parecer perfeita, porém esta sequência sugerida se refere apenas à organização das ideias para possibilitar uma síntese coerente. Na verdade, houve limitações que dificultaram o desenvolvimento da minha pesquisa em alguns momentos da geração e da análise dos dados. Estas limitações estão elencadas nos itens seguintes:

- a) O uso de um diário reflexivo (pelos participantes) foi sugerido pela professora Dila. Porém, não pude utilizar dados desses diários na pesquisa, pois tive acesso a apenas um diário.
- b) Algumas narrativas foram insuficientes e não houve tempo de entrevistar os autores dessas narrativas para dirimir dúvidas.
- c) Devido à falta de tempo, não pude entrevistar todos os participantes. Além disso, a quantidade de dados gerados deixaria a pesquisa extensa e a dissertação da mesma muito longa.
- d) Os participantes não autorizaram a gravação em vídeo, o que possibilitaria uma melhor análise das aulas ou, talvez, até uma sessão de visionamento³⁹ para que os alunos esclarecessem alguma ação.

³⁹ Envolver a exposição das gravações aos participantes da pesquisa para averiguar suas perspectivas sobre suas ações (ABRAHÃO, 2006, p. 227).

- e) O tempo escasso da professora e dos participantes os impediram de contribuir com mais atividades no AVA.
- f) Algumas notas de campo foram feitas em folhas avulsas e o manuscrito do diário de pesquisa era ilegível às vezes. Esta falta de organização provocou a perda de algumas anotações.
- g) Havia espaço na escola com alguns computadores ligados à rede, mas os alunos não puderam utilizá-lo. Acredito que, se tivessem tido esta oportunidade, os dois alunos que não fizeram cadastro no AVA possivelmente teriam participado da pesquisa.

3.5 Os Princípios Éticos e a Dissertação

No contexto acadêmico, a discussão sobre ética na pesquisa faz-se necessária. Segundo Punch (1994, p. 90), antes mesmo de entrar em campo, o pesquisador deve considerar todas as dimensões éticas que servirão como trilha para apontar o melhor caminho a ser seguido. Procurei estabelecer alguns princípios básicos para direcionar meu trabalho, e até mesmo depois dele, de maneira a criar uma harmonia e respeito necessários à vida dos participantes. Os aspectos relacionados à ética que guiaram minha pesquisa foram: o consentimento, a confiança, a privacidade e a reciprocidade.

Desde o primeiro momento, o acesso à escola foi facilitado pelo fato de a pesquisadora trabalhar naquele local e ser colega da professora Dila já faz nove anos. Como mencionado na seção 3.3. sobre os instrumentos, mais especificamente sobre as observações, este fato foi determinante na aceitação e engajamento dos participantes na pesquisa. Porém, foi preciso demonstrar clareza e sinceridade, comprometimento e cumplicidade com os voluntários para que a pesquisa pudesse fluir de maneira natural e significativa.

O estabelecimento da confiança veio justamente dessa clareza e transparência na condução da pesquisa. Uma confiança que foi galgada na preservação da identidade dos participantes para respeitar sua privacidade e evitar constrangimentos.

Outro aspecto importante foi o princípio da reciprocidade. Deve haver algo para se oferecer em troca, não como um comércio de favores, mas como um reconhecimento do valor de uma pesquisa para o crescimento e desenvolvimento de uma comunidade. As conclusões desta pesquisa serão disponibilizadas aos seus participantes que terão oportunidades de narrar novamente suas impressões e sentimentos sobre o fenômeno e a produção do estudo em si.

Permanece a idéia de tomarmos ações que contribuam para a caminhada desses participantes no processo de ensino aprendizagem que naquela escola ainda vai durar mais dois anos. O coordenador do projeto LET/UnB, Professor Enrique Huelva, já autorizou a continuidade do curso no AVA para a turma dos participantes, havendo, assim, a expectativa de uma continuação com nova pesquisa sobre o trajeto destes participantes na aprendizagem de LE.

A redação do caso, como de todo relatório científico, exige habilidade e treino. Para tanto, antes de se chegar a este texto final, foram feitos dois esboços durante o curso nas aulas das disciplinas de *Metodologia* e de *Seminários de Pesquisa* do PGLA, e nenhum deles foi descartado para que eu pudesse compará-los e acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, houve várias escritas de reflexões após conversas com o orientador.

Richardson (1994, p. 516) sugere que a escrita da dissertação seja um exercício de autoconhecimento e, ao mesmo tempo, de investigação durante o relatório do próprio estudo, o que pode oportunizar uma experiência gratificante. O tom desta dissertação (mais informal) tem o objetivo de estabelecer um diálogo com o leitor e, ainda, evitar seu cansaço para que haja um engajamento prazeroso e, provavelmente, uma identificação com o estudo.

Para a organização da dissertação, procurei manter um padrão convencional que pudesse facilitar referências futuras da comunidade científica. Portanto, além dos capítulos de introdução e de considerações finais, o desenvolvimento do texto segue uma ordem padronizada. O segundo capítulo se deteve ao estado da arte, este capítulo 3 trouxe o referencial metodológico e o próximo capítulo tratará da síntese desta investigação. Fecho este capítulo com um conselho de Punch (1994, p. 95): “Simplesmente faça, mas pense primeiro.”⁴⁰

⁴⁰ Minha tradução livre do texto: “Just do it by all means, but think a bit first.”

4 DISCUSSÃO DE DADOS

Provar que tenho razão significaria reconhecer que posso estar errado.

Pierre Beaumarchais

Neste capítulo, pretendo analisar a aplicabilidade de um AVA na busca de espaço para a promoção do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. Para isso, busco evidências por meio dos dados gerados das observações, dos questionários, das narrativas e das entrevistas realizadas nesta pesquisa, além das minhas impressões registradas durante o estudo, da análise documental e das leituras da bibliografia referida nos capítulos 1 e 2.

Ressalto que a cristalização dos dados tem base na participação de dezesseis alunos de um CIL de Brasília e convém lembrar que a entrevista individual foi feita apenas com as quatro participantes que utilizaram o AVA por mais tempo.

Na seção 4.1 faço uma pequena introdução para contextualizar a minha interpretação dos dados gerados e explico como pretendo avaliar o caso. Nas outras seções, desenvolvo minha análise, propriamente dita, conforme já descrito na seção de procedimentos de análise e faço considerações sobre a taxonomia escolhida para a interpretação dos dados — Oxford (2003) — para verificar se os dados validam ou não a própria taxonomia apresentada. Por fim, prossigo com a interpretação discutindo os efeitos e as potencialidades do AVA (seção 4.6).

4.1 Introdução: O Parâmetro da Investigação

É importante retomar a definição de autonomia adotada nesta pesquisa para, então, apresentar a análise. O conceito de autonomia é “contextualmente variável” (BENSON, 2006, p. 23). Para o contexto desta pesquisa, relembro Paiva (2006). A autonomia é um fenômeno manifestado com toda a sua complexidade em variados graus de controle da própria aprendizagem de maneira independente e exteriorizado

nas ações de um aprendente, entre elas, seus desejos, suas atitudes e suas escolhas (PAIVA, 2006, p. 88).

Em outras palavras, acredito que a autonomia na aprendizagem de LE refere-se basicamente à capacidade que um aprendente tem de assumir responsabilidade pela sua aprendizagem. E esta capacidade pode variar de acordo com a conscientização e a vontade do aprendente em se engajar nesta empreitada. Partindo desta definição, tento identificar quais os aspectos do caso estudado se relacionam com as perspectivas do modelo de autonomia na aprendizagem de LE proposto por Oxford (2003).

A autora recomenda que as perspectivas *técnica*, *psicológica*, *sociocultural* e *político-crítica*, sejam tratadas uniformemente nas pesquisas sobre autonomia (OXFORD, 2003, p. 90). Contudo, na elaboração deste capítulo, durante a análise de dados, percebi a impossibilidade de fazer correspondência entre a perspectiva político-crítica e os dados gerados em minha pesquisa. Justifico esta impossibilidade com as palavras de Benson (2006):

[...] aprendizes de línguas são muito mais capazes de agir de forma autônoma do que os professores normalmente supõem, principalmente no que diz respeito a decisões sobre o que aprender. Sob este ponto de vista, uma abordagem [de ensino] gradual, passo-a-passo, na qual níveis de autonomia possivelmente sejam contemplados, pode restringir [...] o desenvolvimento da autonomia. (p. 24)

A partir dessa afirmação do autor, quero ponderar que o fato de o CIL não trabalhar com objetivos que contemplem os princípios da perspectiva político-crítica pode inviabilizar situações que propiciem o desenvolvimento da autonomia sob tal perspectiva. Por outro lado, como Oxford (2003) mesma salienta (Quadro 2.4, p. 39), a perspectiva sociocultural II se sobrepõe à político-crítica. Por isso, algumas analogias e contrastes feitos durante a análise serão referidos à perspectiva sociocultural II, e não à perspectiva político-crítica.

Para detalhar a relação entre as perspectivas de autonomia e os aspectos deste caso, as quatro seções que seguem estão divididas de acordo com os elementos: *Contexto*, *Agência*, *Motivação* e *Estratégias de aprendizagem* (OXFORD, 2003, p. 80). Em cada uma das seções, faço uma interpretação do elemento constitutivo da autonomia para identificar as tendências gerais nas repostas dos participantes.

A partir dessas tendências, tento construir uma transversalidade entre os dados gerados dos diferentes instrumentos utilizados. Dessa forma, procuro identificar convergências e divergências nas representações dos participantes para mergulhar na reflexão — fim da minha pesquisa.

4.2 Contexto

A palavra *contexto* origina-se do latim: *contextere*, o mesmo que juntar, conectar, e refere-se a toda oportunidade de ação. Um contexto pode ser tomado como um cenário geral ou mais específico e local e, ainda, sob o ponto de vista da perspectiva político-crítica, pode ser visto como uma posição ideológica (OXFORD, 2003, p. 80).

O contexto desta pesquisa é o de um AVA integrado ao ensino presencial. Portanto, é difícil separar um do outro. É preciso entender o que ocorre na sala de aula para conseguir enxergar o que ocorre no AVA e enxergar o porquê de um fenômeno acontecer de uma determinada maneira e não de outra.

A sala de aula no CIL é uma sala de aula composta por um número menor de alunos (média de vinte alunos por turma) e com uma carga horária maior que a do ensino regular (três horas por semana no curso diurno). Isto, associado ao fato de que os CIL são escolas públicas voltadas exclusivamente ao ensino de LE (inglês, francês e espanhol), propicia o desenvolvimento de aulas que, desde o início, favoreçam a prática oral da LE estudada.

Apesar disso, considerando que são poucas as oportunidades de uso da língua fora da sala de aula, os alunos parecem não ter espaço suficiente para a aquisição e o uso de uma LE tão somente frequentando a escola.

A turma acompanhada por dois semestres letivos em 2010 é uma turma de dezenove alunos dos quais 16 participaram da pesquisa. É uma turma de iniciantes no Ensino Médio, de diferentes escolas da Rede Pública, com idade entre 14 e 15 anos. O clima na sala de aula é de cordialidade, respeito e empatia entre os agentes (aluno × aluno e alunos × professora).

Na sala de aula, os alunos sentam-se em semicírculo, a professora posiciona-se geralmente à frente dos alunos perto de um quadro branco com sua mesa ao

centro e um suporte com televisão e aparelhos para tocar DVD e CD ao lado do quadro e ao oposto da porta da sala. A professora Dila raramente se senta em sua cadeira posicionada atrás de sua mesa preferindo ir até a mesa apenas para conferir seu material, e circula pela sala se aproximando dos alunos enquanto desenvolve as atividades planejadas.

As aulas observadas (Quadro 3.3, p. 52) alternaram momentos de atividades comunicativizadas (como a explicitação de pontos gramaticais e o estudo de vocabulário por meio da utilização da LE estudada) com momentos de fato comunicativos, quando os alunos se expressavam utilizando a LE para debates. Tais debates giravam em torno de algum tema originado das atividades que os participantes estavam desenvolvendo, e tinham o foco no tema discutido; não na estrutura da língua. Os trechos que seguem são transcrições de diferentes momentos da aula do dia 22/06/10 e podem ilustrar minha ponderação.

D⁴¹: *So, just to revise the simple present ok? /.../ Let's open your book to page 25. Just to revise the simple present. /.../ Do you remember that we talked about Lisa's busy day last class? And we talked about busy activities? Do you remember this? Busy? All right. /.../ Look at this. Activity 5. Ok? So, look, we have some questions /.../ Where do you work? /.../ What is the possible answer for this? This is number 5, ok, people? Not the text, right? Where do you work? What can we answer this? New York. What is the possible answer?*

A: *In the New York.*

D: *In New York, ok? So, remember that? I live in Brasília, /.../ we can use this, this type of preposition. Do you like your job? Yes?*

A: *I Like.*

D: *I like?*

A: *I do.*

D: *I do. Yes, I do. Do you relax on weekends? No, I?*

AA: *No, I don't.* (Momento 1)

É possível notar indícios de que a abordagem vigente na sala de aula da turma participante tende a ser gramatical com o foco nas orientações do livro didático (Momento 1), porém, há intervenções da professora Dila na tentativa de relacionar os temas do livro com a realidade dos alunos e tornar o estudo mais comunicativo (Momento 2).

⁴¹ D: corresponde à professora Dila, A: representa um aluno e AA: representa mais de um aluno; o símbolo /.../ indica uma transcrição parcial.

D: *Let me ask you, /.../ look at me, ok? Your teacher, ok? Your lovely teacher. ((Risos)) What is, in your opinion, /.../ looking at me /.../ What do I like doing in my free time, for example? To relax.*

A: *I.*

D: *I or you?*

A: *You.*

D: *Ah!*

A: *Using computer.*

D: *Using computer? I like using computer? Just this? Just this?*

A: *Watching TV.*

D: *Ok, but I'm not a coach potato, remember? Ahm?*

A: *Listening to music.*

D: *Hum, listening to music. Ok, very good. Let's see. C...⁴² Look at V... In your opinion what does V... like doing?*

A: *He listen to music.*

D: *He likes listening to music. Ahm?*

A: *Watch TV.*

D: *Ahm?*

A: *Play soccer. Play computer games.*

D: *Oh, computer games. Ok. V... don't say if it's ok or not. For this moment, no, all right? So, V... Look at B... /.../ In your opinion, what does she like doing in her free time?*

A: *She likes watching TV, cooking. (Momento 2)*

A professora segue o tema proposto no livro didático — *Atividades para o tempo livre* — e propõe um debate que faz a turma se engajar e a língua passa a ser o veículo para a comunicação e não o objeto de estudo. A preocupação de Dila com uma aprendizagem mais significativa para o aluno também pode ser notada neste trecho de sua narrativa (Anexo C):

Observei que muitas situações expostas nos métodos não se enquadravam e nem contribuía muito para o engajamento dos alunos, tendo em vista que a maior parte delas estavam muito distante da realidade contextual dos alunos. Fui percebendo a necessidade de buscar saídas para o real envolvimento dos alunos na aprendizagem do idioma. Ao longo de muita investigação procura e experimentação entendi que qualquer abordagem feita durante as aulas deveria ter como foco principal o uso do idioma no dia a dia e o significado da aplicação daquilo na vida deles. (Narrativa de Dila)

Em outro trecho de sua narrativa, Dila ressalta a necessidade de levar o aluno à reflexão de seu papel e da importância de aprender a aprender. Sua preocupação pode ser constatada no contrato de aprendizagem (Anexo D) negociado com a turma e assinado pela própria professora e seus alunos. Destaco aqui parte desse contrato para ilustrar o compromisso que os agentes decidem assumir em prol do processo de ensino-aprendizagem da LE:

⁴² Letra maiúscula e reticências indicam que Dila chama os alunos pelo nome.

Levando em conta que o processo de aprender requer esforço do aluno e do professor, nós alunos da turma [...] e a professora decidimos nos comprometer seriamente com a nossa aprendizagem, portanto, nos propomos a cumprir os itens abaixo... (Contrato de aprendizagem)

O que ocorreu em sala de aula influenciou diretamente o desenvolvimento das atividades do AVA. Por isso, fiz uma breve descrição deste contexto, para estabelecer a relação entre a sala de aula e o ambiente virtual. Passo agora a descrever o contexto do AVA Moodle que foi parte do contexto de aprendizagem dos alunos e o foco principal desta pesquisa.

No ambiente virtual, a professora Dila procurou uma oportunidade de extensão para suas aulas e, também, um espaço para seus alunos ficarem mais à vontade, interagirem e agirem de acordo com seus interesses e suas necessidades. Neste trecho de sua narrativa, Dila descreve sua intenção ao decidir participar do projeto de integração do AVA à aula presencial:

Um exemplo de aplicação prática para o redirecionamento da condução de conteúdos e incremento da autonomia é o projeto piloto, em parceria com a Universidade de Brasília, de implementação da plataforma do Moodle como parte do nosso curso [no centro de línguas]. Assim, penso que sobrepor obstáculos, vencer a estagnação e até mesmo crenças constitui um grande desafio para a evolução do meu trabalho, bem como o entendimento de que sou parte integrante desse processo de “aprender a aprender”. (Narrativa de Dila)

No AVA, os alunos desenvolveram atividades extras que serviram de complemento ao que estavam estudando em sala de aula e serviram como oportunidades para eles se dedicarem ao uso da LE com mais tempo. Apresento, então, um resumo descritivo das principais atividades desenvolvidas no Moodle para, depois, prosseguir com a análise:

- **Fórum 1:** Discussão sobre a rotina de um grupo de jovens através da análise de uma foto publicada no fórum e comparação com a própria rotina.
- **Fórum 2:** Discussão sobre o que gostam de fazer no tempo livre, quando não estão estudando.
- **Fórum 3:** Discussão sobre as suposições quanto ao mistério do navio The Mary Celeste a partir da leitura de um texto literário e de um vídeo sobre o assunto.

- **Fórum 4:** Respostas ao questionário final de avaliação do projeto⁴³.
- **Exercício 1:** Exercícios de vocabulário e de compreensão da audição de um diálogo.
- **Exercício 2:** Elaboração de um texto e uma ilustração sobre a casa dos sonhos a partir de uma lista de perguntas.
- **Exercício 3:** Exercício relacionado ao Texto 2 (*Partes da casa*) com palavras cruzadas *online* através de um *link*⁴⁴.
- **Exercício 4:** Respostas a uma lista de perguntas sobre o Vídeo 1.
- **Vídeo 1:** Trecho de um filme (Vídeo de seis minutos em arquivo dentro do AVA)⁴⁵.
- **Vídeo 2:** Discussão sobre o texto literário *The Mary Celeste* a partir de um *link*⁴⁶.
- **Texto 1:** Texto da transcrição do diálogo entre um garçom e o cliente de um restaurante (Arquivo dentro do AVA).
- **Texto 2:** Texto com apresentação de slides das partes da casa (dentro do AVA)⁴⁷.
- **Texto 3:** Texto literário *The Mary Celeste*⁴⁸.
- **Áudio:** Diálogo entre um garçom e o cliente de um restaurante. (Arquivo dentro do AVA⁴⁹).
- **Blogue:** Os blogues eram individuais e o aluno poderia escolher se queria deixar visível para os outros participantes lerem. Caso contrário, somente a professora poderia ler os blogues. Um *link* foi publicado com um convite aos participantes para se apresentarem e falarem de si livremente em seus blogues.
- **Chat:** Foi criado um espaço, dentro do AVA, para que os alunos pudessem conversar entre si quando estivessem *online* ao mesmo tempo (conversa síncrona).
- **Escolha:** Esta atividade foi usada para combinarmos um café da manhã na volta às aulas do segundo semestre. Através do recurso *Escolha*, os alunos puderam distribuir entre si os alimentos que levariam quando ainda estavam em recesso⁵⁰.

⁴³ Como este fórum, na realidade, era para a aplicação de um dos instrumentos para geração de dados e, tendo em vista que apenas três alunos participaram, reenviei as perguntas por email e obtive respostas de mais duas alunas: Fran e Peixinha.

⁴⁴ <<http://iteslj.org/cw/1/em-house.html>>.

⁴⁵ Também disponível em:

<<http://moviesegmentstoassessgrammargoals.blogspot.com/search/label/short%20answers>>.

⁴⁶ <<http://www.youtube.com/watch?v=LE18mtDD3SU&NR=1>>.

⁴⁷ Ou em: <<http://www.wearebusybeavers.com/online1/freebk1sec14pg16rooms.html>>.


⁴⁸ Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/14591230/What-happened-to-the-Mary-Celeste>>.

⁴⁹ Este vídeo e o Texto 1 também estão disponíveis em: <<https://englishpod.com/>>

⁵⁰ Fonte: Dados da pesquisa.

A abordagem vigente no AVA não é diferente daquela predominante em sala de aula. Pode-se notar uma alternância entre o desejo da professora Dila de promover interação e comunicação na LE e o foco na estrutura da língua em si. Para exemplificar, apresento duas atividades desenvolvidas no ambiente virtual.

A primeira (Figura 4.1), iniciada em 25/05/10, se refere ao Fórum 1. A atividade era de discussão com suposições sobre o dia-a-dia de um grupo de rapazes que apareciam em uma fotografia publicada no fórum. Os alunos deveriam refletir sobre a fotografia a partir de algumas perguntas feitas pela professora. Depois deveriam postar no fórum suas impressões e falar de suas rotinas. Dez alunos participaram desta atividade no AVA.



Routine Scheme

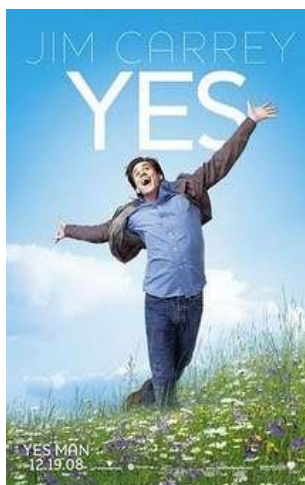
- 1) What do you do every day?
- 2) Do these boys have a stressful routine?
- 3) In your opinion, what do they do every day?
- 4) In what aspects their routine is different from a lawyer's routine? Do you imagine? (What does a lawyer do every day?)

Figura 4.1 Fórum 1: Discussão sobre rotina de vida

Fonte: <<http://www.let.unb.br/projetolet/mod/forum/view.php?f=234>>

A outra atividade, Exercício 4 (Figura 4.2), foi publicada em 10/08/10 e se constituía de um exercício em que o aluno deveria responder perguntas sobre o trecho de um filme sugerido como atividade de vídeo no AVA. Quatro alunos

enviaram suas respostas para o AVA, como o comando do exercício indicava. Todavia, a professora informou que mais dois alunos que tiveram dificuldade em enviar a resposta pelo AVA, entregaram o exercício por escrito em sala de aula.



1. Copy these questions in your computer and answer them according to the movie segment. Use **SHORT ANSWERS**. Then send your file to the assignment **Answers to the questions about the movie**.
 - 1) Do all participants have a red bag?
 - 2) Is Carl excited about the seminar?
 - 3) Is Terrence the presenter?
 - 4) Does the word YES control the external side of people, according to Terrence?
 - 5) Is there anyone new to the seminar?
 - 6) Does Carl say NO to life?
 - 7) Is Carl comfortable during the scene?
 - 8) Does Carl have a girlfriend?
 - 9) Are the participants happy about Carl's final decision?
 - 10) Do you believe in Terrence's ideas?

Figura 4.2 Exercício sobre o trecho de um filme

Fonte: <<http://www.let.unb.br/projetolet/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=2585>>

Nota-se que, provavelmente, o foco do exercício (Figura 4.2) era no treino de estruturas e não no debate de ideias sobre o filme. Apesar de a última pergunta ser direcionada para discussão de opiniões, o exercício era enviado apenas para a professora e os outros alunos não tinham acesso às respostas uns dos outros e, portanto, não poderiam discutir sobre elas. Por outro lado, a atividade do Fórum 1 (Figura 4.1) tinha como objetivo principal discutir sobre rotinas e o foco era neste tema. Todos poderiam ler as opiniões uns dos outros e fazer comentários. A língua era apenas o meio pelo qual o aluno se comunicava.

A partir da descrição do contexto feita nesta seção, tento estabelecer uma relação entre os dados gerados pelos instrumentos aplicados e as perspectivas técnica, psicológica, sociocultural I e sociocultural II. Considerarei principalmente as narrativas dos participantes, nas quais eles expressam suas opiniões sobre o AVA.

Quanto ao contexto, a perspectiva que mais se sobressaiu nos discursos dos alunos foi a perspectiva técnica, que enxerga o contexto literalmente como o ambiente em que o aprendiz está inserido. A maioria dos participantes (treze) fizeram referência ao AVA como um espaço físico, muitas vezes, comparado com a sala de aula. Apresento uma lista dos excertos (com palavras-chave sublinhadas) que me levaram a este diagnóstico.

1. *[...] deveria ter no moodle algumas explicações ou dicas como em sala de aula.* (Narrativa de Major)
2. *O moodle ajuda bastante a todos, apesar de alguns não terem tempo de entrar, [...]* (Narrativa de Rotciv 180°)
3. *È bom estar aprendendo até em casa no computador.* (Narrativa de Regi)
4. *As atividades feitas lá contribuem para que nós (alunos) tenha um conhecimento maior de inglês.* (Narrativa de káah)
5. *Como eu disse acima, o Moodle é um ótimo local para aprender inglês, até mesmo pessoas que não fazem o curso, podem tentar aprender.* (Narrativa de J.O.)
6. *[...] então você sai do curso e entra no Moodle, ...* (Narrativa de Mat)
7. *[...] e o uso num lugar confortável (casa).* (Nany – Primeiro questionário)
8. *As atividades nele desenvolvidas nos ajudam bastante, pois é como se fosse sempre, uma revisão do que vemos em sala de aula.* (Narrativa de Fran)
9. *As atividades do moodle são praticamente do mesmo jeito da sala de aula, [...] Quando estou no moodle me sinto um pouco mais confiante em relação as atividade, pois essas atividades já foram comentadas na sala de aula.* (Narrativa de Bruninhaáh)
10. *[...] a maioria dos alunos passam muito tempo no computador.* (Narrativa de Bia)
11. *Acho que o Moodle deveria trabalhar mais redações referentes a um certo assunto, fazendo assim, nos desenvolvermos mais o nosso vocabulário estrangeiro.* (Narrativa de Geraldinho)
12. *Dá uma visão ampla de tradução e descoberta de novas palavras em inglês e seus significados.* (Rafinha sobre a internete, no primeiro questionário)

13. ***Eu acho o moodle um pouco difícil de mexer, não tem design muito trabalhado e bonito, mas acho uma boa maneira de aprender o inglês, com exercícios bons para trabalhar a língua.*** (Narrativa de C. Rodrigues)

Percebe-se que quando não se referem ao AVA como um lugar (Excertos 1 a 10), os participantes o descrevem como uma fonte de conhecimento, por exemplo, como um livro (Excertos 11, 12 e 13). Por outro lado, as outras três participantes (C.A., Penélope e Peixinha) verbalizaram representações do AVA que se diferenciaram daquela concebida pela maioria e que, também, divergiram entre si. C.A. denota generalizar mais o contexto valorizando o contato com a língua:

[...] quanto mais oportunidade de você ter contato com a língua foco do curso melhor, e isso é muito interessante porque ta misturado com tecnologia, então assim é um contato no mundo virtual em inglês. Eu também acho que isso é uma ótima iniciativa para nós alunos. E isso é bom para o nosso futuro, e eu espero que nós alunos nos dediquemos mais. (Narrativa de C.A.)

Essa representação de C.A. sobre o contexto de aprendizagem parece mais compatível com a perspectiva psicológica que enxerga além do ambiente físico e vislumbra oportunidades para o desenvolvimento da LE. Por outro lado, o depoimento de Penélope tende a ilustrar a perspectiva sociocultural I. Neste excerto, a participante menciona a interação com outros aprendentes:

O moodle representa um conhecimento a mais, uma ajuda, e até uma diversão, pois eu gosto muito de responder aquelas atividades, principalmente, aquelas em que existem perguntas de outros alunos, que como nós, também estão aprendendo e aprimorando seus conhecimentos. (Narrativa de Penélope)

Em sua narrativa, Peixinha demonstra compartilhar das ideias de Penélope. No entanto, considero que sua visão se amplia ao exemplificar sua perspectiva, falando das redes sociais *Orkut* e *MSN*⁵¹. Ela parece compreender que o contexto de aprendizagem pode ser maior, pode ser visto como um ambiente social e cultural, conforme classifica a perspectiva sociocultural II.

Eu gostei muito de fazer o meu perfil em inglês, e gosto de participar dos fóruns [...] O moodle é como se fosse um Orkut que você coloca sua foto, faz o seu perfil e debate com seus amigos em inglês. É uma ótima forma de testar o seu inglês, um maravilhoso trabalho pra usar

⁵¹ Redes do site Google em < <https://www.google.com> > e da Microsoft em < <http://br.msn.com/> > respectivamente.

a língua de um modo que não fica cansativo. Não só o moodle como também o MSN também ajuda. [...] É muito bom compartilhar com as pessoas coisas que você sabe, pois acaba se tornando uma troca de conhecimento. (Narrativa de Peixinha)

Ainda, na perspectiva sociocultural, a aprendizagem acontece de forma mediada e significativa e situa-se num lugar e tempo específicos. O aprendiz pode ser central (Sociocultural I) ou sua participação pode ser central (Sociocultural II). Ao comparar as respostas de C.A. e Peixinha, percebi uma pequena diferença entre as duas alunas quanto ao que consideram mais central.

De um lado, C.A. parece enxergar o aprendiz como central: “outros alunos, que como nós, também estão aprendendo”. Do outro lado, Peixinha parece enfatizar a participação das pessoas no espaço virtual: “compartilhar com as pessoas coisas que você sabe”.

Na conclusão (seção 4.6), retomarei estas considerações para aprofundá-las e contrastá-las com os efeitos que o uso do AVA pode causar. Passo agora a interpretar outro elemento — a agência.

4.3 Agência

O conceito de agência que se toma aqui para proceder à análise é o da força geradora de efeito (seção 2.2.2, p. 38), que neste caso, é o comportamento do participante em relação à tomada de responsabilidade pela sua aprendizagem. É sob este ângulo que a agência dos participantes será abordada. Antes, relaciono alguns resultados gerados com o primeiro questionário para complementar o contexto da pesquisa e direcionar a minha interpretação da “tomada de responsabilidade” dos participantes à sua participação no AVA Moodle.

No início do ano letivo (Fevereiro/2010), os alunos receberam o primeiro questionário que possibilitaria a esta pesquisadora fazer um levantamento da utilização do computador/internet em sua vida diária e em sua aprendizagem de LE, e fazer um esboço inicial de suas concepções em relação ao uso do AVA na aprendizagem de LE. Os objetivos eram: a) verificar a habilidade do participante em utilizar o computador ao enviar a mensagem e anexar uma foto; b) estabelecer uma aproximação para o início da observação das aulas; c) fazer um levantamento sobre

suas representações quanto ao uso da internet para aprender línguas, além de verificar a frequência com que a usavam.

Ao se auto-avaliarem quanto ao seu conhecimento em informática, os alunos apresentaram uma visão otimista que indicava a possibilidade de se propor o desenvolvimento do projeto de integração do AVA às suas aulas. Ninguém considerou seu conhecimento em informática insuficiente. A maioria (onze alunos) se considerou com bom conhecimento. A figura 4.3 ilustra com maior precisão a avaliação feita pelos alunos.

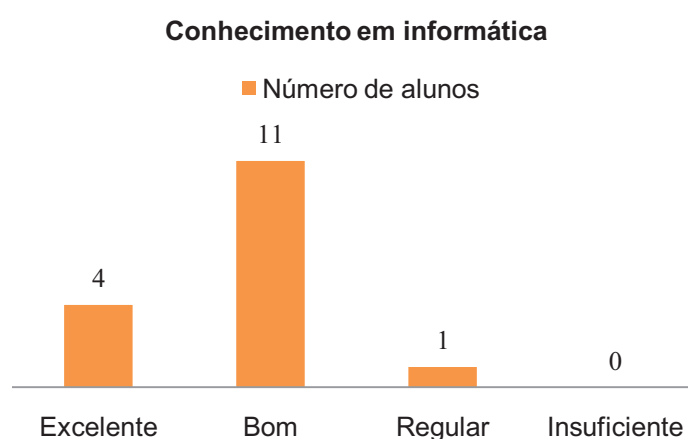


Figura 4.3 Avaliação dos participantes sobre conhecimento em informática

Fonte: Dados de pesquisa

Mais duas perguntas fechadas foram feitas neste primeiro questionário, e ambas se relacionavam à frequência de uso do computador: uma sobre a vida particular do aluno e outra sobre sua aprendizagem de inglês. Com as respostas dadas, três gráficos foram elaborados (Figuras 4.4, 4.5 e 4.6): os dois primeiros com os resultados das respostas às perguntas e o último para comparar esta frequência de uso entre uma situação e outra.

As respostas às perguntas sobre a frequência com que os participantes utilizam a internet demonstram uma tendência de “deslocamento” entre a frequência de utilização do computador para a vida particular e a frequência de utilização do mesmo para a aprendizagem de inglês.

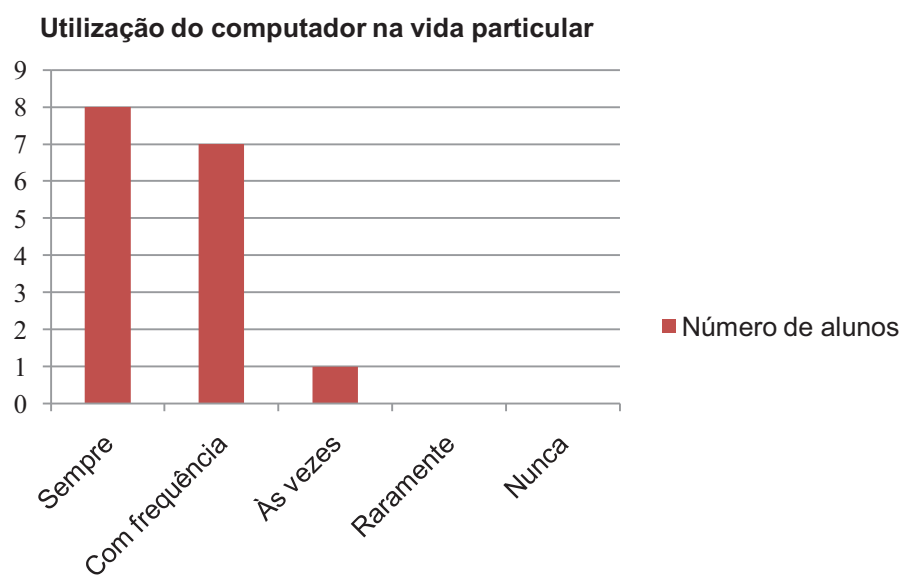


Figura 4.4 Frequência de uso do computador na vida particular

Fonte: Dados de pesquisa

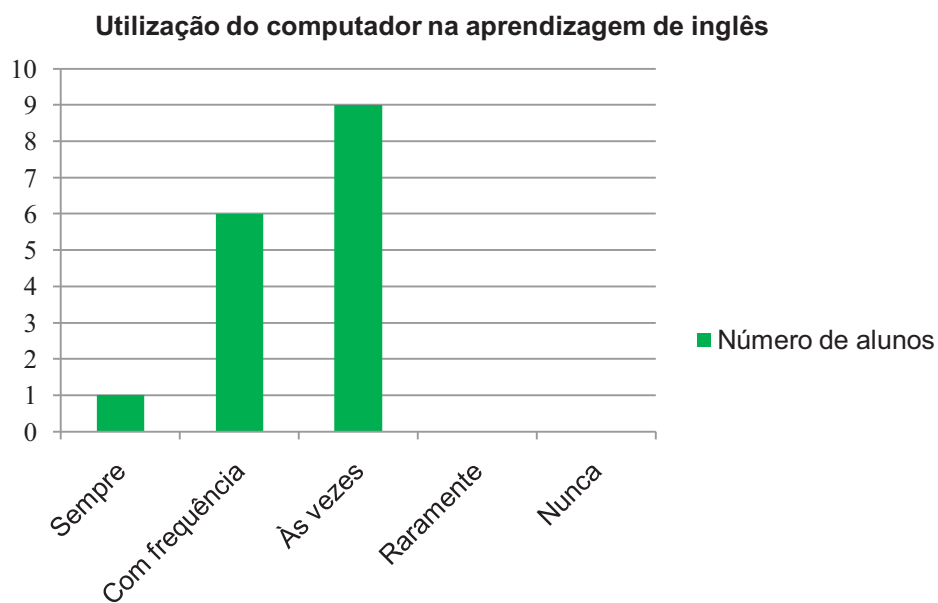


Figura 4.5 Frequência de uso do computador na aprendizagem de inglês

Fonte: Dados de pesquisa

Se a maioria afirma que *sempre* ou *com frequência* utiliza o computador na sua vida, quando o assunto é utilizar o computador para a aprendizagem de inglês, a frequência se inverte e a maioria dos alunos declara utilizá-lo às vezes (Figura 4.6).

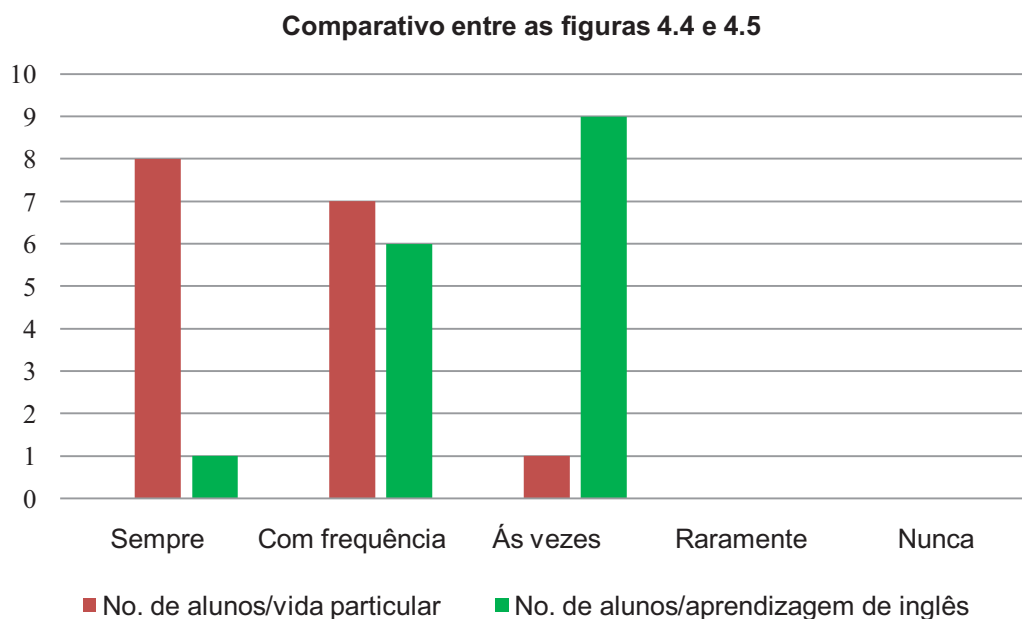


Figura 4.6 Correlação das frequências de uso do computador

Fonte: Dados de pesquisa

Detalhadamente, doze participantes se “deslocaram” para colunas da direita e nenhum aluno escolheu as respostas *raramente* ou *nunca* seguindo certa correspondência entre as frequências. Apenas uma participante respondeu às perguntas na contramão da maioria. Regi considerou seu conhecimento em informática *regular*, afirmou que *às vezes* utiliza o computador na sua vida particular e *com frequência* o utiliza para aprender inglês.

O que causou estranhamento nas escolhas da participante foi a comparação de suas escolhas com a resposta dela à pergunta 4 do primeiro questionário:

4. Já esteve em algum site de Internet voltado para a aprendizagem de idiomas? Qual?

A participante respondeu não à pergunta e não sugeriu nenhum sítio alternativo. É possível que “usar o computador na aprendizagem de inglês”, para ela, signifique “utilizá-lo sem a internet”. Porém, o mais provável é que a aluna tenha se sentido inibida em dizer que não dominava o recurso tecnológico. Esta suposição é corroborada em sua narrativa sobre o AVA:

Eu nunca fiz as atividades do moodle, porque eu ainda não sei mexer lá, mas eu copio em uma folha e respondo em casa mesmo. Mas quando eu aprender, eu vou responder sim. Bem, é isso... (Narrativa de Regi)

Um aspecto importante para se destacar na narrativa de Regi está relacionado à sua decisão de fazer os exercícios sugeridos no AVA. Como não consegue baixar e enviar arquivos, ela resolve copiá-los em papel para responder do jeito tradicional. A professora Dila não deu esta orientação, nem exigiu que todos os exercícios fossem feitos. Por isso, percebo que o comportamento da aluna corresponde a um comportamento autônomo — a decisão de resolver o que fazer e como fazer.

Retornando à pergunta 4, metade da turma respondeu não ter visitado sítios na internet que são voltados para a aprendizagem de idiomas. Da outra metade, três participantes responderam que sim, já visitaram sítios, mas não foram específicos ao falar quais sítios. Os outros cinco alunos deram as seguintes respostas:

1. ***Sim, várias vezes, mas nunca estive em um com o idioma em inglês 🤔, porque não tinha tanto conhecimento para se comunicar em inglês. <http://www.elchat.com/> mas eu costumava entrar neste daqui, é espanhol 🤔. Porque espanhol se parece mais com o português e dá para se comunicar numa boa.*** (Geraldinho)
2. ***Sim, serve para treinar as pronúncias de palavras do inglês: <http://www.howjsay.com/>.*** (Mat)
3. ***Sim, www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/.*** (Bruninhaáh)
4. ***Sim, <http://www.solinguainglesa.com.br/>.*** (C. Rodrigues)
5. ***Sim, um site onde se ensinava a falar japonês.*** (Rotciv 180°)

O primeiro sítio sugerido é um espaço para conversas síncronas em espanhol. O segundo é um dicionário de pronúncia da língua inglesa. As respostas 3 e 4 se referem a sítios específicos para a aprendizagem de inglês, com vídeos, textos, exercícios e o último não pôde ser visitado, pois o aluno não especificou o endereço. Em tempo, os outros alunos que não especificaram as páginas eletrônicas afirmaram procurar sítios para tradução, e um deles mencionou buscar este serviço no Google⁵².

Ao contrastar a frequência de uso do computador para a aprendizagem de inglês, encontro seis alunos que afirmaram utilizar com frequência o computador

⁵² O Google é uma empresa estadunidense de serviços online que marcou história com um buscador “confiável, rápido e relevante” (Fonte: <<https://www.google.com>>).

para esse fim. Desconsiderando a resposta de Regi (pelo motivo já exposto), noto uma correlação entre as sugestões das páginas eletrônicas e a frequência de uso do computador por parte desses alunos. Porém, suas respostas à pergunta 4 sinalizam um uso ainda incipiente da internet para a aprendizagem de idiomas. A maioria demonstra utilizar a internet mais ou, talvez, exclusivamente para a pesquisa, o que se pode confirmar nas respostas de seis alunos à pergunta 5:

5. *Que aspectos positivos você veria no uso da Internet como instrumento de aprendizagem de inglês?*

1. ***É um ótimo instrumento para poder tirar algumas dúvidas de inglês***. (Geraldinho)
2. ***Favorece a fixação dos conteúdos e principalmente do vocabulário em inglês. Dá uma visão ampla de tradução e descoberta de novas palavras em inglês e seus significados.*** (Rafinha)
3. ***Como pesquisas, eu sempre consigo aprender mais, usando a tradução de músicas, pois as músicas que eu mais gosto, são na maioria Internacionais, e por esse aspecto, eu consigo aprender mais a lingua Inglesa.*** (Káah)
4. ***Mais interatividade com a língua, vídeos, pronúnciação, exemplos, traduções, regras, etc.*** (C. Rodrigues)
5. ***Muitos, pois além de podermos ver exercícios em ingles, podemos ver letras de músicas e tentar traduzilas e até mesmo textos e jogos também ajudam.*** (Rotciv 180°)
6. ***Mais recursos em inglês para aprendizagem e mais contato frequente com o inglês nas ferramentas de trabalho, pesquisas e etc.*** (Fran)

De qualquer forma, estes já são indícios de que os alunos procuram a internet para aprender a LE. E alguns deles vêm espaço para relações sociais como ilustram estas respostas à pergunta 7:

7. *Na sua perspectiva, como se daria o uso da Internet para auxiliar sua aprendizagem de inglês no CIL?*

1. ***[...] Vc pode se comunicar com pessoas falando em inglês...*** (J.O.)
2. ***[...] o meio mais amplo e dinâmico de comunicação que existe.*** (Penélope)
3. ***Facilitaria bastante, pois a internet possui muitas informações e vários meios de comunicação...*** (Mat)
4. ***[...] poderia conversar com meus amigos de classe.*** (Regi)

Com a reflexão sobre as respostas dos alunos ao primeiro questionário, comecei a indagar sobre sua responsabilidade e que concepções eles teriam de seus papéis como agentes do processo de ensino-aprendizagem de LE. Ao elaborar o segundo questionário, perguntei a eles de quem era a maior responsabilidade pela aprendizagem de inglês e por quê.

Naquele momento haviam passado seis meses do início das aulas, os alunos já estavam utilizando o AVA e a professora Dila havia assinado o contrato de aprendizagem com eles (Anexo D), após uma conversa sobre responsabilidade e compromisso nos estudos. Suponho que estes acontecimentos tenham influenciado as respostas dos alunos à minha pergunta.

Todavia, considero tais respostas importantes para entender as concepções dos alunos sobre como se vêem. Os excertos que apresento a seguir são exemplos desta consideração. Antes, recordo a pergunta:

De quem é a maior responsabilidade pela aprendizagem de inglês na sala de aula? Por quê? (Pergunta do segundo questionário)

1. ***Do aluno, pois o professor ensina, mas se o aluno não quiser...*** (Bia)
2. ***Com certeza do aluno. Porque ele só vai aprender, caso ele queira. O professor não tem tanta responsabilidade assim, basta ensinar bem...*** (Geraldinho)
3. ***A dos alunos, pois devem fazer as atividades propostas.*** (Major)
4. ***[...] A professora está lá para ensinar e tirar as dúvidas e se a pessoa tiver dúvidas e não perguntar, ele vai estar se prejudicando.*** (J.O.)
5. ***[...] A professora tem como obrigação de passar um bom conteúdo e os alunos tem o dever de prestar atenção nas aulas e absorver o máximo do conteúdo passado.*** (Peixinha)
6. ***De todos porque não adianta o professor passar a matéria sem o aluno aparecer, estudar ou ter interesse.*** (Rotciv 180º)
7. ***[...] O professor de ensinar, e nós alunos de aprender...*** (Fran)
8. ***[...] O aluno deve ir às aulas porque se faltar a algumas aulas, perderá muito conteúdo e o aluno ter interesse. E o professor tem que deixar o aluno o mais confortável possível.*** (Regi)

A partir destas afirmações, notei que os alunos foram influenciados a dizer que o responsável pela aprendizagem é o aluno. Porém, ao justificarem suas respostas, os participantes revelaram suas representações sobre o seu papel de aluno sempre atrelado ao papel do professor de línguas. Todos os excertos ilustram

que o professor é aquele que fornece o conhecimento, e o aluno é aquele que recebe, como um agente passivo. Sua responsabilidade se limita a cumprir o que lhe é proposto (Excertos 3, 5, 6 e 8).

Dessa maneira, habituados a receber orientação contínua do professor, alguns alunos consideraram o AVA muito mais como uma transposição da aula para um ambiente novo e seu comportamento ainda foi de passividade. Na maioria das atividades desenvolvidas no AVA, o aluno se limitou a participar do que já estava ali proposto, mesmo com o esclarecimento da professora de que ele poderia sugerir e criar novas discussões.

Das atividades desenvolvidas no AVA (p. 71-72), algumas propiciavam a interação, como por exemplo, o Fórum 3 de discussão sobre o texto literário. Seis alunos participaram deste fórum, sendo que três criaram discussões e três responderam a elas. Faltou mais participação e mais iniciativa na criação de novas discussões. Isto pode ter ocorrido por falta de interesse sobre o assunto, ou porque, talvez, os demais alunos não tenham lido o texto.

Destaco, agora, o quadro da participação dos alunos no Moodle:

ATIVIDADE	FÓRUM 1	FÓRUM 2	FÓRUM 3	FÓRUM 4	EXERCÍCIO 1	EXERCÍCIO 2	EXERCÍCIO 3	EXERCÍCIO 4	VÍDEO 1	VÍDEO 2	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	ÁUDIO	BLOGUE	CHAT	ESCOLHA
Participante																	
Bia	√	√	√	√				√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Bruninhaáh	√	√	√				√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Geraldinho	√	√	√	√				√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Peixinha	√	√	√		√				√	√	√	√	√	√	√	√	√
J.O.	√	√	√				√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Nany	√		√	√	√				√	√	√	√	√	√	√	√	√
Fran	√	√					√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Rotciv 180°	√				√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Mat	√	√				√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Regi							√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Penélope		√							√	√	√	√	√	√	√	√	√
C. Rodrigues					√		√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Rafinha									√	√	√	√	√	√	√	√	√
C.A.		√									√	√	√	√	√	√	√
Major							√	√									√
Káah																√	√

Quadro 4.7: Visão geral da participação dos alunos no AVA

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro apresentado na página anterior (Quadro 4.7) traz um resumo da participação dos alunos no AVA, organizado em ordem decrescente de participação. Primeiro, aparecem aqueles que participaram de mais atividades seguindo até aquela participante que só fez uma atividade. Estão marcadas quais as atividades que cada participante fez.

Entretanto, o número de vezes que cada um participou não aparece no quadro, pois tive a intenção de não me deixar influenciar pela quantidade de acessos, mas pela qualidade na participação deles. Na minha interpretação, esta qualidade está relacionada ao que os participantes fizeram e ao modo como fizeram; se realmente se engajaram ou não, se foram mais ativos ou passivos.

Dentro da perspectiva técnica que a maioria dos participantes concebeu o contexto (como desenvolvido na seção 4.2), não caberia agora considerar sua agência. Os participantes apresentam dificuldade em fazer escolhas e não têm poder de decisão em relação ao currículo por falta de hábito e de oportunidades. E quando esta oportunidade surge, eles não sabem como fazer. Tudo isso impede o aluno de desenvolver a autonomia sob a perspectiva técnica. O comportamento dos alunos no AVA está mais condizente com outra perspectiva — a psicológica.

Sob a perspectiva psicológica, o que emerge das opiniões dos participantes direciona para a conclusão de que sua agência está muito mais relacionada às características mentais e emocionais. O aluno é visto como indivíduo ou como membro de um grupo. Porém, não há um olhar aprofundado no contexto sociocultural, nem a aprendizagem mediada é considerada crucial, porque o foco está no desenvolvimento psicológico do aprendente e não no seu engajamento na comunidade, como acontece quando o processo de ensino-aprendizagem é conduzido sob uma perspectiva sociocultural.

Dessa forma, não foi possível averiguar indícios de uma agência compatível com a perspectiva sociocultural, pois os dados gerados na pesquisa não foram suficientes para indicar um controle por parte do aluno para aprender a LE. Há uma mediação para a aprendizagem na relação entre professora e alunos, e alunos com alunos, entretanto, não há como definir se esta interação é intencional e independente.

Retornando ao ponto em que constato que a perspectiva psicológica parece se sobressair no que diz respeito à agência dos participantes desta pesquisa, ressalto a observação de Little (2003):

No início do ensino secundário, quando a aprendizagem formal de línguas começa, os aprendentes trazem uma experiência considerável da aprendizagem institucionalizada e podem ficar fortemente resistentes à ideia de autonomia. (p.46)

Não considerei exatamente como uma resistência, porém, uma dificuldade de agir mais ativamente em prol de sua aprendizagem, o fato de os alunos participantes se limitarem a fazer o que já estava proposto no AVA, sem sugerir ou criar novas atividades, eles mesmos.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é a ideia de que, na perspectiva psicológica, o sentido de agência está ligado a atitudes positivas e a uma combinação de motivações, o que será discutido na próxima seção.

4.4 Motivação

Motivação é um tema recorrente no campo de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Silva (2008, p. 102) destaca que a motivação está ligada “à expectativa, à ansiedade e ao desejo da descoberta” e que isto serve para alimentar os alunos de “razões para assumir a responsabilidade da busca, da conquista e da continuidade”.

O levantamento das motivações dos alunos participantes foi feito de acordo com as razões verbalizadas por eles e apresentadas no quadro 3.1 (p. 48). Nesta seção, suas motivações estão divididas em duas categorias. Na primeira categoria, estão as motivações internas (ou intrínsecas) relacionadas ao desejo de aprender a LE para uma satisfação pessoal. Dickinson (1995, p. 169) recorda que os alunos que estão intrinsecamente motivados para realizar uma atividade, o fazem pelo simples prazer de realizá-la, sem pressão externa ou expectativa de recompensa. Na lista seguinte, apresento as razões verbalizadas pelos alunos em suas mensagens via correio eletrônico e sistematizadas em suas respostas à pergunta “por que estuda inglês”⁵³:

⁵³ Entre parênteses, o número de alunos que apresentaram tais respostas.

- **Por ter prazer em aprender outra língua.** (Cinco alunos)
- **Por gostar de outras culturas.** (Quatro alunos)
- **Para obter mais conhecimento.** (Dois alunos)
- **Para fazer parte do mundo.** (Três alunos)

Os alunos que apresentaram estas razões foram Bia, C. Rodrigues, Bruninhaáh, Káah, J.O., Geraldinho, Mat, Regi, Nany, Rafinha, Fran e Penélope. Além disso, ao serem perguntados sobre o que é necessário para a aprendizagem de LE, oito deles elencaram aspectos que também estão ligados à motivação interna. Seguem os excertos que confirmam esta interpretação:

O que é necessário para aprender uma língua estrangeira? (Pergunta do segundo questionário)

1. *[...] quando gostamos realmente de algo, vale à pena se esforçar.* (Bia)
2. *É necessário interesse [...] e disposição para estudar.* (C. Rodrigues)
3. *[...] tem que gostar, [...] ter um pouco de curiosidade...* (Mat)
4. *1º precisa gostar da matéria.* (J.O.)
5. *Força de vontade...* (Peixinha)
6. *Ter interesse em aprender, gostar e se identificar com a língua estrangeira.* (Regi)
7. *Vontade, interesse...* (Fran)
8. *Interesse, aplicar-se para aprender mais...* (Penélope)

A última razão apresentada como motivação interna — *Para fazer parte do mundo* — pode, também, estar relacionada a motivações externas. Porém, pelas palavras dos participantes em suas respostas à pergunta supracitada e à pergunta sobre o porquê estudam a língua inglesa, as referências sobre “fazer parte do mundo” parecem estar mais ligadas a uma vontade interna para participar de um mundo novo. Esta consideração pode ser ilustrada pelos aspectos indicados, por três participantes, como fatores importantes para uma boa comunicação em inglês (no segundo questionário):

1. *[...] dialogar com pessoas estrangeiras...* (Mat)
2. *Diálogos com pessoas que moram em um país que fale inglês.* (J.O.)
3. *Interesse em comunicar-se com a outra pessoa.* (Penélope)

A outra categoria de classificação das motivações dos alunos é a das motivações externas (ou extrínsecas). Elas são atribuídas àquilo que o aprendente considera importante ou necessário em determinado momento de sua vida como o sucesso profissional, por exemplo.

Nesta situação de aprendizagem o motivo para o aluno se engajar em uma atividade não está no interesse pela atividade em si (DICKINSON, 1995, p. 169). Conseqüentemente, sua motivação pode se transformar ou acabar, o que depende de seus novos interesses e necessidades (SILVA, 2008, p. 28).

Os participantes que externaram razões ligadas à motivação extrínseca foram: C.A., Bia, Fran, Peixinha, C. Rodrigues, Mat, Regi, J.O., Rotciv 180°, Major, Geraldinho e Nany. Suas explicações para por que estudam inglês foram:

- **Para conseguir um bom emprego.** (Cinco alunos)
- **Para entender músicas.** (Dois alunos)
- **Para entender jogos eletrônicos.** (Dois alunos)
- **Para melhorar o desempenho acadêmico.** (Dois alunos)
- **Para entender filmes.** (Um aluno)
- **Para viajar.** (Dois alunos)

Paralelamente a razões relacionadas à motivação extrínseca, ao responderem à pergunta 6 (primeiro questionário) sobre os aspectos negativos no uso da internet para a aprendizagem de LE, alguns alunos destacaram fatores que podem influenciar suas motivações, tanto para aprender línguas quanto para utilizar o AVA. Apesar da metade dos alunos ter dito que não vê aspectos negativos na utilização da internet para a aprendizagem de inglês, um deles acrescentou uma justificativa à sua resposta:

Não vejo aspectos negativos, acho que é um meio de sempre estarmos praticando, e também acho que facilita muito porque isso aumenta o interesse do aluno. (Mat)

O argumento de Mat sugere a conclusão de que o contexto pode influenciar a motivação. Ainda, dos outros oito participantes que apresentaram alguns aspectos negativos quanto ao uso da internet para a aprendizagem de LE, destaco as respostas que ilustram minha interpretação de que suas representações podem afetar suas motivações:

6. Que aspectos negativos você veria no uso da internet como instrumento de aprendizagem de inglês? (Primeiro questionário)

1. *[...] tem conteúdos da internet que tiram a concentração na aprendizagem...* (Káah)
2. *[...] vai nos tirar um pouco a atenção da escola [...] mas nada que mais um pouco de força de vontade ajude!* (J.O.)
3. *[...] pode te desconcentrar de varias coisa e se for usada muito frequentemente, pode tornar a pessoa uma anti-social!* (Rotciv 180º)
4. *[...] pegar tudo "mastigado", pronto. Não estaria tendo nenhum esforço para aprender.* (Fran)
5. *O excesso de informação pode prejudicar um aprendizado inicial, sobrecarregando o estudante de informações que não são tão importantes assim no devido momento.* (Rafinha)

Também é preciso ressaltar que, em alguns casos, há um distanciamento entre a realidade dos participantes e suas motivações extrínsecas. Se essas motivações externas forem as únicas motivações dos alunos, provavelmente não poderão gerar energia suficiente para os aprendentes agirem com autonomia.

Um exemplo é o que acontece com C.A. A aluna contou que pretende ser professora de inglês, porém, sua participação no AVA, foi pequena. Há que se considerar vários fatores. A própria participante relatou à professora Dila que o excesso de atividades escolares no Ensino Médio a impediram de participar mais do projeto de inglês. Como o sonho de se tornar professora ainda é uma alternativa remota (Talvez, C.A. considere seguir outras profissões), sua motivação diminuiu frente aos obstáculos que surgem.

Se por um lado, a motivação extrínseca pode mudar ou se extinguir, por outro lado, o desejo (a motivação intrínseca) pode nunca se acabar. Silva (2008, p. 28) exemplifica que um aluno pode nunca estudar inglês e ter um desejo intenso de aprender a língua de forma que "a sua motivação não se extinguirá".

Os oito participantes que demonstraram possuir mais motivações, tanto internas quanto externas, (Bia, C. Rodrigues, Geraldinho, Regi, Fran, Mat, J.O. e Nany) participaram mais ativamente das atividades desenvolvidas no AVA. Da mesma forma, Penélope e Bruninhaáh, que expressaram ter grande motivação intrínseca, também se engajaram mais nas atividades. Esta ponderação pode ser

averiguada na análise da participação dos alunos nas atividades do AVA (Quadro 4.7, p. 84).

Se tentarmos olhar para as motivações dos participantes exclusivamente, não poderemos classificar sua autonomia de acordo com as perspectivas elencadas por Oxford (2003). Ou ainda, poderíamos considerar qualquer motivação sob qualquer uma das perspectivas. Como não é possível medir a motivação de um aprendente olhando isoladamente para o que ele verbalizou, tento relacionar o que os participantes disseram à sua agência e ao contexto já analisados nas seções anteriores para sugerir as perspectivas mais condizentes com o elemento *Motivação*.

Parece haver uma evidência de que os participantes com motivação interna tenham participado mais das atividades no AVA e o tenham feito de uma maneira mais autônoma. Todavia, há uma incidência de razões diversas relacionadas à motivação externa (p. 88) que podem ter contribuído para despertar mais desejo e interesse pela aprendizagem. Portanto, as motivações da maioria dos participantes possivelmente seguem uma perspectiva psicológica, como na análise feita sobre a agência dos alunos na seção 4.3.

No que diz respeito à motivação, a perspectiva psicológica se refere à multiplicidade de aspectos que influenciam a constituição das motivações. A atitude positiva dos alunos em relação ao AVA e sua vontade de alcançar seus objetivos e satisfazer seus interesses são aspectos evidenciados nos depoimentos dos alunos apresentados nesta seção. Tais aspectos estão diretamente relacionados às motivações, internas e externas, que influenciam e, ao mesmo tempo, podem ser renovadas ou intensificadas pelas ações dos aprendentes e pelos bons resultados ou pelas dificuldades encontradas por eles.

Por outro lado, é possível que para alguns aprendentes sua motivação esteja mais ligada à vontade de fazer parte de uma comunidade (perspectiva sociocultural II). Os excertos que seguem são das mensagens de apresentação que os participantes enviaram pelo correio eletrônico e, ainda que superficialmente, servem para exemplificar como pode ocorrer a motivação dentro de uma perspectiva sociocultural II (p. 42).

1. *I want to travel to Canada.* (Geraldinho)
2. *I love the U.S.* (J.O.)

3. *It's very interesting and necessary in the actual world.* (Rafinha)
4. *It's an international language.* (Bruninhaáh)
5. *I can do interchange.* (Nany)

Enfim, a tentativa de análise da motivação dos aprendentes pode nos levar à conclusão de quão complexa a caracterização da autonomia na aprendizagem de LE pode ser. Tal complexidade pode ser constatada, especialmente, quando associada ao uso do AVA. Minha conclusão coincide com a afirmação de Paiva (2006) de que “o uso da Internet gerou um novo contexto de aprendizagem dinâmico e descentralizado” (PAIVA, 2006, p. 117) que ilustra como os diferentes aspectos deste sistema estão interligados.

Do modo como a autora representa o sistema de autonomia com elementos imbricados: “aluno, professor, insumo e diferentes contextos” (p. 37), podemos incluir as motivações como parte desse complexo sistema. Elas influenciam as ações dos alunos ao mesmo tempo em que surgem como consequência dessas ações, além de todas as ligações com outros elementos como o contexto, as ações dos professores e as estratégias de aprendizagem.

Aliás, outro elemento que também evidencia a complexidade do sistema de autonomia é o que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem — tema tratado na seção seguinte. Assim como no estudo das motivações, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem remetem à autonomia na aprendizagem de línguas e, portanto, requerem atenção.

4.5 Estratégias de Aprendizagem

Para a análise da relação entre as estratégias de aprendizagem e as perspectivas de autonomia, foi observado o inventário de O'Malley e Chamot (1990, p. 137) que as classificam em três grandes grupos: estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas, como apresentado no capítulo 2 (p. 32) e lembrado por De Paula (2008):

O grupo de estratégias *metacognitivas* se compõe de procedimentos de execução usados para planejar, monitorar e avaliar a tarefa de aprendizagem a ser realizada. O grupo de estratégias *cognitivas* se refere à interação com o material a ser utilizado através da manipulação do mesmo. O grupo de estratégias *socioafetivas* envolve a interação com outras pessoas e/ou controle afetivo para auxiliar na aprendizagem. (p. 55)

A utilização de estratégias por parte dos alunos foi logo percebida nas respostas ao primeiro questionário. Posteriormente, com suas respostas ao segundo questionário e suas narrativas, houve uma tentativa de se identificar quais estratégias eram utilizadas de acordo com a classificação de O'Malley e Chamot (1990). Vale ressaltar que esses autores pretendiam identificar diferenças no uso de estratégias por alunos bem e malsucedidos e verificar mudanças decorrentes deste uso "com o passar do tempo" (DE PAULA, 2008, p. 55).

É importante esclarecer que, nesta seção, minha intenção não é a de classificar os alunos em bem ou malsucedidos, mas apenas averiguar as estratégias que dizem utilizar e se as mesmas podem estar relacionadas às perspectivas de autonomia de Oxford (2003). Primeiramente, apresento alguns excertos que indicam a possível utilização de estratégias de aprendizagem.

Ao comentarem como se daria o uso da internet para auxiliar sua aprendizagem de LE no primeiro questionário (Apêndice C), seis alunos fizeram sugestões que envolvem planejamento, avaliação, resumo, tradução e cooperação, entre outras estratégias de aprendizagem necessárias para a realização das atividades propostas por eles. Os excertos que ilustram esta ponderação são:

1. ***[...] a internet possui muitas informações e vários meios de comunicação, dessa forma sempre estaríamos praticando o inglês. Bye... 😊*** (Geraldinho)
2. ***Qualquer dúvida que eu tivesse eu poderia pesquisar na internet, poderia conversar com meus amigos de classe.*** (Regi)
3. ***[...] você tem conteúdo que foi estudado no curso, e que você quer revisar, você pode procurar a internet pra ajudar a aprender mais.*** (Káah)
4. ***Ajudaria a entender as regras de escrita, ortografia, concordância; pesquisas e trabalhos; pronúncia de palavras; conhecimento das formas da língua inglesa (Inglaterra, EUA, Grã Bretanha, Austrália, etc.).*** (C. Rodrigues)
5. ***[...] Vc pode se comunicar com pessoas falando em inglês. Mas eu ainda acho que cara a cara vc aprende mais, porque vc não só aprende a pronunciar a palavra, mas também perde a vergonha de falar a palavra e errar ou coisas do tipo!*** (J.O.)

6. ***Primeiramente, devemos ter professores atualizados nos acompanhando, orientando nas visitas a sites com segurança...*** (Major)

Pode-se concluir que para realizar o que propõem, os aprendentes provavelmente recorrerão a algumas estratégias de aprendizagem. Por exemplo, para “praticar o inglês” no AVA, Geraldinho (Excerto 1) precisará entender as situações que o ajudam a buscar condições para atingir um objetivo. Esta atitude pode representar uma estratégia metacognitiva de planejamento — o autogerenciamento (O’MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 142).

Da mesma forma, Regi, Káah e C. Rodrigues (Excertos 2, 3 e 4) sugeriram atividades que possivelmente envolvem estratégias cognitivas de elaboração, anotação, inferência, resumo, tradução, dedução e substituição (O’MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 138). Regi (Excerto 2) acrescenta a sugestão: “conversar com os amigos”, o que se relaciona com a estratégia socioafetiva de cooperação, assim como J.O. e Major nos Excertos 5 e 6.

No entanto, não é seguro afirmar que as sugestões dadas pelos alunos são, de fato, realizadas por eles. Na tentativa de especular mais sobre as estratégias de aprendizagem que os participantes utilizam, perguntei a eles o que seria necessário para a aprendizagem de uma LE (Segundo questionário – Apêndice D).

Em suas repostas, sete alunos apresentaram ideias que possivelmente estão relacionadas ao que fazem para aprender, ou seja, mencionaram aspectos ligados ao uso de estratégias de aprendizagem. Porém, estes alunos não especificaram como desenvolvem tais aspectos ou quais estratégias realmente utilizam. As respostas foram:

1. ***Ter o máximo de intimidade possível com a língua, desta forma acredito eu, que você pode se tornar um “expert” no assunto. Isso, o professor(a) que tem que mostrar.*** (Geraldinho)
2. ***Se dedicar, procurar estar em contato com a língua fora do curso.*** (C.A.)
3. ***Eu acho que é praticar mais a língua desejada, e ter mais conhecimento da língua estrangeira.*** (Bruninhaáh)
4. ***Muita conversação e um domínio sobre as suas regras.*** (Major)
5. ***Estudar! Praticar a língua estrangeira fora da escola, para aprender melhor.*** (Káah)
6. ***Estudar, ter muita dedicação, e ter um pouco de fluência.*** (Rotciv 180°)

7. [...] 2º ser esforçado em aprender e conhecer as culturas e as músicas... (J.O.)

Estas respostas apresentadas ainda são muito gerais e, portanto, insuficientes para uma classificação de estratégias. Contudo, elas contribuíram para o cruzamento de dados ao serem comparadas com a lista de fatores importantes para uma boa comunicação em inglês elaborada por 14 dos 16 participantes (Duas alunas não responderam o segundo questionário).

Liste três fatores mais importantes para uma boa comunicação em inglês.
(Segundo questionário)

A partir da pergunta em destaque, fiz um levantamento das estratégias de aprendizagem que possivelmente são utilizadas pelos alunos para a realização das atividades que eles consideram importantes. Em alguns casos, recorri às suas narrativas sobre o AVA (Apêndice F), pois elas ofereceram mais clareza ou mais informações na hora da identificação das estratégias de aprendizagem. Em seguida, um quadro de estratégias (Quadro 4.8) foi elaborado para a visualização das mesmas.

Ações consideradas importantes	Estratégias Metacognitivas	Estratégias Cognitivas	Estratégias Socioafetivas
Treinar o inglês fora do curso. Fazer todas as atividades... Sempre que ter uma dúvida, perguntar. (Bia) [...] fico com mais autoconfiança. (Narrativa de Bia)	Planejar o que fazer; Identificar problemas em sua produção; Prestar atenção;	Praticar a língua; Fazer anotações;	Interagir com os colegas. Pedir ajuda; Esclarecer o significado.
[...] saber bem a pronúncia, saber bem o vocabulário; seja ele formal ou informal; e conversar normalmente, ou seja, deixar fluir... (Geraldinho)	Avaliar seu próprio progresso; Prestar atenção;	Praticar a língua; Fazer anotações;	Diminuir a tensão.
Pronúncia correta; Regras; E não gaguejar. (Major) [...] nós só exercitamos a memória fazendo exercícios... (Narrativa de Major)	Avaliar seu próprio progresso; Prestar atenção;	Praticar a língua;	Diminuir a tensão.
[...] a pronúncia correta, o carisma e ser mais natural, ou seja, não ficar nervoso ou coisas do tipo. [...] os alunos não ficam com medo ou vergonha de falar errado [...] me sinto um pouco mais confiante em relação às atividades... (Narrativa de Bruninhaáh)	Prestar atenção; Identificar problemas em sua produção; Avaliar seu próprio progresso;	Praticar a língua (repetir);	Diminuir a tensão.

(Cont.)

(Cont.)

Ações consideradas importantes	Estratégias Metacognitivas	Estratégias Cognitivas	Estratégias Socioafetivas
Estudar, para ter uma boa pronúncia. Ter bastante conhecimento da língua (gramática) Ter contato com a língua mais pessoalmente... (Fran)	Prestar atenção; Planejar o que fazer;	Praticar a língua (repetir); Fazer anotações.	
1º Conhecimento. 2º Ter uma boa pronúncia. 3º Saber interpretar. (Peixinha)	Avaliar seu próprio progresso;	Transferir conhecimento; Praticar a língua.	Pedir ajuda;
A fala; A comunicação; A aprendizagem; (C.A.)	Prestar atenção;	Praticar a língua;	
Vocabulário extenso. Saber pronunciar as palavras. Linguagem formal e informal. (C. Rodrigues)	Prestar atenção; Planejar o que fazer;	Praticar a língua; Usar frases prontas.	
[...] dialogar com pessoas estrangeiras, estudar melodias, cantar e traduzir as músicas, etc. (Mat) [...] Outra coisa interessante é que você pode fazer as tarefas, discutindo com os amigos [...] você pode tirar dúvidas com seus próprios colegas. (Narrativa de Mat)	Selecionar o que vai ser aprendido; Prestar atenção;	Transferir conhecimento; Traduzir;	Interagir com falantes da língua-alvo. Interagir com os colegas; Pedir ajuda; Esclarecer o significado.
Diálogos com pessoas que moram em um país que fale inglês, saber bem a escrita da língua (inglês), ouvir músicas que estejam em inglês. (J.O.) [...] Colocaram bastante exercício, principalmente de pronúncia... (Narrativa de J.O.)	Selecionar o que vai ser aprendido;	Praticar a língua (repetir); Transferir conhecimento;	Interagir com os colegas;
Falar fluentemente; Ter uma boa conversa, Praticar a língua. (Káah)		Praticar a língua (repetir);	Interagir com os colegas.
[...] eu assisti a um filme em inglês e pude compreender sobre a rotina de um homem, por ele eu consegui fazer/expressar minha rotina do dia-a-dia... (Narrativa de Rotciv 180º)	Prestar atenção; Avaliar seu próprio progresso;	Transferir conhecimento; Relacionar novo conteúdo a imagens.	
[...] O moodle é muito útil porque tem atividades que podem ser feitas e a professora corrigir, tem o bate papo, dicionário, etc. (Narrativa de Regi)	Prestar atenção;	Praticar a língua (repetir);	Pedir ajuda; Esclarecer o significado.
Conhecimento da língua inglesa. Interesse em comunicar-se com a outra pessoa. ... =D (Penélope)		Praticar a língua (repetir);	Interagir com os colegas.

Quadro 4.8: Estratégias de aprendizagem dos participantes

Fonte: Dados da Pesquisa (Adaptado de O'Malley e Chamot, 1990)

Como no estudo de O'Malley e Chamot (1990, p. 142), as estratégias se repetem durante a realização de diferentes tarefas e, às vezes, uma mesma atividade requer o uso de mais de uma estratégia de aprendizagem. Por isso, seguindo o exemplo dos autores supracitados, no quadro 4.8, apresento um paralelo entre as ações sugeridas por cada participante e as possíveis estratégias mais utilizadas na execução dessas ações.

Ressalto que a minha interpretação para a elaboração do quadro resultou da inferência e dedução após a leitura dos excertos que escolhi para exemplificar as estratégias de aprendizagem dos alunos. Portanto, pode haver outras estratégias inobserváveis ou não observadas no contexto do AVA que, também, foram utilizadas pelos aprendentes. Contudo, acredito que o levantamento feito foi suficiente para que eu pudesse analisar a correspondência entre as perspectivas de autonomia e o uso de estratégias.

Em relação a tais perspectivas (p. 39), dentro da visão técnica, o professor geralmente fornece aos alunos instruções sobre as estratégias que devem ser usadas. Isto não ocorreu com a turma observada. A professora Dila sugeriu as atividades, mas coube aos alunos analisarem, organizarem seu tempo e escolherem como fazer para realizar as tarefas no AVA.

O uso de estratégias de aprendizagem entre os participantes desta pesquisa está relacionado mais fortemente à visão psicológica discutida por Oxford (2003). Sob o ponto de vista da perspectiva psicológica, há algumas ações identificadas no uso das estratégias de aprendizagem (p. 41) que podem ser consideradas como aprendizagem autônoma. Por exemplo: *planejar o que fazer, selecionar o que aprender, pedir ajuda e avaliar o próprio progresso* são estratégias que caracterizam a autonomia dos participantes no AVA.

Outro fator importante que confirma o uso de estratégias dentro de uma visão psicológica é o fato de tais estratégias estarem relacionadas ao desenvolvimento da agência dos participantes. Esta interpretação coincide com a afirmação de Oxford (2003):

A perspectiva psicológica, quanto à autonomia do aprendiz, oferece riquezas, tais como, a compreensão de várias formas de agência, modelos de motivação e estratégias e estilos que encorajam a autonomia. (p. 85)

Enfim, a análise feita na seção (4.3) sobre a agência dos alunos antecipa o que ocorre em relação ao uso de estratégias de aprendizagem. De um lado, há uma ênfase no desenvolvimento do aluno tanto como indivíduo quanto como membro de um grupo. Por outro lado, não há prioridade no engajamento do aprendente em sua comunidade, nem “o papel crucial da aprendizagem mediada é considerado” (OXFORD, 2003, p. 85).

O envolvimento entre os alunos participantes da pesquisa foi pouco explorado no contexto do AVA, o que me faz concluir que ainda não há um uso de estratégias de aprendizagem relacionado à perspectiva sociocultural. Porém, há um movimento natural entre os aprendentes para uma aprendizagem com ênfase na interação social. Por várias vezes, os participantes mencionam a interação com os colegas, apesar de suas sugestões ficarem mais no âmbito do desejo do que da ação propriamente dita (Quadro 4.7). Relembro que poucos participantes interagiram entre si nos fóruns (p.84).

Todavia, é provável que os alunos tenham procurado interação com seus colegas e outras pessoas em outros contextos — corredores da escola e outros ambientes virtuais — como Peixinha e Bia demonstram ter feito. As alunas contaram que usam a língua-alvo para conversar com seus colegas quando estão fora da sala de aula:

1. *[...] a gente conversa por mensagem em inglês, tudo em inglês [...] a gente estuda em escola diferente, aí a gente conversa pelo celular, pela internete [...] quase o tempo todo [...] no MSN a gente fica conversando em inglês [...] é legal. A gente vai aprendendo cada vez mais desse jeito.* (Entrevista com Peixinha⁵⁴)
2. *Com minha amiga, a gente treina. Na escola, a gente fala inglês, assim pra treinar. É interessante porque você comunicando com outra pessoa, acho que aprende melhor. [...] tem outra amiga que também faz curso, mas não é aqui. A gente fica conversando sobre música, sobre prova. A gente procura o máximo que puder falar inglês [...] na escola, no intervalo. É bem legal.* (Entrevista com Bia)

Talvez, estas alunas já estejam utilizando estratégias de aprendizagem sob uma perspectiva sociocultural. Contudo seria necessário continuar investigando suas ações para averiguar esta suposição, pois os dados gerados foram insuficientes para um aprofundamento desta análise.

⁵⁴As transcrições das entrevistas são encontradas na íntegra no Apêndice G. Aqui e na próxima seção, elas foram editadas para facilitar a leitura.

No entanto, é possível concluir que a taxonomia sugerida por Oxford (2003) auxilia a compreensão do fenômeno estudado — a autonomia na aprendizagem de LE — mas não contempla toda a complexidade do tema constatada na interpretação dos dados gerados. No processo de ensino-aprendizagem há muitos elementos a serem considerados e todos estão interligados, tornando a categorização de uma faculdade como a autonomia difícil de ser precisa ou fechada. De qualquer modo, o modelo de Oxford pareceu servir para evidenciar elementos importantes a serem observados quando um pesquisador decide aprofundar o olhar no desenvolvimento do aprendente autônomo.

Para a minha análise, concluo que os elementos elencados pela autora para caracterizar as diferentes perspectivas de autonomia foram mais importantes que as próprias perspectivas em si. Pois, ao tentar enxergar as perspectivas sugeridas por Oxford (2003), acabei por dissecar o contexto, a agência, as motivações e as estratégias de aprendizagem dos participantes deste caso. É provável que as perspectivas de autonomia estejam sempre sobrepostas dependendo das concepções e experiências de cada participante. Mais uma vez, relembro Paiva (2006) que na conclusão de seu artigo afirma que:

Alguns aprendizes experienciam o limite do caos e procuram experiências para superar as falhas impostas pela educação formal. [...] eles desenvolvem suas próprias estratégias, exercem sua autonomia e tornam-se autores de sua própria história de aprendizagem. (p. 122)

A consideração da autora ilustra o quão complexo é o tema *autonomia na aprendizagem de línguas* e nos instiga a dar voz àquele que deveria ser protagonista deste processo: o aluno. Por meio da reflexão sobre o que aprendentes e professores fazem, nós (professores) poderemos buscar alternativas e projetos pedagógicos mais abrangentes que contemplem as reais necessidades dos aprendentes de LE, oferecendo, assim, oportunidades para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Nesta seção, a comparação entre o estudo das *Estratégias de aprendizagem* e a análise dos outros elementos constitutivos da autonomia contribuiu para as interpretações apresentadas e direcionou as conclusões que apresento na última seção deste capítulo de discussão dos dados.

4.6 Conclusão: Os Efeitos e as Potencialidades do AVA

Após a análise dos elementos nas seções anteriores, é possível identificar alguns efeitos e as potencialidades que a utilização de um AVA pode gerar no desenvolvimento da autonomia do aprendente. Para esta identificação, utilizei, principalmente, as respostas ao questionário final (Apêndice E) e as entrevistas (Apêndice G) feitas com as quatro aprendentes que dispensaram mais tempo no AVA.

Os dados gerados com estes instrumentos esclarecem e confirmam as ponderações que apresento nesta seção. Primeiramente, cito o complemento que o ambiente virtual ofereceu. Penélope comenta em sua entrevista que estuda “em casa, além da escola” e acrescenta:

Ah, eu reviso tudo o que passou na aula e, e fico na internet vendo algumas coisas em inglês. A maior parte é música. Até certas coisas que a professora perguntou lá na sala. Eu sabia por que tinha numa letra de música. Ela perguntou e ninguém sabia, eu falei: ‘ah, eu sei’. (Entrevista com Penélope)

Além de utilizar o ambiente virtual para estudar a língua-alvo, Penélope extrapolou e continuou na internet buscando novas formas de aprender. Isso contribuiu para que, provavelmente, aprendesse um pouco mais que os outros colegas.

O “complemento” ganha uma proporção maior e transforma-se em espaço para novas descobertas e para o exercício da liberdade. O depoimento de Bia reforça esta consideração e demonstra como a busca por mais conhecimento, através da navegação no ambiente virtual, pode enriquecer a aprendizagem de uma LE.

Assim, eu procuro tá na página daquele blogue, né. Eu boto sempre as coisas que eu gosto: fotos, que eu acho interessante e tal [...] e lá eu estou aprendendo mais do que a professora ensina na sala... (Entrevista com Bia)

O blogue foi uma atividade livre na qual o participante poderia escrever o quê e quando quisesse. Bia não só escreveu como, também, anexou figuras com as quais se identificava.

Com certa semelhança à sala de aula, o AVA ofereceu atividades propostas pela professora. Por outro lado, o ambiente virtual se diferenciou da aula presencial ao trazer desdobramentos que não dependiam mais do controle docente. Cada aluno escolheu quando e como seguir aprendendo.

Os excertos a seguir fazem parte da avaliação que algumas participantes fizeram ao responderem o questionário final, e exemplificam como um ambiente virtual poderia promover uma aprendizagem autônoma.

1. ***A comunicação com pessoas que falam inglês, [...] pessoas que moram nos EUA.*** (Bia)
2. ***Eu acho que a plataforma foi mais um reforço dos conteúdos aprendidos em sala, [...] nos ajudava bastante em fixar a matéria aprendida.*** (Fran)
3. ***As aulas vídeos, pois nelas eu podia ouvir a pronúncia e ler a legenda, tudo em inglês.*** (Peixinha)
4. ***É um projeto que como eu disse antes, você pode realizar a qualquer hora que estiver disponível.*** (Nany)

As participantes citam aspectos diferentes que, em minha opinião, estão relacionados ao que cada uma escolheu fazer, sem a intervenção da professora. Além disso, destaco que tentaram aproveitar o potencial que um ambiente como este pode oferecer. Mais que a sala de aula, o AVA amplia o espaço e o tempo do aluno para o contato com a LE.

Nany (Excerto 4), por exemplo, ressalta esta potencialidade do AVA quanto à flexibilidade do tempo e do espaço para os aprendentes ao afirmar que o aluno pode realizar uma atividade “a qualquer hora”. Penélope também reforça esta ideia no seguinte trecho de sua entrevista:

[Na escola] é só duas vezes na semana. Lá [no Moodle], a gente tem os outros dias da semana. Não entrava todo dia, mas quando eu entrava dava pra tirar bastante dúvida...
(Entrevista com Penélope)

Neste outro trecho, Bruninhaáh destaca a possibilidade de aprender em diferentes “lugares” por meio da internete:

[...] sempre tá aprendendo mais, não só pela escola. Em outros lugares também.
(Entrevista com Bruninhaáh)

Outro efeito do uso do AVA Moodle foi a mudança no modo como os participantes passaram a utilizar a internete. Durante as entrevistas, cada aluna foi

perguntada se algo mudou em sua maneira como fazia para aprender com a rede mundial. Bia, Bruninhaáh e Peixinha descreveram como agora estão mais engajadas na aprendizagem e justificaram o motivo dessa mudança. Seguem alguns trechos de suas entrevistas que correspondem à minha constatação:

1. *[...] meu tempo é melhor porque eu não usava tanto pra aprender inglês, antes do curso. Então, eu passei a aprender melhor quando eu usei a internete pra isso e não pra entrar em sites de relacionamento, essas coisas [...] porque eu me interessei, né. A partir do momento que você põe uma coisa na cabeça, eu queria aprender inglês. Aí, eu comecei a me interessar mais e me esforçar melhor.* (Bia)
2. *Antes eu nem entrava muito na internete pra ver coisa em inglês, eu via só as músicas [...] Tem o LET. Aí, eu entro pra ver, comentar, falar sobre alguma coisa em inglês [...] Eu não escrevia muito em inglês. Assim, e lá no LET como a gente escreve, também a professora, às vezes, fala dos erros. É bom pra gente corrigir [...] Ah, eu vejo em casa, às vezes, eu até falo sozinha em inglês. Minha mãe, às vezes, acha que eu sou louca.* (Bruninhaáh)
3. *Eu acho que mudou porque antigamente eu usava, mas, assim, pra fazer trabalho de escola. Não muito em inglês, inglês eu ficava mais, é em casa mesmo tentando fazer só com o dicionário. Agora por causa do Moodle eu fico entrando e mexo nele, e tento fazer as coisas por ele.* (Peixinha)

Vejo que um grande efeito que o uso do ambiente virtual pode gerar na aprendizagem contribuindo para a autonomia é a oportunidade de alunos reconstruírem seus papéis como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Com isso, surge a necessidade de revermos o papel do professor.

Quando comecei a estudar o tema autonomia na aprendizagem de LE associada ao AVA, imaginei que meu foco seria restrito às ações dos alunos. No entanto, minhas reflexões serviram muito mais para que eu pudesse olhar para minha ação como professora e repensar meu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Ao procurar literatura sobre o uso de AVA, notei como os estudos na área de tecnologia e suas linguagens têm mais atenção voltada à capacitação de professores, o que pode ser natural se considerarmos que os docentes ainda estão na fase de incorporação da tecnologia em questão. Porém, o desenvolvimento de recursos na *www* é rápido, constante e impossível de ser acompanhado em toda a sua extensão e complexidade.

Não há como um professor aprender tudo sobre essa linguagem tecnológica para, depois, começar a aplicá-la em sua prática pedagógica. É preciso aprender fazendo e tendo a consciência de que os materiais utilizados num determinado trabalho muito provavelmente serão modificados ou substituídos num trabalho seguinte. Relembro a importância de iniciativas como a de Paiva (2010, p. 14) que propõe a institucionalização do componente ensino mediado por computador (CALL⁵⁵) pelas universidades incluindo este componente ao estágio de professores em formação. Destaco, também, o investimento das universidades na formação continuada de professores como o grupo NEx do PGLA (p. 14).

Da mesma maneira como percebi que não se pode falar do uso da tecnologia pelos alunos sem pensar na formação de professores, reconheço que não podemos falar de autonomia da aprendizagem de LE sem pensarmos na autonomia do professor. Em seu quadro sobre os níveis de competências dos professores para o uso da tecnologia (Quadro 2.2, p. 27), Barros (2009) apresenta cinco níveis de desenvolvimento do professor quanto ao uso de TIC que, de certa forma, pode ser visto como um paralelo ao modelo das perspectivas de autonomia de Oxford (2003).

Os níveis de competência para o uso de TIC e o uso do AVA, no nosso caso, variam do professor que é “técnico para si” àquele que contempla a “transdisciplinaridade e a autonomia” do aluno em sua prática pedagógica (BARROS, 2009, p. 63). Como discutido no capítulo de introdução, o desejo dos professores do CIL é alcançar o quinto nível de utilização da tecnologia para o ensino-aprendizagem de LE, quando aluno e professor, juntos, constroem o “conhecimento com a tecnologia” (BARROS, 2009, p. 63).

Em relação ao uso específico da tecnologia AVA, é cedo para afirmar se já alcançamos o último nível, mas a busca por um espaço, que possibilite o trabalho mais aberto à participação dos alunos estimulando sua autonomia, contribui para a reflexão da prática pedagógica. Esta reflexão acaba, também, por incentivar os professores a mudanças nas ações em sala de aula promovendo condições para uma aprendizagem de línguas mais significativa.

Na verdade, olhando para a avaliação feita pelos participantes no questionário final, penso que ainda estamos entre os níveis 3 e 4 do quadro de uso da tecnologia

⁵⁵ Sigla do inglês: *Computer Assisted Language Learning*.

— “Pedagógico como apoio” e “Pedagógico mediado” (p. 27). Quanto ao uso do Ava Moodle, nesta pesquisa, um dos participantes diz:

Na minha opinião, eu sugeriria que, o Moodle não só reforce o que foi aprendido, mas, também ensine coisas novas à nós. (Geraldinho – questionário final)

Utilizamos o AVA como “apoio no trabalho de sala de aula” (BARROS, 2009, p. 63), como afirma o participante Geraldinho no excerto supracitado. Ao mesmo tempo, tentamos dar espaço para os alunos protagonizarem as mudanças em sua aprendizagem de LE — níveis 3 e 4 mencionados anteriormente. Porém, pela avaliação de Geraldinho, presumo que há muito a ser feito para auxiliar os aprendentes a assumirem um papel mais ativo em sua aprendizagem de LE.

Com a turma participante, por exemplo, poderíamos prosseguir com as atividades no AVA, inserindo momentos que promovam a reflexão dos alunos sobre suas ações. Além disso, seria possível viabilizar a inclusão de todos os alunos da turma por meio da ativação do laboratório com computadores conectados à internet, o que tecnicamente já está disponível na escola através do Proinfo⁵⁶.

Enfim, neste capítulo, apresentei minha análise do caso estudado após a geração de dados e o estudo das pesquisas na área da LA sobre a autonomia na aprendizagem de LE e o uso de TIC (AVA) no ensino de línguas. No próximo capítulo, serão feitas minhas considerações finais. Retomarei o caminho feito durante a pesquisa para tentar resumir as discussões deste capítulo e, em seguida, apresentarei as possíveis contribuições de minha pesquisa. Por fim, farei algumas sugestões de temas para pesquisas futuras.

⁵⁶ Programa Nacional de Informática na Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais.

Almeida Filho

De acordo com as considerações expostas no primeiro capítulo, esta pesquisa foi realizada a partir da preocupação com o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. Apresentei a suposição de que a integração de um ambiente virtual de aprendizagem à aula presencial de uma turma de inglês de um Centro de Línguas do Distrito Federal poderia auxiliar os aprendentes a desenvolverem sua autonomia na aprendizagem.

A partir de tal suposição, elaborei três perguntas que guiaram minha pesquisa à luz da fundamentação teórica existente na área de LA e que determinaram a escolha da metodologia empregada — o estudo de caso. Na contextualização desta pesquisa, de acordo com as orientações dos estudos sobre o uso de TIC na educação, foi eleito o AVA Moodle — ambiente utilizado pela maioria das instituições de ensino brasileiras. A partir de então, a integração do AVA a uma sala de aula de inglês começou a ser acompanhada para um levantamento de dados que pudesse viabilizar a pesquisa.

Para estudar o caso, um grupo de dezesseis alunos de inglês de um CIL de Brasília, recorri aos instrumentos de geração de dados comuns à pesquisa qualitativa — observações, notas de campo, questionários, entrevistas e análise documental. Retomo, então, as perguntas feitas durante a pesquisa e discorro sobre o que foi feito e sobre as conclusões que pude obter da interpretação dos dados.

Iniciei indagando quais os aspectos na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem estariam relacionados ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE. Para verificar os elementos associados ao desenvolvimento da autonomia com o uso de um ambiente virtual de aprendizagem, busquei fundamentação nas teorias desenvolvidas na área da LA sobre os processos de ensino-aprendizagem que têm como foco a autonomia na aprendizagem de LE e os estudos sobre o uso de TIC nesse processo. Elegi a taxonomia de Oxford (2003)

que por ser baseada em estudos empíricos serviu de parâmetro para o caso estudado, porém não engessou os dados gerados durante a pesquisa.

O modelo utilizado para a categorização serviu de ponto de partida para a análise dos elementos constitutivos da autonomia. Após a análise de tais elementos a partir dos dados gerados, pude constatar que os aprendentes de línguas desenvolvem sua autonomia sob diferentes perspectivas corroborando, assim, a ideia de que o desenvolvimento da autonomia se dá de maneira complexa e interdependente das ações e concepções dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas⁵⁷.

Durante todo o tempo, as perguntas de pesquisa guiaram os estudos e dialogaram entre si, pois, para verificar os elementos na utilização do AVA relacionados ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE, foi preciso, ao mesmo tempo, identificar indícios de autonomia por parte dos alunos e, conseqüentemente, diagnosticar os aspectos considerados positivos e o que ainda falta ser feito para avançar no trabalho pedagógico. Portanto, as outras duas perguntas feitas durante a pesquisa foram quais os efeitos da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do aprendente de línguas e o que possivelmente contribuiu ou faltou no contexto de AVA associado à aula presencial para que os aprendentes de línguas pudessem desenvolver sua autonomia.

Houve, então, uma delimitação dos elementos a serem interpretados quanto à autonomia na aprendizagem de línguas. Conforme os estudos realizados, escolhi averiguar as relações dos elementos *Contexto, Agência, Motivação e Estratégias de aprendizagem* ao uso do AVA e identificar as perspectivas de autonomia possivelmente contempladas no processo de ensino-aprendizagem da turma participante.

De acordo com o modelo das perspectivas de autonomia na aprendizagem de LE (perspectivas *Técnica, Psicológica, Sociocultural e Político-crítica*) adotado para esta pesquisa, constatei a complexidade da relação entre os elementos citados. Notei, também, que apenas três das quatro perspectivas de autonomia — a saber: *Técnica, Psicológica e Sociocultural* — descritas na fundamentação teórica

⁵⁷ Ressalvo que há outros agentes envolvidos (instituição de ensino, pais, projetos políticos do Estado) que devido a especificidade do caso, não foram analisados.

emergem do contexto e das ações que materializam a agência, motivação e as estratégias de aprendizagem dos aprendentes no centro de línguas que fez parte do contexto da pesquisa.

As teorias sobre a autonomia na aprendizagem de línguas demonstram consistência e podem contribuir para o aprimoramento das ações pedagógicas na escola de modo a promover condições para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. Entretanto, não se pode adotar um modelo de perspectivas de autonomia como único e absoluto. Outras perspectivas, e até mesmo a sobreposição delas, devem ser levadas em consideração.

Quanto ao caso específico da turma acompanhada para a pesquisa, verifiquei que ainda é necessário viabilizar situações em que os alunos possam refletir sobre o que fazem. Dessa forma, seria provável que uma mudança na definição dos papéis de professor e aluno ocorra e contribua para uma autonomia do aluno. O professor passará de detentor e fornecedor de conhecimento a co-produtor junto ao aluno.

A inclusão de ambientes virtuais na escola pode ser um caminho para facilitar o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE. No entanto, esta inclusão não é garantia de desenvolvimento ou mudança. Para que ocorra, de fato, alguma transformação, é necessário que o professor seja estimulado a refletir sobre seu trabalho. Para isso, as teorias desenvolvidas com as pesquisas na área LA no Brasil se mostram adequadas.

Espero que esta dissertação, que ora concluo, possa contribuir para enriquecer as discussões na LA sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas. Espero, também, que ela incentive outros pesquisadores a aprofundar os estudos sobre a autonomia na aprendizagem de línguas com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem.

Alguns desdobramentos são, por exemplo, estudos envolvendo a pesquisa-ação. Os alunos que utilizam o ambiente virtual de aprendizagem poderão tornar-se mais autônomos? É possível que o uso, não somente do AVA, mas da internet auxilie o aluno a mudar atitudes e tomar decisões em relação à sua própria aprendizagem se ele tiver o apoio do professor e da instituição de ensino com atividades que promovam a reflexão sobre suas ações? Esta é apenas uma entre outras perguntas que, porventura, possam surgir com esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.
- ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ALVES, L. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L. *et alli* (Orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009, p. 187-201.
- ARAÚJO-SILVA, G. B. **Estratégias de Aprendizagem na aula de língua estrangeira: Um estudo com formandos em Letras**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.
- BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.
- BENSON, P. The Philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997, p. 18-34.
- _____. The history of autonomy in language learning. In: BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in Language Learning**. London: Longman, 2001. p. 7-21.
- _____. Autonomy in language teaching and learning: State of the art article. **Language Teaching**. United Kingdom: Cambridge University Press, 40, p. 21-40, 2006.
- BEZERRA, D. de S. **Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos, terceiros**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods**. Neddham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

CAMPOS, T. R. de. **Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

CARVALHO, A. A. A. Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. **Sísifo. Revista de ciências da educação**, 03, p. 25-40. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 08/09/10.

CHIZZOTTI, **A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, A. P. A. T. da. **Traduzir para comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

CUNHA, A. G. da. **Primeiros passos na competência comunicativa numa nova língua (inglês) em contexto de escola regular**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a Disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DE PAULA, L. F. **Procedimentos espontâneos de aprender a LE (inglês): um esboço de análise da competência espontânea de aprender do aluno**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

DICKINSON, L. Autonomy and motivation – A literature review. **System**, Vol.23, N. 2. p. 165-174, 1995.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds.) **Research Methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FERNANDES, N. L. R. **Professores e computadores: navegar é preciso**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FETTERMAN, D. M. Walking in Rhythm: Anthropological Concepts. In: FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step-by-step**. London: Sage, 1998. p. 16-30.

FINCH, A. **A formative evaluation of a task-based EFL programme for Korean University Students**. Manchester, 2000. Disponível em: <<http://www.finchpark.com/afe>>. Acesso em: 07/02/2007.

_____ **Autonomy: Where are we? Where are we going?** Hong Kong, 2002. Disponível em: <<http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf>>. Acesso em: 16/09/2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAHAM, C. R. **Blended learning systems: definition, current trends, and future directions**. San Francisco, 2004. Disponível em: <http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf>. Acesso em: 06/12/2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTLE, D. Issues and problems in the implementation of autonomy. In: LITTLE, D. **Autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1999. p. 44-57.

_____ **We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy**. Helsinki, 2000. Disponível em: <<http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LLE/8.2/littleE.html>>. Acesso em: 07/02/2007.

_____ Learner autonomy and public examinations. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (eds.) **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003. p. 223-233.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**, Vol.24, N. 4, p.427-435, 1996.

LOPES, A. M. & GOMES, M. J. **Ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino presencial: uma abordagem reflexiva**. In: V Conferência Internacional de Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação. Universidade do Minho, Braga. Challenges, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7098/1/Challenges07-AML-MUG.pdf>>. Acesso em: 05/01/11.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. 6ª impressão.

MEIRELES, a. j. **Criando uma aquarela: A formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

MOTTA-ROTH, D. & MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, K. A. da & ALVAREZ, M. L. O. **Perspectiva de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MOURA, G. A Hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NASCIMENTO, J. R. do. **Indícios de desenvolvimento de Competência Aplicada de aprendizes de LE (inglês)**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLIVEIRA, E. C. de. Ensino mediado pelo computador: novos papéis, novos desafios para professores de línguas estrangeiras. **Revista Solta a Voz**, v. 16, n. 1, p. 31-48, 2005.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. New York & Melbourne: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. Language learning strategies: an update. **Online resources: digests**. 1994. Disponível em <<http://www.cal.org/digest/osford01.html>>. Acesso em: 16/09/10.

_____. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: PALFREYMAN, D. & SMITH, R. C. **Learner autonomy across cultures: language education perspectives**. New York: Palgrave Macmillan Ltd., 2003.

PAIVA, V. L. M. O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et alli (Orgs.) **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte, 1999. p. 41-57. Também disponível em <<http://www.veramenezes.com/ead.htm>>. Acesso em: 06/01/2011.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, jan./jun. 2006.

_____. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões in: SANTOS, L. L. de C. P. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613. Também disponível em: <<http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>>. Acesso em: 28/09/10.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3rd ed. California: Sage Publications Inc., 2002. Rev. ed. Of: **Qualitative evaluation and research methods**. 2nd ed. 1990.

PULINO FILHO, A. R. **Moodle – um sistema de gerenciamento de cursos**.

Brasília, 2005. Disponível em:

<<http://aprender.unb.br/file.php/1/manuais/moodlebook.pdf>>. Acesso em: 13/10/09.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**, London: Sage, 1994. pp. 83-97.

RIBEIRO, L. A. M. **“Eukurto aprender”**: a competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s). 2009. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 516-529.

SANTOS, E. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional; um estudo de caso**. 2010. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, G. de A. **A Autonomia no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: Suas relações com a motivação e as estratégias**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em** educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SPRENGER, M. T. **Conscientização e autonomia em formação online de professores**. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Autonomy development and the classroom: reviewing a course syllabus. **D.E.L.T.A.**, v. 24 no. esp., p. 551-576, São Paulo, 2008.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

UNTERBÄUMEN, E. H. **Metáfora conceitual e blending na construção discursiva do ciberespaço**. In: X Congresso Internacional de Humanidades Brasil – Chile. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.onda.eti.br/revistaintercambio/conteudo/arquivos/1431.pdf>>. Acesso em: 14/09/09.

VALENTE, L. *et alli*. Moodle: moda, mania ou inovação? In: ALVES, L. *et alli* (Orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009, p. 35-54.

VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P. & VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997. p. 98-113.

YIN, R. K. **Case Study Methods**. Cosmos Corporation, revised draft, 20 jan., 2004. Disponível em: <<http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>>. Acesso em: 03/07/09.

APÊNDICES

Apêndice A: Termos de Consentimento Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB – IL – LET – PGLA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Pai ou Responsável,

Estou realizando uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília e necessito da sua autorização para que eu possa observar as aulas de inglês de seu (sua) filho (a) e posteriormente, entrevistá-lo (a) para obter dados que serão utilizados na minha dissertação, bem como em eventos relacionados à divulgação dos resultados desta pesquisa. Necessito, também, de sua autorização pra que seu (sua) filho (a) possa participar das atividades da plataforma Moodle na internete como extensão das aulas que ele frequenta no curso de inglês do CIL.

Os alunos escolherão um pseudônimo para que suas identidades sejam guardadas em segredo profissional e poderão desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, devendo procurar-me através do telefone 3351-6846 ou email juliam_abarros@hotmail.com.

Se concordar com os termos deste acordo, por favor, assine abaixo.

Obrigada.

Júlia Maria Antunes Barros
Brasília, 05 de agosto de 2010.

Eu, _____,
recebi uma cópia deste termo, estou ciente do trabalho a ser desenvolvido e autorizo a participação de _____ nesta pesquisa. Pseudônimo escolhido pelo (a) meu (minha) filho (a): _____

Assinatura e data



Universidade de Brasília – UnB – IL – LET – PGLA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Professora,

Estou realizando uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília e necessito da sua colaboração para planejar e fazer uso da plataforma Moodle com atividades de extensão às suas aulas de uma das suas turmas de inglês do nível Específico do CIL.

Sua participação é fundamental para que eu obtenha dados para a pesquisa. Não é preciso identificar-se, pois as informações obtidas serão guardadas em segredo profissional e somente serão utilizadas para as finalidades da dissertação.

Fica permitida a sua desistência de participar da pesquisa em qualquer momento e, se tiver alguma dúvida, poderá procurar-me através do telefone 3351-6846, e/ou email juliam_abarros@hotmail.com.

Se concordar com os termos deste acordo, por favor, assine abaixo e informe um pseudônimo para que eu possa manter sua identidade em sigilo.

Obrigada.

Júlia Maria Antunes Barros
Brasília, 12 de março de 2010.

Eu, _____, autorizo a divulgação das informações cedidas em entrevista e observação de aula à pesquisadora acima identificada para utilização de natureza estritamente acadêmico-científica. Meu pseudônimo: _____

Assinatura e data

Apêndice B: Primeira Mensagem dos Alunos via *Email* (Março/2010)

Major: Date: Sun, 28 Mar 2010
My name is (...)⁵⁸ and my last name is (...).I have two sisters. I'm student. I'm from (...) brazil my street address is 12 module 11 house 25 condominium (...) my phone number is (...) my age is 14 I'm not married I speak english because I love tecnologia.

J.O.: Date: Mon, 29 Mar 2010
My name is (...). I'm fourteen years old.I'm a Student,I'm Brazilian,I speak portuguese.I am not married,I don't have children,I have one sister.I want a study English because I love the U.S.

Penélope: Date: Mon, 29 Mar 2010
My name's (...), I'm a student, I'm fifteen. I'm from Paraíba, I'm Brazilian, I speak Portuguese. I'm not married.I have two brothers, I live in a house in Brasília, Brazil. I want to learn English and Spanish because it's interesting.

Geraldinho: Date: Sun, 28 Mar 2010
My name's (...). I'm a student. I'm fourteen. I'm single. I have one sister and one brother. I live in a house in Brasília, Brazil. I want to learn English because I want to travel to Canada.

Mat: Date: Tue, 30 Mar 2010
Good night, my names is (...) and i am studying in (...) .And I'm willing to participate in the project which is being organized for you!

C. A.: Date: Mon, 29 Mar 2010
*My name is (...). My full name is (...). I'm 14 years old. I'm a student. I'm not married. I live in my a house in (...),Brasília,Brasil. I love chocolate. I love my mother ,my father,my brother and my boyfriend. My address is (...). My cellphone is (...).I just can not missa thing...I love English !!
 kiss *--**

Rafinha: Date: Mon, 29 Mar 2010
*Hi Juliam!
 My name´s (...). I am fourteen years old. I'm a student of a (...). I have one brother. I live in a house in Brasilia, Brazil. I speak portuguese. I'm not married. I want to learn english because it's very interesting and necessary in the actual world. Thank's for you attention.
 (...), (...).*

Bruninhaáh: Date: Wed, 31 Mar 2010
*hi Juliam,
 I am (...).I'm thirteen,I am form Brazil ☺ so I am Brazilian.I speak Portuguese.I'm not married. I am a student,I don't have children.I don't have brothers.I live with my parents.I want to speak Italian because I think It's very beautiful.I love English because It's an international language. I love purple.*

Fran: Date: Wed, 31 Mar 2010
*Ok, Let me start.
 My name is (...) and I am a student of Professor of English at (...) in (...). I'm even live in Brasilia (...).I like rap and international music. In the study center in high school 04 (...). I'm fifteen and I am very interested in learning English. I'm not sure what else is there to talk then. (: and kiss us to talk more.
 Bye*

Káah: Date: Thu, 1 Apr 2010
*Hi Julia ^^
 My name's (...). I'm fourteen years old. I'm student, I have one sister, father and mother, I love tren very much. I speak Portuguese. The English is very important for me because I can learn the translations of the songs because I like it very much. I want to learn the Spanish language,because*

⁵⁸ As mensagens estão reproduzidas sem edição. Apenas nomes, lugares, endereços e números de telefone foram substituídos pelo símbolo (...) para preservar a identidade dos participantes.

*important. I live in a house in Brazil. I'm from Piauí. And I'm enjoying studying English.
Kisses Kisses Julia ♥*

Rotciv 180°:

Date: Fri, 2 Apr 2010

*Hi Juliam**I'm (...) and study in (...)**I'm fourteen, I like English because it will be useful of me to life**I am a student and wanted to be part of the project (...) with UNB.**and am part of the class teacher's (...).**my classmate said you wanted a picture then I'll send one**I wait a response***Nany:**

Date: Sun, 2 May 2010

*My name's (...). I'm fifteen. I'm a student I'm from brazilia, brazil. I speak Portugueses. I'm not married.**I don't have children. I have one sister and one brother. I want to learn English, because I like american songs. I can do interchange information. It's my dream...**Envio minha foto, para poder me conhecer.**No dia que a senhora foi ao Curso do (...), eu não estava. Queria muito poder conhece-lá.***Peixinha:**

Date: Tue, 6 Apr 2010

*Hi Julia,**My name is (...). I speak Portuguese and little English. Because I don't know right, but I want learn.**I'm Brazilian, I live in (...) and I'm from Brazil. I live with my parents and my 2 sisters. I'm fifteen years old, and I'm a student. My middle sister is twelve years old and she's a student. My younger sister is one and six months, and is very beautiful. My mother is a teacher of Portuguese and is pregnant for another girl and my father is police man, and he is a university. I have long hair and dark eyes. I'm friendly, very intelligent, and shy. I like taking photos, listen to musics and surfing on the internet. In my free time I love reading and going to the cinema.**Please write soon ad tell me about you and your life.**(...). ☺***C. Rodrigues:**

Date: Tue, 6 Apr 2010

*• Hi Júlia! ☺**♦ My name's (...) and my full name is (...). I am 14 years old. I'm a student. I'm in the 1st year of high school and I study in CEM 04 of (...). I'm from Brasília and I live in a house with my mother, my father and my brother in (...). My adress is (...). I'm not married... of course! I love English because I like it and it's important right now?!**Okay... Bye! ☺***Regi:**

Date: Wed, 31 Mar 2010

*My name is (...), I have fourteen years, ilive in Brazil, I am a student, I'm Brazilian, I speak Portuguese, i have no children, I have two sisters and one brother. ☺***Bia:**

Date: Tue, 30 Mar 2010

*hi Juliam,**My name is (...). I'm forteen. I'm a student. i'm from Brazil. I'm Brazilian. I speak Portuguese. I'm not married. I don't have chidren. I have one brother and i don't have sisters. I want to study Italian because i like Italy very much.***CGFS:⁵⁹**

Date: Mon, 29 Mar 2010

My name is (...), I am 15 years old, and I'm sympathetic supporter of Fluminense, Gama live in America and I'm doing the 2nd degree, not short literature and my favorite subject is English and Philosophy. This is my first year in (...) and I am very happy with the creation of this new project. I like to play soccer and surf for hours on the Internet. I'm really enjoying this opportunity to acquire more knowledge and I hope soon to speak that language (English). I think of my degree in criminal law, but still dream of being a footballer.

Fonte: Dados da pesquisa

⁵⁹ Este aluno desistiu no segundo semestre e, conseqüentemente, não participou mais da pesquisa.

Apêndice C: Primeiro Questionário (Aplicado via *email* em março e abril/2010)

Caro(a) aluno(a),

Agradeço sua prontidão em participar dos meus estudos teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Obrigada também pelo primeiro contato em inglês. Eu me senti acolhida. Encaminho agora este questionário, que tem como objetivo obter informações sobre o uso das novas tecnologias, especificamente a Internet, na sua aprendizagem de inglês. Esclareço que sua identidade será mantida em sigilo.

Atenciosamente,

Júlia

Nas perguntas de 1 a 3, destaque sua resposta marcando a opção desejada e mudando a cor para vermelho. Veja o exemplo:

Aluno Professor Funcionário

Aluno **Professor** Funcionário

1. Como você classifica seu conhecimento em informática?

Excelente Bom Regular Insuficiente

2. Com que frequência você utiliza o computador na sua vida particular?

Sempre Com frequência Às vezes Raramente Nunca

3. Com que frequência você utiliza o computador na sua aprendizagem de inglês?

Sempre Com frequência Às vezes Raramente Nunca

Digite suas respostas para as perguntas de 4 a 8:

4. Já esteve em algum site de Internet voltado para a aprendizagem de idiomas? Qual?

5. Que aspectos positivos você veria no uso da internet como instrumento de aprendizagem de inglês?

6. Que aspectos negativos você veria no uso da internet como instrumento de aprendizagem de inglês?

7. Na sua perspectiva, como se daria o uso da Internet para auxiliar sua aprendizagem de inglês no CIL?

8. De onde você mais acessa a Internet?

Respostas dos alunos:

PERGUNTA 1: Como você classifica seu conhecimento em informática?

- 1-Excelente. (C. rodrigues, Penélope, Bruninhaáh e Geraldinho)
- 2-Bom. (Nany, Bia, Mat, Fran, Major, C.A., J.O., Peixinha, Rafinha, Káah e Rotciv 180°)
- 3-Regular. (Regi)

PERGUNTA 2: Com que frequência você utiliza o computador na sua vida particular?

- 1-Sempre. (C. Rodrigues, Penélope, Geraldinho, C.A., Major, Rafinha, Káah e Nany)
- 2-Com frequência. (Mat, Rotciv 180°, Peixinha, Bia, J.O., Fran e Bruninhaáh)
- 3-Às vezes. (Regi)

PERGUNTA 3: Com que frequência você utiliza o computador na sua aprendizagem de inglês?

- 1-Sempre. (Káah)
- 2-Com frequência. (Nany, Rafinha, Penélope, Mat, Fran e Regi)
- 3-Às vezes. (Geraldinho, C. Rodrigues, Peixinha, Bia, Bruninhaáh, Rotciv 180°, J.O., Major e C.A.)

PERGUNTA 4: Já esteve em algum site de Internet voltado para a aprendizagem de idiomas? Qual?

- 1-Sim, várias vezes, mas nunca estive em um com o idioma em inglês 🤖, porque não tinha tanto conhecimento para se comunicar em inglês. <<http://www.elchat.com/>> mas eu costumava entrar neste daqui, é espanhol 🤔. Porque espanhol se parece mais com o português e dá para se comunicar numa boa. (Geraldinho)
- 2-Sim, serve para treinar as pronúncias de palavras do inglês: <<http://www.howjsay.com/>>. (Mat)
- 3-Sim, <www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>. (Bruninhaáh)
- 4-Sim, <<http://www.solinguainglesa.com.br/>>. (C. Rodrigues)
- 5-Sim, um site onde se ensinava a falar japonês. (Rotciv 180°)
- 6-Sim. Sites que ensinam gramática, e também para pesquisas de trabalhos para escola. (Penélope)
- 7-Ainda não acessei nenhum site específico da língua inglesa, mas já acessei página em inglês e utilizei tradutores. (Rafinha)
- 8-Quando procuro aperfeiçoar o inglês, procuro mais o site Google, porque lá eu posso pesquisar de tudo que eu quero e fico revisando as coisas que eu consigo aprender lá. (Káah)
- 9-Não, nenhum. Se possível, me indique um... (Bia)
- 10-Não. A não ser o LET do curso CIL. (Nany respondeu assim porque quando enviou resposta, já havíamos começado o curso no AVA)
- 11-Não. (J.O., Major, C.A., Peixinha, Fran e Regi)

PERGUNTA 5: Que aspectos positivos você veria no uso da Internet como instrumento de aprendizagem de inglês?

- 1-É um ótimo instrumento para poder tirar algumas dúvidas de inglês. (Geraldinho)
- 2- Mais interatividade com a língua, vídeos, pronúnciação, exemplos, traduções, regras, etc. (C. Rodrigues)
- 3-Mais recursos em inglês para aprendizagem e mais contato frequente com o inglês nas ferramentas de trabalho, pesquisas e etc. (Fran)
- 4-Muitos, pois além de podermos ver exercícios em inglês, podemos ver letras de músicas e tentar traduzilas e até mesmo textos e jogos também ajudam. (Rotciv 180°)
- 5-Favorece a fixação dos conteúdos e principalmente do vocabulário em inglês. Dá uma visão ampla de tradução e descoberta de novas palavras em inglês e seus significados. (Rafinha)
- 6-Como pesquisas, eu sempre consigo aprender mais, usando a tradução de músicas, pois as músicas que eu mais gosto, são na maioria Internacionais, e por esse aspecto, eu consigo aprender mais a língua Inglesa. (Káah)

7- Os noticiários em inglês são formas bem interessantes para aprender, pois a pessoa vê o que está acontecendo no mundo e aprende outro idioma. (Peixinha)

8- Um grande acesso de informações de forma rápida e eficiente, ao contrario do que seria utilizando apenas livros. Não que os livros não tenham a sua importância, mas as TICs são uma ferramenta a mais para a nossa aprendizagem. (Major)

9- Eu veria como aspecto positivo a pratica do Inglês para melhorar a comunicação e praticariamos mais a língua inglesa. (Bruninhaáh)

10- Bom a comunicação do meu ponto de vista, é a "base" para aprender inglês devido a isso, acho o TICs muito interessante, e também é uma forma de sempre estarmos em inglês. (Mat)

11- Porque eu poderia me comunicar com pessoas de outros países, poderia aprender mais. (Regi)

12- Vai ajudar bastante, porque nos podemos pegar os e-mails dos colegas de sala e fazer um grupo de conversa em inglês, on-line. Porque se na conversa em grupo, alguém no caso escrever alguma coisa errada, nos podemos dizer com se escreve. (J.O.)

13- Ajudaria bastante, pois a comunicação é a principal finalidade do curso. (Penélope)

14- Iria ser mais um meio de aprendizagem... porque só temos aulas de inglês 2 vezes por semana, então seria muito bom para praticar o idioma. (Bia)

15- Mais facilidade pra aprender, e o uso num lugar confortável (casa) e também a qualquer momento a internet tá ali com você, em contato. (Nany)

16- Eu acho que incentiva as pessoas, desperta mais interesses, etc. (C.A.)

PERGUNTA 6: Que aspectos negativos você veria no uso da internet como instrumento de aprendizagem de inglês?

1- Nenhuma. (Penélope)

2- Nenhum no caso. (Nany)

3- Não vejo nem um aspecto negativo... (Bia)

4- Eu acho que nenhum. (C.A.)

5- Eu não veria nenhum aspecto negativo neste uso. (Bruninhaáh)

6- Pra mim nenhum. (Regi)

7- Não consigo ver nenhum aspecto negativo nesta questão 🤔. (Geraldinho)

8- Não vejo aspectos negativos, acho que é um meio de sempre estarmos praticando, e também acho que facilita muito porque isso aumenta o interesse do aluno. (Mat)

9- Algumas pessoas ainda não sabem utilizar essas ferramentas de forma correta, apenas copiam e colam informações sem acrescentar nada nos seus conhecimentos, perdendo assim o valor original de uma pesquisa. (Major)

10- Tradução pronta que às vezes não está correta e com algum sentido e cópia de textos e exemplos prontos, sem antes tentar entender e fazer sozinho. (C. Rodrigues)

11- Como distração, pois voce consegue aprender tudo através da internet, porém, tem conteúdos da internet que tiram a concentração na aprendizagem do inglês. (Káah)

12- No caso, vai nos tirar um pouco a atenção da escola. E ainda mais de quem está no Ensino Médio que é muito puxado; mas nada que mais um pouco de força de vontade ajude! (J.O.)

13- Alguns, pois ele pode te desconcentrar de varias coisa e se for usada muito frequentemente, pode tornar a pessoa uma anti-social! (Rotciv 180°)

14- A busca pelo saber algo que você não saiba é fácil você chegar na internet "jogar no google" e pegar tudo "mastigado", pronto. Não estaria tendo nenhum esforço para aprender. (Fran)

15- O excesso de informação pode prejudicar um aprendizado inicial, sobrecarregando o estudante de informações que não são tão importantes assim no devido momento. (Rafinha)

16- A internet é uma fonte de pesquisa muito boa, mas a pessoa deve saber usar. (Peixinha)

PERGUNTA 7: Na sua perspectiva, como se daria o uso da Internet para auxiliar sua aprendizagem de inglês no CIL?

1- Buscando conteúdos em relação ao curso, por exemplo, voce tem um conteúdo que foi estudado no curso, e que voce quer revisar, voce pode procurar a internet pra ajudar a aprender mais. (Káah)

- 2-A internet facilitaria a pesquisa de temas ligados aos assuntos trabalhados em sala. Seria uma conexão com o meio externo, levando a sala de aula muito além do espaço (Rafinha)
- 3-Qualquer dúvida que eu tivesse eu poderia pesquisar na internet, poderia conversar com meus amigos de classe. (Regi)
- 4-Seria bem legal e proveitoso no meu caso. (Fran)
- 5-É uma ótima ferramenta, quando não consigo entender algumas palavras ditas em salas, ou alguma regrinha, sempre procuro a Internet para auxiliar-me e para traduzir essas palavras e explicar essas regras. 😊 (Geraldinho)
- 6-Seria bom para melhorar o nosso aprendizado, pois aprenderíamos palavras diferentes do que costumamos ver. (Bruninhaáh)
- 7-Exercícios, filmes e músicas. (Rotciv 180°)
- 8-Ficaria mais fácil o uso. (Nany)
- 9-Seria ótimo, pois iríamos aprender muito mais... (Bia)
- 10-Primeiramente devemos ter professores atualizados nos acompanhando, orientando nas visitas a sites com segurança, pois na internet quando se trata de outro idioma nem tudo é confiável, nem tudo pode estar passando a informação da maneira correta. (Major)
- 11-Ajudaria a entender as regras de escrita, ortografia, concordância; pesquisas e trabalhos; pronúncia de palavras; conhecimento das formas da língua inglesa (Inglaterra, EUA, Grã Bretanha, Austrália, etc.) (C. Rodrigues)
- 12- Acho que não ajuda muito. Você pode se comunicar com pessoas falando em inglês. Mas eu ainda acho que cara a cara você aprende mais, porque você não só aprende a pronunciar a palavra, mas também perde a vergonha de falar a palavra e erra ou coisas do tipo! (J.O.)
- 13-Ajudaria bastante, pois a internet é o meio mais amplo e dinâmico de comunicação que existe. (Penélope)
- 14-É muito importante o uso da Internet para que nós tenhamos mais contato com a língua. (C.A.)
- 15-Facilitaria bastante, pois a internet possui muitas informações e vários meios de comunicação, dessa forma sempre estaríamos praticando o inglês. (Mat)
- 16-(Peixinha não respondeu essa pergunta.)

PERGUNTA 8: De onde você mais acessa a internet? (casa, trabalho, escola, lan house)

1-Todos responderam que acessam de casa.

Fonte: Dados da pesquisa

Apêndice D: Segundo Questionário (Aplicado em sala de aula no dia 02/09/10)


UnB - IL – LET – PGLA – 2010
Aluna mestranda: Júlia Maria Antunes Barros

Prezado participante, gostaria mais uma vez de pedir-lhe para fornecer informações sobre você. Talvez você já o tenha feito quando enviou a primeira apresentação por email, mas agora o fará de maneira mais estruturada, lembrando que o que você escrever não será usado para atribuição de notas (aprovação ou reprovação) no seu curso de inglês. Apenas quero saber como se sente e o que pensa sobre sua aprendizagem para que eu possa escrever uma dissertação. Reforço também que sua identidade será mantida em sigilo. Desde já agradeço sua participação.

1) Pseudônimo: _____

2) Idade: _____

3) Onde mora? _____

4) Tempo que estuda inglês _____

5) Já estudou inglês antes nesta escola? (Caso, sim, quando?) _____

6) Você trabalha? (Sim? Quantas horas por semana?) _____

7) Qual o seu nível de escolaridade? _____

8) Por que você estuda inglês?

9) O que é necessário para aprender uma língua estrangeira?

10) De quem é a maior responsabilidade da aprendizagem de inglês na sala de aula? Por quê?

11) Liste três fatores que, em sua opinião, são os mais importantes para uma boa comunicação em inglês.

Fonte: Adaptado de Costa, 2008

Respostas às questões de 9, 10 e 11:⁶⁰

⁶⁰ A resposta da pergunta 3 (*Onde mora?*) foi omitida para preservar a identidade do participante. As demais respostas de 1 a 8 já foram apresentadas na íntegra no texto da dissertação.

Pergunta	9) O que é necessário para aprender uma língua estrangeira?	10) De quem é a maior responsabilidade pela aprendizagem de inglês na sala de aula? Por quê?	11) Liste três fatores mais importantes para uma boa comunicação em inglês.
Participante			
Bia	<i>Tem que se esforçar bastante, pois não é fácil vc aprender uma língua que seu país não fala. Mas quando gostamos realmente de algo, vale à pena se esforçar.</i>	<i>Do aluno, pois o professor ensina, mas se o aluno não quiser aprender, não ter responsabilidade dentro e fora da sala de aula, ele não vai aprender nada.</i>	<i>-treinar o inglês fora do curso -fazer todas as atividades propostas na sala -sempre que ter uma dúvida, perguntar.</i>
Geraldinho	<i>Ter o máximo de intimidade possível com a língua, desta forma acredito eu, que você pode se tornar um "expert" no assunto. Isso, o professor(a) que tem que mostrar.</i>	<i>Com certeza do aluno. Porque ele só vai aprender, caso ele queira. O professor não tem tanta responsabilidade assim, basta ensinar bem e interagir mais com a turma, como a Dila.</i>	<i>Como já citei, ter intimidade com a língua, porque se você tem, você é capaz de listar mais de três fatores, como: saber bem a pronúncia, saber bem o vocabulário, seja ele formal ou informal; e conversar normalmente ou seja, deixar fluir. Isso vale para ambos.</i>
C.A.	<i>Se dedicar, procurar estar em contato com a língua fora do curso.</i>	<i>Minha. Porque sou eu a interessada.</i>	<i>A fala; A comunicação; A aprendizagem;</i>
Bruninhaáh	<i>Eu acho que é praticar mais a língua desejada, e ter mais conhecimento da língua estrangeira.</i>	<i>Dos alunos, porque os alunos que tem que ter mais contato com a língua para que aprendam mais.</i>	<i>Os fatores mais importantes são a pronúncia correta, o carisma e ser aís natural, ou seja, não ficar nervoso ou coisas desse tipo.</i>
Fran	<i>Vontade, interesse, esforço e responsabilidade.</i>	<i>Bem, em relação aluno e professor; dentro da sala de aula, todos temos responsabilidade. O professor de ensinar, e nós alunos de aprender. Acredito que a maior responsabilidade seja a do aluno, em relação à aprendizagem, para que saiba usufruir o que aprendeu futuramente.</i>	<i>-Estudar, para ter uma boa pronúncia - Ter bastante conhecimento da língua (gramática) -Ter contato com a língua mais pessoalmente, procurando sempre aprender mais.</i>
Peixinha	<i>Foca de vontade e bom desempenho.</i>	<i>A professora e os alunos. Porque a professora tem como obrigação de passar um bom conteúdo e os alunos tem o dever de prestar atenção nas aulas e absorver o máximo do conteúdo passado.</i>	<i>1º Conhecimento; 2º Ter uma boa pronúncia; 3º Saber interpretar;</i>
Major	<i>Muita conversação e um domínio sobre as suas regras.</i>	<i>A dos alunos, pois devem fazer as atividades propostas.</i>	<i>Pronúncia correta Regras E não gaguejar</i>

C. Rodrigues	<i>É necessário interesse, muito esforço e disposição para estudar.</i>	<i>Do aluno. Porque todo o aprendizado depende da vontade dele.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário extenso; 2. Saber pronunciar as palavras; 3. Linguagem formal e informal.
Mat	<i>Tem que ser autodidata e tem que gostar, tem que ter um compromisso em aprender, também dever ter um pouco de curiosidade, pois assim você sempre aprende mais.</i>	<i>Eu acho que acima de tudo, o interesse dos aluno em aprender, pois não adianta você ter a melhor escola e o melhor professor e não ter vontade de aprender.</i>	<i>Eu acho que as coisas que são extremamente importantes são você dialogar com pessoas estrangeiras, estudar melodias, cantar e traduzir as músicas, etc.</i>
J.O.	<p>1º precisa gostar da matéria.</p> <p>2º ser esforçado em aprender e conhecer as culturas e as músicas que estejam sendo influenciadas nessa língua.</p>	<i>Do aluno. Porque o aluno está lá para aprender e para se esforçar, porque não vai adiantar ele estar indo para o curso e não souber nada. A professora está lá para ensinar e tirar as dúvidas e se a pessoa tiver dúvidas e não perguntar, ele vai estar se prejudicando.</i>	<p><i>Diálogos com pessoas que moram em um país que fale inglês, saber bem a escrita da língua (inglês), ouvir músicas que estejam em inglês.</i></p> <p><i>Obs.: as músicas ajudam bastante.</i></p>
Káah	<i>Estudar!Praticar a língua estrangeira fora da escola, para aprender melhor.</i>	<i>Do aluno, porque é ele que está disposto a aprender, então ele que deve buscar o que quer.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Falar fluentemente; - Ter uma boa conversa, -Praticar a língua.
Rotciv 180º	<i>Estudar, ter muita dedicação, e ter um pouco de fluência.</i>	<i>De todos porque não adianta o professor passar a matéria sem o aluno aparecer, estudar ou ter interesse.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo - Fala - Aprendizagem e Vontade
Regi	<i>Ter interesse em aprender, gostar e se identificar com a língua estrangeira.</i>	<i>Do aluno e do professor. O aluno deve ir às aulas porque se faltar a algumas aulas, perderá muito conteúdo e o aluno ter interesse. E o professor tem que deixar o aluno o mais confortável possível.</i>	<i>A fala porque a pessoa não pode ter medo de falar, ter interesse em aprender a língua. E gostar do que faz e do que está aprendendo.</i>
Penélope	<i>Interesse, aplicar-se para aprender mais e ter responsabilidade com as atividades propostas.</i>	<i>Do aluno pois o maior interessado deve ser ele.</i>	<p><i>Conhecimento da língua inglesa.</i></p> <p><i>Interesse em comunicar-se com a outra pessoa.</i></p> <p><i>... =D</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Rafinha e Nany não responderam ao questionário.

Apêndice E: Questionário Final (Disponibilizado no AVA Moodle a partir de 30/11/10)

In this forum you have to answer before you can see the others 'opinions. 

Um pouco diferente do que aconteceu nos outros fóruns, aqui você poderá escrever em português e deverá responder cada pergunta separadamente. Outra diferença é que você só conseguirá ver as respostas dos outros alunos depois de publicar a sua própria resposta. Para responder clique em cada pergunta. Tente seguir a ordem em que elas aparecem para respondê-las.

- 1) Como você se sentiu durante a realização das atividades no Moodle?
- 2) Em qual sentido (ou quais sentidos) este projeto beneficiou seu estudo? Se não houve, qualquer benefício, qual foi o aspecto que deixou falhas?
- 3) Quais aspectos você considera que foram mais importantes para a sua aprendizagem?
- 4) Quais as maiores dificuldades que impediram a sua aprendizagem?
- 5) Qual a lição que você tira desse projeto com a utilização da plataforma Moodle?
- 6) O tempo que você dedicou participando da plataforma foi proveitoso? Por quê?
- 7) Existe alguma relação entre a plataforma e a sua sala de aula? Qual?
- 8) Você tem alguma sugestão de ações que a escola pode realizar para aumentar o uso da Moodle no curso de inglês? Qual ou quais?

Fonte: Adaptado de Meireles, 2010

Respostas dos participantes

BIA

1- eu me senti muito bem... pois é uma maneria divertida de aprender melhor a lingua inglesa!

2- eu não acho que teve falhas. Eu aprendi mais a cultura dos EUA , e acho que é muito importante apreder sobre a cultura do(dos) país (países) que estou aprendendo a lingua...

3- a comunicação com pessoas que falam inglês, e até pessoas que moram no EUA, então foi muito importante pra mim eu ter aprendido mais a lingua inglesa...

4- eu não tive nem uma grande dificuldade...

5- acho que foi a da Mary Celeste, porque foi difícil de entender...

6- sim, porque eu tive mais contato com inglês fora do CIL...

7- eu acho que apenas reforça aquilo que eu aprendendo na sala de aula...

8- acho que poderia ensinar mais coisas sobre a cultura dos EUA, é sempre bom saber mais sobre o país que você está aprendendo a lingua...

GERALDINHO

1- Me senti bem 😊

2- Bem, não beneficiou tanto assim... Porque aqui é somente uma pequena expansão das aulas aprendidas.

3- O fato de conhecer muitas pessoas que falam inglês fluentemente, e isso me faz ter um extremo contato com a língua, que ao meu ver, é muito bom 😊

4- Não tive nenhuma "dificuldade" neste curso até agora :D

5- Bem, eu tiraria a última, a da Mary Celeste, porque o video exige um grau muito maior de fluência em Inglês para compreender o que está sendo dito no video... O que, creio eu, ninguém da minha turma conseguiu entender plenamente a história :S

6- Não muito, pois, as atividades, tirando a última; só reforçaram o que já foi aprendido em sala de aula 😊

7- Ao meu ver, não. Porque o Moodle somente reforça o que já foi aprendido, e na sala de aula, é diferente, lá você tem a capacidade de "viver" o que está sendo ensinado 😊

8- Bem, no meu caso, eu não tive nenhuma dificuldade no curso este ano, porém, sei que nem todos são iguais a mim... Na minha opinião, eu sugeriria que, o Moodle não só reforce o que foi aprendido, mas, também ensine coisas novas à nós, e caso estas tais coisas citadas aqui não forem compreendidas por nós alunos, em sala de aula, nossa professora poderia tirar as dúvidas, para que assim, nós vínhessemos a conseguir fazer e aprender tal exercício aqui postado 😊. Creio que assim, o aprendizado aqui no Moodle seria mais proveitoso 😊

NANY

1- Tudo muito bem, é uma comodidade estudar em casa e na hora que você pode.

2- Em quase tudo, porque é um fácil acesso. Além de você poder estudar quando puder e possuir um cardápio de informações. Esse projeto abriu meu vocabulário escrito, pois ainda tenho dificuldade de oratória da língua inglesa.

3- A convivência com a língua inglesa.

4- Curto prazo de aprendizado, é o que atrapalha e confunde.

5- Penso eu, que nenhuma.

6- Sim, porque realmente aprendi algo.

7- Mais ou menos.

Na sala de aula, na hora você vc pode tirar duvidas. Mas, a sala de aula exige mais de você.

Já no Moodle, não é tanta combrança. É um projeto que como eu disse antes, você pode realizar a qualquer hora que estiver disponível.

8- Colocando coisas divertidas, afinal aprender brincando é o melhor.

FRAN

1) R- Eu achei bastante legal, porque é uma atividade que ajuda ainda mais os estudantes da língua. Porque trabalhamos tanto em sala como em casa, por um meio de comunicação que hoje é um dos mais importantes, e pelo qual os estudantes também se interessam muito.

2) Eu acho que a plataforma foi mais um reforço dos conteúdos aprendidos em sala, pois, quando chegávamos em casa, nele contia atividades que nos ajudava bastante em fixar a matéria aprendida.

3) As dinâmicas da Professora dentro de sala.

4) Acho que nenhuma !

5) --

6) Foi sim, porque, pelo menos eu, quando estou na "net" , arranjava tempo para entrar na plataforma, nem que fosse rapidinho.

7) Sim, pois todo conteúdo que era dado em sala de aula, entravam nas atividades postadas no moodle.

8) —

PEIXINHA

1) Eu senti que estava aprendendo mais.

2) No sentido de estudar em casa.

3) As aulas vídeos, pois nelas eu podia ouvir a pronúncia e ler a legenda, tudo em inglês.

4) No começo foi não saber mexer direito no Moodle, o resto eu "tirei de letra".

5) Eu aprendi que devemos gastar mais tempo estudando inglês nas horas vagas. Por exemplo: Quando está mexendo no computador.

6) Sim. Porque eu aprendi a ler e pronunciar melhor.

7) Sim. Nos dois ambientes você aprende inglês, você presencia a língua estrangeira.

8) Não. Acho que o Moodle sabe trabalhar bem o lado de aula e dos games.

Fonte: Dados da pesquisa

Apêndice F: Narrativas (Instrumento aplicado em 02/09/10)

INSTRUÇÕES PARA A ESCRITA:

Por favor, relate sua experiência e suas emoções sobre o uso do software Moodle, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela turma na internet como atividade de extensão às aulas do curso de inglês. Avalie o ambiente sob duas perspectivas: o uso desta tecnologia e as atividades desenvolvidas nela. Qual a sua opinião sobre o ambiente Moodle? Como têm sido as atividades para você? Escreva sobre o que foi feito até o momento e o seu ponto de vista sobre isso. Como você se sente fazendo as atividades no Moodle? O que este ambiente representa para você? Comente sobre sua aprendizagem de inglês assim como outros aspectos referentes ao uso do Moodle que você julgar importantes. Obrigada pela sua avaliação sincera que muito contribuirá para o nosso trabalho.⁶¹

RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES⁶²

Major:

É uma experiência boa pois pratica o inglês fora da sala de aula. O ambiente do moodle é bom, mas acho que deveria ter mais atividades usando o áudio somente porque nós temos no moodle mais a parte escrita. O ambiente representa um educador online. A meu ver nós não aprendemos nada dentro do moodle, nós só exercitamos a memória fazendo exercícios, deveria ter no moodle algumas explicações ou dicas como em sala de aula.

Penélope:

O moodle me ajuda muito a aprimorar meus conhecimentos, pois nele há atividades que são boas e que não exigem muito de nós. O moodle representa um conhecimento a mais, uma ajuda, e até uma diversão, pois eu gosto muito de responder aquelas atividades, principalmente, aquelas em que existem perguntas de outros alunos, que como nós, também estão aprendendo e aprimorando seus conhecimentos.

Rotciv 180°:

Bom, o software Moodle me deu uma ajuda grande pois com ele, eu pude conhecer um pouco mais sobre o trabalho da UNB e um pouco mais do inglês, pois de fato se pode ver que as atividades propostas são interessantes. Por que elas são? Elas são pois apenas por ele eu assisti a um filme em inglês e pude compreender sobre a "rotina" de um homem, por ele eu consegui fazer/expressar minha rotina do dia-a-dia. Em relação às atividades eu gostei delas mais em particular a melhor foi a do filme, pois por ele eu pude entender mais coisas em inglês. O moodle ajuda bastante a todos, apesar de alguns não terem tempo de entrar, o meu caso, mas ajuda do mesmo jeito.

Regi:

É legal a gente sempre ter outros meios de aprendizagem. O moodle é muito útil, porque tem atividades que podem ser feitas e a professora corrigir, tem o bate papo, dicionário etc. É bom estar aprendendo até em casa no computador. Eu nunca fiz as atividades do moodle, porque eu ainda não sei mexer lá, mas eu copio em uma folha e respondo em casa mesmo. Mas quando eu aprender, eu vou responder sim. Bem, é isso...

Káah:

É interessante aprender coisas novas, e sabendo que existe novas maneiras de aprender, o moodle por exemplo, é um ótimo auxílio para nós, pois aprendendo coisas novas conseguimos nos aperfeiçoar no inglês. As atividades feitas lá, contribuem para que nós (alunos) tenham um conhecimento maior de inglês. As perguntas, opiniões, conversação..., moodle nos oferece. É sempre bem vindo uma ajuda em aprender outra língua, é agradável saber que de qualquer forma você está se auto-ajudando.

J. O.:

O Moodle é um ótimo lugar para aprender o inglês, as atividades que fiz me deram a sensação de que eu aprendo mais fazendo ele. Colocaram bastante exercício, principalmente de pronúncia, mas está sendo ótima a minha aprendizagem com o moodle. Como eu disse acima, o Moodle é um ótimo local para aprender inglês, até mesmo pessoas que não fazem o curso, podem tentar aprender.

Mat:

Bom, o Moodle é uma proposta bastante interessante pois para aprender inglês você precisa de sempre estar praticando, então você sai do curso e entra no Moodle, pois para mim o interessante do

⁶¹ Adaptado de Cunha, 2008.

⁶² Os textos foram digitados iguais aos originais escritos pelos participantes, sem edição.

Moodle é que ele te ajuda, é uma forma de interagir mais com o idioma, também as vezes fazemos tarefas. Na plataforma referentes ao conteúdo estudado no CIL, isso é bem legal pois você tem a oportunidade de praticar o conteúdo, porque muitas vezes você não sabe o que estudar, então o Moodle te dá o caminho, para praticar o inglês. Outra coisa interessante é que você pode fazer as tarefas, discutindo com os amigos pois a plataforma está disponível um chat online, isso é bem interessante pois você pode tirar suas dúvidas com seus próprios colegas, porém isso nem sempre é possível pois às vezes você é a única pessoa que está online na plataforma. A plataforma do moodle é bem organizada, com isso fica bem fácil de mexer na plataforma, as tarefas muitas vezes são bem dinâmica, e isso é importante pois aprender de uma forma “divertida” desperta o interesse dos alunos que participam do Moodle.

C. Rodrigues:

Eu acho o moodle um pouco difícil de mexer, não tem um design muito trabalhado e bonito, mas acho uma boa maneira de aprender o inglês, com exercícios bons para trabalhar a língua.

Peixinha:

Quando me falaram do Moodle, eu fiquei pensando que iria ser muito difícil. Mas me surpreendi. Eu gostei muito de fazer o meu perfil em inglês, e gosto de participar dos fóruns. Eu só acho meio difícil os exercícios, porque eu não consigo enviá-los. O moodle é como se fosse um Orkut que você coloca sua foto, faz o seu perfil e debate com seus amigos em inglês. É uma ótima forma de testar o seu inglês, um maravilhoso trabalho pra usar a língua de um modo que não fica cansativo. Não só o moodle como também o MSN também ajuda. Eu lembro de uma vez, que eu conversei com a Julia pelo MSN em inglês, e percebi que com o pouco que sei, já consigo me “virar sozinha”. É muito bom compartilhar com as pessoas coisas que você sabe, pois acaba se tornando uma troca de conhecimento. Aprendi muito com o moodle e com essa conversa do MSN. Espero conversar mais com a Julia e trocar conhecimentos com meus colegas de sala.

Fran:

O software moodle é um projeto que achei muito interessante e inteligente. Pois, como na nossa era, usa-se muito das tecnologias, foi bem bacana usar dessas mesmas tecnologias, as quais prendem nossa atenção, para os ensinamentos do curso de inglês. O Moodle também é uma forma diferente de aprendizagem e avaliativa. As atividades nele desenvolvidas nos ajudam bastante, pois é como se fosse sempre, uma revisão do que vemos em sala de aula.

Bruninhaáh:

Sobre o ambiente moodle, eu acho interessante, pois assim os alunos mantêm o contato com a língua fora do curso. As atividades do moodle são praticamente do mesmo jeito da sala de aula, no moodle tem como expressar as opiniões debater sobre um determinado tema, e isso é bom para melhorar a aprendizagem. no moodle é uma coisa mais privada, mais na escrita, assim os alunos não ficam com medo ou vergonha de falar errado. Quando estou no moodle me sinto um pouco mais confiante em relação as atividade, pois essas atividades já foram comentadas na sala de aula.

Bia:

O uso da tecnologia na língua inglesa é muito importante, pois a maioria dos alunos passam muito tempo no computador o uso do Moodle é mais uma oportunidade de aprender sobre a língua inglesa, de uma forma legal e divertida de se fazer. As atividades do Moodle não são muito difíceis, pois é de acordo com o que estamos aprendendo no curso de inglês, mas sempre com temas atuais. No Moodle eu tenho oportunidade de escrever coisa sobre mim, o que eu gosto e não gosto e respondendo algumas questões sobre alguns vídeos e imagens. Quando eu faço as atividades do Moodle eu aprendo mais sobre a língua inglesa, fico com mais autoconfiança.

Geraldinho:

O Moodle pra mim, é algo útil. As atividades são um pouco sem graça, não tem a mesma “emoção” do que nas aulas. Quando eu estou fazendo as atividades no Moodle, me sinto cansativo. O Moodle representa p/ mim pouco conhecimento. Acho que o Moodle devia trabalhar mais redações referentes a um certo assunto, fazendo assim, nos desenvolvermos mais o nosso vocabulário estrangeiro.

C. A.:

Vou ser bem sincera, eu não tenho muito o que falar do moodle, porque eu to entrando bem pouco, mas assim eu acho que isso é muito interessante porque como eu disse, quanto mais oportunidade de você ter contato com a língua foco do curso melhor, e isso é muito interessante porque tá misturado com tecnologia, então assim é um contato no mundo virtual em inglês. Eu também acho que isso é uma ótima iniciativa par nós alunos. E isso é bom para o nosso futuro, e eu espero que nós alunos nos dediquemos mais.

Apêndice G: Transcrições das Entrevistas Semi-estruturadas

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

(())	Comentários da pesquisadora
(?)	Fala incompreensível
(+)	Pequena pausa no segmento de fala
(++)	Pausa média no segmento de fala ⁶³
::	Alongamento de vogal
[Sobreposição de falas
/	Fala cortada pela interlocutora
/.../	Indicação de transcrição parcial ⁶⁴
MAIÚSCULAS	Ênfase e alteração no tom de voz
”	Sinal de entonação – subida de voz/ pergunta
’	Sinal de entonação – subida leve/vírgula
,	Sinal de entonação – descida leve ou brusca
mhm	Sinal de atenção
ahã	Sinal afirmativo – usado para concordar
hem	Sinal de hesitação
ah	Pausa preenchida

Fonte: Marcuschi, 2003, p. 10-13

Entrevista com Bia, realizada numa sala de aula do centro de línguas no dia 7 de dezembro de 2010. (Duração: 10min 23seg)

EU:	BIA:
— então’ queria que você comeÇASSE descrevendo a BIA’ estudante de inglês ((riso))	— ai ai eu acho que (+) surpreendi muito comigo porque eu não sabia nada de inglês’ acho que eu fui bem’ assim aprendi muito’ fui tateando assim cada dia mas foi deu pra aprender.
— por que você estuda inglês”	— porque’ assim’ eu AMO inglês, sabe’ eu sempre quis fazer inglês, aí quando surgiu essa oportunidade’ eu aceiTEI sempre quis aprender inglês,
— tem vontade de aprender outra Língua”	— tenho vontade de aprender francês, eu acho muito bonito,
— o que você acha que é importante para aprender inglês” o que é importante fazer”	— importante você treinar muito inglês’ tanto na ESCRITA quanto na fala’ assim eu acho que além do que você aprende na sala tem que treinar também em casa,
— há quanto tempo você estuda inglês”	— vai fazer um ano aqui no /.../ e fora do /.../ eu estudei quatro meses no Fisk,
— e na escola regular” nunca estudou”	— é estudo também’ mas não é muita coisa assim, desde a quinta série(++),
— e em relação à internet” qual é a frequência que você estuda’ assim de horas por semana”	— eu uso a internete TODos os dias’ mais ou menos uma hora duas,
— e desse tempo quanto que usa, assim, pra aprender inglês”	— de mais ou menos UMA HORA eu uso (+) meia hora, às vezes um bate papo em inglês’ só pra (+) treinar,
— e o que cê acha que é preciso fazer para aprender o inglês”	— é’ igual eu falei tem que treinar MUITO (+) é o que a gente aprende aqui’ eu faço mais assim

⁶³ Quando a pausa foi maior que dois segundos, optei por escrever o comentário ((siêncio)).

⁶⁴ Símbolo usado mais para omitir o nome do centro de línguas.

<p>— [o quê que você faz”</p> <p>— e no moodle”</p> <p>— você vê alguma difeRENÇA entre o moodle e o que você faz (+) nos outros’ nos outros ambientes” na sala de aula’ por exemplo,</p> <p>— mas não é tudo em inglês tambÉM”</p> <p>— lá no Moodle,</p> <p>— e o outro ambientes’ (?) quais que você se refere”</p> <p>— então você entra mais nos outros sites”</p> <p>— e o que você faz (+) além dessas coisas que você citou’ pra você conseguir:: aprender inglês” (+) pra você conseguir treinar::”</p> <p>— e se você não tivesse professora de inglês” como que você faria”</p> <p>— [pra aprender inglês,</p> <p>— e como seria esse aprender lá na interne::te”</p> <p>— mais alguma coisa que você queira comentar”</p> <p>— mhm é (+) e assim’ do início do ano pra cá’ você acha que houve alguma mudança no seu comportamento” em relação a usar a internete para aprender inglês” ou (++) [pra aprender,</p> <p>— e por que que ‘cê acha que mudou”</p> <p>— [ahã ((silêncio)) e em relação aos colegas’ assim’ você (++) aprende com eles também:: ou não”</p> <p>— como que é isso” aprende com sua colega”</p>	<p>eu assisto filme (+) procuro’ costume aprender inglês mais com as coisas que eu geralmente FAÇO né” porque [não dá para fazer (?)</p> <p>— eu assisto FILMES em inglês (+) entro em SITES do filme também inglês (++) ouço música e as palavras que eu não sei’ eu pesquiso (+) geralmente isso,</p> <p>— e no moodle eu entro eu’ assim’ eu procuro tá na página daquele blogue né” (+) eu boto sempre as coisas que eu gosto’ fotos que eu acho interessante e tal (+)</p> <p>— é’ (+) assim nos outros ambientes porque é inGLÊS’ assim’ né’ TUdo inglês e lá eu tô aprendendo mais do que a professora ensina na SALA (+) acho que é um complemento,</p> <p>— [onde”</p> <p>— NÃO’ é só assim os assuntos né”</p> <p>— assim’ não, que no moodle a gente aprende inglês né” lá o assunto é inglês, e nos outros que eu entro’ nos sites’ não é,</p> <p>— é ((silêncio)).</p> <p>— geralmente o que eu faço (+) tudo o que eu aprendo’ pra mim aprender melhor’ pra mim ficar na mente’ assim eu costume escrEVER, tudo que eu aprendo’ eu esCREVO pra mim poder lembrar, eu acho mais fácil, ((silêncio))</p> <p>— no::ssa ((riso))</p> <p>— assim’ usava mais a interNETE, a internete também ensina’ mas acho que não seria tão bom’ porque a internete ensina de um JEItó’ leva um tempão pra você tirar dúvida ((riso)) com o professor é mais simples, ((silêncio))</p> <p>— é você vê um assunto’ aí você pesquisa sobre e::le (?) tem exercício também, ((silêncio))</p> <p>— ah eu gostei dos assuntos (+) do let, aquele do mary celeste’ eu achei intere não sabia que existia aquilo ((riso)) eu achei legal’ só achei difícil o vídeo porque:: nossa’ eles falam muito rápido, mas é bom’ a experiência’ a gente já vai vendo como é que eles falam, (+) eu gostei,</p> <p>— [achei com certeza’ assim meu tempo é MELHOR porque antes eu não usava tanto pra aprender inglês’ antes do curso, então (+) eu passei a aprender melhor quando eu usei a internete pra isso e não pra entrar em sites de relacionamento’ essas coisas,</p> <p>— porque eu me inteRESSEI né” a partir do momento que você põe uma coisa na cabeça eu queria aprender inglês (+) aí eu comecei a me interessar MAIS e me esforçar melhor (?)</p> <p>— com minha AMIGA’ a gente TREIna ((riso)) na escola a gente fala inglês’ assim pra treinar, é interessante né’ porque você comunicando com outra pessoa’ acho que aprende melhor,</p> <p>— [sei lá’ a gente chega lá e começa a conversar o que a gente aprendeu:: a gente fala’ olha só, tem outra amiga que também faz curso’ mas não é aqui no /.../ a gente fica conversando sobre mú::sica’ sobre prova, a gente procura o</p>
---	--

a legenda (+) como é”

— ((silêncio)) que mais que pode ser feito pra você usar a internete pra te ajudar na sua aprendizagem”

— na televisão ou na internete” [na ineternete do dos canais de televisão que passam na internete” né”

— e é (++) e no moodle” fala da sua experiência no moodle,

— ah tá, os colegas’ né’

— é:: e se você não tivesse professora de inglês” como que você faria”

— [mhm e só’ mas só isso” sem professora você ficaria só com as músicas”

— é:: houve um’ cê acha que houve alguma muDANça do início do ano pra cá” em relação a como você usa a internete pra estudar::” ‘e:: (+) o quê que mudou”

— e por quê que você acha que houve essa mudança”

— mhm, é:: (++) que sugestões você daria pra gente aprimorar (+) as atividades ali no MOOdle”

— é (+) pra gente mudar’ melhorar mais [essa(++) esse lado de aprendizagem de vocês/

— quê que tá faltando” ((riso)) (+) pra vocês deslançarem’ ou pra os outros colegas usarem mais’ também ((riso))

— mhm (++) e comparando assim a sala de aula com interne::te, que diferença que tem”

— sem pressão” ((riso)) [sem pressão” ((riso) prolongado))

—tem alguma outra coisa que você queira falar pra mim” contar:: dessa experiência aí do que (+) ou uma sugestão”

— o quê que tá melhorando” o seu inglês”

como é que é que escreve a palavra’ e tento aprendER com ELES, aí’ eu vou assistINDo,

— a internete (++) eu uso pra ver (+) as músicas, tem um programa na televisão que (+) tem uns que são (+) em inglês (+) que é noticiário em inglês aí eu tento saBER as coisas que tá acontecendo no mundo em inglês tambÉM,

— na internete’ [ahã ahã,

— no MOODLE” o moodle no começo eu não sabia mexer não’ aí’((riso) eu fui aprendendo a mexer e até que comecei a gostar dele’ porque ele era todo em inglês (+) aí eu aprendi (+) as coisas’ é:: e lá eu podia conversar com todo mundo do /.../ também,

— ahã,

— é’ se não tivesse a professora de inglês (+) eu acho que eu ainda ia continuava a pegar as músicas em inglês’ porque as música eu tenho que saber o que ela tá falando pra mim utilizar::’ porque vai que ela tá falando uma coisa lá (+) que tá xingando’ tá falando um monte de coisa e eu não sei’ e eu tô canTANdo ((riso))

— é’ e procurava saber mais um pouco da gramática né” porque a gramática do inglês também (+) é (+) é o básico ((riso))

— eu acho que muDOU porque antigamente eu usava’ mas’ assim’ pra fazer trabalho de esco::la (+) não muito em inglês’ inglês eu ficava mais’ é em casa mesmo tentando fazer só com o dicionário, agora por causa do moodle eu fico’ eu fico entrando e mexo ne::le’ e tento fazer as coisas por ele,

— eu acho que porque eu tava me esforÇANdo pra (+) estudar,

— no moodle”

— [não sei. Já teve vídeo né” já teve exercício’ já teve’ já teve bastante coisa,

— ah’ eu acho que não tá falTANdo NADA NÃO,

— ah (+) a sala de aula você (+) você tá lá você pode assim’ você tem que responder na HOra você tá utilizando o inglês na hora, na internete você pode estudar com mais calma né” que é você tá em casa’ você estuda com mais calma ((silêncio))

— [hem” é é,

— é’ eu só acho que tá é melhorando (+) cada dia mais tá melhorando,

— é’ o meu inglês’ eu acho que o inglês de todo mundo também’ porque pensei que até gente lá da’ lá da sala não ia participar’ e (+) os que (+) eu pensava que não ia participar’ partiCI::pam, e

<p>— participam na sala de aula' da aula" — ah (+) e como você considera a participação dessas pessoas" — mhm, você conversa com eles fora de sala de aula" — dentro da sala de aula aqui ou fora daqui" — pela interNEte ou vocês se encontram em outro lugar" — ah que legal' hem" — no corredor também quando vocês se encontram ou não" [pra falar/ — ah que bom né" — e mais alguém com quem você conversa em inglês" — ah' LEGAL né" ((riso)) — [mhm, — com os que' os colegas que você disse que (+) ajuda na esco::la' você faz assim também" de conversar::" — então' é mais assim' você ensina/ — mhm ((silêncio)) é' acho que é só né' tem mais alguma coisa"</p>	<p>eu pensei que não participava, — é, da AULA e do MOODLE, — ah eu considero (++) legal a participação delas porque aí assim a gente pode conversar' pode comunicar ((silêncio)) — converso, tem um lá na SALA o ((Geraldinho)), eu converso com ele' é' ele escreveu no meu caderno em inglês, porque eu tenho um caderno de anotação, ele escreveu em inglês, a gente conversava por mensagem em inglês, tudo em INGLÊS, — DENTro e fora, — não' pela internete, pela internete' pelo celular, porque a gente es estuda em escola difeRENTE, aí a gente conversa pelo celular' pela internete, é muito engraçado, — as mensagens em inglês, — [ahã, a gente conversa em inglês quase o tempo TODO, a gente fica conversando em inglês, — é engraçado' é muito' muito engraçado ((fala baixinho)) — não' é só com ele, ((Alguém nos interrompe para dar um recado brevemente e, depois, seguimos com a conversa)) — é' no MSN (++) o Orkut' não' o Orkut ainda não porque ele não tem Orkut, mas no MSN a gente vive conversando em inglês, mensagem é inglês, aí tem vez que a gente chega no /.../ e fala' não' não entendi aquela mensagem (+) me exPLica ela" aí ele vai e explica' eu explico pra e::le, — é legal, a gente vai aprendendo cada vez MAIS desse jeito, — não' na escola não porque eles' eles num' eles não tem tanto contato com a língua como EU, aí (+) é mais difícil eles conversarem, — [é' eu ensino o básico que a professora tá ensinando' né" aí eu falo' ó' é' é o seguinte' vocês só fazem assim, aprende só desse jeito assim que você vai SABER, aí tem um monte de gente que aPRENde lá, — não (++) ((conversamos mais 44 segundos sobre as férias de Peixinha, eu agradei e nos despedimos)).</p>
---	---

Entrevista com Bruninhaáh, realizada numa sala de aula do centro de línguas no dia 9 de dezembro de 2010. (Duração: 9 minutos)

EU:	BRUNINHAÁH:
<p>— então' bruninhaáh' eu queria que você começasse falando um pouquinho pra mim de você, como que você é (+) estudan::te de inglês" — como que você faz:: pra aprender" — por quê que você estuda inglês"</p>	<p>— bem' seu sou (++) eu sempre busco (+) é' aprender mais inglês' porque eu gosto de inglês assim (+) e:: eu sempre (++) busco aprender também em casa sem ser no curso' também no curso e em casa também, — eu escuto músicas, aí eu vou pegando de palavras traduzindo, às vezes eu assisto algum filme (+) em inglês ((silêncio)) — eu estudo inglês porque eu gosto' eu acho</p>

— e há quanto tempo você estuda”

— no outro curso desde quando”

— é” isso já tem o quê’ então” quanto tempo”

— quatro anos” qual o nome do outro curso que você estudava” escola de inglês”

— aqui na cidade mesmo”

— é (+) com que frequência que você usa a interNETE”

— por semana dá o quê’ em termos de horas” você sabe”

— você acessa de casa né”

— sua mãe deixa você’ é (+) usar o [computador::, no tempo que quiser” ((insisto pra tentar verificar quanto tempo))

— tá mas se você ficar o dia inteiro não tem problema’ só que dez horas tem que desligar”

— ah tá’ então’ geralmente à noite,

— desse tempo que você fica lá na internete (+) o quanto dele que você usa pra aprender inglês”

— como que você acha que pode usar a internete pra te ajudar nessa aprendizagem de inglês”

— lá no let’ assim’ houve alguma mudança do início do ano pra cá (++) em termos da relação como você usa a internete pra estudar::” se (++) se mudou alguma coisa’ o quê que mudou::”

—e por quê que cê acha que mudou agora’ assim o quê que’ o quê que aconteceu que te fez (+) fazer isso”

— e o quê que você acha que é preciso ser feito pra poder aprender inglês”

— e como é que você:: faz”

— [é” por que você fala alto” ((riso))

— [com ela ou com’ ou só com você mesma”

— ((riso)) por que você não ensina pra ela” ((riso))

— ((riso)) ela não aprende” ((riso)) [ou ela não quer aprender” ((riso))

— é (+) se você não tivesse professora (+) de inglês’ como que seria”

— e no moodle” fala da experiência com o moodle, no let como cê falou,

— em relação à sala de aula’ você vê diferença”

— vê muita semelhança” como é”

— é, da sua aula presencial pra (+) pras coisas

uma língua interessante,

— aqui no /.../ é a primeira vez’ mas antes eu estudava em outro (+) em outro curso e no colégio’ desde a quinta série,

— desde a quinta série também,

— [é (++) quatro anos,

— era the english planet,

— lá no /.../

— às vezes eu uso todo dia’ mas depen::de,

— mhm’ não’ não sei,

— é’ de casa,

— [deixa, não no tempo que eu quiSER’ que ela coloca um horário’ tipo dez horas eu tenho que desligar,

— não’ o dia inteiro não,

— ahã,

— não sei’ assim’ às vezes eu fico escutando umas música’ aí vou pegando a letra em português’ aí vendo se tá certo mesmo, não sei assim exatamente a hora,

— pode ajudar entrando pelo let’ comentando (+) as coisas em inglês e ((silêncio))

— assim’ antes eu nem entrava muito na internete pra ver coisa em inglês, eu via só as músicas mesmo, mas só que aí como (+) tem o let’ aí eu entro pra (+) ver’ comentar’ falar sobre alguma coisa em inglês,

— eu não escrevia muito em inglês’ assim’ e lá no let’ a gente’ como a gente escreve’ assim, aí também a professora às vezes (+) fala dos erros’ aí” é bom pra gente corrigir,

—tem que se dedicar, e sempre tá (+) aprendendo mais’ não só pela escola, em outros lugares também,

— ah’ eu (+) vejo em casa’ às vezes eu até falo sozinha em inglês, minha mãe às vezes acha que eu sou louca/

— não porque’ assim’ às vezes’ eu fico falando em inglês’ aí minha mãe fala que/

— não’ às vezes’ eu tento falar só comigo porque ela não entende nada, aí eu acho que é meio que prática,

— é, eu tento só que ela não aprende,

— [é ((riso)) pode ser,

— ah’ eu tentaria aprender sozinha, ou vendo pela internete’ assim (+) porque eu gos::to de inglês,

— foi boa a experiência, é (+) é aí pôde se relacionar com as pessoas da sala pelo Moodle é’ falando sobre alguma coisa em inglês,

— mais ou menos,

— na sala de aula (+) pro Moodle”

— mhm (++) porque’ assim na escola aqui’ por

que você faz no moodle' pro seu estudo (+) fora da sala,

—tem mais tempo pra revisar" [fora isso/
— e que sugestões que você daria pra gente aprimorar mais assim/

— com mais frequência"
— que tipo de exercício"

— não só um exercício"
— dois ou três exercícios, você se refere a exercícios de gramática' pra repetir e completar"
— que mais"
— mais alguma coisa que você gostaria de falar" sobre o proje::to' sobre o que a gente tem feito,

— Obrigada /.../ ((Neste momento, desligo o gravador e termino agradecendo e perguntando sobre os planos de Bruninhaáh para as férias))

exemplo' a gente (+) fala e tal' só que a gente num' não escreve, não' a gente escreve' mas não assim (+) vendo direitinho todos os erros, aí lá a gente pode ver (+) os erros nossos e também dos outros e (+) consertar,

— [é, não' eu não acho outra diferença,
— [mhm (++) podia assim colocar' não' mas tem exercícios' mas colocar mais exercícios é (+) pelo dia-a-dia,

— ahã,
— os exercícios que a gente tem na sala só que não os que a gente tem' mas sobre (+) por exemplo' a gente tava aprendendo o passado aí poderia colocar um (?) sobre o passado' mas não só um exercício,
— não só um, tipo dois,
— é, aí assim ajuda a gente também,

— só ((silêncio))
— [não ((silêncio)) o projeto é bom' eu achei legal, porque ajuda a gente (+) a trabalhar mais o inglês fora do curso porque nem (+) assim' a gente não fica assim muito fazendo as coisas em inglês fora (+) só mesmo pra estudar,

Entrevista com Penélope, realizada numa sala de aula do centro de línguas no dia 9 de dezembro de 2010. (Duração: 8min25seg)

EU:	PENÉLOPE:
<p>— tá ok' então' eu gostaria que cê começa::sse descrevendo você' estudante de inglês, [Penélope (+) quem é Penélope' estudante de inglês" — sobre você, tu::do, ((riso))</p> <p>— com legenda em inglês" — por quê que você estuda inglês"</p> <p>— em treino" [emprego" ((não ouço direito e pergunto para entender)) — quanto tempo faz que você estuda inglês"</p> <p>— sempre assim na sua vida, — então desde a quinta né" lá na escola pública" — qual a frequência com que você usa a interne::te" — todo dia" mais ou menos quanto tempo por dia"</p>	<p>— ((silêncio)) [fala mais ou menos o QUÊ" ((riso)) tudo"</p> <p>— ah, eu gosto de estudar::: eu go' eu faço todos os deveres, às vezes' eu esqueço de fazer (++) porque (++) tem muita tare::fa' algumas horas eu ainda dou prioridade pra (?) certas matérias' aí acabo deixando o de inglês às vezes de lado ((riso)) mas eu fa::co, é, não' não deixo pra estudar só aqui, faço também em casa, fico lendo letras de música' (?) tradução, vejo alguns filmes (+) é' legendados, — ahã, — por que é BOM, porque vai' vai fazer bem pro futuro tipo (+) emprego' essas coisas, — [emprego,</p> <p>— vai fazer um ano agora no final do ano, só aqui no /.../ ou em tudo" — ah' uns quatro anos, — ahã ((silêncio))</p> <p>— todo DIA ((riso))</p> <p>— é (++) quatro horas,</p>

— é” de manhã” à noite”
 — à noite” e desse tempo’ quanto que você usa pra aprender inglês”
 — uma hora dessas quatro horas” todo dia TAMBÉM ou não” [é” mhm,
 — como que pode ser feito pra você usar a internete pra ajudar na sua aprendizagem de inglês”

— de onde que você acessa” de casa”
 — é’ nesse tempo’ agora desse ano, desde o início do ano pra cá que você tem estudado aqui no /.../ né, é (+) cê acha que houve alguma MUDANÇA’ do início de quando a gente começou até agora” da maneira’ da sua relação com (+) com o seu estudo de inglês na interne::te’ a maneira como você estuda”
 — [mas na MANEIRA de você estudar, mudou alguma coisa”
 — antes você já es’ já usava pra estudar inglês” [não”
 — então’ mudou que agora você usa né” e o porquê que você acha que mudou” ao quê que você atribui essa mudança”

— quê que você acha que é preciso fazer pra APRENDER” aprender inglês,

— e (+) como é que VOCÊ faz’ então (+) pra aprender”

— como que você estuda”

— ((riso)) e se você não tivesse a professora de inglês”
 — mhm (+) cê já gostava de INGLÊS/ [não estudava”

— mas pra você APRENDER’ se você não tivesse professora” por exemplo’ a professora ficava de licen::ça’ aí vocês tem que esperar outra’ e enquanto espera outra/

— você já entrou em algum desses”
 — e o (+) o let’ o projeto do let” fala dessa experiência que você teve lá,

— à noite,
 — ah’ uma hora ((riso))

— ahã, todo dia, eu gosto muito de ouvir música (?)
 — ah, tradução de música’ alguns filmes que eu vejo pela internete, e (+) o google tradutor também quando tem alguma’ alguma coisa que aparece lá no computador’ algum erro aí eu vou coloco lá e entendo tudo o que’ que tá lá,
 — ahã ((silêncio))
 — sim’ tem’ tem um monte de coisa que (+) antes eu não tinha a menor ideia, agora eu pego um texto’ por exemplo’ e consigo traduzir a maioria’ as partes do que tava dizendo ali, [(?)

— mudou, acho que só que (+) também tem inglês na escola e ajuda lá também,
 — não ((riso)) só na escola, antes do /.../ não, em casa’ não,
 — ((balança a cabeça concordando)) ah’ a vontade de aprender logo, de (+) ver logo o que as pessoas estão falan::do’ o que tá escrito ali, vontade de aprender logo,
 — ah’ se esforçar:: e (+) QUERER aprender, porque se for porque (+) fulano quer que você faça’ que não sei o quê’ que vai ser bom, aí num’ não é nada porque (+) tem um monte de gente que até desistiu do curso porque foi os pais que queriam, e eu quis’ (?) eu que dei a ideia,
 — ah’ estudo um pouco quando chego em casa’ além da escola, não MUITO quando (+) não vou mentir’ mas eu estu::do,
 — ah’ eu reviso tudo o que passou na aula e’ e fico na internete vendo algumas coisas (+) em inglês, a maior parte é MÚSICA ((riso)) até certas coisas que a professora perguntou lá na sala eu sabia por causa que tinha numa letra de música, ela perguntou e ninguém sabia’ eu falei’ ah eu sei ((riso)) (?)
 — ah’ eu acho que eu não tava estudando não ((riso))
 — já’ mas não, não [buscava aprender não, só na escola mesmo, mas aí depois que eu entrei aqui’ eu comecei a gostar mais ainda e’ aí agora to me interessando mais,
 — não’ mas aí eu ia ficar estudando em CASA, ia ficar revisando todas as coisas que ela passou, ia tentar aprender mais outras coisas’ porque a internete também tem muito curso de inglês online’ não sei o quê, aí eu ia procurar (?)
 — já (?) coloquei lá (+) um site de inglês (?)
 — ah. ele é bom porque (+) tem certas coisas que a gente tem um pouco de vergo::nha de falar na frente de todo mundo com medo de errar’ e lá não, ninguém tá te vendo mesmo’ aí a gente escreve’ se tiver errado vai corrigir e a

— há alguma dife (+) cê vê alguma diferença ou alguma semelhança com as aulas' sala de au::La" [o quê que é diferente ou o quê que é (+) pareci::do,

— que sugestões você daria pra gente aprimorar:: a' a' a' o ambiente lá" (+) pra ficar melhor"
 — tá bom nesse ritmo" nessa frequência"
 — mais alguma coisa cê queria acrescentar::" dizer sobre' sobre o curso ou sobre o proje::to"
 ((riso))

— o ano que vem"

— então tá' obrigada' hem" ((riso))

gente não vai ter vergonha, e (+) tem um monte de coisa que ajudou bastante lá também, fora o /.../ né" porque é só duas vezes na semana, aí lá' a gente tem pra (+) os outros dias da semana, não entrava todo dia' mas' mas quando eu entrava dava pra tirar bastante dúvida, aí eu até saía do MSN porque o pessoal enchia muito o saco ((riso)) aí eu ficava um tempinho lá, (?) é legal o let mesmo,

— [ah' semelhança (+) diferente é que (++) ali a gente não tá BEM naquele contato com a pessoa pra tá corrigindo na hora' mas depois vai e (+) e te fala como que era certo e não sei quê, e semelhança' é (+) aqueles textos que você falava pra gente fazer::' o diálogo com aquele (?) responder as questões' tem tudo aquilo em sala de aula também,

— não sei, pra mim já tá muito bom, tem tanta coisa lá, toda semana tem coisa nova, acho que (?)/

— tá, não tá difícil (++) e não tão fácil,
 — não' acho que não, tá legal, tomara que continue assim, eu vou mudar daqui' eu vou fazer lá no /.../ que a gente vai mudar daqui, aí tomara que a professora de lá seja legal igual à daqui' né" ((riso)) que ela ensine bem ((riso)) porque tem umas ((riso))

— é' aí eu vou mudar (++) porque se for de lá pra cá vai ficar um pouco longe,

— obrigada,

Fonte: Dados da pesquisa

ANEXOS

Anexo A: Projeto do Curso Expresso



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS

PROJETO CURSO EXPRESSO

Brasília – Nov/2009

Comissão de Elaboração do Projeto Curso Expresso

CIL de Brasília:

Alice Drumond Marques
Ana Rosa Chaves Marwell de Oliveira
Anabel Cervo Lima
Andreza Jesus Meireles
Barbara Cristina Duqueviz
Carlos Esteban Figueroa
Dilma Alves Pereira
Maria Letícia Silva Borges
Valéria Vitorino Costa

CIL 02 de Brasília:

Karina Torres da Paz
Letícia de Lourdes Curado Teles
Silvânia Monteiro dos Santos
Silvanise Jardim de Souza

CIL de Brazlândia:

Elizângela Martins Morais
Renata Alves Saraiva

CIL de Ceilândia:

Ana Cristina da Silveira Chaves
Cláudia Núbia Basílio
Ivo Marçal Vieira Júnior
Jordiane Aparecida de Oliveira
Kelly da Silva Vieira
Marisa Bispo dos Santos

CIL do Gama:

André Carvalho Martins
Janine Marise da Veiga Rodrigues
Mayriene Araújo Pimentel

CIL do Guará:

Elma Pessoa de Queiroz
Hiandra Pereira de Souza
Luzia Alessandra Pinheiro
Oriana Fonseca Mariano
Valéria Fernandes de Almeida

CIL de Taguatinga:

Aparecida Arrigo Orosco Teixeira
Dimitra F. Kalatzis Sousa
Mônica Mendes
Salma Lilian Mendes Feitosa Gil

CIL de Sobradinho:

Aureni Almeida Nobre Fritz
Helena Maria Vieira da Silva
Jeane Ferreira Santos de Souza
Marluce Alzira da Silva

SUMÁRIO

I.	Denominação do Curso	5
II.	Introdução	5
III.	Responsáveis pelo Projeto	6
IV.	Justificativa	6
V.	Objetivo Geral	7
VI.	Objetivos Específicos	7
VII.	Estrutura do Curso	8
VIII.	Público-Alvo	10
IX.	Implantação	10
X.	Carga Horária	10
XI.	Conteúdo	11
	a. Competências	11
	b. Habilidades	12
	c. Temas	14
XII.	Metodologia	15
XIII.	Avaliação	16
	Referências	18

5

I. Denominação do Curso

Curso Expresso

II. Introdução

Os Centros Interescolares de Línguas (CIL) oferecem atualmente o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) – espanhol, francês e inglês – para estudantes a partir da 5ª Série/6º Ano do Ensino Fundamental no curso regular. Os cursos regulares oferecidos têm a duração de sete anos, divididos em 4 ciclos/14 níveis, a saber: Juvenil (J1 e J2), Básico (B1, B2, B3, B4 e B5), Intermediário (I1, I2, I3 e I4) e Avançado (A1, A2 e A3).

Os estudantes que ingressam nos CIL ao longo do Ensino Médio são matriculados no nível B1, o mesmo nível de um estudante do Ensino Fundamental de 6ª Série/7º Ano, pois não possuem conhecimento lingüístico suficiente para iniciar um dos cursos de LEM oferecidos pelos CIL em níveis mais adiantados do curso regular.

A finalidade deste projeto é atender a demanda do estudante do Ensino Médio, que conta com tempo reduzido e precisa de um ensino voltado para as necessidades pessoais, acadêmicas e profissionais. Dessa forma, os CIL propõem a oferta de um curso de LEM com duração de três anos, denominado Curso Expresso, abordando assuntos significativos para o estudante que tem vistas à comunicação efetiva e proficiente em LEM.

O Curso Expresso objetiva levar o estudante do Ensino Médio a comunicar-se com proficiência na LEM, preparando-o para o exercício da cidadania, criando condições para sua inserção no mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de sua capacidade comunicativa, com ênfase na produção oral e na utilização de tecnologias, e para a execução de diversos exames, como PAS, ENEM, vestibular, concursos, testes de proficiência em língua estrangeira, entre outros.

Este projeto foi elaborado tendo por base documentos que explanam, sugerem e legislam a respeito do ensino e aprendizagem de LEM no mundo, no Brasil, no Distrito Federal e nos CIL, a saber:

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação – QECR (Conselho da Europa, 2001);

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002);
- Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2000);
- Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013 (Distrito Federal, 2008a);
- Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Médio (Distrito Federal, 2008b); e,
- Diretrizes de Atendimento dos Centros Interescolares de Línguas (CIL) da Rede Pública do Distrito Federal para 2010 (Distrito Federal, 2009).

III. Responsáveis pelo Projeto

- CIL de Brasília
- CIL 02 de Brasília
- CIL de Brazlândia
- CIL de Ceilândia
- CIL do Gama
- CIL do Guará
- CIL de Sobradinho
- CIL de Taguatinga

IV. Justificativa

O Curso Expresso busca a adequação do processo de aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio ao ensino de LEM, sob um novo enfoque pedagógico para esses estudantes.

Nas Diretrizes de Atendimento dos CIL para 2010 (Distrito Federal, 2009), art. 11, parágrafo 2º, está estabelecido que “o Curso Expresso será oferecido aos estudantes do Ensino Médio, de acordo com a disponibilidade de cada CIL, em atendimento em 06 níveis com currículo específico, voltado para inserção

do estudante no mercado de trabalho e formação para o exercício da cidadania”. Para tanto, esse curso visa encorajar os estudantes a desenvolverem apreciações sobre as riquezas e a diversidade cultural, advindas do conhecimento de outra língua e do desenvolvimento concomitante da língua nacional e da estrangeira, assim como atender as necessidades do processo de globalização multilíngue e multicultural. Os CIL consideram fundamental o desenvolvimento nos estudantes da capacidade de se comunicarem para além de suas fronteiras linguísticas e culturais, bem como sua adaptação às exigências dos exames nacionais do MEC e de universidades e faculdades no Brasil e no exterior.

Por meio do Curso Expresso, os CIL buscam implantar e implementar estrutura apropriada para esse processo educativo e formativo contínuo dos estudantes; desenvolver procedimentos de validação e avaliação desse aprendizado; promover medidas destinadas a garantir a igualdade do acesso à formação ao longo da vida e ao mercado de trabalho; e, além disso, apoiar os estudantes em relação às diferentes necessidades e competências dos jovens adultos.

V. Objetivo Geral

Oferecer LEM ao estudante do Ensino Médio por meio de um currículo específico, visando o desenvolvimento da competência comunicativa nas esferas linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica da aprendizagem, de modo a propiciar-lhe instrumentos que facilitem sua inserção no mercado de trabalho, sua formação para o exercício da cidadania e sua preparação para exames de seleção e proficiência.

VI. Objetivos Específicos

- Desenvolver as habilidades de compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita em LEM, especificamente espanhol, francês e inglês;
- Oportunizar o conhecimento em LEM e seu aprofundamento para além do previsto no Currículo da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme as Diretrizes de Atendimento dos CIL para 2010;

- Propiciar ao estudante o ensino e a aprendizagem de LEM pelo uso de tecnologias;
- Desenvolver competências e habilidades em LEM, oportunizando maior acesso do estudante ao mercado de trabalho;
- Trabalhar a compreensão de textos, em diferentes gêneros, e a leitura crítica com intuito de preparar o estudante para exames de seleção e proficiência, bem como sensibilizá-lo para o exercício da cidadania;
- Desenvolver espírito crítico, valores éticos, cidadania e postura livre de preconceitos e aberta a novos conhecimentos;
- Criar um ambiente de ensino e aprendizagem que estimule a construção de projetos extra-classe, possibilitando a interdisciplinaridade e o uso de temas transversais; e,
- Estimular o estudante à aprendizagem autônoma.

VII. Estrutura do Curso

De acordo com as Diretrizes de Atendimento dos CIL para 2010 (Distrito Federal, 2009), os estudantes que ingressarem nos CIL durante o Ensino Médio serão agrupados no Curso Expresso, com progressão semestral, em 06 níveis, a saber: Expresso 1 (E1), Expresso 2 (E2), Expresso 3 (E3), Expresso 4 (E4), Expresso 5 (E5) e Expresso 6 (E6).

Para classificar o desempenho linguístico dos alunos ao longo do Curso Expresso, será utilizado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação – QECR (Conselho da Europa, 2001) – como parâmetro para estabelecer as habilidades linguísticas em LEM.

Segundo o QECR, há seis níveis: A1 e A2 (Usuário Elementar); B1 e B2 (Usuário Independente) e C1 e C2 (Usuário Proficiente). O Curso Expresso, ao longo de três anos, almeja levar o aluno ao nível B1 do QECR,

torrando-o um usuário parcialmente independente de LEM. Dessa forma, os níveis E1 e E2 equivalem ao nível A1 do QECR; os níveis E3 e E4 ao nível A2; e, os níveis E5 e E6 ao nível B1.

Ao concluir cada nível do Curso Expresso, espera-se que o aluno seja capaz de:

Curso Expresso	Desempenho Linguístico
E1 e E2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ entender palavras, expressões usuais e familiares e frases simples na LEM estudada; ✓ comunicar-se de forma simples, respondendo e fazendo perguntas, utilizando expressões usuais e familiares para se apresentar, apresentar alguém, descrever lugares e pessoas; ✓ ler e escrever e-mails, cartões postais, cartas, recados e responder questionários de caráter profissional e pessoal; ✓ ler e compreender textos em diversos gêneros adaptados ao nível do estudante.
E3 e E4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ compreender o vocabulário e as expressões mais frequentes do dia-a-dia, seja de forma escrita ou verbal, utilizando uma série de frases e expressões para descrever em termos simples pessoas e lugares, condições de vida, formação e atividade profissional atual ou passada; ✓ compreender de forma global propagandas e pequenos vídeos; ✓ comunicar-se de forma mais clara e coerente, mas ainda de forma simples, respondendo e fazendo perguntas, utilizando vocabulário e tempos verbais específicos e adequados a cada tópico; ✓ ler e compreender textos em diversos gêneros relacionados ao nível do estudante; ✓ ler e escrever textos curtos e simples, tais como: e-mails, recados, cartões postais descrevendo lugares, cartas pessoais de convite e de agradecimento, relatos de acontecimentos passados e responder questionários de caráter profissional e pessoal.

E5 e E6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ compreender discursos e conferências mais longas, seguindo uma argumentação complexa de assuntos do cotidiano extraídos de sites, jornais, revistas, seriados de TV, vídeos e de filmes originais na LEM estudada; ✓ comunicar-se de forma clara e coerente, com certa espontaneidade, em assuntos corriqueiros como família, trabalho, lazer e outros, argumentando e questionando conceitos e suposições; ✓ participar ativamente de uma conversa em situações cotidianas, argumentando e expressando opinião pessoal; ✓ ler, compreender e escrever textos em diversos gêneros relacionados ao nível do estudante.
---------	--

10

VIII. Público-Alvo

O Curso Expresso se destina aos estudantes regularmente matriculados no 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano do Ensino Médio das Escolas Públicas do Distrito Federal que estejam iniciando seus estudos em LEM nos CIL, numa perspectiva comunicativa.

IX. Implantação

O Curso Expresso será implantado a partir do 1º Semestre de 2010 com o nível E1. Inicialmente, serão inseridos no nível E1, prioritariamente, alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Médio em 2010. A implantação do Curso Expresso se dará gradualmente. Sendo assim, os níveis serão oferecidos da seguinte forma:

Nível	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Semestre						
1/2010	X					
2/2010	X	X				
1/2011	X	X	X			
2/2011	X	X	X	X		
1/2012	X	X	X	X	X	
2/2012	X	X	X	X	X	X

X. Carga Horária

O Curso Expresso terá a duração de três anos, subdivididos em seis semestres letivos com 60 h/a presenciais em média. Os níveis terão duas aulas semanais cada uma com duração de 100 (cem) minutos no diurno e de 80 (oitenta) minutos no noturno (Distrito Federal, 2009).

Além disso, os estudantes terão uma carga-horária adicional equivalente a 10% da carga-horária presencial do curso para elaboração de projetos e tarefas complementares, sob a orientação do professor, utilizando recursos tecnológicos como músicas, imagens, vídeos, computador, Internet, sites de busca, blogs, webquests, podcasts, wikis, entre outros, de modo a conduzi-los a uma aprendizagem autônoma.

11

Ao término do curso, a carga horária poderá perfazer um total de:

Nível	Carga horária presencial	Carga horária adicional
E1	60 h/a	6 h/a
E2	60 h/a	6 h/a
E3	60 h/a	6 h/a
E4	60 h/a	6 h/a
E5	60 h/a	6 h/a
E6	60 h/a	6 h/a
Total de carga horária	396 h/a	

Os CIL certificarão os estudantes após a conclusão do Curso Expresso.

XI. Conteúdo

O conteúdo do Curso Expresso será apresentado tendo como referência as *Competências* e os *Temas* estabelecidos pelos PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002) e as *Habilidades* sugeridas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001) para a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita em LEM, não excluindo o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2000), bem como as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2008a) e as Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Médio (Distrito Federal, 2008b).

Nas próximas seções, segue o detalhamento das competências e das habilidades que se pretendem atingir e dos temas sugeridos para o desenvolvimento do curso.

a. Competências

De acordo com os PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002), elaborados e publicados pelo MEC, espera-se que sejam trabalhadas as seguintes competências:

12

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências linguísticas, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas.
- Selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso.
- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.
- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à ideia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual, tais como conectivos, ordenação frasal, expressões idiomáticas, e vocabulário adequado ao contexto comunicativo como, por exemplo, o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática.
- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática, ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não-verbais.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no Ensino Médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidade de diferentes grupos sociais.
- Saber utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) de forma crítica, racional e prática.

b. Habilidades

Os descritores para as habilidades de compreensão e produção oral e de compreensão e produção escritas foram retirados do QECR (Conselho da Europa, 2001). Amplamente descritos, espera-se que o aluno alcance as seguintes habilidades:

13

Habilidades	Nível	
Compreensão oral	E1 e E2	Ser capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.
	E3 e E4	Ser capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. Ser capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
	E5 e E6	Ser capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identificar quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar.

		Ser capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.
Produção oral	E1 e E2	Ser capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.
	E3 e E4	Ser capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
	E5 e E6	Ser capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos assuntos de seu interesse, apresentando-o como uma sucessão linear de questões.
Compreensão escrita	E1 e E2	Ser capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.
	E3 e E4	Ser capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. Ser capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
	E5 e E6	Ser capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
14		
Produção escrita	E1 e E2	Ser capaz de escrever expressões e frases simples.
	E3 e E4	Ser capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
	E5 e E6	Ser capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos em diversos contextos.

c. Temas

De acordo com os PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002), os temas a serem abordados são:

- Dinheiro e compras (moedas internacionais);
- A casa e o espaço em que vivemos;
- Gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões);
- Família e amigos;
- O corpo, roupas e acessórios;
- Problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social);
- Viagens e férias;
- Interesses e uso do tempo livre;
- Lugares (a cidade, a praia, o campo);
- Comida e bebida;
- Trabalho e estudo;
- O ambiente natural (ecologia e preservação);
- Máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia;
- Objetos de uso diário;
- Profissões, educação e trabalho;
- Povos (usos e costumes);
- Atividades de lazer;
- Notícias (a mídia em geral);
- A propaganda;
- O mundo dos negócios;
- Relacionamentos pessoais e sociais;
- Problemas sociais;
- Artes e entretenimento;
- Problemas mundiais;
- A informação no mundo moderno;

- Governo e sociedade;
- Política internacional;
- Ciência e tecnologia;
- Saúde, dieta e exercícios físicos.

XII. Metodologia

A metodologia de ensino a ser abordada no Curso Expresso está em consonância com as orientações educacionais propostas pelos PCN do Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2002), pelo Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2000), pelas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2008a) e pelas Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Médio (Distrito Federal, 2008b), assim como por estudos elaborados por pesquisadores acerca do ensino e aprendizagem de LEM.

Dessa forma, a proposta metodológica para o Curso Expresso enfoca o ensino das quatro principais habilidades linguísticas a serem adquiridas numa LEM, a saber: a compreensão oral, a produção oral, a compreensão escrita e a produção escrita.

Uma maior ênfase será dada à produção oral, a qual engloba a capacidade de compreender os outros e de se expressar na LEM. Tal ênfase objetiva estimular a compreensão e produção oral dos estudantes a fim de habilitá-los para uma comunicação mais efetiva na língua estrangeira. Este enfoque está de acordo com um dos objetivos do curso que é o de facilitar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

A leitura e compreensão de textos também serão enfatizadas com o intuito de preparar os estudantes para as diversas provas que abarcam o conhecimento de línguas e exigem o domínio de estratégias de leitura, compreensão de textos, conhecimento lexical e gramatical, uma vez que o outro objetivo do curso é o de criar condições para os estudantes se prepararem para provas como o vestibular, o ENEM, o PAS e de concursos públicos. Nesses exames, são apresentadas questões de múltipla escolha ou de julgamento de itens baseados em textos sobre temas diversos em vários gêneros textuais.

Considerando a proposta do Curso Expresso e seu público-alvo, o ensino de LEM estará voltado às necessidades dos estudantes por meio de um processo de ensino e de aprendizagem menos estruturalista, focado na produção do aprendiz. Assim, o curso contará com o desenvolvimento de projetos e tarefas complementares pelos estudantes, sob a orientação do professor, utilizando recursos tecnológicos como músicas, imagens, vídeos, computador, Internet, sites de busca, blogs, webquests, podcasts, wikis, entre outros, com o objetivo de levá-los a uma aprendizagem mais autônoma.

XIII. Avaliação

A avaliação do processo de aprendizagem do estudante será realizada de forma contínua e sistemática ao longo do semestre, divididos em dois bimestres.

A cada bimestre, o estudante será avaliado por sua compreensão escrita e produção escrita, além de seu conhecimento gramatical e lexical, bem como por sua compreensão oral e produção oral. Dessa forma, a Média Bimestral é o somatório de seu conhecimento das habilidades escritas, identificadas como *Avaliação Escrita* e de seu conhecimento das habilidades orais, identificadas como *Avaliação Oral*. Assim, temos:

$$\underline{\text{Avaliação Escrita (50\%) + Avaliação Oral (50\%) = Média Bimestral (100\%)}}$$

A promoção do estudante para o nível seguinte se dará, regularmente, ao final do semestre letivo, sendo considerado aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de aulas do semestre (Distrito Federal, 2009).

17

Ao término do E2, E4 e E6, serão realizados exames gerais entre todos os CIL, de modo a avaliar o processo de implantação do Curso Expresso e estabelecer parâmetros que visem o desenvolvimento conjunto e mais sincrônico de todas essas instituições no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem de LEM.

O estudo comparativo dos resultados poderá apontar possíveis falhas na implantação do curso e, também, revelar estratégias inovadoras que auxiliarão futuras reestruturações curriculares que permitam alcançar de forma mais efetiva os objetivos já estabelecidos ou mesmo ampliá-los.

18

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio – Língua Estrangeira**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244p.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Asa, 2001. 279p.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Educação; Fundação Educacional do Distrito Federal; Departamento de Pedagogia, 2000. 310p.

_____. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013**. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação; Subsecretaria de Educação Básica, 2008a. 104p.

_____. **Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal**: Ensino Médio. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação; Subsecretaria de Educação Básica, 2008b. 132p.

_____. **Diretrizes de Atendimento dos Centros Interescolares de Línguas (CIL) da Rede Pública do Distrito Federal para 2010**. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional; Centros Interescolares de Línguas (mimeo), 2009. 5p.

Anexo B: Projeto LET-Online

Projeto: Ensino de línguas estrangeiras na metodologia *Blended Learning*

Coordenador : Enrique Huelva

Introdução

Um dos fenômenos mais significativos associados às profundas transformações sociais vivenciadas nos últimos vinte anos é, sem dúvida, a introdução massiva de novas tecnologias da informação e da comunicação em todos os âmbitos do nosso cotidiano. Com isto, nossa forma de agir no mundo está mudando: de trabalhar, de relacionarmos com os outros, de ensinar, de aprender e especialmente de interagir comunicativamente. Na medida em que surgem novas possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona, superam-se e redefinem-se antigas limitações espacio-temporais da comunicação, emergindo novas formas de presencialidade comunicativa, que minam a nossa percepção tradicional de distância. Novas formas de interação comunicativa modificam, reinterpretam e complementam a forma original e prototípica da interação presencial *face-to-face*.

A prática do ensino de línguas estrangeiras não permanece isento destas transformações. São cada vez mais numerosas as instituições de ensino que incorporam modalidades de ensino a distâncias nos seus programas de formação em línguas estrangeiras, quer como uma oferta diferenciada e independente (como por exemplo, a plataforma AVE do Instituto Cervantes), quer como complementação à oferta de cursos presenciais.

Justificativa

O uso adequado das novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras enfrenta porém, ainda, um problema visceral: a evolução tecnológica não foi acompanhada de uma reflexão teórico-metodológica sobre as possibilidades e a adequação do uso das novas tecnologias no complexo fenômeno constituído pelo processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. O resultado desta assincronia entre evolução tecnológica e reflexão teórica se manifesta principalmente no uso de novas tecnologias no contexto de abordagens e metodologias de ensino desenvolvidas exclusivamente para a modalidade de ensino presencial. Esta problemática já foi diagnóstica por alguns autores em relação a fases iniciais da incorporação de novas tecnologias. Assim segundo David Eastment (1999), uma instituição virtual de ensino de idiomas pode ser definida como “um centro de aprendizagem que oferece uma ampla variedade de cursos de um ou vários idiomas, diversas atividades, mas um modelo de aprendizagem que se aproxima a aquilo que é praticado por uma instituição de ensino convencional”. Em um trabalho mais recente, Trabaldo (2004) constata a mesma situação deficitária e afirma que “é necessário conceber uma instituição de ensino de

línguas estrangeiras à distância como uma entidade distinta da presencial e não como uma tentativa de imitá-la”.

Objetivo geral

Implementação e Desenvolvimento de Ambiente Virtual de Aprendizagem (ferramenta Moodle) para apoio as aulas presenciais do Cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET .

Objetivos específicos

- Estudar as possibilidades de uso de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino de línguas;
- Contribuir para a formação pedagógica dos docentes no uso das novas TICs;
- Incentivar práticas pedagógicas inovadoras;
- Desenvolvimento de material Didático Digital para apoio as aulas presenciais.

Metodologia

O **Blended Learning** (b-Learning) tenta superar esta assincronia propondo um modelo de ensino de línguas *sui generis*. B-Learning está baseado em um sistema que integra diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem, misturando a formação on-line e a presencial, indo ao encontro das necessidades particulares dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras específicas. Rossett et al. (2003) definem esta metodologia da forma seguinte:

“A blend is an integrated strategy for delivering on promises about learning and performance. Blending involves a planned combination of approaches, such as coaching by a supervisor; participation in an online class; breakfast with colleagues; competency descriptions; reading on the beach; reference to a manual; collegial relationships; and participation in seminars, workshops, and online communities”.

Uma das características centrais do ensino de línguas estrangeiras na modalidade de B-Learning deriva da possibilidade de incorporar à sala de aula presencial as tecnologias e ferramentas constitutivas de plataformas de aprendizagem (Moodle), assim como a riqueza dos contextos lingüísticos multimídiais próprios da Web (ou criados a partir dela). Desta forma o contexto da sala de aula se transforma multiplicando as possibilidades de criação de contacto com material lingüístico real da língua alvo e possibilitando uma formação mais autônoma e criativa do estudante.

As vantagens deste processo de integração são salientadas por um grande número de pesquisas atuais. Rosenberg (2001:119) faz neste sentido as seguintes observações:

“How should e-learning be used to supplement classroom learning? There are many opportunities, especially for enrichment and follow-on learning. The Web can serve as a ‘community wrapper’ of sorts, keeping those in the knowledge community in touch with each other and with the content, either after the formal learning is concluded or between learning events.[...] E-Learning tends to be short, targeted, task-driven and episodic, while classroom learning tends to be longer, less-well targeted, and programmatic.”

Simultaneamente, a metodologia *b-Learning* permite uma incorporação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras de todas as vantagens do ensino a distância:

- a mediação pedagógica, atuante, interativa e afetiva, propicia um processo de constante reflexão sobre os conteúdos aprendidos.
- os ambientes de interação e colaboração favorecem a aproximação e integração das diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes, o que contribuirá para a construção do conhecimento coletivo;
- o processo de comunicação realizado por meio dos fóruns e *chats* favorece o uso significativo da língua alvo e a avaliação e a auto-avaliação dos atores envolvidos na aprendizagem, no planejamento, na interação e na reflexão sobre a prática pedagógica.
- elaboração de materiais didáticos multimídia e interativos: vídeos, recursos de gravação de áudio e jogos através da plataforma virtual de aprendizagem.
- elaboração de materiais complementares disponíveis no ambiente digital que permitem a individualização dos processos e a adequação ao ritmo e interesse dos estudantes, bem como a participação em comunidade de aprendizagem.
- utilização de ferramentas de comunicação: correio eletrônico para envio de texto, som e imagem, *chats* e fóruns, possibilitando o uso significativo da língua alvo.
- preparação de atividades complementares e individualização dos processos.
- utilização de ambiente reservado para a interação entre os monitores, com ferramentas de comunicação e recursos de armazenamento de arquivos, permitindo que haja uma integração entre estudantes, monitores e professores.

Plano de Trabalho

O presente projeto prevê o desenvolvimento e implementação de um ambiente virtual de aprendizagem baseado em tecnologia Internet e novas tecnologias na educação, para apoio ao processo de ensino, aprendizagem e pesquisa dos cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, com ênfase nas disciplinas Inglês Instrumental I e II, Língua

Espanhola I e II e Língua Francesa I e II, Japonês I e II na modalidade de Blended Learning permitindo assim a concepção, implantação, operacionalização e gerenciamento de uma infra-estrutura eficiente para apoio complementar as aulas presenciais e/ou a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos, além de diversas outras formas de apoio a distância a atividades de ensino e pesquisa

A primeira fase de implementação do Ambiente Virtual de Aprendizagem será o levantamento da estrutura organizacional do instituto e do seu público alvo, buscando assim uma sistematização eficiente para o desenvolvimento dos trabalhos, que serão distribuídos em quatro etapas distintas e integradas: **Planejamento, Design, Capacitação e Gerenciamento**

Planejamento

- Implementação dos servidores – Application server (WEB e Dados);
- Fase de testes e desempenho;
- Etapa de homologação do serviço;
- Estudo Projeto Político Pedagógico e Grade Curricular dos Cursos;
- Levantamento das ferramentas e funcionalidades administrativas do sistema Moodle;

Design

- Customização da interface (página Inicial) , desenhando um modelo mais interativo e pratico para todos usuários, facilitando a a adaptação ao sistema e o uso das ferramentas;
- Integração de sistemas;
- Estruturação do banco de dados;
- Fase de testes e desempenho;
- Etapa de homologação dos sistemas;
- Pesquisa e distribuição de Módulos e componentes que atenda as necessidades dos cursos do Instituto;
- Implementação das salas virtuais;
- Desenvolvimento de ferramentas específicas, elaboradas a partir das necessidades de cada curso.

Capacitação

- Elaboração das atividades de capacitação do corpo docente, incentivando discussões acerca da utilização das ferramentas de comunicação, interação, e colaboração do AVA;
- Capacitação de Docentes Professores para Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (presencial e a distância);
- Treinamento do Quadro Técnico-Administrativo;
- Edição de material instrucional de apoio, com a produção de um curso Online para os

Docentes, Tutores.

2) Especificações Técnicas:

1) Ambiente Virtual:

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – que é dotado de uma interface simples ao aluno, pode ser acesso pelos diversos navegadores disponíveis no mercado e proporciona múltiplas atividades entre seus participantes, pode ser utilizando em conjunto com um Hot Site, que concentra informações dinâmicas, notícias e novidades ao aluno. Nele é possível agregar acesso a sistemas adicionais.

Características e funcionalidades : Customização, pesquisa de Módulos e Adequação pedagógica

Estão divididas em módulo, cada qual compreende um grupo de funcionalidades específicas para atender as demandas do curso e facilitar a navegação. O ambiente é baseado em tecnologia PHP “Hipertext Preprocessor” integrado com o banco de dados livre MySQL.

Módulo de Apresentação:

Customização do Portal do ambiente virtual que receberá as características e padronizações de acordo com avaliações e pesquisa sobre uma interface interativa e prática tanto para professores, quanto para alunos. Nesse espaço é possível:

- Disponibilizar a lista de cursos/módulo oferecidos;
- Agenda de atividades;
- Sistema de solicitação de suporte;
- Manual do aluno;
- Sistema de recuperação de senha;

Hot Site:

- Ficha cadastral;
- Informações dinâmicas;
- Sistemas integrados;

Módulo de Domínio:Segurança e navegabilidade

Concentra os recursos como:

- Acesso ao módulo específico;
- Biblioteca virtual;
- Link externo e referências;
- Estatísticas de avaliação;

1.3) Módulo de Convivência: Formação/usabilidade

Dispõem de funcionalidades de interação entre alunos/tutor fazendo uso de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona:

- Fórum;
- Ferramenta de buscas em fóruns;
- Notícias;
- Perguntas e respostas;
- Lista de discussão externa;
- Itens de ajuda;
- Help Desk;
- Modificação de Perfil;
- Área de colaboração (compartilhamento de arquivos);

◦ **Módulo de Controle**

É responsável pelo controle de acesso ao ambiente do usuário previamente cadastrado. Esse acesso se dá através de acesso por nome de usuário e senha.

O módulo de controle compete a identificação da categoria do usuário do ambiente e acesso apenas às informações permitidas. O perfil é construído de forma modular, o que possibilita diversificar os níveis de acesso e definição dos vários perfis necessários.

◦ **Módulo de Administração**

Permite o acesso de administradores de sistema editar, configurar e atualizar o ambiente.

1. Inserir, excluir ou alterar dados cadastrais de usuários;
2. Criar, remover ou excluir cursos/módulo;
3. Criar, remover ou excluir turmas;
4. Matricular alunos em cursos/módulos;
5. Acessar de forma irrestrita a base de dados para manutenção;
6. Adicionar novas facilidades ao ambiente virtual;
7. Visualizar as estatísticas de acesso, que permitem monitorar o acesso dos participantes ao sistema de forma individual;

2) Cadastro de usuários

Consiste de uma base de dados integrada ao ambiente virtual que permite o cadastramento de usuários nos diversos cursos/módulos disponíveis, suas principais características são:

- Controle de vagas por curso/módulo;
- Alocação de usuários em turmas (integrado ao ambiente virtual);
- Área de monitoração (registro e controle de acesso do aluno);
- Status de requisição de matrícula ao aluno;
- Validação de matrícula e alteração de dados cadastrais por terceiros (previamente autorizados);

3) Sistema de avaliação

Integra uma base de dados com múltiplas questões, podendo aplicar diferentes tipos de testes:

- Múltipla escolha (autocorreção);
- Resposta breve (Podendo existir várias resposta, cada uma com um valor de avaliação diferente);
- Verdadeiro ou Falso (autocorreção);
- Questões de Associação (autocorreção);
- Trabalho com revisão;
- Tarefas (texto on-line e envio de arquivo único);
- Projeto Final (Apresenta ao aluno todas as atividades que foram preenchidas no decorrer do curso de forma resumida, permitindo que cursista efetue um projeto final de conclusão das atividades);
- Estatística e relatórios de preenchimento por aluno/turma das atividades curso/módulo/atividade;

4) Sistema de certificação

Permite ao usuário a emissão de certificados ao final de cada módulo, mediante a autenticação do usuário. A emissão só é permitida quando o tutor responsável informa ao sistema que o aluno está apto a receber o certificado de conclusão do módulo.

- Registro de certificado (quantitativo/aluno);
- Área de verificação (mediante a uma chave o aluno pode verificar quando e quantas vezes o certificado foi emitido pelo sistema);

- Emissão de certificado agrupado (permite ao aluno emitir um mesmo certificado que referencie dois ou mais módulos);

5) Sistema de Suporte

O sistema de suporte (Help Desk) permite ao aluno abrir chamados para resolução de problemas referente ao ambiente virtual, conteúdo e dificuldades no uso das tecnologias de comunicação, as principais características desse sistema são:

- Possibilita o aluno acompanhar o chamado cadastrado através de um número de protocolo;
- Possibilita o aluno encerrar um chamado, caso o mesmo não seja mais necessário através do número de protocolo e autenticação pessoal;
- Possibilita que os chamados sejam associados a equipe responsável (Produção, suporte técnico, material impresso e tutoria);

5.1) Central de atendimento telefônico

O aluno conta também com uma central de atendimento através de DDD disponível durante horário comercial. Todos os chamados são registrados no sistema de suporte e permite ao aluno acompanhar o seu status caso o problema não seja resolvido de imediato.

6) Ambiente de Hospedagem

6.1) Controle e restrição de acesso físico ao local de instalação dos equipamentos no Datacenter;

6.2) Sistema de armazenamento em *Redundant Array of Independent Disk* (RAID) e sistema de backup;

6.3) Disponibilidade total dos serviços – estrutura física:

- a) Garantia de energia elétrica;
- b) Ambiente refrigerado;

6.4) Regras de firewall que garantem a segurança dos serviços em questão;

6.5) Acesso remoto via *File Transfer Protocol* (FTP), seguindo o padrão da aplicação;

6.6) Servidores:

a) Servidor de acesso – http:

- Dual-Processado 2.60GHz;
- Sistema operacional – FreeBSD 8.0;
- Servidor WEB – Apache 2.x;

- 6G de memória RAM;
- 4 HD SCSI de 160 GB;
- Controladora RAID;
- Rede Gigabit Ethernet;

b) Servidor de Dados:

- Dual-Processado 2.60GHz;
- Sistema operacional – FreeBSD 8.0;
- Banco de dados – Postgres ou MySQL;
- 6G de memória RAM;
- 4 HD SCSI de 160 GB;
- Controladora RAID;
- Rede Gigabit Ethernet;

6.7) Link de dados full de 4Mbps;

6.8) Monitor de tráfego, acesso via WEB (CACTI – Visualização do índice de acesso aos serviços).

7) Composição da Equipe

- Gerente de projeto – Projetar, coordenador e gerir um projeto e suas aplicações. Gerenciar os recursos de humanos;
- Analista de Sistemas – Definição de métodos e recursos necessários para implementação de sistemas;
- Administrador de Redes – Implementação e manutenção dos recursos de rede e infraestrutura tecnológica;
- Analista Desenvolvedor – Programação e codificação, integração de sistemas e documentação;
- Administrador de Banco de Dados – Definição e organização da estrutura de dados, processo de backup e recuperação de informações;
- Desenvolvedor WEB – Programação de interface e padronização de lay-out;
- Suporte técnico - Suporte e manutenção aos usuários interno, suporte a infra-estrutura externa;
- Técnico de Help Desk – Registro e suporte a usuários externos;

7.1) Plataforma de trabalho

- Processadores com tecnologia Intel;

- Sistema operacional: Windows 2000, Like-UNIX, FreeBSD;
- Zend Studio 5.5;
- Php Designer 2007;
- Sistema de controle de tarefas;

8) Calendário de Atividades

Oferta	Atividade	Início	Término	Duração
1	Infraestrutura computacional			
2	Implementação de sistemas			
3	Customização e padrões			
4	Treinamento			

Bibliografia

BENDER T. (2003), Discussion Based Online Teaching to Enhance Student Learning, Virginia, Stylus Publishing.

CRUZ PIÑOL, M. (2002), Enseñar español en la era de Internet, Barcelona, Octaedro.

KO, S. & ROSSEN, S. (2001), Teaching Online: A Practical Guide, Boston, Houghton Mifflin Company.

ROSENBERG, M. J. (2001), E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age, New York, McGraw-Hill.

ROSSETT, A. et al. (2003) "Strategies for Building Blended Learning."

<<http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm>>.

SAUTER, A. M. et al. (2004), Blended Learning, München, Luchterhand.

WELLER, M. (2002), Delivering learning on the Net, London, Kogan Page.

Anexo C: Narrativa da Professora Dila (Maio/2010)

Sou professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1997. Trabalho no Centro Interescolar de Línguas de (...) que é uma escola específica para o ensino de idiomas. No meu percurso profissional muitas coisas tem mudado e acho isso extremamente positivo. Quando comecei a lecionar língua Inglesa tínhamos como ferramenta o uso exclusivo de um método ou livro que em geral propunha a repetição de situações em nome da familiarização com o idioma. Observei que muitas situações expostas nos métodos não se enquadravam e nem contribuía muito para o engajamento dos alunos, tendo em vista que a maior parte delas estavam muito distante da realidade contextual dos alunos. Fui percebendo a necessidade de buscar saídas para o real envolvimento dos alunos na aprendizagem do idioma. Ao longo de muita investigação procura e experimentação entendi que qualquer abordagem feita durante as aulas deveria ter como foco principal o uso do idioma no dia a dia e o significado da aplicação daquilo na vida deles. Passei a ter uma postura que se voltava mais para a ideia de construir o aprendizado, buscando a parceria e a mediação em detrimento do papel centralizador de quem ensina e detém todos os conhecimentos no curso do processo. Tenho trabalhado com a ideia de que teremos sempre situações distintas, na medida em lidamos com pessoas e grupos com vivências diferenciadas. Acho que levar à reflexão da mudança de papéis tanto do aluno quanto do professor no contexto atual é de extrema relevância. Mostrar a eles que a importância do “aprender” se sobrepõe ao próprio conhecimento e que eles devem estar sintonizados com a observação e a evolução do processo de aprendizagem deles já se constitui num passo importante para o desenvolvimento da autonomia tão necessária nos dias de hoje para o desempenho de qualquer atividade pedagógica. Um exemplo de aplicação prática para o redirecionamento da condução de conteúdos e incremento da autonomia é o projeto piloto, em parceria com a Universidade de Brasília, de implementação da plataforma do Moodle como parte do nosso curso [no centro de línguas]. Assim, penso que sobrepor obstáculos, vencer a estagnação e até mesmo crenças constitui um grande desafio para a evolução do meu trabalho, bem como o entendimento de que sou parte integrante desse processo de “aprender a aprender”.

Fonte: Narrativa da professora Dila escrita para a disciplina: O Ensino de Línguas em Contexto Tecnológico, ministrada pela professora Magali Barçante no PGLA.

Anexo D: Contrato de aprendizagem (Elaborado pela Professora Dila com seu alunos em março/2010)

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS

CONTRATO DE APRENDIZAGEM

Levando em conta que o processo de aprender requer esforço do aluno e do professor, nós, alunos da turma _____ e a professora _____ decidimos nos comprometer seriamente com a nossa aprendizagem, portanto, nos propomos a cumprir os itens abaixo:

- Falar inglês sempre que possível.
- Estar preparado para a lição.
- Fazer a tarefa de casa sempre e entregá-la no dia estabelecido salvo com a apresentação do atestado.
- Procurar atividades relacionadas ao inglês fora da sala de aula, pelo menos uma vez por semana ou quinzenalmente, e registrar no diário o que fez, como se sentiu e o que aprendeu com tais atividades.
- Cuidar de todos os materiais e objetos da sala de aula, bem como ser solidário com o colega que esteja com alguma dificuldade.
- Ter responsabilidade de fazer algo útil em todas as lições propostas e tentar fazê-lo de modo diferente e/ou criativo.
- Ter iniciativa e pesquisar a fim de encontrar resposta para algo que não saiba em um livro, dicionário ou discutir com os colegas antes de se dirigir à professora.
- Procurar não faltar

A professora se compromete a:

- Acompanhar o trabalho do aluno durante as aulas e auxiliá-lo em seus estudos diários com atividades variadas (escrita, fala, audição e leitura).
- Corrigir os trabalhos e orientar o aluno em relação à necessidade de progresso e/ou melhoria dos mesmos, bem como dirimir dúvidas que dali surgem, observar o seu desenvolvimento e valorizar a produção do aluno.
- Trazer textos, vídeos e reálias que possibilitem a compreensão oral e incentivem o aluno a participar ativamente das aulas.
- Apresentar as explicações necessárias ao aluno quando o mesmo não encontrar sozinho as respostas para suas dúvidas.
- Cuidar do material do aluno que recolher e devolvê-lo com prontidão.
- Reservar um horário durante a coordenação para atender o aluno ou seus pais quando os mesmos se sentirem necessidade de ter uma conversa particular sobre o desenvolvimento do aluno.

Assinam e concordam com as proposições acordadas em sala de aula: