



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

**O CAMINHO DE RANIERE:
a jornada de aprendizagem de um peregrino *online***

ELYSIO SOARES SANTOS JUNIOR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
AGOSTO/2011**

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

**O CAMINHO DE RANIERE:
a jornada de aprendizagem de um peregrino *online***

ELYSIO SOARES SANTOS JUNIOR

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
AGOSTO/2011**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SANTOS JUNIOR, Elysio Soares. **O caminho de Raniere: a jornada de aprendizagem de um peregrino *online***. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, ___ f. Dissertação de mestrado.

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

Santos Junior, Elysio Soares

O caminho de Raniere: a jornada de aprendizagem de um peregrino *online* / Elysio Soares Santos Junior. Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho. Brasília, 2011.
190 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. Aprendizagem de línguas. 2. Aprendizagem *online*. 3. Autonomia do aprendente. I. Universidade de Brasília . II. Título.

UnB/BC

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

**O CAMINHO DE RANIERE:
a jornada de aprendizagem de um peregrino *online***

ELYSIO SOARES SANTOS JUNIOR

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.**

APROVADA POR:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB)

Orientador – Presidente

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Examinadora Externa

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)

Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Mariney Pereira Conceição
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Suplente

BRASÍLIA/DF, 12 de AGOSTO de 2011

Dedico esta dissertação a meu pai (*in memoriam*) por me ensinar o valor da educação, a minha mãe, por sua amabilidade e presença constantes, a meu filho, Iahn, pelo tempo de férias que lhe foi roubado, a minha esposa e companheira, Vanessa, pelo amor, cuidado e lanchinhos e à Brisa Maria, minha chow-chow e paciente companheira de longas madrugadas.

AGRADECIMENTOS

A história desta dissertação envolve muitas pessoas, instituições e várias outras histórias, que somadas se converteram em fonte de estímulo para que eu concluísse este trabalho. Assim sendo, escrevo aqui uma das páginas mais significativas desta dissertação.

Agradeço primeiramente a Deus, sem o qual nada disso seria possível. E a seus mensageiros que se apresentam sob variadas formas: orixás, mestres e outras entidades espirituais que me guiam, protegem e fortalecem para que eu seja capaz de seguir sempre adiante.

À Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição, agradeço por dois momentos importantíssimos: inicialmente, ainda como aluno especial, por ter sido uma grande incentivadora e fonte de inspiração como professora durante minha primeira disciplina e, ao final, já no cargo de coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), por acreditar em mim e não aceitar minha desistência.

Ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, agradeço pelas aulas inspiradoras, pelas conversas animadoras, pelas orientações e reconduções ao caminho, pela parceria, pela fé inabalável, mas acima de tudo, pelo senso de humanidade que traz em si.

Ao Ronaldo Manguiera Lima Júnior, agradeço pelo incentivo e todo o apoio para prestar a seleção para o PPGLA e em outros momentos acadêmicos importantes.

Aos Profs. Drs. José Carlos Paes de Almeida Filho e Mark Ridd, agradeço por me fazerem refletir criticamente a todo instante e a pensar em novas e mais complexas associações. Profundos conhecedores da língua inglesa e grandes mestres da Academia.

Agradeço à Evânia Neto, Margarete Nogueira, Núria Vintró, Júlia Antunes, Karina Mendes Nunes Viana e Rogério Emiliano, por serem pessoas maravilhosas que jamais deixaram de me incentivar e com as quais compartilhei alegrias, angústias, incertezas e frustrações. Saibam que guardo recordações valiosas de cada um.

A Casa Thomas Jefferson, meus especiais agradecimentos à diretora, D. Ana Maria Assumpção, à coordenadora pedagógica, Isabela Villas-Boas, às coordenadoras da matriz, Lúcia Santos e Denise De Felice e da filial Sudoeste, Marta Diniz e Érika Cruvinel, pelas concessões de horários especiais.

Ao PPGLA e à UnB por me facultarem o acesso ao conhecimento na área de ensino/aprendizagem de línguas.

Às secretárias, Eliane Simão e Jaqueline Barros, pela cordialidade no atendimento e disponibilidade em me ajudar.

Ao meu padrinho de Jurema, Kléber Damasceno, por compreender minha ausência.

A Pai Jorge D'Ogum e Malu, duas grandes almas incentivadoras.

Ao protagonista desta dissertação, Raniere Azevedo Magalhães, por sua boa-vontade em participar da pesquisa. Sem ele este estudo seria inviável.

A meus amigos e familiares queridos e a todos que são responsáveis, direta ou indiretamente, pela minha chegada até aqui e com os quais compartilharei o brilho da minha alegria. Perdoem-me por não citar todos, mas tenham a certeza de que há um espaço em meu coração para todos vocês.

“O Caminho de Santiago, é como a própria vida, como Ele que nos sustém, é uma experiência maravilhosa. Não tem fim, porque chegas e te das contas de que tens de seguir caminhando, até Santiago, para os demais, para o interior de ti mesmo, até Deus. E isto somente acabará quando se nos acabe com a vida que desfrutamos a cada dia.”

Peregrino Anônimo (ASSOCIAÇÃO..., 2011)

RESUMO

A pesquisa relatada nesta dissertação, de caráter qualitativo e interpretativista, baseia-se em um estudo de caso sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira por meio de um ambiente de aprendizagem a distância (*online*). Adoto como fundamentação teórica a resenha da literatura sobre autonomia e ensino/aprendizagem a distância com o objetivo principal de analisar os aspectos da aprendizagem autônoma que emergem no processo de aprendizagem de língua estrangeira totalmente *online*, tendo por objetivos secundários a) avaliar, se por meio do curso de língua estrangeira *online*, o participante desenvolve ou é estimulado a desenvolver processos autônomos de aprendizagem e b) identificar e analisar as características do aprendente participante do curso *online*. Para atingir esses objetivos, estabeleço como perguntas norteadoras a) quais são as condições ou estímulos favoráveis aos processos de aprendizagem autônoma no curso de LE online nessa situação de pesquisa? E b) Quais as características do aprendente, participante da pesquisa relatada nesta dissertação, inserido em um curso de LE online? A coleta de dados ocorre mediante uma narrativa de aprendizagem, cinco questionários, sete entrevistas e análise documental do *site* da Englishtown. Esta quantidade de instrumentos de coleta de dados permite garantir a confiabilidade e validade da pesquisa, descrevendo minuciosamente o caso. Por fim, concluo que o ambiente *online* oferece oportunidades para a promoção da autonomia do aprendente, mas em grande parte é ainda dependente de um perfil de aprendente que se adeque a esse ambiente, exigindo dos aprendentes em geral, dentre inúmeras características, que sejam aprendentes ativos, independentes, automotivados, responsáveis por sua própria aprendizagem. No que diz respeito ao participante da pesquisa, percebo que ele reúne várias características de um aprendente autônomo, inclusive a paradoxal característica de ter a liberdade de escolha de não exercer seu direito de autonomia.

Palavras-chaves: aprendizagem de línguas, aprendizagem *online*, autonomia do aprendente.

ABSTRACT

The current research reported in this dissertation follows the principles of the qualitative research and it is based on a case study on English as a foreign language online learning course. The theoretical framework encompasses the literature review on autonomy and distance learning/teaching whose main objective is to analyze the autonomous learning aspects that emerge in a 100% online foreign language learning course. The secondary objectives are: a) to evaluate if the participant develops or is stimulated to develop autonomous learning processes through the online foreign language course, and b) to identify and analyze the online course participant's characteristics. To achieve these objectives, I formulated two questions: a) What are the conditions or stimuli that favor the autonomous learning in an online foreign language course in this research situation? And b) What characteristics does the online foreign language learner enrolled in this online course have? The data collection was carried out through one learning narrative, five questionnaires, seven interviews and the analysis of the Englishtown website. This quantity of data collection tools intended to guarantee the confiability and validity of the research whereas generate data to describe the case in details. The results of this study show that the online learning environment offers great opportunities to foster learner's autonomy, but it is still dependent upon the participant's profile; among other characteristics, the learner must be active, independent, self-motivated and responsible for his/her learning. In respect to the participant of this study, it has become evident he has many characteristics of an autonomous learners, including the paradoxal characteristic of being free to choose not to exert his right to be autonomous.

Key words: language learning, online learning, learner's autonomy.

LISTA DE ABREVIATURAS

IUB	Instituto Universal Brasileiro
LE	Língua Estrangeira
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
CELI	Centro de Ensino de Língua Inglesa
PC	Computador Pessoal (<i>Personal Computer</i>)
LA	Linguística Aplicada
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
PEL	Portfólio Europeu de Línguas
CRAPEL	Centro de Pesquisas e Aplicações em Línguas (<i>Centre des Recherches et d'Applications en Langues</i>)
L2	Segunda Língua
EAD	Ensino a Distância
CALL	Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>)
ENPULI	Encontro Nacional dos Professores de Língua Inglesa
CMC	Comunicação Mediada pelo Computador (<i>Computer-Mediated Communication</i>)
NBLT	Ensino de Línguas Baseado em Rede de Computadores (<i>Network-Based Language Teaching</i>)
TESOL	Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas (<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages</i>)
WAN	Rede de Computadores de Amplo Alcance (<i>Wide Area Network</i>)
LAN	Rede Local de Computadores (<i>Local Area Network</i>)
ICALL	Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador Inteligente (<i>Intelligent Computer-Assisted Language Learning</i>)
CIOE	Curso de Inglês <i>Online</i> da Englishtown
EAO	Ensino/Aprendizagem <i>Online</i>
ALAD	Aprendizagem de Línguas a Distância
FAQ	Perguntas Frequentes (<i>Frequently Asked Questions</i>)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre Comunicativismo e Behaviorismo	51
Quadro 2 – Os três estágios de CALL	52
Quadro 3 – Comparativo das características dos aprendentes	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cabeçalho do <i>site</i> e ajuda	112
Figura 2 – Relatório de acompanhamento de Raniere	113
Figura 3 - Níveis do CIOE e equiparação com certificações internacionais	114
Figura 4 – Visão geral das unidades	115
Figura 5 – Laboratório de pronúncia	120
Figura 6 – <i>Ranking</i> de aprendizagem	122
Figura 7 – Desafios de estudo	123

CONVENÇÃO UTILIZADA NAS TRANSCRIÇÕES

...	Supressão de trechos
(.)	Pausa curta
(*)	Palavra ou trecho incompreensível
MAIÚSCULAS	Entoação enfática
repetição de letras	Prolongamento de vogal ou consoante
?	Interrogação
!	Fáticos e interjeições
((minúsculas))	Comentários do analista
ah, eh, oh, ih, uh, ahã, uhmm, hã	Pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção
“ ”	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
<i>Itálico</i>	Palavras em língua estrangeira
'	Supressão de uma letra
-	Interrupção brusca ou repetição de sílaba

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DO CAMINHO: CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.1 O começo da peregrinação: introdução, tema e relevância da pesquisa.....	17
1.2 Em busca da iluminação: objetivos da pesquisa.....	21
1.3 De olho no mapa: perguntas orientadoras	22
1.4 Instrumentos de apoio no caminho: aspectos metodológicos.....	22
1.5 Ao longo do caminho: organização da dissertação.....	23
CAPÍTULO II – A ARTE NO CAMINHO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1. A autonomia no ensino aprendizagem de LES.....	25
2.1.1. O que é autonomia.....	29
2.1.1.1. Autonomia e independência	30
2.1.1.2. Autonomia e liberdade.....	33
2.1.1.3. Autonomia e responsabilidade.....	36
2.1.1.4. Autonomia e autoinstrução.....	37
2.1.2. A autonomia no contexto da aprendizagem <i>online</i>	42
2.2. A utilização de computadores no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	44
2.2.1. CALL, CMC, NBLT e outros termos.....	48
2.2.2. Educação, ensino e aprendizagem a distância	56
2.2.2.1. Educação virtual x educação a distância	57
2.2.2.2. Ensino x Aprendizagem.....	58
2.2.2.3. Modalidades de aprendizagem	61
2.2.2.4. Outras modalidades de ensino a distância	62
2.2.3. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira <i>online</i>	62
2.2.3.1. Características gerais dos ambientes de aprendizagem <i>online</i>	63
2.2.3.2. Perfil dos aprendentes <i>online</i>	66
2.2.3.3. Fatores influenciadores no ensino/aprendizagem de LEs <i>online</i>	68
2.2.3.3.1. Tecnologia	69
2.2.3.3.2. Apoio institucional: professor e equipe técnica.....	70
2.2.3.3.3. Participação e aprendizagem ativas.....	71
2.2.3.3.4. O conceito de “presença” e as comunidades de aprendizagem.....	72
2.2.3.3.5. A “distância” dos cursos <i>online</i> e a dimensão afetiva.....	75
2.2.3.3.6. Expectativas e frustrações	77
2.2.3.3.7. O papel da motivação e da satisfação em cursos <i>online</i>	79

CAPÍTULO III – INSTRUMENTOS DE APOIO À JORNADA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	83
3.1. A pesquisa científica	83
3.1.1. A pesquisa qualitativa em linguística aplicada	87
3.1.1.1. O estudo de caso	88
3.2. O contexto da pesquisa	91
3.2.1. O papel do pesquisador	92
3.2.2. Os participantes da pesquisa: o professor, o aprendente e a instituição	94
3.3. Procedimentos para a coleta de dados	97
3.4. Instrumentos para a coleta de dados	98
3.4.1. A narrativa	99
3.4.2. O questionário	100
3.4.3. A entrevista	100
3.4.4. A análise documental	101
3.5. Procedimentos de análise de dados	102
3.6. Considerações éticas	103
CAPÍTULO IV – AS LIÇÕES DO CAMINHO: ANÁLISE DE DADOS	106
4.1. O peregrino	106
4.2. O caminho: descrição do ambiente <i>online</i>	109
4.2.1. A instituição	109
4.2.2. O curso <i>online</i>	111
4.2.2.1. Lições em vídeo	117
4.2.2.2. Exercícios	117
4.2.2.3. Recursos de vocabulário	119
4.2.2.4. Laboratório de pronúncia	120
4.2.2.5. Guia e laboratório de gramática	120
4.2.2.6. Teste de redação	121
4.2.2.7. Novos recursos	122
4.2.3. O professor	123
4.2.4. O aprendente	124
4.3. O diálogo do peregrino com o caminho: processos de autonomia evidenciados .	126
4.4. Momentos de iluminação: a influência do ambiente <i>online</i>	129
4.5. A interferência divina: outras variáveis relevantes	131

CAPÍTULO V – O RETORNO DO PEREGRINO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução	135
Retomando as perguntas orientadoras	135
Contribuições desta pesquisa	138
Limitações desta pesquisa	138
Sugestões para novas pesquisas	139
Conclusão	139
GUIAS DO CAMINHO: REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	149
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	149
Apêndice B – Narrativa de aprendizagem	150
Apêndice C – Questionário 1 – Informações Pessoais	151
Apêndice D – Questionário 2 – Utilização do computador e da <i>Internet</i>	152
Apêndice E – Questionário 3 – Letramento digital	153
Apêndice F – Questionário 4 – Sobre os cursos de inglês <i>online</i>	154
Apêndice G – Questionário 5 – Sobre a aprendizagem do participante	156
Apêndice H – Entrevista 1 – Informações gerais	157
Apêndice I – Entrevista 2 – Roteiro sobre tecnologia e letramento digital	158
Apêndice J – Entrevista 3 – Roteiro sobre aprendizagem <i>online</i> de LEs	159
Apêndice K – Entrevista 4 – Roteiro sobre o perfil do aprendente <i>online</i>	160
Apêndice L – Entrevista 5 – Roteiro sobre os fatores influenciadores do ensino/aprendizagem <i>online</i>	161
Apêndice M – Entrevista 6 – Roteiro sobre o professor/tutor <i>online</i>	162
Apêndice N – Entrevista 7 – Roteiro sobre autonomia	163
Apêndice O – Transcrição da entrevista 1	164
Apêndice P – Transcrição da entrevista 2	166
Apêndice Q – Transcrição da entrevista 3	168
Apêndice R – Transcrição da entrevista 4	172
Apêndice S – Transcrição da entrevista 5	175
Apêndice T – Transcrição da entrevista 6	179
Apêndice U – Transcrição da entrevista 7	182
Apêndice V – Recorte do relatório de desempenho do participante	190

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DO CAMINHO: CONTEXTUALIZAÇÃO

*Porque um dia é preciso parar de sonhar,
tirar os sonhos da gaveta e de algum modo partir*
Amyr Klink

1.1. O COMEÇO DA PEREGRINAÇÃO: INTRODUÇÃO, TEMA E RELEVÂNCIA

Pesquisar é uma atividade constante exercida por todos aqueles que indagam sobre os fenômenos e o funcionamento das coisas no mundo, ainda que de modo ingênuo, como as crianças o fazem motivadas por mera curiosidade. Adler e Adler (1994, p. 377) já diziam que “como membros da sociedade, fazemos observações sobre o cotidiano que nos guiam ao forjar as trilhas de ação, interpretando as ações e reações dos outros”¹. No entanto, somente a observação motivada pela curiosidade seria insuficiente para conduzir uma pesquisa bem fundamentada, uma vez que, por seu caráter científico, a pesquisa exige determinados cuidados metodológicos desde o momento em que se determina o escopo do problema até sua conclusão, passando pelas etapas intermediárias de formulação de perguntas orientadoras e procedimentos de coleta e de análise de dados. Todo esse processo merece uma cuidadosa atenção para que os resultados alcançados sejam relevantes e capazes de responder às perguntas iniciais, trazendo esclarecimentos e apontando novos rumos para outras pesquisas, o que viabiliza o avanço do conhecimento humano.

A forma tradicional de ensino até o início dos anos setenta resumia-se às aulas centradas no professor, com algumas formas de ensino a distância, que só avançaram com o surgimento e popularização do videocassete, da rede pública de televisão e do uso de outros formatos digitais mais tarde (LUSKIN; HIRSEN, 2010, p.161). No Brasil, as iniciativas de ensino a distância mais conhecidas foram as do ensino por correspondência veiculado pelo IUB-Instituto Universal Brasileiro², existente até hoje num misto de curso via *Internet* e apostilas enviadas pelo correio tradicional, e o Telecurso 1º e 2º Graus com as aulas sendo transmitidas unilateralmente via rede de TV aberta. O primeiro oferecia cursos profissionalizantes nas mais diversas áreas como fotografia, corte e costura e mecânica de

¹ Todas as traduções desta dissertação foram feitas por mim. No original: “As members of society, we also make observations of the everyday world. These guide us in forging paths of action and interpreting actions and reactions of others.”

² <http://www.iub.com.br/>

automóveis, enquanto o segundo foi uma iniciativa governamental para elevar o nível educacional, permitindo que os participantes concluíssem o ensino fundamental (1º grau) ou o ensino médio (2º grau). Ambos permanecem em atividade até hoje.

O interesse em estudar o funcionamento de cursos de língua estrangeira (LE) via *Internet* surge a partir de um conjunto de fatos decorrentes de observações pessoais tais como: a) o crescimento na oferta de cursos *online* de línguas estrangeiras (LEs), oferecidos integralmente via *Internet* ou de forma híbrida, combinando atividades presenciais com atividades *online*; b) a descrença de professores e aprendentes na modalidade a distância, ainda mais saliente quando se trata de ensino/aprendizagem de LEs; c) minha experiência profissional e, por fim e talvez o principal motivo, d) em função da necessidade³ crescente de integração da tecnologia às aulas de inglês como língua estrangeira (ILE) ministradas em um centro de ensino de língua inglesa (CELI) no Distrito Federal e também observada em tantos outros centros de ensino de LEs no Rio de Janeiro.

Não só a demanda institucional é notadamente clara, como também tem sido cada vez maior a utilização da tecnologia disponível para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Minhas pressuposições surgem a partir de diálogos com outros educadores nas redes de relacionamento que venho construindo ao longo da minha carreira como professor de inglês, bem como pela evidência do tema em diversos congressos, seminários e outros eventos de divulgação científica dos quais participei ou tive notícia. Recentemente, no CELI onde leciono, o termo “letramento digital” foi incluído como um dos critérios de avaliação do professor o que denota, claramente, uma orientação institucional no sentido de que seu corpo docente esteja em constante aprimoramento e preparado para lidar com os desafios lançados pela sociedade contemporânea, que se utiliza das mais diversas tecnologias disponíveis em todos os campos do saber, seja para o aprendizado, entretenimento, informação ou uso profissional.

Ao procurar delimitar o problema e iniciar a pesquisa, apesar da grande motivação, ainda pairava uma forte indagação sobre a acessibilidade à *Internet* em nosso País, pois talvez este fator inviabilizasse a investigação. Entretanto, logo descobri que, embora sejam enormes as diferenças sociais, a diversidade de oportunidades de acesso e o uso de computadores em

³ Por *necessidade* entenda-se demanda institucional para atrair mais alunos (estratégia de marketing) e/ou a exigência de alunos em potencial que buscam um curso “moderno” e “atualizado”, que ofereça mais do que um simples curso tradicional de LE. Esses dados baseiam-se em minha experiência profissional como professor e ex-coordenador de um centro de LEs no Rio de Janeiro/RJ e em Brasília/DF.

nosso país e, em especial, o uso da *Internet* é notável. A popularização dos computadores pessoais (PCs) e de outros aparelhos móveis (*netbooks*⁴, *smartphones*⁵, *PDA*⁶s, *tablets*⁷) com acesso à *Internet*, seja a partir de casa, do trabalho, da escola ou mesmo em centros de acesso público pagos ou gratuitos vem crescendo bastante⁸.

Uma das consequências naturais dessa popularização do microcomputador pessoal é a crescente utilização de aplicações para o ensino/aprendizagem de línguas disponíveis sob vários formatos tais como: CD-ROMs interativos, dicionários eletrônicos e enciclopédias *online*, só para citar algumas. Há também uma expansão na criação e disponibilização de aplicações e ambientes *online* que, por suas características, passaram a ser utilizados por professores no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), embora muitas não tivessem esse propósito inicial. Como exemplo cito o uso do correio eletrônico (*emails*), das salas de bate-papo (*chat*), dos diários virtuais (*blogs*) e das redes sociais como *Orkut*⁹ e *Facebook*¹⁰.

As leituras iniciais sobre o tema de pesquisa destacaram de antemão dois termos que são amplamente discutidos ao longo desta dissertação e compõem a base para análise: a) autonomia e b) educação a distância. As interrelações e seus desdobramentos também são

⁴ Computadores portáteis bem menores que os *notebooks* convencionais, em geral não possuem unidade de CD/DVD, mas a principal função é acessar à Internet. Alguns modelos já contam com modem 3G para acesso via telefonia celular, no entanto, o meio mais comum de acesso é por meio de rede sem fio (Wi-Fi).

⁵ Celulares com sistema operacional (iOS, da Apple, utilizado exclusivamente no iPhone; *Android*, criado pela Google; *Windows Mobile* e *Symbian*, adotados por vários fabricantes de celulares) que permitem rodar aplicativos ou versões leves e mais simples suficientes para editar pequenos arquivos de fotos, planilhas e textos, além de acessar a Internet através das redes de dados de uma operadora ou via *Wi-Fi*.

⁶ *Personal Data Assistant* (assistente de dados pessoais) – aparelho normalmente com várias funções, dentre elas o uso de aplicações populares em computadores de maior porte, tais como: editor de textos, planilha eletrônica, calendário, banco de dados, agenda e navegador para Internet.

⁷ Semelhantes aos *netbooks*, os *tablets* possuem tela sensível ao toque e forte vocação multimídia, ou seja, foram criados, basicamente, como a melhor opção entre um *smartphone* e um *netbook*, pois é bastante leve e relativamente barato, sua bateria tem longa duração (em torno de 10 horas) e permite que o usuário acesse a internet, leia livros digitais, assista a filmes e escute músicas. Sua aceitação no mercado tem sido tão boa que várias escolas estão adotando os *tablets* no lugar dos livros tradicionais e seus fabricantes (Apple, Samsung, Motorola, dentre outros) têm investido bastante na promoção de criação de aplicações para inúmeros objetivos, dentre os quais a aprendizagem de LEs.

⁸ De acordo com a pesquisa da NIC.BR (set/nov 2007) publicada na revista InternetBR (2009), 49% dos usuários de *Internet* acessam de centros públicos de acesso pago tais como Internet cafés, lan houses e similares. Outros 40% acessam de casa, 24% acessam do trabalho e outros 24% acessam da casa de outra pessoa (amigo, vizinho ou familiar), contra apenas 15% de acesso na escola e 6% em centros públicos de acesso gratuito (telecentros, bibliotecas, entidades comunitárias, correios dentre outros).

⁹ <http://www.orkut.com>

¹⁰ <http://www.facebook.com>

discutidos nos capítulos de revisão teórica e de análise dos dados com vistas a tentar desvendar alternativas para que outros aprendentes possam trilhar um caminho de sucesso na aprendizagem de LEs, bem como servir de parâmetro para centros de ensino de LEs interessados em implementar cursos *online*, avaliando vantagens, desvantagens e evitando incorrer nos mesmos erros de outros programas.

Diante das evidências de utilização da *Internet* relatadas como professor reflexivo e observador, aficionado por línguas e tecnologia em geral, atendendo à demanda sócio-institucional, nada mais esperado do que direcionar minha pesquisa para a investigação de uma proposta de ensino/aprendizagem de LEs que aproximasse das metodologias tradicionais os recursos oferecidos pela *Internet*, dentre as inúmeras vertentes de ensino a distância adotadas no campo da tecnologia da comunicação, da educação e da linguística aplicada (LA).

Desse modo, procurei trabalhar com duas turmas de 15 integrantes cada e carga horária de 2 horas semanais e inúmeras atividades *online* distribuídas em vários espaços virtuais: uma *wiki*, que agregava todas as informações importantes sobre autonomia e links para os espaços virtuais e recursos *online* necessários para dar apoio à aprendizagem; um grupo virtual com o objetivo de maximizar a comunicação e promover o debate; um espaço virtual no qual seria possível incluir vídeos, textos e outros materiais, além de uma sala de bate-papo para interações síncronas e um fórum para interações assíncronas e um diário digital. Infelizmente esse grupo não produziu elementos para coleta e análise de dados e seus integrantes logo abandonaram o curso, inviabilizando definitivamente a possibilidade de pesquisa de turmas híbridas naquele momento.

A segunda possibilidade foi trabalhar com um estudo de caso, na modalidade história de vida, investigando o sucesso de aprendizagem de um aprendente bem-sucedido profissionalmente e com prévia experiência em EAD (graduação *online*). Esse aprendente havia se voluntariado para participar da pesquisa e naquele semestre, parecia ter tido um excelente desenvolvimento em um curso totalmente *online*. No entanto, no segundo semestre houve uma migração de plataforma e não pude mais ter acesso aos dados do primeiro semestre. Além desse problema, o desempenho desse aprendente no segundo semestre foi muito aquém do esperado, inviabilizando mais uma vez a pesquisa que visava à descrição de um caso de sucesso com vistas à aprendizagem vicária.

Esses problemas revelam a dificuldade em se fazer pesquisa, a necessidade de sempre se ter um plano alternativo e, ainda assim, os riscos de insucesso são consideravelmente

elevados. Não há como prever se um indivíduo irá se comportar da forma esperada ao longo de todo o curso de aprendizagem, se haverá fatores externos intervenientes tais como problemas de saúde, perda de dados, queda de servidores, mudança de plataforma ou simplesmente desinteresse.

Depois de avaliar o ocorrido e refletir sobre os possíveis motivos que teriam levado as propostas anteriores de pesquisa ao fracasso, optei por reiniciar com um estudo de caso sobre a aprendizagem de ILE de um aprendente sem conhecimento mínimo¹¹ da LE, mas com o objetivo de atingir a competência linguístico-comunicativa, inicialmente, por meio do curso totalmente a distância oferecido e conduzido via *Internet* pela *Englishtown*¹².

Devo esclarecer que não me ocupo em analisar detalhadamente o curso em si, pois o foco é o aprendente e como ele se relaciona com o curso *online*, assim como as estratégias que adota para estudar e aprender uma LE; apenas descrevo aspectos do curso (presentes ou não) que foram relatados na literatura como fundamentais de modo a embasar minhas análises sobre o caso. Assim sendo, descrevo no item 1.2. a seguir os objetivos que estabeleci para a pesquisa relatada nesta dissertação.

1.2. EM BUSCA DA ILUMINAÇÃO: OBJETIVOS DA PESQUISA:

Estabeleci como objetivo principal da pesquisa que relato nesta dissertação analisar os aspectos da aprendizagem autônoma que emergem em um curso de LE totalmente *online* e como objetivos secundários, subordinados ao objetivo geral:

- a) avaliar, se por meio do curso de LE *online*, o participante desenvolve ou é estimulado a desenvolver processos autônomos de aprendizagem;
- b) identificar e analisar as características do aprendente participante do curso *online*.

¹¹ Caracterizado como utilizador elementar, nível A1 (iniciação), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 47-48)

¹² Consulte o site <http://www.englishtown.com> para informações sobre o curso e a empresa por trás dessa iniciativa.

1.3. DE OLHO NO MAPA: PERGUNTAS ORIENTADORAS:

Com base nos objetivos expostos anteriormente e na situação de pesquisa relatada nesta dissertação, elaborei as seguintes perguntas para me guiar ao longo deste estudo:

- a) Quais são as condições ou estímulos favoráveis aos processos de aprendizagem autônoma no curso de LE *online* nessa situação de pesquisa?
- b) Quais as características do aprendente, participante da pesquisa relatada nesta dissertação, inserido em um curso de LE *online*?

1.4. INSTRUMENTOS DE APOIO NO CAMINHO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresento neste item, sucintamente, alguns dos aspectos metodológicos adotados que serão explicitados posteriormente no capítulo 3, como forma de situar o relato de minha pesquisa e de dar mais corpo à introdução desta dissertação.

O tipo de pesquisa adotado para melhor abordar os fenômenos que envolvem o ensino/aprendizagem de LEs *online* é a pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1998), tanto por permitir a avaliação dos fenômenos com maior detalhamento, quanto por dar voz ao participante da pesquisa.

A utilização de técnicas do estudo de caso descritivo-interpretativista visa a responder às perguntas orientadoras ao descrever o curso *online* de LE e evidenciar as ações indicativas de autonomia do aprendente inserido neste contexto de aprendizagem. Para tanto, baseia-se na análise dos dados obtidos por meio de narrativas de aprendizagem, questionários, entrevistas com o aprendente e trechos do *site* do curso de inglês *online*

Cabe ressaltar que o contexto de ensino/aprendizagem neste estudo de caso é virtual. Isso quer dizer que, ao contrário da sala de aula tradicional, o aprendente estuda a LE por intermédio de computador(es) conectado(s) à *Internet* e pode interagir virtualmente com outros aprendentes e professores, assistir a vídeos e ouvir arquivos de áudio, por exemplo, por isso é necessário que o aprendente disponha de acesso à *Internet* em banda larga e de equipamento com uma configuração mínima para que possa fazer uso dos recursos necessários, acompanhando o curso sem problemas técnicos que venham a interferir ou impedir sua aprendizagem.

Dado este contexto em particular, não há uma sala de aula física destinada ao curso tampouco são determinados horários diários para início ou fim das aulas. As características de

um curso *online* e de seus participantes podem propiciar ou não maior liberdade de expressão, participação, além da ampliação do raio de ação dos próprios participantes. Concordo com Gergen e Gergen (2006) ao afirmarem que a revolução tecnológica pode vir a representar um marco na forma como atualmente se conhece a pesquisa qualitativa, pois para esses autores:

As metodologias da pesquisa tradicional unem-se a uma concepção de objeto de estudo relativamente fixo. (...) com a proliferação global das tecnologias de comunicação, em particular, os processos de elaboração de significados também sofrem uma aceleração. Os valores, as atitudes e as opiniões também estão sujeitos a uma rápida oscilação, e com eles os padrões de ação a eles relacionados. (...) A dúvida, então, é se nossos métodos tradicionais de pesquisa/representação estão se tornando rapidamente irrelevantes para as condições contemporâneas. (p. 381)

Assim sendo, as questões que podem surgir ao longo da pesquisa são, muitas vezes, imprevisíveis, assim como os problemas que podem inviabilizá-la, dessa forma, proponho que o conhecimento seja construído concomitantemente com a condução da pesquisa, fazendo-se os ajustes necessários sempre que possível.

1.5. AO LONGO DO CAMINHO: ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A organização da presente dissertação é uma alusão ao Caminho de Santiago de Compostela, destino de peregrinação de pessoas de todo o mundo em busca de iluminação espiritual, por motivos religiosos ou simplesmente gosto pela aventura. Dessa maneira, escolhi dividi-la em cinco partes descritas a seguir.

O primeiro capítulo é uma introdução ao tema onde relato a relevância da pesquisa, exponho os objetivos e as perguntas que norteiam a pesquisa aqui descrita. Também faço uma referência sucinta à metodologia empregada e apresento a sequência dos capítulos.

O segundo capítulo refere-se à revisão da literatura com vistas a fundamentar o trabalho em teorias que dizem respeito à autonomia e ao uso de computadores no ensino/aprendizagem de LEs, desde as primeiras iniciativas isoladas até os cursos *online* oferecidos atualmente.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos em pormenores, incluindo a discussão sobre pesquisa científica, a pesquisa qualitativa em linguística aplicada, o estudo de caso, o contexto no qual a pesquisa foi conduzida, o papel dos agentes que participam da pesquisa, bem como procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, os procedimentos de análise de dados e as considerações éticas.

O quarto capítulo revela a análise de dados, apresentando detalhes do estudo de caso e tecendo considerações baseadas na revisão da literatura do segundo capítulo. Nesse capítulo, descrevo a instituição por trás do curso *online*, o curso em si e os principais recursos para que o aprendente alcance seus objetivos de aprendizagem.

O quinto capítulo é o capítulo das considerações finais, com o qual encerro esta dissertação, revisitando as perguntas orientadoras e apresentando as contribuições e limitações da pesquisa, bem como sugestões para novas pesquisas e a conclusão final.

CAPÍTULO II

A ARTE NO CAMINHO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na maioria dos duelos acadêmicos, a definição dos termos é metade da luta¹³

AHEARN (2001, p. 110)

2.1. A AUTONOMIA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEs

Os estudos sobre autonomia demonstram uma preocupação constante com a aprendizagem de línguas, desde as primeiras iniciativas de aprendizagem isolada em centros de autoacesso até os dias de hoje, onde podem ser vistas iniciativas de aprendizagem autônoma em colaboração com outros aprendentes.

São inúmeros os fatores que podem ter influenciado a associação que há entre autonomia e objetivo educacional e, posteriormente, a noção de aprendizagem (de LEs). Dentre tais fatores, destaco a publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR)¹⁴, por se tratar de um minucioso documento elaborado pelo Conselho da Europa (2001) que demonstra a preocupação dos Estados-Membros com a autoavaliação e a autonomia do aprendente.

O QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 26) prevê quatro grandes utilizações, quais sejam: a) a elaboração de programas de aprendizagem de línguas; b) o planejamento de certificação linguística; c) a categorização dos programas de aprendizagem e certificação e d) o planejamento da aprendizagem autodirigida:

- o despertar da consciência do aprendente para o estado actual [sic] dos seus conhecimentos;
- a fixação pelo aprendente de objectivos [sic] válidos e realistas;
- a selecção [sic] de materiais;
- a auto-avaliação [sic]

A consciência sobre o nível de aprendizagem, seus pontos fortes e fracos de domínio de uma LE, o estabelecimento de objetivos possíveis, a seleção de materiais e a autoavaliação, são características levantadas pelo QECR que, somadas à disciplina e à responsabilidade por sua aprendizagem, desenvolvimento e aplicação de estratégias de aprendizagem, escolha do

¹³ No original: “In most scholarly endeavors, defining terms is half the battle.”

¹⁴ Abreviatura adotada pela edição portuguesa (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

currículo (quando possível), são características do aprendente autônomo como procuro demonstrar ao longo deste capítulo.

No entanto, o QECR isoladamente não é suficiente para justificar a atenção que se tem dado aos estudos sobre autonomia no ensino/aprendizagem de LEs, pois trata-se de uma publicação relativamente recente, voltada para a realidade europeia. Por outro lado, o QECR também tem sido utilizado fora da Europa,¹⁵ como instrumento de comparação de níveis de proficiência e suporte aos aprendentes para que possam autoavaliar seu próprio desempenho – uma das características de relevo nos estudos sobre autonomia, como demonstro mais adiante.

Outro aspecto importante do QECR é a possibilidade de o aprendente utilizar os descritores dos Níveis Comuns de Referência para se autoavaliar. Em função das descrições dos níveis de proficiência esperado em determinado nível, pode-se estabelecer um parâmetro de comparação entre o nível que o aprendente acredita estar e aquele em que uma certificação o classifica, valorizando não só as iniciativas de autoestudo como primordialmente a percepção das áreas onde o aprendente demonstra maior ou menor domínio, tais como, por exemplo, a capacidade de “compreender textos literários contemporâneos em prosa”¹⁶ (p. 53) ou de “explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções”¹⁷ (p. 54),

Como se vê, o QECR se apresenta como uma ótima ferramenta quando pelo menos um dos objetivos é ampliar a discussão entre os dirigentes de escolas de idiomas, coordenadores pedagógicos, professores e aprendentes preocupados em encontrar informações que possam ajudá-los a aprender uma LE, mas não é a única.

Uma outra evidência da preocupação com a autoavaliação e com o despertar da consciência do aprendente sobre sua aprendizagem é o *Portfólio Europeu de Línguas* (PEL), cuja função é permitir que o aprendente registre todo tipo de experiência de aprendizagem, promovendo a autoavaliação em tantas línguas quantas o aprendente estiver envolvido, independentemente de uma certificação que lhe dê ciência do quanto evoluiu no aprendizado

¹⁵ O certificado de proficiência em língua inglesa, expedido pela Universidade de Michigan, EUA (Michigan University, USA), também faz referência ao QECR como forma de dar visibilidade aos níveis testados de proficiência em língua inglesa e seus parâmetros. O QECR define os marcadores que indicam o que é esperado do aprendente em cada nível de proficiência, seja nas atividades de produção ou recepção; tanto oral quanto escrita. Um outro objetivo do QECR é prover o aprendente com subsídios para que ele mesmo possa se avaliar, tornando-se mais autônomo em linhas gerais.

¹⁶ Parte dos descritores referentes ao nível B2 de compreensão de leitura, Conselho da Europa (2001, p. 53).

¹⁷ Parte dos descritores referentes ao nível B2 de produção oral, Conselho da Europa (2001, p. 54).

dessa(s) língua(s) ou de outras.

O Conselho da Europa (2005) sugere o PEL como uma ferramenta para fortalecer a mobilidade europeia e reforçar a coesão entre os cidadãos dos estados-membros e apoiar a aprendizagem ao longo da vida, atendendo à demanda dos campos econômicos e sócio-culturais na Europa, conforme definição reproduzida a seguir:

[o] Portfolio Europeu de Línguas (PEL), em particular, fornece um enquadramento no qual pode ser registada [sic] e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos. (p.24) [...] Pretende-se que o Portfolio encoraje os aprendentes a actualizar [sic] regularmente os registos [sic] sobre a sua auto-avaliação [sic] (em todas as línguas). (p. 44) [...] Está concebido para incluir não apenas as certificações ou as validações oficiais obtidas no decurso da aprendizagem de uma determinada língua, mas também para registar [sic] as experiências mais informais, que envolvem contactos [sic] com outras línguas e culturas. (p. 239)

Além do interesse pela autonomia como saída econômica para promover a aprendizagem de LEs e a consequente mobilidade entre os membros da comunidade europeia, existe uma gama de fatores também responsáveis pelo interesse em propiciar condições favoráveis à aprendizagem autônoma de LEs. Dentre os movimentos que percebem na autonomia um objetivo educacional, acrescento à listagem criada por Gremmo (1995, p. 152 apud MOURA FILHO, 2005, p. 61-62) outros fatores tidos como primordiais nesses movimentos:

- a) os movimentos pelos direitos das minorias¹⁸, que lutam pela libertação ideológica e pelo reconhecimento do direito à educação; assim sendo, encontram na discussões sobre autonomia da aprendizagem campo fértil para instrumentalizar e dar voz a essas minorias para que consigam elevar seu nível educacional e ampliar suas possibilidades de inserção na sociedade de modo mais competitivo – a autonomia é um direito do indivíduo, que pode exercê-la com propósito educacional;
- b) progressos tecnológicos que contribuem para a difusão da autonomia. A realidade cada vez maior dos cursos *online* é uma vertente educacional que se baseia em vários aspectos da aprendizagem autônoma;
- c) a crescente internacionalização desde a segunda guerra mundial, bem como as inovações tecnológicas no campo das comunicações, transformam as relações entre os países que formam uma aldeia global. Consequentemente, cresce a demanda pela

¹⁸ O caráter político dos estudos sobre autonomia do aprendente é bem discutido em Benson (1997) e mencionado mais adiante nesta dissertação.

aprendizagem continuada e pelo domínio de LEs para facilitar negociações econômicas, financeiras, políticas e culturais;

d) a existência de diferentes necessidades dos aprendentes adultos demanda programas educacionais flexíveis em termos metodológicos, curriculares e aspectos mais concretos como locais e horários. O aprendente autônomo é capaz de tomar decisões sobre o que considera melhor para seu processo de aprendizagem, assim sendo, busca materiais e métodos que melhor se adequem ao seu estilo e preferência de aprendizagem, dentro da flexibilidade de horário que possui;

e) a comercialização de muitas alternativas de materiais didáticos associada ao movimento de intensificação dos direitos do consumidor, levam o aprendente à condição de consumidor que faz escolhas seletivas no mercado. O interesse em conquistar mercado é outro fator que dá ainda mais poder ao aprendente, que pode vir a ter suas necessidades satisfeitas sob medida;

f) o aumento da população escolar, encoraja o desenvolvimento de novas estruturas educacionais para lidar com grandes números de aprendentes, ou seja, um maior número de indivíduos com necessidades de aprendizagem específicas requer também um novo modelo de curso de LEs. Instituições de ensino e aprendentes podem encontrar nos cursos *online* uma alternativa de aprendizagem autônoma de LEs;

g) o aumento da oferta de cursos a distância via *Internet*. Após sua implementação, esses cursos tornam-se mais baratos e mais abrangentes, porém demandam autodisciplina, responsabilidade e outras características do aprendente autônomo;

h) a perspectiva de aprendizagem dissociada da figura do professor como forma de atualização em um mundo de constantes e rápidas mudanças reflete a mudança do paradigma educacional tradicional. Os papéis do professor e do aprendente, revistos e reformulados, exigem constante reflexão crítica de ambas as partes. Muitas vezes, o conceito de autonomia confunde-se com o de aprendizagem independente.

Em grande parte, os itens anteriores corroboram a noção de autonomia pessoal trazida por Benson (2008) e ratificam as sugestões dadas pelo Conselho da Europa (2001) para a aprendizagem de línguas. De modo geral, o que posso afirmar até o momento é que há um crescente interesse, do qual compartilho, em se estudar sobre autonomia na aprendizagem de LEs; portanto, repasso alguns conceitos e ideias sobre autonomia e sobre o uso de

computadores no ensino/aprendizagem de LEs que considero importantes, procurando criar um arcabouço teórico que dê base para avançar nos estudos sobre aprendizagem de LEs.

2.1.1. O que é autonomia.

Definir o termo autonomia não é tarefa fácil, apesar de os pesquisadores se ocuparem deste tema no campo do ensino de línguas desde 1971, quando o projeto de línguas modernas do Conselho da Europa deu origem ao Centro de Pesquisas e Aplicações de Línguas – CRAPEL¹⁹ (BENSON, 2001). O relatório do projeto CRAPEL, escrito por Holec (1981 apud BENSON 2001), é uma das publicações seminais sobre autonomia, no qual autonomia é definida como a “capacidade de ser responsável por sua própria aprendizagem”.

De acordo com Macaro (1997, p. 167), a autonomia tem diferentes origens e concepções culturais o que faz com que tenha sido nomeada e interpretada de diferentes formas tais como: *aprendizagem independente*, *aprendizagem flexível* e *aprendizagem centrada no aluno*²⁰. Essas acepções compartilham da característica de um processo de aprendizagem descentralizado, porém os conceitos apontados pelo autor carregam diferenças significativas entre si (MACARO, 1997, p. 167-169). Na *aprendizagem independente*, a preocupação maior é com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de longo prazo, que serão utilizadas pelo aprendente, no presente ou futuramente, em situações em que não haja um professor. No caso da *aprendizagem flexível*, o foco é na relação entre a necessidade de o aprendente desenvolver uma variedade maior de habilidades que incluam tanto a tomada de iniciativa na aprendizagem quanto a habilidade de estudo e de trato com informações. Por sua vez, a *aprendizagem centrada no aprendente* baseia-se no princípio das diferenças individuais e propõe um ambiente de aprendizagem que satisfaça as necessidades de cada aprendente, sempre que possível. Levando em consideração essa divisão, Macaro (1997, p. 168) oferece a seguinte definição:

Autonomia é uma habilidade que é aprendida por meio do conhecimento sobre *como* tomar decisões sobre si assim como ter *permissão* para tomar tais decisões. É a habilidade de assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado de línguas e

¹⁹ Originalmente, em francês: “Centre des Recherches et d’Applications en Langues”.

²⁰ No original são usados os termos: “independent learning, flexible learning and student-centred learning”. Optei por traduzir o termo “student” para o português como “aluno” por me parecer mais fiel ao original. Ressalto, porém, que me refiro indistintamente a alunos, estudantes ou aprendizes de línguas, nesta dissertação, como “aprendentes”. Creio que há uma pequena diferença de sentido no que se refere à ação empreendida pelo indivíduo em busca de seus objetivos de aprendizagem, tornando esse termo o mais adequado.

a habilidade de reconhecer o valor de ser responsável pelo seu próprio conteúdo, progresso, método, objetivos e técnicas de aprendizagem. É também a habilidade de ser responsável pelo andamento e ritmo da aprendizagem e pela avaliação do processo de aprendizagem. A esse respeito, **‘aprendizagem a distância’** por meio de programas de televisão, por exemplo, **só lhe proporcionaria a autonomia no andamento e ritmo [de aprendizagem], mas não no conteúdo ou objetivos**²¹. (grifos meus)

A definição de autonomia acima é bem autoexplicativa, mas por sua extensão, torna-se pouco prática para ser utilizada amplamente, além de apresentar hiatos no que se refere aos aspectos envolvidos na questão da autonomia do aprendente. Em outras palavras, Macaro (1997) tenta englobar, tanto quanto possível, fatores componentes da autonomia, dentre eles a responsabilidade, o conhecimento e a definição de objetivos de aprendizagem.

Ao elencar habilidades e responsabilidades do aprendente sobre diversas etapas da aprendizagem, Macaro (1997) refere-se também à consciência sobre a responsabilidade e a autoavaliação em aspectos como: ritmo de aprendizagem, objetivos, métodos, estratégias, em suma, sobre o controle por seu processo de aprendizagem de modo geral, corroborando a definição de Holec (1981 apud Benson, 2001).

Nos itens a seguir, procuro descrever alguns dos aspectos mais importantes da autonomia presentes nas primeiras divisões feitas por Macaro (1997), onde refere-se à independência, flexibilidade e à abordagem centrada no aprendente.

2.1.1.1. Autonomia e independência

A preocupação com a aprendizagem, em especial com a autonomia do aprendente remonta à longa data, conforme Macaro (1997, p. 167) nos informa ao afirmar que já nos estudos dos clássicos havia técnicas de aprendizagem indutiva que auxiliavam na memorização dos longos trechos de poemas, bem como a preocupação com o desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem autônoma de línguas.

Benson (2001, p. 7) também se refere à aquisição de segunda língua (L2) *sem mestre* como uma prática milenar ainda em uso ao dizer que:

²¹ No original: “Autonomy is an ability which is learnt through knowing *how* to make decisions about the self as well as being *allowed* to make those decisions. It is an ability to take charge of one’s own language learning and an ability to recognise the value of taking responsibility for one’s own objectives, content, progress, method and techniques of learning. It is also an ability to be responsible for the pace and rhythm of learning and the evaluation of the learning process. In this respect ‘distance learning’, for example through television programmes, only enables autonomy of pace and rhythm, not of objectives or content.” (grifos do autor)

[a] aquisição de L2 antecede a aprendizagem institucionalizada em muitos séculos e, mesmo no mundo moderno, milhões de indivíduos continuam a aprender L2 e LEs sem o benefício da instrução formal.²²

A citação anterior pode induzir o leitor a pensar que o conceito de autonomia na aprendizagem seja sinônimo de aprendizagem independente, no sentido de isolamento/afastamento do contato com outros aprendentes e livre da interferência ou supervisão de um professor, tal qual nos adverte Sinclair (2008, p. 242):

[c]om relação à autonomia do aprendente na aprendizagem de línguas, uma visão é a de que ela se preocupa em prover os aprendentes com estratégias e técnicas para aprender uma língua **sem a presença do professor**.²³ (grifos meus)

Diante das tentativas de definição de “autonomia”, Sinclair (2008) a considera como uma capacidade do aprendente que requer: a) vontade de exercer sua autonomia; b) desenvolver a consciência e o conhecimento metacognitivo específico acerca dos processos que envolvem a aprendizagem, o aprendente, o contexto de aprendizagem e o próprio assunto a ser aprendido; c) intervenção para que a autonomia seja desenvolvida; d) capacidade e desejo de agir independentemente e em cooperação com outros como uma pessoa socialmente responsável; e e) motivação intrínseca.

Desta forma, embora reconheça a independência como uma forte característica da autonomia, também salienta outros aspectos a serem considerados, alinhando seu pensamento ao de Dam (2000 p. 49), que define aprendizagem autônoma como:

o que ocorre em situações nas quais espera-se do professor que promova um ambiente de aprendizagem no qual os aprendentes tenham a possibilidade de se envolver conscientemente em sua própria aprendizagem, logo, tornando-se aprendentes autônomos. Espera-se dos aprendentes, por sua vez, que se envolvam ativamente em sua própria aprendizagem para que tornem-se totalmente conscientes dos diferentes elementos envolvidos e quando envolvidos na aprendizagem – conscientização essa a ser utilizada em outros contextos.²⁴

Dam (2000) não acredita na possibilidade de total independência do aprendente, pois como seres sociais, dependemos uns dos outros em maior ou menor escala. O conceito mais

²² No original: “Second language acquisition predates institutionalised learning by many centuries and even in the modern world millions of individuals continue to learn second and foreign languages without the benefit of formal instruction.”

²³ No original: “With regard to learner autonomy in language learning, one view is that it is principally concerned with providing learners with the strategies and techniques for learning a language without the presence of a teacher.”

²⁴ No original: “what takes place in situations in which the teacher is expected to provide a learning environment where the learners are given the possibility consciously to be involved in their own learning and thus become autonomous learners. The learners, for their part, are expected to engage actively in their own learning in order to become fully aware of the different elements involved in, and when, learning – an awareness to be made use of in other contexts.”

adequado seria o de interdependência social, que inclui a cooperação e a negociação para se atingir os objetivos que o aprendente estabelece.

Retomando o trabalho de reconstrução histórica do conceito de autonomia, Benson (2001) relata que no início dos estudos, entre as décadas de 1970 e 1980, o conceito de autonomia aproximava-se do conceito de individualização, ou seja, ser *autônomo* implicava ser *independente*, pois não envolvia o trabalho colaborativo ou guiado pelo professor. Esta definição foi rechaçada por autores como Dickinson (1991) ao afirmar que autonomia não implica isolamento e Little (1990), que vai mais além, ao afirmar que o isolamento é muito mais uma característica dos autistas e do que dos aprendentes autônomos.

Portanto, o lugar ocupado pela autonomia está longe da imagem do processo de aprendizagem solitário e isolado, ao longo do qual o aprendente desenvolve suas próprias estratégias e trilha caminhos que o conduzam a seu objetivo maior: atingir a competência comunicativa em LE, sem auxílio externo de professor(es) ou de outros aprendentes. Como já demonstrei, a capacidade de agir de modo independente é uma das características do aprendente autônomo, mas não equivale dizer que seja a característica que define a autonomia por si só.

Littlewood (1996) afirma existir diferentes níveis de independência nos quais o indivíduo opera em sua vida, o que corresponde a uma hierarquia de comportamentos envolvendo aspectos mais abrangentes e gerais, bem como os mais específicos e determinados, em geral, relacionados às escolhas e ao controle de suas ações. Tais escolhas envolvem graus crescentes de autonomia que, analisadas sob o ponto de vista da aprendizagem de LEs, podem se converter em uma descrição detalhada de estratégias e habilidades desenvolvidas para se atingir o(s) objetivo(s) estabelecido(s) pelo aprendente.

Além da comparação entre independência e autonomia, considero importante a observação de que o comportamento do aprendente autônomo também envolve escolhas e o controle de suas ações, o que aproxima do conceito de autonomia outros elementos tais como: responsabilidade, liberdade, planejamento e conhecimento de suas necessidades.

Littlewood (1996, p. 428) refere-se ao termo autonomia de forma ampla como a “capacidade para pensar e agir independentemente que pode ocorrer em qualquer tipo de

situação (incluindo, é claro, a situação onde o foco é na aprendizagem.”²⁵ Sob este ponto de vista, a autonomia é a capacidade de fazer escolhas que irão dirigir as ações do aprendente e executá-las. Para que isso ocorra, é preciso haver: a) habilidade geral, que compreende conhecimento e habilidades específicas e b) vontade, que compreende motivação e confiança.

Dessa forma, o indivíduo pode agir em níveis diferentes de autonomia de acordo com o contexto em que se encontra, como por exemplo ao realizar tarefas profissionais ou durante o processo de aprendizagem de LEs. Se o aprendente autônomo, de acordo com o pensamento de Littlewood (1996), exerce graus diferentes de independência e de autonomia, significa dizer que ambos os termos caminham lado a lado, portanto, quando afirmo que independência e autonomia não são sinônimos, fundamento minha assertiva apoiado em Little (1990) para quem ser autônomo não implica isolar-se do mundo, mas reconhecer suas necessidades e saber como definir objetivos e atuar para que seus objetivos de aprendizagem sejam satisfeitos, e em Dam (1990, p. 17), para quem

[a] autonomia do aprendente é caracterizada por estar pronto para assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem a serviço de suas necessidades e objetivos. Isto compreende a capacidade e a vontade de agir independentemente e em cooperação com outros como uma pessoa socialmente responsável.²⁶

2.1.1.2. Autonomia e liberdade

Um dos pontos levantados por Benson (2008) referente ao construto de autonomia é o conceito de *autonomia pessoal*; algo já esperado e desejável ao longo da vida cotidiana das pessoas, principalmente em idade adulta, o que implica dizer que ser autônomo é ser capaz e ter a liberdade para conduzir a vida dessa maneira. Para Trebbi (2008, p. 33), a liberdade também tem importância fundamental na construção do conceito de autonomia, ao ponto de afirmar que: “[c]om frequência se refere à liberdade como um aspecto inerente da autonomia do aprendente e parece ser aceito, presumivelmente porque há uma interpolação semântica entre a palavra autonomia e o conceito de liberdade.”²⁷

²⁵ No original: “a capacity for thinking and acting independently that may occur in any kind of situation (including, of course, a situation where the focus is on learning).”

²⁶ No original: “Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one’s own learning in the service of one’s needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a social responsible person.”

²⁷ No original: “Freedom is frequently referred to as an inherent aspect of learner autonomy and is seemingly accepted as a matter of course, presumably because there is semantic overlap between the word autonomy and the concept of freedom.”

Dessa forma, se o foco da observação de um grupo de aprendentes for nos níveis de autonomia individuais, cabe dizer que o interesse recai sobre a capacidade de cada um em conduzir sua vida autonomamente, ao passo que referir-se à violação da autonomia do aprendente remete à liberdade furtada. Essas assertivas de Benson (2008), no que concerne à definição de autonomia, revelam a perspectiva do professor que interessa à pesquisa aqui relatada somente para efeito de análise, uma vez que não me proponho a promover (nem a contestar) a autonomia em cursos de LE *online*.

A autonomia pessoal, como é fácil perceber, pode ser restrita em função da liberdade de ação que determinadas situações possam vir a oferecer, como por exemplo no caso do indivíduo capaz de conduzir sua vida plenamente e que opta por uma atuação política que o leva de encontro à oposição, seja em seu ambiente profissional ou devido à situação política de seu país. Nessa perspectiva, a noção de autonomia pessoal é essencial para seu exercício em todas as outras esferas de atuação do indivíduo na qual a aprendizagem de LEs não seria de somenos importância. Dando voz ao pensamento desse autor, veja o que ele próprio diz:

O conceito de autonomia pessoal nos permite estabelecer o contexto e um propósito maior para a teoria da autonomia na aprendizagem. Os processos pelos quais chegamos a conduzir vidas autonomamente envolve processos de aprendizagem. Uma sociedade que valoriza a autonomia deveria se esforçar para facilitar modos de aprender que levem à autonomia²⁸. (BENSON, 2008, p. 19)

Fica bem claro o posicionamento de Benson (2008) ao tentar esclarecer que os processos de autonomia na aprendizagem nada mais são que reflexos de um espectro maior a ser alcançado pela autonomia pessoal; uma concepção que se aproxima muito da proposta de autonomia geral (LITTLEWOOD, 1996). É desejável que todo indivíduo em idade adulta tenha um grau de autonomia suficiente para lidar com os aspectos da vida cotidiana, dentre os quais a aprendizagem de línguas pode se inserir naturalmente.

Para Little e Dam (1998), o termo *autonomia* já é em si mesmo um termo bastante complexo do ponto de vista semântico, pois abre margem a inúmeras interpretações. O que interessa nesta dissertação, no entanto, é a idéia que os autores veiculam de que o termo *autonomia* é carregado de uma forte implicação com *liberdade*, ou seja:

[a]utonomia do aprendente tem sido interpretada como estar livre do controle do professor, das restrições curriculares e até mesmo da escolha de não aprender. (...) [O] mais importante é a autonomia que implica o aprendente estar livre do próprio

²⁸ No original: “The concept of personal autonomy allows us to establish a context and a broader purpose for the theory of autonomy in learning. The processes by which we come to lead autonomous lives involve processes of learning. A society that values autonomy should therefore strive to facilitate the kinds of learning that lead to autonomy.”

ser, pelo que queremos dizer possuir capacidade de transcender as limitações de herança pessoal (...). Em nossa visão, este é o sentido mais importante, educacionalmente e linguisticamente, no qual o desenvolvimento da autonomia empodera o aprendente.²⁹ (sem paginação)

Essa liberdade pode ser traduzida por liberdade de escolha no pensamento de Macaro (2008), pois além de estar livre de impeditivos sociais e educacionais, ter a opção de tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem significa dizer que o aprendente controla, em certa medida, seus objetivos de aprendizagem, o processo em si e pode vir a influenciar o programa de ensino/aprendizagem de LEs por meio de contribuições próprias.

No modelo de autonomia proposto por Macaro (2008), a noção de autodeterminação é fundamental, pois não existe escolha totalmente livre quando se vive em uma sociedade regida por suas instituições. Em um momento ou outro, o aprendente se depara com restrições e limitações com as quais deve lidar; nesses momentos a autodeterminação é importante para que ele não esmoreça e permaneça fiel a seu(s) objetivo(s) de aprendizagem.

Para Nicolaidis (2008) autonomia não passa de uma questão de oportunidade, ou seja, ao longo da vida qualquer pessoa que não sofra de nenhum impeditivo (saúde ou condição física, por exemplo) tem a capacidade de realizar tarefas e aprender em qualquer período de sua vida e não seria diferente no que concerne à aprendizagem de LEs. A aprendizagem de LEs tanto pode ocorrer de modo independente, sem o auxílio do professor, como também por meio de interações sociais.

O pensamento de Nicolaidis (2008) alinha-se ao de Benson (2008) quando este discorre sobre autonomia pessoal e, em última instância, estabelece uma interrelação indissociável entre o exercício da autonomia e a liberdade de escolha que inclui o aprendente em um papel ativo que o pressupõe responsável por seu processo de aprendizagem.

Para ilustrar a importância da liberdade de escolha, baseio-me no relato pessoal de Benson (2008) sobre sua experiência de aprendizagem de cantonês em Hong Kong. Aprender a língua local implica o fortalecimento da identidade de um aprendente vivendo em um país estrangeiro e o aumento do raio de ação em sociedade; conseqüentemente, a autonomia pessoal também é promovida quando se favorece a comunicação e a liberdade de ação. Este exemplo de desenvolvimento da autonomia pessoal a partir da aprendizagem de uma LE

²⁹ No original: “Learner autonomy has been interpreted as freedom from the control of the teacher, freedom from the constraints of the curriculum, even freedom to choose not to learn. (...) [T]he most important freedom that autonomy implies is the learner’s freedom from self, by which we mean his or her capacity to transcend the limitations of personal heritage (...). In our view this is the most important sense, educationally and linguistically, in which the development of autonomy empowers the individual learner.”

denota a possibilidade de ir além da sala de aula, principalmente quando se trata de um aprendente em busca de desenvolvimento profissional, em visita a países onde a língua oficial é a língua estudada ou que necessita do idioma para ser admitido em um programa de pós-graduação³⁰, só para citar alguns casos.

Como bem afirma Trebbi (2008, p. 45) liberdade e autonomia caminham juntas, salvaguardadas as diferenças de interpretação dadas ao termo. A liberdade total de toda e qualquer restrição não pode ser considerada como um componente da autonomia do aprendente. Do mesmo modo, considerar a autonomia sem o componente da liberdade seria menosprezar um fator importante, como procurei demonstrar até aqui. O que se faz necessário é conceber o conceito de liberdade relativa, ou seja, liberdade interpretada como “consciência sobre as restrições externas e, em particular, as internas (...), liberdade sendo entendida como a capacidade de identificar e levar em consideração a relação dual entre necessidade e possibilidade.”³¹ (p. 45)

2.1.1.3. Autonomia e responsabilidade

A clássica definição de autonomia (HOLEC, 1981 *apud* BENSON, 2001) envolve assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem e já é bem conhecida. No entanto, Scharle e Szabó (2000) investigam mais minuciosamente a amplitude dessa definição ao confrontarem os termos *responsabilidade* e *autonomia* no ensino/aprendizagem de línguas, trazendo à tona uma definição de autonomia que pressupõe a responsabilidade do aprendente pela: a) determinação do programa de estudos; b) temas abordados; c) metodologia e tudo o mais que esteja intimamente ligado ao currículo.

Nesse sentido, responsabilidade refere-se ao controle exercido pelo aprendente sobre seu processo de aprendizagem, por desejo próprio e com conhecimento e consciência para estabelecer seus objetivos e que providências tomar para atingi-los, sem jamais perder de vista que, em última instância, só ele é o responsável por aprender ou não uma LE. Esse pressuposto exige dele muito mais que apenas dedicação ou o sentido de liberdade oferecido

³⁰ No Brasil esse parece ser o caso mais comum, pois raros são os países que fazem fronteira com o nosso e falam outra língua que não o espanhol. Aprender LEs no contexto brasileiro é totalmente diferente da realidade europeia ou asiática.

³¹ No original: “consciousness about external and, in particular, internal constraints. (...), freedom being understood as the capacity for identifying and taking into consideration the dual relationship of necessity and possibility.”

por Benson (2008), Little e Dam (1998) e Macaro (2008).

Em outras palavras, o que Scharle e Szabó (2000) esclarecem é a diferença entre autonomia sob o ponto de vista da independência ou liberdade, ou seja, desvinculada do projeto pedagógico da instituição a que pertencem, dos acordos feitos entre familiares, escola e professores e o conceito de autonomia com responsabilidade, no qual o aprendente está a par dos acontecimentos no estabelecimento de ensino de LE e consciente do processo de aprendizagem em suas diferentes etapas.

A questão da responsabilidade envolve conscientização e conhecimento sobre diversas etapas da aprendizagem autônoma de LEs. Além de motivação e clareza de objetivos, o aprendente precisa saber reconhecer suas necessidades de aprendizagem e como avaliar seu conhecimento e desempenho linguísticos. Ao considerar a autonomia sob o ponto de vista da responsabilidade pelo processo de aprendizagem, Thanasoulas (2000) cita as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, as atitudes diante da aprendizagem de LEs, as motivações instrumental e integrativa, além da autoestima como alguns dos fatores que podem interferir no desejo de tomar para si a responsabilidade por sua própria aprendizagem e afetar sua confiança como aprendente de LEs.

Como o conhecimento sobre a língua e estratégias que visem a favorecer a aprendizagem podem não ser satisfatoriamente e/ou facilmente identificáveis pelos aprendentes isoladamente, Thanasoulas (2000) não concebe a aprendizagem de LEs nem a promoção da autonomia sem a intermediação do professor, que pode propor atividades com o intuito de promover a autonomia, tais como o uso de diários, autorrelatórios e fichas de avaliação, além de aconselhar os aprendentes e oferecer-lhes retorno sobre sua aprendizagem.

Dessa forma, professor(es) e aprendente(s) compartilham da responsabilidade pelo processo de aprendizagem, sem que com isso o aprendente deixe de ser considerado autônomo.

2.1.1.4. A autonomia e a autoinstrução:

Dickinson (1991, p. 5) define autoinstrução como o rótulo “usado para se referir a situações nas quais o aprendente, com outros ou sozinho, está trabalhando sem o controle

direto de um professor.”³² Baseada nessa definição, a autora revela níveis de autoinstrução na aprendizagem de LEs, que se manifesta desde o exercício mínimo em pequenas tarefas (autoinstrução parcial) até seu grau máximo durante todo o processo de aprendizagem autônoma que dispensa o professor (autoinstrução total). É importante entender que para a autoinstrução a noção de independência do professor é pré-requisito essencial, distanciando-a da concepção de autonomia em Little (1990), Dam (1990, 2000), Dickinson (1991) e Sinclair (2008) *inter alios*.

Outra consideração importante que Dickinson (1991) tece refere-se ao comportamento do aprendente, que por iniciativa própria busca e delinea a autoinstrução. Em outras palavras, a autoinstrução pode ser autoiniciada e autodelineada pelo aprendente quando a escolha de estratégias e de objetivos de aprendizagem são feitas pelo próprio aprendente), de modo independente ou integrado a um curso regular de LE.

De modo geral, a autoinstrução parcial parece ser o caso mais comum “adotado por aprendentes e sugerido por professores para suplementar de várias maneiras o curso oferecido” (p. 8), mas o aspecto mais saliente, comum a todas as formas de autoinstrução nas observações de Dickinson (1991), é a noção de responsabilidade do aprendente, que de outra maneira seria atribuída ao professor, pois como afirma: “um aprendente autônomo é aquele que é totalmente responsável por tomar e implementar todas as decisões a respeito de sua própria aprendizagem”³³ (p. 9).

Do mesmo modo que Trebbi (2008) refere-se à importância da liberdade para o conceito de autonomia, apontando a impossibilidade de se considerar o processo de aprendizagem absolutamente livre de restrições, na autoinstrução, Dickinson (1991) refere-se ao direcionamento dado pelos materiais e recursos utilizados, limitando a responsabilidade do aprendente à escolha do local de estudo e determinação do tempo dedicado com a possibilidade de maior dedicação a determinadas partes do curso em alguns casos.

Outros termos são listados por Dickinson (1991), mas nenhum com a importância da autoinstrução, dada a semelhança com o conceito de autonomia. Primordialmente o que difere

³² No original: “used to refer to situations in which a learner, with other, or alone, is working without the direct control of a teacher.”

³³ No original: “an autonomous learner is one who is totally responsible for making and implementing all of the decisions concerned with his own learning.”

um do outro é a total independência do professor no caso da autoinstrução, que em geral se faz com o uso de materiais de autoacesso.

Ao analisar os fatores que regem a autoinstrução, percebo o quanto esta se aproxima do conceito de autonomia, principalmente no que se refere aos estilos e estratégias de aprendizagem explorados por Moura Filho (2005), por exemplo. No entanto, não faz parte da pesquisa relatada nesta dissertação trabalhar com a implementação da autoinstrução, mas sim, verificar a existência ou não de processos autônomos que surgiram no estudo de caso.

Como já demonstrei até aqui, a independência, bem como a liberdade e a responsabilidade desempenham papel fundamental na construção do conceito de autonomia no que tange à autonomia do aprendente de LEs em especial. A primeira como forma de escapar à ideia enraizada de equiparar a autonomia ao processo de aprendizagem que dispensa o professor e outras instituições formais de ensino/aprendizagem de LEs. A liberdade como elemento sem o qual o exercício da autonomia se restringe ou é inviabilizado. Por fim, a responsabilidade, uma das palavras mais utilizadas nas definições de autonomia como maneira de se referir ao controle exercido pelo aprendente sobre sua aprendizagem e sua consciência da necessidade de se apropriar desse processo.

A seguir passo a descrever alguns aspectos que considero importante no debate sobre a autonomia na aprendizagem de LEs, como por exemplo, a possibilidade de escolha. Muito próxima do conceito de liberdade já discutido, ter o direito de escolha e poder usufruir desse direito, segundo Macaro (2008, p. 59),

significa dizer que o aprendente ou usuário da língua **controla** não só a língua que está sendo aprendida, mas também o **objetivo** e a **meta** daquela aprendizagem. Essa autonomia de escolha também influencia a extensão do quanto o aprendente tem a contribuir para o conteúdo e modalidade do currículo da língua uma vez selecionada.³⁴ (grifos meus)

Assim como a autoinstrução guarda semelhanças muito fortes com os princípios da autonomia, também outras abordagens e atitudes diante da aprendizagem de LEs contribuem para a diversidade de definições e dificuldade em delinear uma definição objetiva, clara e que seja satisfatória. Pensando nisso, alguns autores encontram como solução a contradefinição de autonomia. Ao dizer o que não é autonomia, ajudam a determinar seu escopo, como nos casos a seguir:

³⁴ No original: “(...) means the language learner or user taking control not only of the language being learnt, but also of the goal and the purpose of that learning. This autonomy of choice also influences the extent to which the learner has an input into the content and modality of the language curriculum once selected.”

Little (1991, p. 3) a) contrapõe-se à definição de autoinstrução e b) nega que a autonomia seja aprendizagem sem professor; c) além disso, a autonomia não pretende banir o professor da sala de aula nem afastá-lo do processo de aprendizagem; d) autonomia não é um comportamento simples e observável; e) autonomia não é um estado estável que ao ser alcançado pelo aprendente torna-se duradouro, muito menos é algo que o professor possa fazer para o aprendente.

Para Voller (1997, p. 107): “autonomia não é um presente que pode ser dado ao aprendente pelo professor.”³⁵

Paiva (2006, p. 88) também acrescenta que: “autonomia não é uma questão apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo ‘dado’ pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo.”

Mais exemplos de contradefinições são oferecidos por Dickinson (1994, p. 3-4) quando afirma que: a) a autonomia não é licença para comportamentos irrestritos, ou seja, frequentar ou não a escola pode ser uma escolha do aprendente, mas ao tomar essa decisão, terá que aceitar também as regras da instituição e o direito de outros aprendentes que compartilham do mesmo espaço de aprendizagem; b) não é o espaço físico que determina a autonomia, como no caso dos centros de autoacesso ou em situação de isolamento; situações nas quais pode-se acreditar que o aprendente torne-se autônomo ou venha a desenvolver a autonomia; c) também não se trata de uma ameaça ao emprego do professor, embora pressuponha uma reformulação de seu papel, como por exemplo a inclusão da função de estimular os aprendentes e exercer o papel de facilitador, apoiando a aprendizagem dos aprendentes.

Por outro lado, Dickinson (1991, p. 15) agrupa na lista a seguir os elementos que compõem a autonomia para afirmar que quanto maior a gerência do aprendente sobre esses pontos, maior será seu grau de autonomia no processo de aprendizagem de LEs:

- Responsabilidade por sua aprendizagem e independência;
- Liberdade de escolha de materiais, métodos e técnicas de aprendizagem a critério próprio;
- Liberdade de escolha de hora, local e tempo dedicado à aprendizagem;
- Sem controle de instituições ou professores;

³⁵ No original: “Autonomy is not a gift that can be handed over by the teacher to the learner.”

- Consciência de suas necessidades de aprendizagem;
- Autoteste de avaliação (avaliação interna);
- Teste de aprendizagem em contexto real de comunicação (avaliação externa);
- Observação crítica e automonitoramento;

Naturalmente, em função das atividades e de suas escolhas, pode haver momentos de maior ou menor grau de autonomia, assim como interpolações entre os itens listados. O que Dickinson (1991; 1994) não faz é dar uma definição clara e concisa de autonomia.

Para Paiva (2006, p. 88-89), autonomia é algo que resulta de:

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.

Este conceito de autonomia baseia-se na teoria dos sistemas complexos que Paiva (2006) toma emprestado da Física. Embora seja uma definição relevante por destacar vários fatores intervenientes no processo de autonomia, diferenciando-se dos demais conceitos de autonomia pelo dinamismo inerente às relações entre os intervenientes, este modelo prevê que qualquer que seja o contexto, haverá fatores capazes de trabalhar a favor ou contra a autonomia; logo, esses fatores podem ser categorizados como: aspectos pessoais do aprendente, do professor, do material e da instituição, passando tanto pelos contextos social e político, quanto pela legislação e tecnologia.

A definição de autonomia proposta por Paiva (2006) reflete não só os papéis dos aprendentes e professor(es) como também o papel da tecnologia no ensino/aprendizagem de LEs que muito evoluiu desde as primeiras definições sobre autonomia. Ao longo da pesquisa que relato nesta dissertação, procuro trabalhar com um conceito de autonomia que presume aspectos já resenhados, tais como: independência, responsabilidade e liberdade (de escolha). Esses aspectos são faces complementares do construto “autonomia”.

Em outras palavras, defino autonomia como o estado desejável ou no qual se encontra o aprendente, que o torna capaz de se responsabilizar por todas as instâncias de seu processo de aprendizagem, o que envolve a capacidade e o desejo de aprender, a competência para se monitorar e avaliar sua própria aprendizagem, buscando meios que considere confiáveis para fazer escolhas apropriadas que poderão conduzi-lo a patamares superiores de conhecimento da língua. Autonomia envolve a definição de objetivos de aprendizagem pelo próprio aprendente ou em negociação com professor(es), assim como medições de progresso e espírito crítico para

reconhecer os pontos fortes e fracos de seu processo de aprendizagem, bem como elevada autoestima para não esmorecer diante das dificuldades que essa jornada apresenta. Considero, de modo complementar, a liberdade de escolha como um fator capaz de fortalecer a autonomia do aprendente, desde que assegurada a qualidade técnica do material, métodos e de outros fornecedores de insumos genuínos na língua-alvo.

2.1.2. A autonomia no contexto da aprendizagem *online*

Como foi possível ver no item 2.1. desta dissertação, a autonomia é um dos pilares que sustentam teoricamente este trabalho e está intimamente ligada ao ensino/aprendizagem, seja de LE ou não, mas principalmente nos cursos de línguas oferecidos *online* ou nos quais o aprendente se predisponha a estudar de modo independente tal como nos centros de autoacesso, por intermédio de pacotes de ensino de LEs em fascículos, CD-ROM ou ambientes virtuais. Como diz Luke (2006, p. 28),

a autonomia do aprendente é um princípio embutido em muitas aplicações de CALL³⁶. Tipicamente, o professor dirige os alunos quando eles iniciam o trabalho em um determinado programa ou *site*, para logo em seguida trabalharem em seus próprios materiais, em seu próprio ritmo. Eles estão aptos a selecionar conteúdo, atividades de aprendizagem e recursos que sejam atraentes e voltados para suas necessidades específicas.³⁷

A ênfase de Blake (2008, p. 108) recai sobre a autonomia do aprendente ao relatar que esta se constitui em um dos pontos fortes dos cursos a distância, não importando o formato de aprendizagem a distância adotado. Há, no entanto, uma advertência quanto ao entendimento implícito de que os aprendentes devem estar prontos para o desafio de trilhar uma jornada de aprendizagem *online* de forma autônoma.

Por outro lado, ao pesquisar sobre novas tecnologias aplicadas à autonomia da aprendizagem, Benson (2001, p. 141) aponta para uma questão crucial, da qual compartilho e que deve ser analisada cuidadosamente: as atividades de aprendizagem nas quais as abordagens tecnológicas desempenham um papel importante em relação à autonomia são muito mais importantes do que as características das novas tecnologias em si. Não se trata de

³⁶ O termo CALL, também adotado nesta dissertação, é a abreviação de “Computer-Assisted Language Learning” que significa: “Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador”.

³⁷ No original: “Learner autonomy is a principle built into many call applications. Typically, the teacher will direct students as they begin work on a particular program or website, but then students work on their own materials at their own pace. They are able to select content, learning activities, and resources that appeal to them and address their specific needs.”

assumir que o uso do computador ou da adoção de novas tecnologias no ensino/aprendizagem de LEs promove a autonomia do aprendente e, conseqüentemente, torna-se um meio positivo ou mais adequado para favorecer a aprendizagem de LEs, em especial via *Internet*. Essa postura se enquadra na “abordagem determinista” (WARSCHAUER, 1998) ou “determinismo tecnológico”, termo que se refere “à ideia de que a introdução de novas tecnologias traz certos resultados automaticamente (WARSCHAUER, 2004)³⁸, o que em última instância implica dizer que o uso de novas tecnologias leva à aprendizagem.

No que concerne ao empoderamento do aprendente e conseqüente responsabilização por sua aprendizagem, Rudestam e Schoenholtz-Read (2010) se apoiam em Drucker (1999) para enfatizar que a responsabilidade pela aprendizagem e a necessidade de que os trabalhadores do futuro tenham a habilidade de se atualizar rapidamente, dentro da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida prevista no QEER e citada por White (2003, p. 38-39), são características requeridas no mundo globalizado e conectado de hoje. Segundo Rudestam e Schoenholtz-Read (2010, p. 5), “os adultos estão retornando à escola, dirigidos por seus próprios interesses em se desenvolver e pela demanda de empregadores. A pressão para responder ao desejo da aprendizagem ‘just-in-time’ é uma poderosa força de mudança.”³⁹

Parafraseando Luke (2006, p. 29), a conciliação entre autonomia do aprendente e aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL) permite que tanto professores quanto aprendentes individualizem a aprendizagem de maneira rápida e eficiente, participando da escolha de materiais que sejam ao mesmo tempo significativos, interessantes e dentro do nível de proficiência do aprendente, além de respeitar seu ritmo pessoal e disponibilidade de dedicação à aprendizagem em horários e locais de sua conveniência. Essa postura em relação à aprendizagem de LEs *online* exige responsabilidade, organização, dedicação, motivação, dentre outros fatores para que o aprendente seja bem-sucedido em sua jornada de aprendizagem. Como Benson (2001, p. 21) bem coloca:

Embora a ideia de autonomia atualmente pareça estar em harmonia com a necessidade de aprendentes hábeis de línguas dentro de uma economia global; ela

³⁸ Warschauer (2004) cita dois autores que discutem a questão do “determinismo tecnológico”: Chandler (1995) e Feenberg (1991). No original: “*Technological determinism* refers to the idea that the introduction of new technology automatically brings certain results (see discussion in Chandler, 1995; Feenberg, 1991)” (grifo do autor).

³⁹ No original: “adult students are returning to school, driven by their own developmental interests and by the requirements of their employers. The pressure to respond to the desire for just-in-time learning is a powerful force for change.”

não surge dessas necessidades, nem é dependente delas. A autonomia se preocupa fundamentalmente com os interesses dos aprendentes e não com os interesses daqueles que requerem tais habilidades.⁴⁰

2.2. A UTILIZAÇÃO DE COMPUTADORES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEs

Vários autores como Blake (2008), Chapelle (2001; 2008), Fleming e Hiple (2004), Warschauer (1996a) e Warschauer e Liaw (2010), destacam que, a partir da década de 1960, o uso de computadores aliado ao ensino de LEs começa a se desenvolver e a se tornar mais acessível a aprendentes e professores em todo o mundo, principalmente na década de 1980 com a popularização dos microcomputadores (CHAPELLE, 2001, p. 11).

Nos primórdios da CALL, o computador era utilizado como uma forma de automatizar o ensino com atividades que promoviam o estímulo e retorno aos aprendentes (FLEMING; HIPLE, 2004, p. 66). Atualmente, além das atividades desenvolvidas especificamente para o ensino/aprendizagem de LEs, há ainda aplicações facilmente adaptáveis ao uso nessa área que serão analisadas mais adiante nesta dissertação.

Chapelle (2008), ao referir-se à importância do uso da tecnologia na educação, aponta para duas grandes linhas de discussão: uma com educadores favoráveis ao seu uso como solução para antigos problemas e outra, oposta, que acredita ser o uso da tecnologia apenas um objeto que desvia a atenção dos objetivos reais da educação. Para ilustrar, destaco o que pensa essa autora:

[m]uitos linguistas aplicados estudam as questões de tecnologia e comunicação que mudaram o cenário da língua dentro e fora da sala de aula, mas a área da aprendizagem de línguas assistida por computador ou tecnologia e aprendizagem de línguas denota uma série de questões mais centrais que pertencem diretamente ao ensino/aprendizagem de línguas: a questão é **como tecnologias computacionais podem ser introduzidas e usadas para ajudar os aprendizes a desenvolver suas habilidades em uma L2**. (...) Pelo lado prático, a tecnologia inspira algumas mudanças fundamentais na maneira como a L2 ou línguas adicionais podem ser ensinadas e aprendidas. (...) Pelo lado da pesquisa, (...) num tempo em que a maioria dos alunos chega à sala de aula com concepções acerca da tecnologia e sobre seus usos para a informação e comunicação, questões sobre como usar e como avaliar a tecnologia na aprendizagem de línguas são centrais para o ensino de línguas de hoje. (CHAPELLE, 2008, p. 585, grifos meus)⁴¹

⁴⁰ No original: “Although the idea of autonomy currently appears to be in harmony with the need for skilled language learners within a global economy; it does not arise from these needs, nor it is dependent upon them. Autonomy is fundamentally concerned with the interests of learners, rather than the interests of those who require their skills.”

⁴¹ No original: “Many Applied linguists study issues of technology and communication that have changed the language landscape inside and out of the classroom, but the area of computer-assisted language learning or

Tomando por base a pergunta grifada no excerto anterior, percebo também entre os professores com os quais tive contato em minha carreira profissional a mesma preocupação diante da demanda por integração de novas tecnologias aplicadas ao ensino/aprendizagem de LEs, ou seja, como viabilizar o uso das tecnologias computacionais no ensino/aprendizagem de LEs de forma a favorecer a aprendizagem e não apenas como um passatempo mais elaborado. Brown, H. (2007) também reconhece a complexidade da introdução do uso de computadores na sala de aula, mas nem por isso deixa de incentivar os professores⁴² para que façam uso consciente e cuidadoso dos recursos tecnológicos disponíveis:

[...] não deixe que a multiplicidade de opções o desencoraje a pelo menos levar em consideração algumas das aplicações do aprendizado de línguas assistido por computador (CALL – computer-assisted language learning). Ao mesmo tempo, não deixe que o fascínio da tecnologia baseada em computadores o leve a pensar que os computadores irão tornar, **magicamente**, seus alunos felizes e bem-sucedidos.” (BROWN, H., 2007, p.199, grifo meu)⁴³

Dentre os muitos benefícios do uso da CALL citados por Brown, H. (2007), destaco a possibilidade de envolvimento do aprendente em projetos colaborativos e a prática multimodal (visual, auditiva e escrita) capaz de contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Outras vantagens podem ser listadas tais como a possibilidade de contato com textos autênticos (ALASTUEY, 2009; LITTLE, 1997; STRAMBI e BOUVET, 2003; WARSCHAUER, 1996a), pois existe o sentido real de audiência quando a comunicação se estabelece tanto de um para um, quanto de um para vários ou de vários para vários. As possibilidades de utilização da língua-alvo em contextos reais através de inúmeras aplicações criadas para uso via *Internet*, viabilizadas por meio da nova geração de ferramentas de colaboração e interação denominadas Web 2.0⁴⁴, são enormes. Warschauer e Liaw (2010) descrevem e analisam o uso

technology and language learning denotes a more focused set of issues pertaining directly to language teaching and learning: the question is how computer technologies can be introduced and used to help learners to develop their second language ability. (...) On the practice side, technology prompts some fundamental changes in the way that second or additional languages can be taught and learned.(...) On the research side, (...) at a time when most students arrive in the classroom with conceptions about technology and its use for information and communication, issues about how to use and how to evaluate technology for language learning are central to language teaching today.”

⁴² Apesar de ser muito interessante o questionamento sobre a necessidade de integração e uso das tecnologias disponíveis atualmente, o ponto de vista dos professores não faz parte do foco da pesquisa relatada nessa dissertação. Futuramente, porém, esse tema poderá ser retomado como base para o desenvolvimento de novas pesquisas, sugeridas e melhor descritas no capítulo das considerações finais.

⁴³ No original: “...don’t let the multitude of options discourage you from at least considering some CALL applications in your own teaching. At the same time, don’t let the allure of computer-based technology fool you into thinking that computers will magically make your students happy and successful.”

⁴⁴ No original: “Web 2.0 surge como uma plataforma onde as aplicações são fáceis de usar e há um grande aumento no número de emissores, possibilitando maior colaboração e integração”, exemplos de aplicações Web 2.0: *Wikipedia, Blogs, Flickr, Orkut, MySpaces e Google Docs* (adaptado de CARVALHO, A. B. G. A WEB

de diversas ferramentas *online* que promovem a comunicação multimodal e são capazes de desenvolver habilidades específicas importantes para a aprendizagem de LEs tais como aplicações audiovisuais (*YouTube, VoiceThread, Glogster e AuthorStream*) ou apenas de áudio (*podcasts* e comunicação via *Skype* ou *Google talk*), ferramentas de escrita colaborativa (*blogs, wikis, Google docs*, dentre outras) e de análise/estrutura da língua (por meio de programas de reconstrução de textos ou de reconhecimento de fala e sites de colocações são alguns exemplos desse tipo de tarefa)

Inúmeros autores salientam a importância da integração da tecnologia à sala de aula convencional (ALASTUEY, 2009; BAÑADOS, 2006; BENDER, 2003; BLAKE, 2008; CHAPELLE, 2008; WARSCHAUER, 1996a, 1996b; WARSCHAUER e LIAW, 2010 *inter alios*) em cursos com as mais variadas configurações que vão desde o modelo tradicional, com ocasionais encontros no laboratório de informática para utilização de equipamentos e programas específicos que dão suporte ao ensino/aprendizagem de LEs até as versões mais fortes de cursos híbridos que envolvem atividades extra-classe via *Internet*.

Em decorrência da especificidade do tema da pesquisa que aqui relato, elenco alguns fatores a seguir que considero preponderantes para a contextualização da pesquisa seja sobre um curso oferecido em ambiente *online* por um CELI, seja em cursos híbridos ou ainda em cursos totalmente a distância, via *Internet*, com ou sem uma estrutura formal definida.

a) o perfil dos aprendentes parece ter mudado. Prensky (2001a, 2001b) considera que a primeira geração de “nativos digitais” deve estar atualmente com até trinta anos de idade. Se suas proposições forem válidas em contexto brasileiro, esta pesquisa tem a acrescentar às reflexões sobre autonomia, estilos e estratégias de aprendizagem, em especial no que concerne o uso da *Internet* e a comunicação multimodal;

b) a crença, citada por autores como Bender (2003), Chapelle (2001) Leffa (2009), Warschauer (1996a, 1996b, 1999, 2000a), de que o emprego de novas tecnologias altera a maneira de pensar e de se relacionar com a informação, com o outro e com novos letramentos por se apresentar como um instrumento de mudanças na sociedade;

- c) a citação de Moura Filho (2005, p. 69) sobre a tônica das discussões no XII Encontro Nacional dos Professores de Língua Inglesa - ENPULI, ocorrido em 1993, que dentre outras incluíam “as possibilidades de contribuição da tecnologia à aprendizagem autônoma”;
- d) o avanço no uso/integração de novas tecnologias, constatado em minha prática profissional e em seminários pelo Brasil, com destaque para o Fórum Mundial de Educação Profissional Tecnológica que aconteceu em Brasília no período de 23 a 27 de novembro de 2009;
- e) a existência de inúmeras aplicações *online* gratuitas que permitem a gravação de voz, a utilização de software/serviços de leitura de textos em língua inglesa, a criação e reprodução de vídeos e tutoriais, a criação e hospedagem *online* de documentos que podem ser editados colaborativamente e uma infinidade de outros serviços passíveis de utilização com fins educacionais, agregados ou não a um ambiente *online* no qual o curso de ILE seja conduzido, já bem exploradas por Santos Junior (2009) e Warschauer e Liaw (2010)⁴⁵;
- f) a importância da aprendizagem colaborativa destacada por vários autores (ARAGON, 2003; BAÑADOS, 2006; BENDER, 2003; BLAKE, 2008; GARRISON, 2006; PANITZ, 1997; PRENSKY, 2001a, 2001b; WARSCHAUER e LIAW, 2010, TAPSCOTT; WILLIAMS, 2008 *inter alios*) que se ocupam em investigar as mudanças nas relações de ensino/aprendizagem com a popularização da *Internet*, bem como a crescente demanda de mercado por indivíduos habilitados a trabalhar colaborativamente;
- g) o acesso a diversos estilos de aprendizagem devido ao uso de uma infinidade de estímulos (visuais, auditivos) e variabilidade de problemas propostos que requerem pensamento crítico e analítico, bem como questões relativas ao letramento eletrônico (CHAPELLE, 2001; WARSCHAUER, 1999, 2000a; WARSCHAUER; LIAW, 2010);
- h) a possibilidade de interações autênticas, elevando as chances de interações *online* síncronas (em tempo real) e assíncronas (em hora e/ou local diferentes) com falantes nativos e não-nativos, em contextos significativos. Em outras palavras, a utilização da

⁴⁵ Para outras aplicações Web 2.0, muitas das quais são gratuitas, o site “Go 2 Web 2.0” (<http://www.go2web20.net>) é um bom ponto de partida, além de pesquisas nos mecanismos de busca como o Google.

Internet viabiliza o encontro do aprendente com materiais autênticos (ALASTUEY, 2009; LITTLE, 1997; STRAMBI; BOUVET, 2003; WARSCHAUER, 1996a), ampliando as possibilidades de utilização da LE, de acordo com uma série de fatores a serem discutidos posteriormente nesta dissertação;

i) a possibilidade de promoção da autonomia do aprendente conforme citado em Benson (2001), Little (1997), Paiva (2005) e Thanasoulas (2009), *inter alios*;

Em suma, a literatura da área aponta para um grande rol de fatores favoráveis ao uso da *Internet* no ensino/aprendizagem de LEs, mas apenas a experiência na área e a pesquisa crítica podem garantir ou minimamente contribuir para a validação dessa modalidade de ensino/aprendizagem em contexto brasileiro. Assim sendo, apresento no item a seguir uma trajetória de termos surgidos e transformados ao longo do desenvolvimento histórico da tecnologia aplicada ao ensino/aprendizagem de LEs para, posteriormente, trazer diferentes visões e definições cujo maior objetivo é dar o contorno necessário para delimitar o campo de atuação em que se insere cada abordagem de uso dos computadores no ensino/aprendizagem de LEs.

2.2.1. CALL, CMC, NBLT e outros termos

Dentre os vários autores que escreveram sobre o desenvolvimento da CALL, destaco Bax (2003), Chapelle (1997, 2001), Kern e Warschauer (2000) e Warschauer (1996a, 1996b, 2000), por considerar que tenham descrito amplamente o percurso histórico em busca de um ou mais termos apropriados ao objeto de estudo “aprendizagem de línguas e computadores” .

Chapelle (2001) relata que o termo CALL foi acordado na convenção dos professores de inglês para falantes de outras línguas (TESOL)⁴⁶ realizada em Toronto no ano de 1983 e, desde então, utilizada para referir-se à área de tecnologia e ensino/aprendizagem de segunda língua (L2). Apesar da data, Chapelle (1997 e 2001) reconhece que iniciativas de CALL surgiram já com o uso de computadores de grande porte conectados a terminais distribuídos pelo campus universitário ou via rede telefônica, em terminais fora do campus.

No artigo intitulado “CALL é aprendizagem baseada em rede [de computadores?]”⁴⁷, Chapelle (2000) discute várias questões pertinentes à distinção entre os termos “aprendizagem

⁴⁶ Abreviatura em inglês para “Teachers of English to Speakers of Other Languages”.

⁴⁷ No original: “Is network-based learning CALL?”.

baseada em rede de computadores” e CALL e conclui que a aprendizagem em rede deve ser considerada um dos aspectos abarcados pela CALL; visão da qual compartilho, por entender que CALL é um termo mais amplo; de modo semelhante, CALL se insere no escopo da aprendizagem de LEs e esta, por sua vez, é parte integrante da Linguística Aplicada.

O termo NBLT não surgiu para substituir o termo CALL em tempos de conexões em rede, sejam locais (LANs) ou internacionais (*Internet*). Na verdade, o termo CALL pode abarcar todas as terminologias referentes ao processos de aprendizagem de línguas nos quais o computador seja peça fundamental. No entanto, por referir-se especificamente à *aprendizagem assistida por computador*, acho mais prudente adotá-lo quando o computador possui uma função meramente tutorial de apoio ao aprendente que tem na aprendizagem intencional seu maior objetivo. Tanto os estímulos quanto os retornos necessários para a aprendizagem de uma LE são fornecidos pelo computador, sem necessidade de intervenção de um professor⁴⁸.

Se o computador está equipado com um programa para o ensino de LE ou se esse programa ou série de atividades está disponível *online*, de modo que o acesso à *Internet* seja imprescindível, não está em discussão. O que de fato possui relevância é o apoio prestado pelo computador no processo de aprendizagem de uma LE e, portanto, o termo CALL, apesar de muito amplo, torna-se apropriado para enquadrar o tipo de curso *online* adotado pelo aprendente participante da pesquisa aqui relatada.

De forma superficial, o NBLT é muito semelhante e poderia ser descrito como uma fatia da CALL, por se vincular estritamente ao uso de computadores em rede. Por outro lado, sua ênfase parece recair sobre o *ensino de língua*, ao contrário da aprendizagem assistida como demonstro mais adiante, ratificado por Kraemer (2008) e White (2003).

O desenvolvimento histórico do uso de computadores no ensino/aprendizagem de LEs descrito por Kraemer (2008) revela outros termos também empregados para tentar especificar de forma mais minuciosa o tipo de papel desempenhado pelo computador. Restringindo o escopo de uso dos computadores ao campo da *Internet*, apresento a seguir um dos termos muito utilizados na área: a comunicação mediada pelo computador (CMC). O foco da CMC é a comunicação que se torna possível por meio de uma ferramenta multiuso, o computador.

⁴⁸ versão forte de CALL que mais se aproxima da noção de que o computador poderá, um dia, substituir o professor, principalmente com o desenvolvimento da inteligência artificial aplicada ao ensino/aprendizagem de LEs (ICALL)

Em outras palavras, na CMC o objeto de interesse é a interação e comunicação com outras pessoas por meio do computador, que é a ferramenta utilizada para se ter acesso à *Internet*, WANs ou LANs. Logo, a CMC tanto pode ser um termo para designar atividades síncronas em um laboratório de línguas no qual os aprendentes interajam em tempo-real com seus pares quanto envolver uma atividade comunicativa via *Internet*, de forma síncrona ou assíncrona, em ambientes virtuais de aprendizagem ou por meio de aplicações *online* que favoreçam a comunicação (salas de bate-papo, fóruns e diários digitais são alguns exemplos) em qualquer parte do mundo.

Warschauer (1996a) também descreve o desenvolvimento da CALL desde sua implementação nos anos 1960s, categorizando esse desenvolvimento em três fases distintas, alinhadas com as tendências pedagógicas de ensino de LEs de cada época. A primeira fase, descrita como *behaviorista*⁴⁹, foi implementada entre as décadas de 1960 e 1970 e seu suporte teórico era o behaviorismo, muito em voga nas teorias de aprendizagem de então. Basicamente, o computador era usado para treinar e testar por repetição⁵⁰, cujo papel seria o de prover material de instrução e retorno imediato sobre a exatidão das respostas do aprendente. O uso de repetições é ainda hoje uma prática comum em maior ou menor grau em vários cursos de LEs e baseia-se, resumidamente, nas seguintes proposições (WARSCHAUER, 1996a):

- A repetida exposição ao mesmo material é benéfica ou mesmo essencial à aprendizagem;
- O computador é ideal para conduzir exercícios de repetição, uma vez que a máquina não fica entediada com a apresentação do mesmo material e pode prover *retorno* imediato e sem julgamentos;
- O computador pode apresentar tal material de maneira individualizada, permitindo que os alunos realizem as tarefas em seu próprio passo, liberando o tempo de aula para outras atividades

No entanto, entre as décadas de 1970 e 1980, a abordagem behaviorista foi perdendo espaço para a abordagem comunicativa (WARSCHAUER, 1996a) por duas principais razões: a) rejeição no campo teórico e pedagógico da abordagem behaviorista de aprendizagem de línguas e b) introdução do microcomputador, permitindo uma variedade de possibilidades.

A segunda fase da CALL, surge com a popularização da abordagem comunicativa de ensino que critica as práticas de repetição por não permitirem uma comunicação autêntica.

⁴⁹ No original: behavioristic CALL

⁵⁰ No original: “drill and practice” ou, pejorativamente, como diz Warschauer (1996), “drill and kill”

Essa fase da CALL foi denominada “comunicativa” (WARSCHAUER, 1996a), por se alinhar à abordagem de mesmo nome.

Um quadro bem resumido dos pressupostos da abordagem comunicativa estão contrapostos aos da abordagem behaviorista a seguir, adaptado de Finocchiaro e Brumfit (1983, p. 91-93 apud BROWN, H. D., 2007, p. 49) e Underwood (1984, p. 58 apud WARSCHAUER, 1996a):

Comunicativismo	Behaviorismo
Foco no uso das formas e estruturas gramaticais	Foco na forma e estrutura gramatical em si
Ensino da gramática de modo implícito	Ensino explícito da gramática
Permite e encoraja a utilização da LE	Manipula formas pré-fabricadas da LE
Mais flexível e tolerante quanto aos erros	Inflexível e intolerante quanto aos erros
A aprendizagem ocorre em contextos reais	A aprendizagem se dá por formação de hábitos
A comunicação efetiva é o mais importante	A exatidão da forma é extremamente enfatizada
O professor é um facilitador e motivador	O professor é controlador e “corretor”
A pronúncia deve ser inteligível	A pronúncia deve ser próxima a de um nativo
Diálogos flexíveis visam à comunicação	Demanda memorização de diálogos rígidos

Quadro 1 – Comparativo entre Comunicativismo e Behaviorismo

O conceito de utilização do computador até então não era muito diferente do que pode ser visto atualmente. Basicamente, o computador (e, por extensão, a própria *Internet*) pode ser utilizado com três funções citadas por Warschauer (1996a): a) tutorial, na qual o computador apenas provê o material necessário para a aprendizagem, respondendo mecanicamente de maneira pouco flexível, de modo que os aprendentes, em geral, devem descobrir a resposta correta; b) estimulante, ou seja, o computador favorece a produção oral e escrita e o desenvolvimento do pensamento crítico em LE e c) instrumental, neste caso, o computador é basicamente uma ferramenta de empoderamento do aprendente para que ele possa usar e entender a língua.

Tendo em vista os contrapontos entre as abordagens behaviorista e comunicativa e as funções que os computadores podem assumir no ensino/aprendizagem de LEs, Warschauer (1996a) adverte que a divisão existente entre os dois tipos de CALL não é absoluta e salienta que “a linha divisória entre a CALL behaviorista e comunicativa não envolve só **que** programa é usado, mas também **como** ele é posto em uso pelo professor e alunos⁵¹”. As aplicações disponíveis na *Internet* também se enquadram nessa perspectiva de caracterização

⁵¹ No original: “the dividing line between behavioristic and communicative CALL does involve not only **which** software is used, but also **how** the software is put to use by the teacher and students.” (grifos do autor).

e uso; embora não se restrijam a um computador ou a uma LAN, o que aparece na tela do computador do aprendente é o que merece atenção, esteja ele conectado à *Internet* ou não.

O desenvolvimento tecnológico permitiu a proposição de uma terceira fase da CALL que Warschauer (1996a) denominou de “integrativa” ou “multimídia”, que se baseia no uso intensivo dos recursos oferecidos pelos computadores, tais como a integração de textos, sons, imagens, animações, vídeos e hipermídia, tanto apresentados em mídia removível quanto disponibilizada na *Internet*. As vantagens citadas por Warschauer (1996a) do uso da hipermídia na aprendizagem de LEs envolve:

- a) a criação de um ambiente mais autêntico e próximo da realidade;
- b) as habilidades são facilmente integráveis;
- c) os aprendentes ganham maior controle sobre sua aprendizagem em termos de ritmo e acesso à informação que lhes interessa;
- d) facilita o foco no conteúdo sem descartar o foco nas estratégias de aprendizagem, na forma e nos aspectos gramaticais que podem ser acessados a qualquer instante.

Mais tarde, Warschauer (2004) reproduz os três estágios da CALL conforme quadro a seguir:

Os três estágios de CALL			
	1970s-1980s: CALL estrutural	1980s-1990s: CALL Comunicativa	Séc. XXI: CALL Integrativa
Tecnologia	mainframe ⁵²	PCs ⁵³	multimídia e <i>Internet</i>
Paradigma de ensino de inglês	tradução gramatical e método audiolingual	ensino comunicativo de língua	baseado em conteúdos, com fins específicos
Visão da língua	estrutural (sistema estrutural formal)	cognitiva (sistema construído mentalmente)	sócio-cognitiva (desenvolvida em interação social)
Principal uso dos computadores	repetição e prática	exercícios comunicativos	discurso autêntico
Principal objetivo	correção	fluência	agência

Quadro 2 – Os três estágios de CALL

O grau de interatividade entre aprendente e computador é reduzido, pois os programas que utilizam inteligência artificial ainda são muito limitados e incapazes de avaliar o uso correto e apropriado da LE dentro de um determinado contexto, ou seja, na ICALL, o computador será capaz de diagnosticar problemas de pronúncia, sintaxe e uso e

⁵² Computador de grande porte.

⁵³ Computadores pessoais ou microcomputadores (de mesa)

posteriormente decidir o que fazer, de modo inteligente e mais parecido com um interlocutor humano: repetir, parafrasear, diminuir a velocidade, corrigir, dentre outras possibilidades que ocorrem naturalmente quando nos comunicamos (WARSCHAUER, 1996a).

A *Internet* é apenas um meio, não um fim para o aprendizado de LEs. Portanto, as possibilidades de uso de seus recursos são limitadas apenas à popularização cada vez maior dos computadores e aparelhos eletrônicos com acesso à *Internet* e à tecnologia disponível atualmente. Dentro da ordem de classificação das fases da CALL e dos usos do computador como tutor, estímulo ou ferramenta, Warschauer (1996a) revela que essas são tendências que foram surgindo com o desenvolvimento tecnológicos e podem se sobrepor; não são categorizações autoexcludentes. Há exercícios desenhados para que o computador seja utilizado com qualquer uma dessas funções, pois o que determina a função da máquina é o professor por trás dela e/ou o(s) aprendente(s) que dela fazem uso.

Warschauer (1998, 2000a, 2004) considera que a introdução de novas tecnologias no ensino/aprendizagem de LEs não foi simplesmente uma adaptação das formas tradicionais de ensino/aprendizagem para o computador e para a *Internet*; é um fator gerador de mudanças mais profundas em nossa sociedade e no modo de aprender LEs. Segundo Warschauer (1998, não paginado), “saber bem inglês atualmente inclui saber ler, escrever e se comunicar em ambientes eletrônicos”, pois o impacto da comunicação *online* vem modificando todos os aspectos do mundo em que vivemos. Uma dessas mudanças já foi mencionada nesta dissertação e refere-se à incorporação da tecnologia ao dia a dia, de modo naturalizado, gerando grande conforto ao fazer uso de computadores.

Segundo Warschauer (2000, paginação irregular), “nossos pensamentos sobre ensino de inglês e a *Internet* devem mudar. Não é mais uma questão de usar email e a *Internet* para ajudar a ensinar inglês (...), mas também de ensinar inglês para ajudar as pessoas a escrever emails e usar a *Internet*”. Parece uma simples inversão de ordem no que tange o ensino/aprendizagem de LEs *online*, mas o que o autor percebe e saliente nesse excerto é que o impacto do uso da *Internet* sobre o ensino de LEs deve atentar para a mudança de contexto, preocupar-se com os novos letramentos e gêneros textuais, identidades e pedagogias que levem em conta o perfil do novo aprendente e da naturalização do uso do computador e da *Internet* para fins pedagógicos, em especial o aprendizado de LEs.

A CALL integrativa permite que o aprendente tome decisões pessoais e avalie o resultado de suas ações. Essa possibilidade de empoderamento e responsabilização por sua aprendizagem é denominada nesta dissertação como *agência*. Nas palavras de Warschauer

(2000, paginação irregular), o agenciamento “é o que torna os aprendentes tão entusiasmados em usar o computador na sala de aula; o computador provê meios poderosos de deixar a marca deles no mundo⁵⁴.”

Bax (2003) categoriza a CALL também em três instâncias: a) CALL restrita, b) CALL aberta e c) CALL integrada. No entanto, sua interpretação dessas fases difere bastante da classificação em três fases apresentadas por Warschauer (1996a; 2000), pois ao contrário deste autor, Bax (2003) nomeia a primeira fase de restrita por entender que, apesar de guardar semelhanças com a fase da CALL behaviorista, a CALL restrita não está limitada a essa teoria apenas. Do mesmo modo, CALL aberta é muito mais flexível do que a CALL comunicativa e, por fim, a comparação entre CALL integrada (BAX, 2003) e CALL integrativa (WARSCHAUER, 1996a; 2000) denotam diferenças bem mais significativas quanto ao uso da tecnologia no primeiro e à integração de aspectos socio-culturais no segundo.

Segundo Leffa (2009, p. 42), “a tecnologia que é visível em Warschauer, torna-se invisível em Bax⁵⁵.”; daí sua proposta de unificação dos conceitos de CALL que ao longo da história surgiram de forma compartimentalizada com o objetivo de favorecer o entendimento de, talvez, uma nova ciência em busca de definições, como procura se expressar nas palavras a seguir:

Parece que a separação é uma necessidade teórica. Se queremos investigar a CALL, devemos achar uma maneira de dividir e classificá-la, descrever cada uma de suas partes e então, relacionar essas partes umas às outras, criando um sistema ou modelo. Podemos ver categorias como tipos de CALL⁵⁶. (LEFFA 2009, p. 43)

Conforme já mencionado anteriormente, Warschauer (1996) refere-se à classificação da CALL em três fases distintas que, no entanto, podem se sobrepor, com movimentos de integração de atividades que fazem uso do computador tanto como tutor quanto como estímulo ou ferramenta. Leffa (2009), no entanto, critica essa compartimentalização e propõe o oposto: CALL como ação, como uma ferramenta de unificação capaz de dissipar as dicotomias tutor-ferramenta (de aprendizagem ou de estímulo, esta última ignorada por LEFFA, 2009) e tratando-a como um artefato cultural (LEVY, M., 1997 apud LEFFA, 2009),

⁵⁴ No original: “Agency is really what makes students so excited about using computers in the classroom; the computer provides them a powerful means to make their stamp on the world”

⁵⁵ No original: The technology which is visible in Warschauer, becomes invisible in Bax.

⁵⁶ No original: “It seems that separation is a theoretical necessity. If we want to investigate CALL, we must find a way to divide and classify it, describe each one of these parts, and then hopefully relate these parts to one another, creating a system or a model. We may devise categories such as types of CALL.”

i. e., um objeto de mediação usado por um membro da comunidade para interagir com outros membros⁵⁷.

Quando os indivíduos fazem parte de uma mesma comunidade (aprendentes, professores, técnicos e máquinas), todos os membros compartilham do mesmo objetivo, tornando as fronteiras entre o aprendente e seu objetivo invisíveis e naturalizando o uso do computador de tal modo que ele passa a ser apenas o meio de comunicação com o conteúdo, com outros aprendentes e professor(es). No excerto a seguir, vemos como Leffa (2009, p. 48) tenta dar a exata dimensão do que ele considera ser uma perspectiva sociocultural da CALL, vista sob a perspectiva de artefato cultural, portanto, criada para um determinado fim: a aprendizagem de língua (estrangeira):

Quando usamos lentes de contato, por exemplo, é difícil saber se nossos olhos terminam antes das lentes ou vão além (...), não interagimos com nossas lentes; nós interagimos através delas. Elas são artefatos como os telefones, os livros e os computadores. Do mesmo modo não interagimos com esses artefatos, mas através deles, não importa o quão sofisticado possam ser. Podemos dialogar com computadores como dialogamos com outros objetos: metaforicamente. Mas também podemos conversar com computadores da mesma forma que conversamos com as pessoas, ou seja, literalmente. Um computador é tanto um livro quanto um professor; às vezes age como um livro (apenas apresentando text, por exemplo), mas às vezes também age como um professor (dando retorno individualizado, avaliando tarefas, etc). Seja como livro ou como professor, um computador pode sempre ser visto como uma ferramenta de mediação. [...] Em uma perspectiva sociocultural, CALL deveria ser vista como um artefato cultural que se integra a outros componentes na comunidade de aprendizagem, incluindo outros artefatos e outros membros (professores, alunos, etc.). Desta perspectiva coletiva, ensinar e aprender tornam-se uma atividade unificada, distribuída não só entre os membros da comunidade, mas também entre os artefatos disponíveis no ambiente. Introduzir uma nova ferramenta é sempre um desafio, sujeito a maior ou menor resistência por parte dos membros da comunidade. Isso geralmente quer dizer adquirir novas habilidades, dos estágios operacionais (mais automáticos) até níveis intencionais mais elevados, com a consequência de que ao fazer coisas diferentes acabamos pensando de forma diferente. Quando um novo artefato qualquer é introduzido em uma comunidade, não só todo a comunidade fica envolvida, mas também o próprio ambiente bem como todos nele inseridos.⁵⁸ (p. 48-49)

⁵⁷ No original: “Mediational object used by a member of a community to interact with other members.” São exemplos de artefatos culturais citados pelo autor (LEFFA, 2009, p. 51) os lápis, livros, *iPods* e sistemas operacionais.

⁵⁸ No original: “When we wear contact lenses, for example, it is difficult to decide whether our eyes end before the lenses or continue beyond them (...), we do not interact with our lenses; we interact through them. They are artifacts like telephones, books, and computers. Likewise we do not interact with these artifacts, but through them, no matter how sophisticated they may be. We may talk to computers as we talk to other objects: metaphorically. But we may also talk to computers as we talk to people, that is, literally. A computer is both a book and a teacher; sometimes it acts as a book (just bearing text, for example), but sometimes it also acts as a teacher (providing individualized *feedback*, evaluating tasks, etc.). Either as book or as teacher, a computer can always be seen as a mediating tool. [...] In a socio-cultural perspective, CALL should be seen as a cultural artifact that integrates with the other components in the learning community, including other artifacts and other members (teachers, students, etc.). From this collective perspective, teaching and learning become a unified

Da maneira como a CMC é concebida, não há evidência de que seu objetivo seja a aprendizagem (de LEs), embora seja amplamente empregada com esse objetivo. Assumindo esse ponto de vista, a CMC se adequa à proposta de Chapelle (2001) de que há outras abordagens que fazem parte do escopo da CALL. A CMC foca a comunicação, ao passo que a CALL foca a aprendizagem e não tem a premissa de utilização de computadores conectados em rede, ou seja, enquanto a CMC não pode prescindir de um computador para haver comunicação, pois é a ferramenta básica que permite o acesso à língua produzida por outras pessoas. Por outro lado, a NBLT se assemelha à CMC por favorecer a comunicação entre os membros da rede, bem como pela imprescindibilidade de uso do computador e, mais tarde, da *Internet*, mas tanto se afasta dela quanto da CALL, pois há um claro foco no ensino em oposição à aprendizagem. Assim sendo, nesta dissertação, ao me referir aos termos CALL, CMC, NBLT estou alinhado às definições acima expostas., fazendo uso de notas explicativas quando necessárias.

2.2.2. Educação, ensino e aprendizagem a distância

Como procurei demonstrar, até o momento atual, é possível encontrar na literatura especializada uma enorme variedade de termos para enquadrar o uso de computadores no campo do ensino e da aprendizagem de LEs. Já era de se esperar que, como em toda área emergente, muitos conceitos venham a ser revistos e aperfeiçoados com a contribuição de novos estudos na área.

Assim como o uso de computadores no ensino/aprendizagem de LEs gerou minimamente três termos básicos já descritos nesta dissertação (CALL, CMC e NBLT), os estudos e as reflexões sobre os processos que ocorrem no ensino/aprendizagem de LEs, bem como a análise dos modos de interação com o professor, com o conteúdo, com outros aprendentes e com fatores internos e externos, resultaram em diversas modalidades de ensino/aprendizagem, baseadas na observação dessas características, como procuro demonstrar por meio de alguns exemplos listados a seguir.

activity, distributed not only among the community members but also on the artifacts available in the environment. Introducing a new tool is always a challenge, subject to more or less resistance from the members in the community. It usually means acquiring new skills, from the operational (more automatic) stages to higher intentional levels, with the result that by doing different things, we end up thinking differently. When any new artifact (pencil, television, computer, or CALL) is introduced in a community, not only the whole body is involved, but the environment as well and everybody in it.”

2.2.2.1. Educação virtual x educação a distância

No capítulo introdutório deixo claro não ser nenhuma novidade que o ensino a distância já existisse há muitos e muitos anos, com base na definição conservadora que considera apenas a separação espaço-temporal entre professor e aprendente(s). Para Fleming e Hiple (2004, p. 63-64), no entanto, essa definição é inapropriada por abarcar uma espectro muito vasto que vai dos cursos por correspondência de outrora às videoconferências via *Internet* comuns nos dias de hoje

Fleming e Hiple (2004, p. 64) reportam uma primeira distinção no campo da educação, apoiados na proposta de Keegan (1996, p. 8) que tece uma diferenciação entre educação virtual e educação a distância ao afirmar que “as interações da educação face-a-face são recriadas eletronicamente”⁵⁹ na educação virtual. As aulas recriadas com equipamento eletrônico capaz de viabilizar a comunicação bidirecional entre professor e alunos em videoconferência, por exemplo, fazem parte desse modelo de educação denominado virtual. No entanto, há exemplos de educação virtual na *Internet* que reproduzem o ambiente de sala de aula tradicional *online*, ou seja, há uma transposição do modelo tradicional para a *Internet*, recriando-se o ambiente físico das aulas tradicionais por meio de câmeras e microfones acoplados aos computadores conectados em rede em tempo real. Como nesse caso a premissa básica está satisfeita, pode-se considerar como educação virtual um curso de LE oferecido via *Internet*, cuja plataforma é acessada a partir de um laboratório, lan-house ou cybercafé, “virtualizando” o ensino, o que na perspectiva de Keegan (1996), apontada por Fleming e Hiple (2004), significa dizer que a sala de aula física dá lugar a uma recriação eletrônica onde a reprodução dos elementos visuais e auditivos são mantidos por meios tecnológicos.

Em contraste à educação virtual, a educação a distância “é caracterizada por uma separação entre professor e aprendente e desse aprendente do grupo de aprendizagem, com a comunicação interpessoal face-a-face da educação convencional sendo substituída por um modo de comunicação ‘apessoal’⁶⁰ mediado pela tecnologia”⁶¹ (KEEGAN, 1996, p. 8 apud

⁵⁹ No original: “the interaction of face-to-face education has been created electronically”

⁶⁰ O vocábulo *apessoal* está entre aspas, pois não foi encontrado no dicionário de inglês. Uma alternativa seria empregar o vocábulo *impessoal*, dada a natureza do prefixo, mas preferi preservar o original.

⁶¹ No original: “is characterized by the separation of teacher and learner and of the learner from the learning group, with the interpersonal face-to-face communication of conventional education being replaced by an *apersonal* (emphasis added) mode of communication mediated by technology”

FLEMING; HIPLE 2004, p. 64). Para ilustrar essa definição, trago o exemplo das aulas via satélite, comuns nos cursinhos preparatórios para concursos disseminados por todo o país (como por exemplo, a rede LFG de preparação para cursos jurídicos e pós-graduação a distância). Esse tipo de sala de aula, apesar de recriar o ambiente escolar remotamente, raramente promove a comunicação bidirecional entre alunos, recaindo na definição de educação a distância.

Alguns ambientes virtuais como o Second Life⁶², são exemplos concretos da aplicação do conceito de ciberespaço proposto por Pierre Lévy (2007), pois o usuário define seu avatar⁶³ e vive em uma realidade paralela, virtual, nos mesmos moldes de nossa sociedade tradicional, convencional. No entanto, os indivíduos não compartilham do mesmo espaço de aula e a reprodução dos aspectos visuais e auditivos é dissipada com a criação de avatares. Assim sendo, constato que essa distinção apresenta pelo menos um grande inconveniente: dada a existência de cursos que se baseiam em uma grande variabilidade de emprego de novas tecnologias (alguns nem fazem uso da *Internet*), a aderência aos parâmetros já mencionados torna possível a classificação de cursos com características bem distintas dentro de um mesmo escopo, quando o que se pretende é categorizar de forma mais específica.

2.2.2.2. Ensino x aprendizagem

Um dos termos mais utilizados para se referir atualmente ao processo de aprendizagem via *Internet* é *ensino a distância* (EAD). Há várias modalidades de EAD, com problemas de definição que se assemelham à tentativa de circunscrever e diferenciar os termos educação virtual e educação a distância. Referir-se a um curso como *ensino*, por si só, já sugere que o foco do curso está no professor, o detentor do saber que irá transmitir o conhecimento aos aprendentes, como nos moldes tradicionais. Por essa questão, adoto neste relato de pesquisa o termo ensino/aprendizagem *online* (EAO) para me referir a todos os processos de ensino (por parte do professor ou instituição) e aprendizagem (por parte dos aprendentes) via *Internet*, ou seja, conectado à rede e com acesso aos recursos disponíveis que favorecem a aquisição/aprendizagem de uma LE, ou ainda o termo ensino/aprendizagem de

⁶² Ambiente virtual no qual os indivíduos interagem por intermédio de avatares e podem criar ambientes virtuais similares aos encontrados na realidade física. Para mais informações veja em: <http://www.secondlife.com>

⁶³ Imagem que representa o usuário. Em geral, trata-se de um personagem que o usuário molda a seu bel-prazer, escolhendo o sexo, definindo a idade, roupas e acessórios para interagir com outros usuários no mundo virtual.

línguas a distância (ALAD), para me referir aos processos de aquisição/aprendizagem de uma LE/L2 que ocorrem via *Internet*, segundo o contexto de pesquisa que relato nesta dissertação.

Educação a distância e aprendizagem a distância são termos que, de acordo com White (2003, p. 11) são amplamente empregados na Europa com praticamente o mesmo sentido, pois ambos enfatizam a distância espacial e/ou temporal entre aprendentes e professor(es). Apesar de serem usados indistintamente, concordo com White (2003, p. 11) quando diz que o que parece diferenciar o termo *educação* de *aprendizagem* a distância é o foco no aprendente e não no professor ou no conteúdo a ser transmitido. A orientação para o ensino centrado no aprendente é muito valorizada pela abordagem comunicativa no ensino de LEs.

Percebo que os termos educação e aprendizagem, apesar de bases epistemológicas bem distintas, não são objeto de uma discussão mais aprofundada no texto de White (2003). Já para Gayol (2010, p. 197), o uso indiscriminado dos termos *aprendizagem* e *educação* para se referir a processos radicalmente diferentes é um problema que merece cuidadosa atenção, pois para a autora, “aprendizagem refere-se à apropriação incidental ou intencional de conhecimento, habilidades, atitudes e valores que configuram o indivíduo e sua experiência social”. Deste modo, concordo com a autora que a aprendizagem seja um processo contínuo, pois o indivíduo tanto aprende observando outros indivíduos (BANDURA, 1986), quanto interagindo socialmente (VYGOTSKY, 1984). Outro aspecto da aprendizagem é a intencionalidade, ou seja, o indivíduo elege objetivos de aprendizagem, traça metas, recorre a estratégias para alcançá-los e age intencionalmente com esse propósito. Ao contrário da aprendizagem incidental, contínua e não-planejada, a aprendizagem intencional

ocorre em um espectro que oscila entre a *autonomia* e a [aprendizagem] *socialmente conduzida*. *A aprendizagem autônoma* se refere à situação na qual o aprendente é capaz de manter-se em atividade rumo ao objetivo de aprendizagem sem receber ajuda sistemática; é um processo autodirigido. *A aprendizagem autônoma* ocorre em uma díade, já que envolve o aprendente e o conteúdo. *A aprendizagem socialmente conduzida* inclui o apoio regular de um instrutor ou facilitador que age como um orientador [coach] para desenvolver novas competências.⁶⁴ (GAYOL, 2010, p. 198)

Com base nesse excerto, observo que o ato de aprender já é em si mesmo suficientemente complexo para gerar muitas discussões e desdobramentos, portanto, não

⁶⁴ No original: “it occurs in a spectrum oscillating from *autonomous* to *socially guided*. *Autonomous learning* refers to a situation in which the learner is able to keep on task toward the learning goal without receiving systematic help from others; it is a self-directed process. *Autonomous learning* occurs in a dyad, since it involves the learner and the content. *Guided learning* includes regular support from an instructor or facilitator who acts as a coach to gain new competencies.”

posso me abster de expor as considerações que a literatura tece sobre a diversidade de termos que procuram delimitar, cada qual a seu modo, o objeto de estudos dentro da grande área da educação, em especial, da modalidade *ensino a distância*, o que nas palavras de Gayol (2010, p. 198) traduz-se por aprendizagem como parte do processo educacional quando o professor⁶⁵ apóia sistematicamente esse esforço do aprendente em atingir seus objetivos de aprendizagem.

Gayol (2010, p. 198) demarca bem a diferença entre aprendizagem e educação, seja no modelo tradicional de ensino/aprendizagem ou no modelo *online*, que melhor se alinha com o propósito desta dissertação:

[O] ambiente educacional é uma tríade que inclui aluno(s), instrutor e conteúdo. Tanto a aprendizagem intencional quanto a educação ocorrem na interação entre indivíduos trabalhando em ambientes remotos ou não. Consequentemente, a aprendizagem *online* é o resultado da apropriação de conhecimento intencional ou incidental que ocorrem na interação homem-computador (conectados em rede). Se um facilitador estiver envolvido, então não se deveria chamar aprendizagem *online*, mas sim educação *online*⁶⁶.

Além do uso indistinto entre os termos *aprendizagem* e *educação*, quando se trata de designar o processo de aprendizagem via *Internet*, há várias designações tais como: sala de aula virtual, comunicação mediada por computador, educação virtual, educação mediada pela Web, aprendizagem-educação *online*, educação distribuída, educação no ciberespaço, aprendizagem eletrônica (*e-learning*), ambientes de aprendizagem virtual, tecnologias de aprendizagem, tecnologias de informação e comunicação em educação, educação Web 2.0 e Web 3.0 a distância. Cada autor utiliza o termo que lhe parece mais adequando, dando o contorno de modo a oferecer ao leitor uma ideia tanto quanto possível, mais clara sobre seu foco. Essa diversidade está intimamente ligada à variedade de comunidades lidando com educação *online* na prática (GAYOL, 2010, p. 199).

O termo *online* tem sido traduzido para nossa língua pelo termo *em linha* e significa apenas estar conectado remotamente a outro computador. Opto pelo termo original em inglês (*online*) por ser um termo já consagrado entre profissionais da área tecnológica e usuários de computadores tanto quanto outros termos como *Internet*, mouse, notebook dentre outros

⁶⁵ A autora utiliza o termo “instructor” (instrutor) no original, mas considero o uso desse termo ideologicamente inapropriado, pois a formação (esperada) de um professor vai muito além do conhecimento ou intervenção técnica que é presumida quando se emprega tal termo.

⁶⁶ No original: (...) an educational environment is a triad that includes student(s), instructor, and content. Both intentional learning and education occur in the interaction among individuals working in immediate or remote environments. Consequently, online learning is the result of incidental or intentional knowledge appropriation that occurs in the human-computer (networked) interaction. If a facilitator is involved, then it should not be called online learning, but instead, we should refer to it as online education.

estrangerismos. Discussões linguístico-ideológicas à parte, ao me referir à aprendizagem *online*, refiro-me à aprendizagem incidental ou intencional (GAYOL, 2010), que ocorre com o uso da tecnologia disponível via *Internet* (WHITE, 2003). De modo semelhante, adoto o termo geral ensino/aprendizagem *online* para me referir aos processos de apropriação de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e de letramentos que ocorrem por meio de aplicações disponíveis na *Internet*, ambientes virtuais e demais recursos tecnológicos, com ou sem intervenção ou mediação de um professor, instrutor, tutor ou aprendente.

2.2.2.3. Modalidades de aprendizagem

O termo *aprendizagem distribuída* (distributed learning), amplamente adotado nos EUA (WHITE, 2003), refere-se a um modelo de aprendizagem que envolve diversas formas de interação e transmissão de conteúdo e, em geral, resulta em aulas face-a-face (presenciais) e acesso a recursos que tanto podem estar disponíveis na *Internet* quanto em outros meios (WHITE, 2003; FLEMING; HIPLE, 2004), aliando as vantagens dos dois modos de ensino/aprendizagem: presencial e *online*.

Esse modelo não deve ser confundido com EAD ou educação a distância, pois é uma forma de introduzir na sala de aula regular os elementos presentes em outras modalidades de ensino/aprendizagem que envolvem tecnologia, em especial o uso de recursos da *Internet* para intensificar a comunicação mediada por computador, o acesso a materiais autênticos, em suma, a aprendizagem distribuída possibilita o acesso a oportunidades de aprendizagem em mais flexíveis e interativas, com o apoio do professor e de colegas, que de outro modo não seriam encontradas em uma aula tradicional de ensino de LEs. Além dessas vantagens, White (2003, p. 32) cita o senso de comunidade e pertencimento a um grupo que se desenvolve em função dos encontros presenciais e que são grandes barreiras nos cursos *online* de modo geral.

A *aprendizagem aberta* (open learning) é muito mais uma abordagem educacional, que se preocupa com as demandas dos aprendentes, independentemente do interesse dos professores ou da instituição, além de transmitir aos aprendentes a responsabilidade por tomada de decisões (WHITE, 2003, p. 36). Desse modo, a aprendizagem aberta procura ser um projeto inovador, afastando-se do modelo de educação a distância que apenas reproduz o modelo tradicional de ensino.

2.2.2.4. Outras modalidades de ensino a distância

Telemática, termo usado principalmente na Holanda (WHITE, 2003, p. 34) refere-se à aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para objetivos particulares, ou seja, os mesmos elementos que em geral são encontrados em outras modalidades de ensino/aprendizagem *online* tais como: audioconferência, videoconferência, correio eletrônico, fóruns e salas de bate-papo. As duas principais características desse termo é sua ampla adoção em vários países da Europa e o fato de não se restringir à educação apenas, ou seja, questões como treinamento e trabalho via *Internet* também são levadas em conta (WHITE, 2003, p. 34)

Teletandem ou aprendizagem *in-tandem* é a versão moderna de uma modalidade de ensino/aprendizagem que já existe desde os primeiros contatos entre povos de línguas diferentes e a necessidade comum de se comunicarem. No Brasil, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) mantém um *site* intitulado “Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos”⁶⁷ que age em parceria com outras universidades do mundo para o ensino/aprendizagem de LEs por pares e assim a define: “aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem envolve pares de falantes (nativos ou não nativos) de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro.” (UNESP, 2011, não paginado).

Além dessas principais modalidades, há inúmeras outras denominações com maior ou menor grau de distanciamento dos modelos apresentados. O fato é que vários autores concordam em pelo menos um ponto: não há uma definição única, consensual, capaz de abarcar todas as nuances envolvidas na EAD e, talvez por isso, em muitos casos, termos similares sejam usados indistintamente, como por exemplo: aprendizagem aberta ou distribuída.

2.2.3. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira *online*

Depois de tentar determinar as diferenças de terminologia e situar meu relato de pesquisa dentro de um contexto significativo de utilização da tecnologia para o ensino/aprendizagem de LEs *online*, desenvolvo a seguir considerações importantes que a literatura fornece como base para futuras discussões e análises mais aprofundadas.

⁶⁷ Cf. no site: <http://www.teletandembrasil.org> mais informações sobre o projeto teletandem Brasil.

2.2.3.1. Características gerais dos ambientes de aprendizagem *online*

Os cursos *online*, conforme já demonstrei, estão alinhados a determinados paradigmas, apresentando como características comuns o uso do computador para mediar a comunicação (CMC) e permitir que os recursos tecnológicos (TICs) estejam disponíveis na *Internet* para acesso a qualquer hora, em qualquer lugar pelos aprendentes de LEs da era digital.

Dessa forma, aspectos como flexibilidade de horários e de locais de acesso são característicos de qualquer ambiente de aprendizagem *online*. Uma vez satisfeitos os pré-requisitos de *hardware* e *software*, basta o acesso à *Internet* para que o curso esteja disponível ao aprendente para que siga sua jornada de aprendizagem.

Seguindo a linha de raciocínio que conduz a uma observação dos processos de ensino/aprendizagem que ocorrem via *Internet*, constato que há vários exemplos de cursos com maior ou menor aderência ao ensino de línguas baseado em redes de computadores (NBLT), na aprendizagem *online* (intencional ou incidental) ou na comunicação mediada pelo computador (CMC), esta última menos preocupada com a forma do que com o conteúdo ou a competência comunicativa.

Realizando uma busca *online*, com o auxílio de um mecanismo de busca⁶⁸, é fácil se deparar com várias propostas de ensino/aprendizagem *online*. Descrevo a seguir três delas que escolhi por apresentarem diferenças significativas entre si:

- a) O **iLang**⁶⁹ apresenta-se como uma proposta inovadora de ensino de inglês a distância na sua estratégia de marketing e se encaixa perfeitamente no contexto de CALL, CMC ou NBLT, bem como nas abordagens de aprendizagem a distância, intencional. O *site* permite que um CELI faça uso do material produzido pela iLang para criar cursos *online* de acordo com o currículo desejado. A participação dos aprendentes neste processo é nula, embora haja a possibilidade, a critério do CELI, de permitir que a discussão promova a construção de um curso de inglês *online* com fins específicos dentro da abordagem proposta pela aprendizagem aberta. No entanto, como já dito por White (2003), isso raramente acontece, pois demanda uma adequação e adaptação constantes para satisfazer os desejos dos aprendentes a cada nova turma. Os cursos *online* regulares ou para fim específico de viagens, oferecidos por um CELI

⁶⁸ Atualmente o Google (<http://www.google.com>) é o exemplo mais popular de mecanismo de busca na Internet

⁶⁹ <http://www.ilang.com.br>

do Distrito Federal que adotou a plataforma iLang, são um exemplo de curso de LE *online* estruturalista, com uma sequência repetitiva, baseada em estímulos auditivos e visuais, bem como uma preocupação com a forma (gramática). No caso deste ambiente, embora haja um professor-tutor responsável por acompanhar o desenvolvimento dos aprendentes e procurar incentivá-los via mensagens pessoais, além de tirar dúvidas *online* durante o plantão em sala de bate-papo ou de modo assíncrono via email, por exemplo, não há interação entre os aprendentes ou discussões em grupo e raros são os momentos em que um aprendente busca orientação com o professor. Navegando na plataforma deste curso *online*, não é possível perceber a interação aprendente-professor; logo, só uma entrevista com o professor daria dimensão do nível de comunicação e das estratégias do professor para encorajar e motivar os aprendentes.

b) O **Livemocha**⁷⁰ é um ambiente de aprendizagem colaborativa *online in-tandem* cuja filosofia é “[e]u ajudo você a aprender minha língua e você me ajuda a aprender a sua!” (UNESP, 2011, não paginado). Na primeira tela o aprendente é recebido com uma frase de boas-vindas “à maior comunidade de aprendizagem de línguas do mundo”. O ambiente é muito agradável e amigável (user-friendly), no qual o aprendente se apresenta e se inscreve no(s) curso(s) que LE(s) que tem interesse em aprender e se oferece como tutor nativo ou fluente em L1, L2 ou qualquer outra língua que deseje praticar. Os cursos gratuitos são muito simples, baseados na memorização de cartões (*flashcards*) com pequenas frases e palavras isoladas. É possível ouvir um nativo pronunciar as palavras e frases e reproduzi-las enquanto ouve. Depois dessa fase de apresentação de vocabulário e de estruturas gramaticais, o aprendente deve associá-las numa combinação de imagens, sons e palavras escritas. Posteriormente, o aprendente testa seu conhecimento escrevendo e falando para que outros indivíduos, geralmente nativos daquela LE, possam avaliar a proficiência, a gramática e a ortografia (no caso de exercícios escritos) ou a pronúncia (no caso de exercícios orais).

Tanto aprendentes como os tutores voluntários são motivados pelo ambiente *online* criado pela Livemocha por meio de um sistema de pontuação como aprendente e como professor que se baseia na participação, colaboração, nível de satisfação de outros aprendentes com o tipo de correção e *retorno* proporcionado pelo tutor voluntário.

⁷⁰ <http://www.livemocha.com>

Além da pontuação, o Livemocha premia os professores com medalhas de acordo com sua pontuação e *retorno* de outros aprendentes, incentivando os tutores a dar mais *retorno* a um maior número de aprendentes e dando maior visibilidade e confiabilidade a outros aprendentes que podem passar a vê-lo(a) como alguém mais disponível, amigável, útil ou capacitado a auxiliar o aprendente em sua jornada de aprendizagem de uma LE. O *site* também permite a postagem de fotos, comentários como em um diário digital, bate-papo e troca de mensagens.

c) A **Englishtown** tem a vantagem de oferecer o curso de inglês mundialmente com suporte na L1 do aprendente. A versão brasileira do *site* da Englishtown está totalmente em português. A estrutura do curso é semelhante a uma soma dos dois cursos anteriores, com a vantagem de permitir que o aprendente agende uma aula (com vídeo, áudio e bate-papo) com um professor qualificado (escolhido pela empresa), nativo, que irá focar no assunto escolhido pelo aprendente (negócios, viagens, animais de estimação ou carros, por exemplo), tornando assim a comunicação mais autêntica, interessante e motivadora. A Englishtown adota uma sequência estruturalista de unidades com apresentação de vídeos e *podcasts*, testes de avaliação ao longo da lição semelhantes ao iLang e um sistema de gratificação e pontuações que motivam muito o aprendente a continuar participando do curso, de modo semelhante ao Livemocha.

Certamente outras formas de ensino/aprendizagem de LEs *online* existem ou estão em desenvolvimento, muitas das quais são pagas, o que dificulta a análise por não haver acesso aos cursos. Em vista desses desafios, procurei citar apenas três formatos para ilustrar que há inúmeras formas de ministrar cursos de LEs *online*, com maior ou menor intervenção do professor e/ou colaboração entre os aprendentes e que se encaixam nas definições acima referentes ao uso de computadores, bem como ao tipo de abordagem seguida.

No dizer de Blake (2008, p. 108), “...cursos inteiramente virtuais se apresentam em todos os formatos e tamanhos e englobam diferentes combinações de modalidades síncronas e assíncronas”⁷¹ Em geral, esse modelo de curso envolve o uso de algum ambiente virtual de aprendizagem, no qual vários recursos são disponibilizados para os alunos, tais como: arquivos com regras gramaticais, jogos em Java, janela para bate-papo, fóruns, quadro de

⁷¹ No original: “...entirely virtual courses come in all shapes and sizes and encompass different combinations of asynchronous and synchronous modes.”

avisos, correio interno (serviços de mensagens particulares), *links*, dicas de estudo/aprendizagem, arquivos de texto, áudio e vídeo autênticos ou adaptados para diferentes níveis.

Nesta dissertação, relato o estudo de caso de um aprendente com praticamente nenhum conhecimento da LE (inglês) que busca, inicialmente, um curso *online* como forma de aprender inglês e se depara com vários recursos que favorecem seu processo de aprendizagem, mas que talvez não sejam suficientes para este aprendente especificamente, como veremos no capítulo III ao analisar os dados coletados.

2.2.3.2. Perfil dos aprendentes *online*

Há vários fatores que justificam a crescente demanda por cursos de LEs *online*, dentre os quais Zhang e Goel, (2011) destacam a globalização, o avanço tecnológico de nossa época e a natureza dos aprendentes e da força de trabalho de hoje, procurando justificar a necessidade de proficiência em LE, em especial a língua inglesa, como forma de possibilitar a comunicação entre indivíduos de diferentes países. White (2003, p. 38) acrescenta que

com a demanda crescente pela aprendizagem continuada, a população de aprendentes é composta, cada vez mais, por trabalhadores adultos em busca de soluções educacionais eficientes, efetivas e flexíveis. Essas demandas em mutação representam um desafio que não pode ser prontamente superado pelas instituições e estruturas educacionais convencionais.⁷²

Embora a língua inglesa tenha se tornado a língua franca nos negócios, nos encontros científicos, eventos esportivos e seja a língua de comunicação em grande parte do conteúdo que está disponível na *Internet*, bem como a língua adotada nas indústrias de entretenimento (jogos eletrônicos, música e filmes), a necessidade de se atingir a competência linguístico-comunicativa nesta língua não é o desafio maior para o aprendente adulto que busca no curso *online* uma via de aprendizagem e a solução para sua falta de tempo.

Zhang e Goel (2011) questionam se a aprendizagem *online* é para todos, pois implicitamente desenham um perfil de aprendente *online* que vai além das descrições anteriores. Na verdade, minha hipótese de que haja um perfil de aprendente que melhor se adapta a essa modalidade baseia-se na premissa de que não basta reunir um conjunto de necessidades para que o aprendente busque um curso *online* de LE, como alternativa aos

⁷² No original: “With the growing need for lifelong learning, the student population is increasingly composed of adult working people, looking for flexible, effective and efficient educational solutions. These changing demands represent a challenge that cannot be readily met by conventional education structures and institutions”

cursois tradicionais, e finalize esse processo com uma aprendizagem bem-sucedida; isso o ajuda a buscar alternativas, mas não seria capaz de mantê-lo no curso, nem de tornar a aprendizagem de LEs mais fácil e rápida como prometem alguns cursos *online*.⁷³ Para tanto, apoio-me nas palavras de Blake (2008) ao dizer que:

[O] formato de aprendizagem a distância não é ambiente de aprendizagem apropriado para todos; tende a ser autosselativo. Um curso completamente virtual atrai, em particular, pessoas que trabalham em tempo integral e possuem necessidades especiais de acesso à instrução, assim como àqueles que preferem trabalhar independentemente. (...) Muitos alunos mais tarde descobrem que o formato de aprendizagem total ou parcialmente a distância requer muito mais automotivação e autodisciplina do que eles gostariam de oferecer.⁷⁴ (p. 108)

Mais adiante, Blake (2008, p. 123) descreve os aprendentes que optam por um curso *online* como, em geral, mais velhos, maduros e automotivados do que seus pares mais jovens que frequentam cursos tradicionais presenciais, pois para ele, os cursos *online* tendem a ser autosselativos como já havia dito no excerto anterior. Uma característica importante notada por Blake (2008) é que esse tipo de aprendente de L2 é sem sombra de dúvidas mais consciente de suas necessidades e do custo envolvido na aprendizagem de uma LE, por isso é, em geral,

mais eficiente, autônomo e responsável já que paga adiantado pelo curso a distância e não pode arcar com o desperdício de tempo e dinheiro. Os aprendentes em potencial que não possuem essas qualidades tendem a abandonar no início do curso.⁷⁵ (p. 123)

É interessante notar que, embora concorde com Blake (2008) no que concerne ao perfil de aprendente mais adulto, maduro, autônomo e consciente do custo dos cursos *online*, não posso me eximir de apontar o contraponto oferecido por Zhang e Goel (2011) que, numa perspectiva mais voltada para o perfil do novo aprendente da era digital (PRENSKY, 2001a, 2001b; TAPSCOTT; WILLIAMS, 2008), se baseia claramente em sua atitude. Segundo Zhang e Goel (2011, p. 198) os aprendentes que possuem uma forte atração pela inovação em

⁷³ Por uma questão de ética, deixo a critério do leitor pesquisar os cursos *online* que prometem uma aprendizagem rápida e fácil.

⁷⁴ No original: "...DL format is not an appropriate learning environment for everyone; it tends to be self-selecting. A completely virtual course appeals, in particular, to people who work full-time and therefore need special access to instruction, as well as to those who prefer to work independently. (...) Many students belatedly find out that either partial ou total DL format require much more self-motivation and self-discipline than they are willing to give."

⁷⁵ No original: "more efficient, autonomous, and responsible as they pay in advance for the DL course and they cannot afford to waste their money or time. Those potencial learners who do not possess these qualities tend to drop out at the beginning."

tecnologia da informação⁷⁶ estão mais propensos a se matricularem em cursos *online*, assim como aprendentes que já passaram por uma experiência positiva nessa modalidade de ensino tendem a retornar. Esse apelo à inovação tecnológica perpassa questões como a facilidade e o prazer em lidar com novas tecnologias, típicas dos aprendentes ditos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001a, 2001b; TAPSCOTT; WILLIAMS, 2008), geralmente mais jovens do que os adultos descritos por Blake (2008).

Em suma, o perfil do aprendente *online* está intimamente associado às condições de vida do mundo moderno e traduz uma necessidade de mercado. De modo geral, necessita atingir um bom grau de proficiência em LE, é adulto, está empregado em tempo integral, já constituiu família e, portanto, não dispõe de tempo livre para frequentar um curso tradicional, presencial, com dia e hora marcados. A flexibilidade de horário e a possibilidade de estudar em praticamente qualquer lugar são os grandes atrativos. Em um mundo de economias globalizadas e com a facilidade de comunicação internacional existente, a tendência é que profissionais com proficiência em outras LEs elevem sua empregabilidade, convertendo a pressão de mercado em motivação extrínseca que impulsiona os aprendentes a buscarem qualificação, sendo a língua inglesa, quase sempre a primeira escolha.

Presumo que a autonomia do aprendente, a capacidade de organização e de administração do tempo, a responsabilidade, a facilidade de uso da *Internet* e o interesse pela inovação que as novas tecnologias representam sejam alguns dos fatores que contribuem sobremaneira para que o aprendente sinta-se à vontade e motivado ao longo de sua jornada de aprendizagem, conforme descrevo a seguir.

2.2.3.3. Fatores influenciadores no ensino/aprendizagem de LEs *online*

O principal fator influenciador no ensino/aprendizagem de LEs para a aprendizagem de qualquer língua é a motivação. Sem motivação, nem mesmo o CELI mais conceituado, om os melhores recursos, os professores mais bem pagos e treinados, além dos demais atrativos, são capazes de fazer com que um indivíduo se torne um aprendente. Com base nesta premissa, demonstro a seguir alguns fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem de LEs *online*, iniciando pela tecnologia, para finalizar falando de motivação e satisfação.

⁷⁶ No original: “Students who show strong personal innovativeness in information technology”

2.2.3.3.1. Tecnologia

Fica claro que o uso da tecnologia é um dado importante e intrínseco nos cursos de LE oferecidos via *Internet* e os riscos de haver problemas de acesso, execução das tarefas, configuração do equipamento e manejo necessários jamais podem ser menosprezados. Desse modo, um aprendente que saiba lidar com esse tipo de questão e mantenha uma atitude positiva em relação ao uso de computadores e da *Internet* no ensino/aprendizagem de LEs *online* já está a meio caminho de evitar frustrações em sua jornada.

Estudos sobre a satisfação do aprendente em cursos a distância (ALASTUEY, 2009; BAÑADOS 2006; CAPRA, 2011; GAYOL, 2010; MOORE, 2009; SAMPSON, 2003; WARSCHAUER, 1996a;) demonstram que a tecnologia desempenha papel preponderante na maneira como os aprendentes se dizem satisfeitos ou não com o curso *online*. Uma das considerações a esse respeito refere-se ao uso de uma interface amigável (ALASTUEY, 2009) e intuitiva, i. e., visualmente agradável e de fácil navegabilidade. Vários autores (BAÑADOS, 2006; ERBEN, BAN e CASTAÑEDA, 2009; WARSCHAUER, 1996, 2000; ZHANG e GOEL, 2011) citam a importância da familiaridade com o uso de computadores para minorar o choque de tecnologias.

O uso de computadores no ensino/aprendizagem *online* é inevitável. Assim sendo, lidar com aspectos *tecnológicos* pode ir além do que os aprendentes desejam ou têm condições de suportar. A interface com o aprendente precisa ser atrativa, amigável e intuitiva, para favorecer a aprendizagem, sem perder de vista a preocupação com o conteúdo e a forma como esse conteúdo é apresentado, pois como nos alerta Goertler e Winke (2008, p. 253):

nem toda tecnologia é boa. Qualquer plano de implementação de um curso *online* ou híbrido precisa incluir uma avaliação cuidadosa dos materiais e tecnologias que melhor podem atingir os objetivos de aprendizagem. As ferramentas devem ser amigáveis e acessíveis à população alvo. (...) Deixe a teoria e a prática guiar o desenvolvimento de materiais, não a tecnologia em si.⁷⁷

Uma boa maneira de contornar os problemas técnicos surgidos ao longo do curso *online* é contactando o suporte, ou seja, pedindo ajuda técnica à equipe responsável pelo *site*, ao professor ou colegas. Neste caso, a velocidade na resposta é uma variável importantíssima

⁷⁷ No original: “not all technology is good technology. Any plan to implement a hybrid or online course needs to include a careful evaluation of available materials and technologies that can best achieve learning goals. The tools must be user-friendly and accessible for the target student population. (...) Let theory and informed practice guide the development of materials, not the technology itself.”

capaz de satisfazer expectativas (MOORE, 2009) ou acentuar a frustração (HARA e KLING, 1999).

Autores como Erben, Ban e Castañeda (2009), Jarvis (2009) e Moore (2009) relatam a importância da preparação do aprendente para o curso *online*. Esse treinamento, seja ele guiado ou não, tem o intuito de familiarizar o aprendente com o ambiente *online*, com as ferramentas e recursos oferecidos que serão utilizados ao longo do curso, bem como com uma nova forma de interagir com o outro mediada pelo computador e que exigirá novos letramentos (WARSCHAUER, 1999)

Visando evitar dissabores quanto à instalação de plugins e assemelhados, além de prover o suporte técnico imediato para os casos previsíveis mais comuns, Strambi e Bouvet (2003) criaram um espaço de fácil acesso no curso de Italiano para iniciantes. Dessa forma, os autores minimizam as chances de problemas técnicos ficarem sem solução. Essa característica do curso de italiano, associada ao período de treinamento que antecede o início do curso ou das avaliações, cumpre bem o papel de familiarização dos aprendentes com o meio digital no qual ocorrem as aulas.

Como toda nova tecnologia, a *Internet* representa um campo vasto de experiências, capaz de seduzir os aprendentes mais atraídos pelas inovações tecnológicas, bem como afastar ou intimidar os menos familiarizados ou dispostos a lidar com elas. Pensando nisso, Chickering and Gamson (1987), Erben, Ban e Castañeda (2009) consideram importante comunicar aos aprendentes as expectativas do curso *online* para que possam decidir por si mesmos se podem atender às expectativas de modo satisfatório. Outros autores, como Capra (2011) e Hara e Kling (1999) acreditam que os aprendentes devem ser esclarecidos sobre os requisitos mínimos de hardware e software necessários para acompanhamento do curso.

2.2.3.3.2. Apoio institucional: professor e equipe técnica

Além das questões tecnológicas, as questões institucionais e como elas são percebidas pelos aprendentes influenciam sobremaneira o sucesso da aprendizagem (HARA e KLING, 1999; MOORE, 2009; ZHANG e GOEL, 2011). De acordo com Zhang e Goel (2011, p. 198), o apoio institucional pode advir da habilidade e disponibilidade do professor e da equipe técnica responsável pelo curso, enquanto que para Hara e Kling (1999) a percepção de que esse apoio é demorado ou ineficiente gera muita frustração e possibilidades de desistência do curso. Em outras palavras, quando o aprendente percebe que não está sozinho e que pode

contar com o apoio do professor ou tutor e da equipe técnica para sanar eventuais dúvidas, apesar do curso *online* ser, dependendo do formato, uma experiência de aprendizagem isolada, ele se sente mais à vontade para seguir sua jornada de aprendizagem. Corroborando essa argumentação, Rudestam e Schoenholtz-Read (2010, p. 7) acreditam que lidar de forma bem-sucedida com a nova tecnologia que os aprendentes se deparam no curso *online* reforça o senso de conhecimento e eficácia ou como Moore (2009) prefere dizer, a experiência bem-sucedida, prazerosa e de acordo com as expectativas é o que traz satisfação e motiva o aprendente.

Mais do que uma atitude positiva em relação aos computadores e às novas tecnologias de modo geral, o ensino/aprendizagem de LEs *online* é promissor, pois o computador que media toda a comunicação e o processo de ensino/aprendizagem permite aprender melhor, mais rápido, de forma independente e com muito mais oportunidades de praticar a LE em contextos significativos e autênticos (WARSCHAUER, 1996b).

2.2.3.3.3. Participação e aprendizagem ativas

Os cursos *online* oferecem ao aprendente a vantagem da flexibilidade de horário e da possibilidade de estudar em qualquer lugar onde haja um computador disponível com acesso à *Internet*. No entanto, Luskin e Hirsen (2010, p. 166) advertem que o aprendente “necessita de um maior grau de iniciativa para manter a continuidade e compreensão quando comparado ao ambiente de aula tradicional”⁷⁸.

Se por um lado uma das características do ambiente *online* é a exigência de que o aprendente participe ativamente, isso não quer dizer que ele não seja capaz de aprender passivamente e “em silêncio”, situação que comumente pode ocorrer nos modelos de aprendizagem *online* que são mais estruturalistas e se preocupam menos com a aprendizagem colaborativa, intercâmbios autênticos ou a interatividade.

Um dos princípios para a boa prática em educação [presencial] superior citados por Chickering and Gamson (1987) e que corrobora o pensamento de Luskin e Hirsen (2010) é a aprendizagem ativa, na qual o aprendente expõe suas ideias e interage com o professor e com seus pares. Aplicando esse princípio aos cursos *online* de LEs, traço o mesmo paralelo que

⁷⁸ No original: “necessitate a greater degree of individual student initiative in order to maintain continuity and comprehension when compared to traditional classroom settings.”

autores como Cabero (2006) e Borges (2005) já fizeram ao estabelecer a aprendizagem ativa como premissa para um bom aproveitamento do curso *online*.

Ao participar ativamente, o aprendente exercita o que aprendeu, expõe suas dúvidas e pratica ainda mais as habilidades reconhecidas no discurso pedagógico tradicional: leitura, escrita, fala e audição. Não obstante tais habilidades, o aprendente também desenvolve o letramento digital (WARSCHAUER, 1999), marca sua presença no ambiente *online* e pode vir a desenvolver um senso de comunidade que é muito útil ao processo de aprendizagem *online*, como demonstro o item a seguir.

2.2.3.3.4 O conceito de “presença” e as comunidades de aprendizagem

Quando se trata de usar novas tecnologias, como no caso da aprendizagem *online* de LEs, o aprendente se depara com uma nova experiência, que no dizer de Fontaine e Chun (2010, p. 31) seria “uma ecologia nova ou em mutação”⁷⁹, que leva o aprendente a enfrentar três grandes desafios, sendo o primeiro deles “lidar com as reações físicas e psicológicas a estranheza em si – ecochoque”. Esse choque com a nova realidade pode gerar sentimentos negativos que vão influenciar sua capacidade de adaptação à nova realidade e seu desempenho. O segundo desafio é desenvolver e implementar estratégias para executar com sucesso as tarefas essenciais à sobrevivência em um ambiente que ainda lhe causa estranheza e, finalmente, o terceiro desafio que consiste em manter a motivação para seguir em frente apesar da inevitável frustração, fadiga, ecochoque e baixo desempenho iniciais.

Para Fontaine e Chun (2010, p. 32) o senso de presença é o estado da mente no qual “estamos psicologicamente presentes na situação-tarefa imediata e conscientes da amplitude de suas características ecológicas”⁸⁰. Quando as tarefas são rotineiras e habituais, esse senso de presença não é requerido, ou seja, o indivíduo não tem a necessidade de estar alerta o tempo todo, mas ao contrário, ele age *mecanicamente*. Por outro lado, quando “as novas ecologias não são familiares, devemos ficar alertas para uma espectro muito maior de

⁷⁹ No original: “a new or changing ecology”

⁸⁰ No original: “we are psychologically present in the immediate task situation and are broadly aware of a range of ecological characteristics of it”

características ecológicas; não sabemos quais serão importantes. (...) Para sermos efetivos em terras estranhas, precisamos estar 100% envolvidos, 100% presentes!”⁸¹ (p.33).

A definição de senso de presença dada por Fontaine e Chun (2010) envolve a característica psicológica de estar em um local em particular. Neste caso, o meio não é relevante, mas a percepção de que o indivíduo tem de se encontrar em outro lugar como em um ambiente virtual, por meio de operação remota de instrumentos e máquinas ou algo semelhante. Essa definição de senso de presença se opõe ao termo presença social (SHORT; WILLIAMS e CHRISTIE, 1976 apud FONTAINE e CHUN, 2010, p. 35) que é definido como

uma qualidade subjetiva do meio de comunicação que reflete a capacidade de transmitir pistas sobre a expressão facial, direção do olhar, postura, vestimentas e outros indícios não verbais que são a chave da comunicação efetiva. (...) A presença social é percebida como a capacidade do meio em transmitir esses indícios (...) não implica necessariamente a experiência de estar verdadeiramente lá.⁸²

Enquanto Fontaine e Chun (2010) referem-se ao estado de alerta que o aprendente ativa ao adentrar um novo ambiente de aprendizagem, denominando essa característica psicológica de sobrevivência como senso de presença, Gayol (2010, p. 209) define presença social como “a habilidade de projetar a personalidade social em uma comunidade”⁸³; essa habilidade é fundamental para que se estabeleça um senso de comunidade.

Em outras palavras, a atitude ativa do aprendente, o envolvimento nas discussões, a interação com outros aprendentes *online*, aliadas à habilidade em dar pistas não verbais, tais como: o estado de humor ou reações a comentários em fóruns e salas de bate-papo, são elementos que irão delinear a presença *online* do aprendente e favorecer a construção do senso de comunidade à qual pertence.

Concordo com Garrison (2006) ao afirmar que as aulas presenciais em salas tradicionais de ensino/aprendizagem de LEs exigem do aprendente uma agilidade verbal, espontaneidade e confiança em se expressar que nem sempre é possível. Como nos cursos *online* o aprendente possui mais tempo para reflexão, Garrison (2006, p. 25) relata que “[h]á

⁸¹ No original: “the new ecologies are unfamiliar, we must be aware of a much broader range of ecological characteristics; we do not know which are going to be important. (...) To be effective in strange lands, we need to be nearly 100% involved, 100% present!”

⁸² No original: a subjective quality of the communication medium that reflects its capacity to transmit cues about facial expression, direction of looking, posture, dress, and other nonverbal cues that are key to effective communication. (...) Social presence is a perceived capacity of the medium to convey these cues (...) not necessarily entail an experience of actually being there.”

⁸³ No original: “the ability to project the social personae into a community”

evidência para sugerir que a aprendizagem *online* pode ter vantagem em apoiar a colaboração e a criação de um senso de comunidade⁸⁴, o que pressuponho ser possível, pois como o ambiente *online* não exige a mesma agilidade verbal do ambiente tradicional, o aprendente desfruta de tempo suficiente para elaborar suas ideias e se expressar com maior confiança no ambiente *online*, contribuindo para o fortalecimento de seu senso de pertencimento à comunidade de aprendizagem.

Mais adiante, Garrison (2006, p. 27) refere-se à presença social como condição *sine qua non* para que se construa um senso de comunidade e presença cognitiva, apresentando o argumento de que os “cursos que intencionalmente constroem um senso de comunidade e atividades colaborativas demonstrarão elevada presença social⁸⁵, mas para que isso ocorra,

as situações devem ser desenhadas para que os alunos tenham a oportunidade de interagir formal e informalmente com seus pares. (...) As orientações associadas a este princípio deveriam incluir o estabelecimento de confiança e de oportunidades de se conhecer outros participantes. O objetivo é estabelecer o conforto e o desejo de engajar-se colaborativamente na comunidade⁸⁶. (p. 27)

Garrison (2006) refere-se à educação *online* de modo geral e, de modo específico, à educação superior a distância. Apesar da singularidade desses contextos, muitos dos princípios e orientações podem ser aplicados aos cursos *online* de LEs, principalmente no que concerne à presença social, ao papel do professor e ao planejamento do curso *online*. A orientação que Garrison (2006) preconiza ao valorizar o trabalho colaborativo e fomentar discussões críticas sobre determinado assunto pode ser aplicada aos cursos de LEs *online* com o objetivo de criar condições para que os aprendentes de LEs interajam entre si, criem os vínculos com a comunidade de aprendizagem necessários para a instalação de um senso de segurança que torna possível, até aos mais instrospectivos, manifestar suas ideias e participar mais ativamente via salas de bate-papo, fóruns, salas virtuais, e emails, só para citar algumas maneiras de estabelecer e manter a comunicação entre aprendentes e demais participantes do grupo.

⁸⁴ No original: “There is evidence to suggest that online learning may in fact have an advantage in supporting collaboration and creating a sense of community.”

⁸⁵ No original: “courses that intentionally build a sense of community and collaborative activities will demonstrate increased social presence.”

⁸⁶ No original: “situations must be designed where students have an opportunity to interact formally and informally with peers. (...) Guidelines associated with this principle would be to establish trust and opportunities to get to know other participants. The goal is to establish a comfort and willingness to collaboratively engage with the community.”

O professor ou tutor, como um dos membros da comunidade de aprendizagem *online*, também cumpre papel importantíssimo de incentivo à participação dos alunos. Não só sua participação é fundamental neste sentido, como os aprendentes, em geral, demandam maior atenção, interação e *retorno* por parte dos professores, conforme relatam Capra (2011), Moore (2009), Plana e Ballester (2009), Sampson (2003), Strambi e Bouvet (2003) *inter alios*. A necessidade de apoio e retorno que os aprendentes denotam pode levar à satisfação com o curso e, conseqüentemente, maior motivação pela experiência bem-sucedida de aprendizagem (RUDESTAM; SCHOENHOLTZ-READ, 2010; ZHANG; GOEL, 2011) ou à frustração (BAÑADOS, 2006; HARA; KLING, 1999).

O que mais diferencia a experiência de aprendizagem de LEs via *Internet* da experiência em salas de aulas tradicionais é o compartilhar de um mesmo espaço físico, ao mesmo tempo, com a possibilidade de interação imediata com seus pares e com o professor. No contexto tradicional face-a-face, os aprendentes podem observar o que é comunicado de modo não verbal e a percepção da dimensão afetiva é mais nítida como veremos no próximo item. Para minorar este aspecto impessoal dos cursos *online*, Russell (2005) propõe a utilização de aplicações que favoreçam a comunicação não-verbal, geralmente comuns nas aulas tradicionais e ausentes ou raras nos cursos *online*, pois dessa forma os aprendentes teriam acesso aos tons de voz, usos de gestos, a linguagem corporal e outras pistas não-verbais.

2.2.3.3.5. A “distância” dos cursos online e a dimensão afetiva

Expressar emoções, comunicar sentimentos e evidenciar reações são exemplos do que Martins e Braga (2009) classificam como *dimensão afetiva*, que também inclui a expressão de crenças e valores e indicadores de humor. O fato de um aprendente se matricular em um curso de LE *online* não pressupõe que ele queira e vá interagir com outros aprendentes, mas a literatura resenhada até o momento já demonstrou o quanto isso é importante para mantê-lo engajado em sua jornada de aprendizagem.

Bender (2003) revela um outro aspecto saliente nas observações de cursos *online* que é o fator “distância”. Demonstro ao longo dessa dissertação que uma das grandes vantagens do ensino/aprendizagem *online* e razão pela qual, em geral, esses cursos são procurados é a flexibilidade de tempo e espaço. Como o ambiente de aprendizagem é virtual, i.e., só existe conceitualmente no ciberespaço (LEVY, P. 1999) a questão de espaço ou lugar resume-se ao

que é “criado e definido pelo programa de computador e suas estruturas de acesso autorizado e senhas, que garantem que só aqueles que pretendemos que pertençam a este espaço assim o façam”⁸⁷ (BENDER, 2003). Logo, o acesso dos aprendentes a um espaço virtual de aprendizagem, no qual as interações entre os participantes podem ocorrer, demanda mais do que um simples nome de usuário e senha; demanda desejo, vontade de trabalhar colaborativamente, iniciativa e autonomia.

Uma forma de diminuir o distanciamento entre os membros de um grupo, no qual se inserem aprendentes e professores/tutores, sugerida por Russell (2005), é a adoção de abordagens híbridas, que fazem uso das vantagens da modalidade presencial de ensino, bem como das vantagens da utilização de aplicações síncronas em vez de aplicações assíncronas, uma vez que as comunicações síncronas ocorrem em tempo real e permitem retorno imediato. Do mesmo modo, uma câmera e um microfone podem permitir uma interação *online* mais próxima das interações tradicionais experienciadas na educação formal, conforme bem ilustra Russell (2005):

A instrução face-a-face permite que os professores identifiquem prontamente as atitudes e os estados emocionais dos alunos, ajustando a instrução apropriadamente. Mesmo quando os estados emocionais dos alunos não estão diretamente ligados às ações dos professores, há pelo menos, acredito eu, a obrigação moral por parte do professor em aliviar o estresse e a frustração do aluno em sala de aula. Tais problemas não são percebidos ou resolvidos tão prontamente na educação *online*. A adoção da aprendizagem mediada em vez da aprendizagem experiencial, assim como a separação geográfica e/ou temporal entre aluno e professor, resulta em um entendimento mais fraco da dimensão afetiva. Um professor que adote a educação a distância tem acesso limitado aos estados emocionais dos alunos e, conseqüentemente, uma limitada habilidade para responder.⁸⁸ (sem paginação – grifo meu)

Se por um lado a distância física entre os aprendentes é geralmente a regra nos cursos *online*, a construção de um sólido senso de comunidade, somada às características de perfil do aprendente *online* (desejadas e requeridas) tendem a “minimizar a distância transacional,

⁸⁷ No original: “created and defined by the computer program, and its structures of authorized access and passwords, which ensure that only those intended to belong to this place actually do so.”

⁸⁸ No original: “Face-to-face instruction enables teachers to readily identify students' attitudes and emotional states and to adjust the instruction accordingly. Even when students' emotional states are not directly linked to the teacher's actions, there is, I believe, at least some moral obligation on the teacher's part to alleviate student frustration or distress in the classroom. Such problems are not as readily noticed or solved in online education. The use of mediated rather than experiential learning, as well as the geographic and/or temporal separation between teacher and student, results in a weaker understanding of the affective domain. A teacher using distance education has limited access to students' emotional states and therefore has a limited ability to respond.”

estabelecendo um nível de conforto e garantindo pronto acesso para que todas as aspirações educacionais sejam atingidas.” (BENDER, 2003, p. 7)

A distância transacional não é medida pela distância física entre os aprendentes, mas antes por uma dimensão afetiva, ou seja, quanto menor o grau de confiança no outro e de colaboração com seus pares, maior a distância transacional. Parafraseando Bender (2003), quando os aprendentes estão desestimulados e/ou agem como aprendentes passivos, não importa a distância física entre ele(s) e o(s) professor(es), cabe dizer que pode haver uma enorme distância transacional neste caso. Por outro lado, Bender (2003, p. 6) esclarece que

se um professor (...) consegue estabelecer oportunidades educacionais significativas, com o grau apropriado de desafio e relevância, e consegue dar aos alunos um sentimento de responsabilidade por sua própria aprendizagem e compromisso com esse processo, então a janela transacional encolhe e ninguém mais se sente afastado um do outro ou da fonte de aprendizagem.⁸⁹

Mais uma vez, é possível ver a importância do contato do professor com os aprendentes e destes entre si. Participando ativamente e trabalhando colaborativamente, não só aumentam as oportunidades de uso da LE em contextos significativos e de comunicação autêntica, como também se constroem um senso de comunidade a partir da percepção de que esse aprendente pertence a uma determinada comunidade e partilha de objetivos semelhantes.

2.2.3.3.6. *Expectativas e frustrações*

Não existe um manual para lidar com os sentimentos e desafios que surgem quando o aprendente se vê diante de uma nova realidade, mas o senso de pertencimento a uma comunidade amplifica a segurança sentida pelo aprendente, fortalece sua confiança e provê os meios necessários para que ele interaja com outros aprendentes e/ou professor(es) tanto para sanar suas dúvidas quanto para praticar a LE em questão.

Como em qualquer comunidade, os cursos *online* que alcançam esse status desenvolvem uma cultura própria. Fontaine e Chun (2010, p. 31) sugerem que o desenvolvimento de microculturas facilita a seleção de estratégias que já foram utilizadas por outros aprendentes com sucesso, pois elas especificam como os participantes negociam, se comunicam, ensinam, tomam decisões, supervisionam, delegam, lideram, avaliam o

⁸⁹ No original: “if a teacher, whether online or on campus, can establish meaningful educational opportunities, with the right degree of challenge and relevance, and can give students a feeling of responsibility for their own learning and commitment to this process, then the transactional gap shrinks and no one feels remote from each other or from the source of learning.”

desempenho, formam, mantêm e dissolvem relacionamentos, tornando-se os pilares para: a condução de um curso *online*, a realização de tarefas, os requisitos e expectativas de alunos, professores e demais interessados. Desse modo, os participantes sabem o que é esperado deles e podem, de algum modo, procurar diminuir o ecochoque e seus efeitos nocivos, buscando uma participação ativa e bem-sucedida.

Uma outra medida sugerida por Hara e Kling (1999) para evitar dissabores e frustrações no investimento em aprendizagem *online* é a comunicação prévia sobre os pré-requisitos necessários de equipamento (*hardware*) e de conhecimento para conseguir acompanhar o curso adequadamente. Capra (2011) enfatiza dois outros aspectos que não devem ser esquecidos: a) o tempo de dedicação às tarefas *online*; e b) a elevada expectativa sobre o desempenho dos aprendentes. Estes aspectos baseiam-se nos sete princípios⁹⁰ para uma boa prática em educação superior formulados por Chickering e Gamson (1987) e que podem ser aplicados com pequenas adaptações ao ensino/aprendizagem *online*.

Segundo o princípio da “ênfase no tempo dedicado à tarefa”, Chickering e Gamson (1987, não paginado) revelam que ao estabelecer a expectativa de tempo dedicado às tarefas, os aprendentes aprendem a se organizar e a fazer bom uso do tempo alocado. Do mesmo modo, ao “comunicar elevada expectativa”, este princípio torna-se uma profecia autorrealizadora no estilo: “[e]spere mais e você terá”.

Definir e comunicar claramente os pré-requisitos antes do início do curso *online* é primordial para que o aprendente tenha em mente o que o aguarda e possa determinar se já está em condições de assumir esse compromisso pessoal com sua aprendizagem. Ademais, quando comunicado previamente, se o aprendente não dispuser do equipamento mínimo (*hardware*), acesso à *Internet* banda larga ou todos os programas e plugins necessários ele terá tempo hábil para se organizar e providenciar tudo que lhe falta, prevenindo a ocorrência de problemas técnicos que o deixem sem acesso ao material audiovisual ou às atividades que ocorrem em tempo real.

Além dos requisitos tecnológicos mínimos, é importante salientar que uma previsão de

⁹⁰ De acordo com Padavano e Gould (2004), “em março de 1987, a *AAHE Bulletin* publicou um artigo intitulado ‘Sete princípios para uma boa prática em educação superior’. Arthur Chickering e Zelda Gamson criaram os princípios com a ajuda de colegas da educação superior, da Associação Americana de Educação Superior (AAHE) e a Comissão de Educação dos Estados, financiados pela Fundação Johnson.” Este artigo também está disponível no site da Associação Americana de Educação Superior (American Association of Higher Education and Accreditation): <http://www.aahea.org> em: <http://www.aahea.org/bulletins/articles/sevenprinciples1987.htm>. Acesso em 02 jul. 2011.

carga horária de dedicação ao curso (BAÑADOS, 2006; BORGES, 2005; CHICKERING; GAMSON, 1987; GARRISON, 2006; HARA; KLING, 1999; PLANA; BALLESTER, 2009; SAMPSON, 2003) as formas de comunicação com o professor/tutor ou ajuda técnica *online* (PLANA; BALLESTER, 2009), bem como o treinamento do aprendente (ERBEN; BAN; CASTAÑEDA, 2009; JARVIS, 2009; MOORE, 2009) para usar o ambiente *online* onde o curso de LE é ministrado concorrem para o sucesso da aprendizagem e satisfação do aprendente.

2.2.3.3.7. O papel da motivação e da satisfação em cursos online

Diversos autores como Bañados (2006), Gayol (2010), Luke, (2006), White (2003), Zhao (2003) *inter alios*, compartilham da mesma opinião de que a motivação desempenha papel relevante na aprendizagem de LEs e é um dos fatores preponderantes para que o aprendente siga sua jornada de aprendizagem *online*. Embora correndo o risco de recair no determinismo tecnológico, o simples uso do computador já é bastante motivante para os aprendentes acostumados a cursos presenciais tradicionais, talvez pela quebra de rotina que represente ou pelo apelo multimodal e inovação tecnológica que representam.

Ao apontar a implementação do uso de computadores nas salas de aula de LEs como um fator motivacional importante, Luke (2006) ratifica o consenso geral de que os alunos gostam muito de usar computadores e recursos da *Internet* e insiste na premissa de que a motivação é um dos maiores fatores influenciadores no processo de ensino-aprendizagem de LEs, mesmo reconhecendo a dificuldade de entender seu funcionamento e operacionalização. No entanto, sua observação se aplica mais diretamente aos cursos tradicionais ou híbridos por incorporarem o uso de computadores em suas práticas tradicionais. Por outro lado, ao referir-se de modo mais específico aos cursos de LEs *online*, Sampson (2003, p. 104) afirma que

[t]oda aprendizagem requer um grau de motivação, autodisciplina e independência em benefício do aprendente, mas esses aspectos, embora discutíveis, são mais pertinentes no caso da aprendizagem a distância, onde o aluno é amplamente autodirigido e não supervisionado e deve cumprir a expectativa de ser mais autônomo.⁹¹

Brown, H. D. (2007, p. 86-87) descreve a hierarquia de necessidades de Maslow (1970) numa tentativa de demonstrar que na base de sua pirâmide estão às necessidades

⁹¹ No original: “All learning requires a degree of motivation, self-discipline, and independence on behalf of the learner, but these aspects are arguably more pertinent in the case of distance learning, where the student is largely self-directed and unsupervised, and expected to be more autonomous.”

físicas básicas e no topo, a autorrealização. Segundo essa teoria, o ser humano está sempre em busca de satisfação e encontra na autorrealização seu ápice. Maslow (1970 apud BROWN, H. D., 2007) classifica as necessidades humanas em cinco grupos: necessidades fisiológicas (alimento, água, ar, sexo, descanso...), necessidades de segurança (pessoal, ambiental, profissional...), necessidades afetivas, necessidades de estima (reconhecimento pessoal de nossas capacidades e reconhecimento por outros de nossa capacidade) e, finalmente, as necessidades de autorrealização, em que o indivíduo procura tornar-se aquilo que ele pode ser, ou seja, é a realização plena de seu potencial.

Brown, H. D. (2007) considera a contribuição de Maslow (1970) muito importante, pois sua teoria hierarquiza as necessidades, numa forma de garantir que as necessidades de níveis superiores somente podem ser atingidas após satisfeitas as necessidades de níveis inferiores, como por exemplo no caso de uma pessoa com fome, até que se satisfaça sua necessidade de alimento, essa pessoa não terá outra(s) motivação(ões). Por outro lado, essa mesma teoria, segundo Brown, H. D. (2007) permite entender que determinados procedimentos são fundamentais para garantir a motivação para a autorrealização, em outras palavras, muitas vezes o professor não percebe que uma atividade até mesmo rotineira satisfaz a necessidade básica, permitindo que o aprendente olhe para os níveis superiores e busque sua autorrealização na aprendizagem de LE.

Seguindo por outro caminho, há dois tipos de motivação que requerem uma distinção mais clara, quais sejam: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. A primeira baseia-se em um sistema de recompensas, i. e., o que o aprendente pode ganhar (ou deixar de perder) e se configura em uma recompensa que ele busca receber. Desta maneira, uma promoção no trabalho, uma promessa de viagem ao exterior, uma bolsa de estudos ou a participação em um programa de intercâmbio são exemplos de motivadores extrínsecos. No caso da motivação intrínseca, não há nada claro que a defina, como no caso das recompensas, pois a recompensa que o aprendente recebe é pessoal. Significa dizer que o fato de se perceber capaz de se comunicar em outra língua, ter prazer em estudar aspectos gramaticais ou valorizar o aprendizado cultural que a língua traz em si são variáveis que motivam intrínsecamente o aprendente.

Nessa conjuntura, o rol de possibilidades que pode vir a motivar (ou frustrar) os aprendentes de LEs que optam pela modalidade *online* de aprendizagem é muito vasto. Ao mesmo tempo em que Luke (2006) ratifica o consenso geral de que os aprendentes se regozijam com o uso da tecnologia e sentem-se intrinsecamente motivados, outros

aprendentes não possuem o mesmo *encantamento* pelos computadores e podem se sentir desconfortáveis em uma aula que se apoie massivamente em recursos tecnológicos. (p. 31-32)

O relato de Plana (2009, p. 409), por exemplo, de que “a instrução *online* pode ser uma experiência de grande entusiasmo ou um pesadelo incrível”⁹² foi baseado em opiniões de aprendentes. Conseqüentemente, mais uma vez me apoio em Zhang e Gayol, (2011) para me referir às experiências anteriores como fatores internos que tanto podem motivar os alunos a desenvolver suas habilidades linguísticas *online* quanto afastá-los definitivamente dessa modalidade.

Outros fatores internos, segundo Zhang e Gayol (2011), são: a) apelo às inovações tecnológicas; b) habilidade *online*; e c) atitude geral em relação à tecnologia. Tratados em conjunto, esses fatores favorecem um resultado de aprendizagem positivo e satisfatório, elevando o grau de motivação dos aprendentes e a probabilidade de eles tornarem a fazer algum curso *online*.

Os fatores externos propostos por Zhang e Gayol (2011) são: a) a facilidade de uso (do equipamento e dos recursos disponíveis no curso de LE *online*) e b) o suporte institucional, percebido como o apoio da equipe técnica responsável pelo curso *online*, assim como o apoio do professor e sua disponibilidade para tirar dúvidas e dar *retorno* sobre sua aprendizagem.

A qualidade do suporte institucional já foi discutida por outros autores (CABERO, 2006; HARA; KLING, 1999; MOORE, 2009; PLANA; BALLESTER, 2009) tanto do ponto de vista técnico, quanto a respeito da rapidez de resposta dos professores diante da demanda dos aprendentes *online*. Ao que se percebe, quanto maior a comunicação, o apoio institucional e o *retorno* dos professores, mais satisfeito e motivado se torna o aprendente.

De modo geral, há questões as mais diversas que de uma forma ou de outra influenciam a motivação dos aprendentes. Na verdade, dos aspectos já relatados nessa revisão da literatura, basicamente todos podem se tornar geradores de satisfação e motivação ou, ao contrário, determinar o fracasso na aprendizagem de LEs, elevar a ansiedade e a frustração ao longo do processo de ensino/aprendizagem *online* e, conseqüentemente, materializar o abandono do curso.

No capítulo a seguir, descrevo a metodologia adotada para narrar as trilhas de aprendizagem da jornada iniciada por um aprendente de LE (inglês) em ambiente *online*, suas

⁹² No original: “online instruction can be a very exciting experience or an incredible nightmare”.

expectativas, anseios, motivações, frustrações e toda série de fatores que foram aqui revistos e outros que porventura venham a se somar nesta tentativa de demonstrar os cuidados com as pedras do caminho e revelar as epifanias⁹³ da aprendizagem de LEs *online*.

⁹³ Momentos de *iluminação* nos quais o aprendente percebe algo importante que revela uma face de seu processo de aprendizagem, como por exemplo, chegar à conclusão do uso correto de uma determinada estrutura gramatical ou emprego de uma palavra em um contexto menos comum.

CAPÍTULO III

INSTRUMENTOS DE APOIO À JORNADA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa relatada nesta dissertação se configura como uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, situada na área de Linguística Aplicada, dentro da subárea de ensino-aprendizagem de línguas, relatada por meio de um estudo de caso, cujo foco é a descrição dos processos de aprendizagem autônoma em ambiente *online* como uma alternativa ao ensino dito tradicional (presencial).

3.1. A PESQUISA CIENTÍFICA

Para esta breve reconstrução histórica do desenvolvimento da pesquisa científica, sigo com Laville e Dionne (1999) que discorrem sobre o nascer do pensamento científico a partir do nascimento dos saberes espontâneos, os quais são provenientes de experiências pessoais e da observação de nossa realidade, com o principal objetivo de “conhecer o funcionamento das coisas, para melhor controlá-las, e fazer previsões melhores a partir daí” (p. 17).

Segundo Laville e Dionne (1999), os conhecimentos adquiridos dessa maneira fazem parte da experiência pessoal e integram o senso comum, podendo constituir uma tradição a ser transmitida entre os membros que compartilham esse saber e, com frequência, são transmitidos a outras pessoas por autoridades e instituições com um peso de “verdade” muito maior. Como demonstrarei mais adiante, essa ideia ainda está longe do que considero como pensamento científico.

O saber científico se confundia com o saber filosófico na Antiga Grécia. Laville e Dionne (1999) relatam que os pensadores gregos desenvolveram os instrumentos da lógica que levaram à distinção entre sujeito e objeto, suas relações e o princípio da causalidade; e, dessa maneira, começaram a utilizar esses instrumentos para abordar e interpretar os problemas do mundo. A própria lógica grega levou ao desenvolvimento do raciocínio dedutivo e indutivo; ambos de suma importância para a “construção metódica do saber” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 22).

Nada muito relevante surge desde o pensamento dos filósofos da Grécia Antiga até a Idade Média, época em que a Teologia sobrepuja a Filosofia como campo do saber que procura explicar os fenômenos do mundo. O Renascimento, no entanto, marcadamente envolto em superstições que buscam explicar o real, conduz a novos pontos de vistas que irão eclodir no século XVII, aliando às reflexões filosóficas a observação empírica do real sem interpretá-lo (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 23). A partir do século XVII, surge o raciocínio hipotético-dedutivo, que confronta a observação do real, colocando a explicação à prova, mediada pela hipótese. Assim sendo, pode-se dizer que da perspectiva de Laville e Dionne (1999), o saber “baseia-se igualmente na observação, experimentação e mensuração, fundamentos do método científico em sua forma experimental”, ou seja, segundo o método científico experimental, a observação objetiva⁹⁴ do fenômeno permite mensurar o fenômeno sempre que possível, estabelecer hipóteses e testá-las em busca da construção do saber.

Seguindo a descrição cronológica de Laville e Dionne (1999), durante o século XVIII e, de maneira mais evidente no século XIX, a pesquisa fundamental (ou de base) e a pesquisa aplicada são largamente empregadas e modificam a realidade, melhorando a vida humana. No entanto, ao contrário das ciências naturais até aquele momento, as pesquisas no campo das ciências humanas permaneciam restritas à filosofia. De fato, os filósofos foram os grandes idealizadores e provocadores de mudanças significativas na sociedade ocidental; em especial na gestação do Positivismo, cujo método ideal é o das ciências naturais e, por conseguinte, o método experimental.

Os princípios positivistas como o empirismo, a objetividade, a experimentação, a validade, a busca pelo estabelecimento de Leis universais que garantissem a previsibilidade e a generalização dos resultados, passam a nortear a pesquisa também nas ciências humanas. A questão que se coloca quanto à utilização do modelo positivista de pesquisa, centra-se no fato de que os fenômenos de natureza humana e social não são reproduzíveis de maneira análoga aos fenômenos físicos e naturais.

Cada ser humano é único e reage de maneira diversa ao mesmo estímulo, ainda que em condições perfeitamente controladas; o ser humano não é um objeto como as pesquisas de natureza física pretendem tratá-lo; ou seja, se o ser humano não pode ser tratado como objeto,

⁹⁴ Como veremos mais adiante, Denzin e Lincoln (2006) afirmam não existir “observação objetiva” uma vez que estamos sempre impregnados por nossos valores.

justamente por suas idiossincrasias e complexidade, então está inviabilizada a generalização – um dos princípios básicos da ciência positivista.

Para melhor abordar os fenômenos de natureza humana e social, surge a pesquisa qualitativa no final do século XIX e início do século XX; uma metodologia de investigação que se propõe a oferecer uma alternativa de abordagem ao fazer científico e aos saberes sobre o ser humano e suas idiossincrasias.

À primeira vista, a pesquisa qualitativa surge, em oposição à pesquisa quantitativa, mas na verdade ela surge como uma alternativa mais adequada à observação de certos fenômenos humanos. A pesquisa qualitativa tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores advindos, geralmente, das ciências exatas e da natureza como afirmam Richardson et al. (1999, p. 90) por acreditarem que a complexidade e a falta de controle das variáveis implicadas na pesquisa qualitativa inviabilizem, por exemplo, a análise dos dados de modo a propiciar uma generalização dos resultados encontrados.

Por outro lado, as críticas acerca da validade da pesquisa qualitativa concorreram para o aperfeiçoamento de seus critérios de validação de dados obtidos qualitativamente, contribuindo para a maturidade e aceitabilidade da pesquisa qualitativa como uma vertente da pesquisa de base científica e caráter crítico de características próprias, mas não menos importantes para a compreensão do fenômeno estudado.

Em oposição às ideias positivistas de que as observações devem ser objetivas e, do mesmo modo, que os pesquisadores devem buscar a neutralidade em suas interpretações, Denzin e Lincoln (2006, p.33) sinalizam que as interpretações dos pesquisadores nunca são totalmente neutras, pois estão impregnadas de valores muitas vezes subjetivos ou imperceptíveis, o que inviabiliza a ideia de observação objetiva:

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos.

Mais adiante os mesmos autores revelam que nenhum método é capaz de captar completamente as sutilezas da experiência humana e incentivam o emprego de uma variedade de métodos com a finalidade de apreender a realidade subjetiva dessa experiência:

(...) pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 33)

Com o objetivo de assegurar o caráter científico da pesquisa qualitativa, deve-se seguir rígidos padrões norteadores como os quatro conceitos citados por Brown, J. (2004, p. 494-495), descritos a seguir, e também mencionados por Denzin e Lincoln (2006) ao discorrerem sobre a cientificidade da pesquisa qualitativa:

- a) **Confiabilidade**: requer que o pesquisador relate quaisquer mudanças na condução da pesquisa, bem como alterações relativas aos participantes;
- b) **Validade**: requer que o pesquisador revele todos os dados nos quais se baseiam suas interpretações;
- c) **Credibilidade**: requer que o pesquisador demonstre que as definições e caracterizações, dos participantes e do contexto investigados, sejam rigorosamente fiéis;
- d) **Transferabilidade**: requer que o pesquisador descreva a pesquisa, o contexto e as condições minuciosamente, de tal modo que os leitores possam decidir por si mesmos se as interpretações são aplicáveis a outros contextos.⁹⁵

Numa visão genérica, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) referem-se à pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, cujas práticas transformam a realidade em uma série de interpretações e representações que dão visibilidade ao mundo por meio de diferentes métodos de coleta de dados.

O pesquisador qualitativo se insere no cenário dos acontecimentos e busca entender os fenômenos a partir dos significados que as pessoas atribuem a suas experiências. Como ressaltam Denzin e Lincoln (2006, p. 23):

[a] pesquisa *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (...), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores *qualitativos* ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos. Aqueles que propõe esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores. (grifos dos autores)

Nesta perspectiva, Schwandt (2006, p. 195) relata que os interpretativistas defendem que o objetivo das ciências humanas é compreender a ação humana, ao passo que os

⁹⁵ No original: dependability, confirmability, credibility e transferability.

defensores do positivismo e da união entre as ciências propõem estabelecer relações de causalidade ao analisar tanto fenômenos físicos e naturais, quanto os fenômenos sociais e comportamentais.

3.1.1. A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada

A evolução do fazer científico, bem como os desdobramentos que levaram à configuração e ao estabelecimento de novas ciências, independentes, com campos de saberes próprios, também influenciaram a Linguística Aplicada. Primordialmente no campo dos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, cujo principal objeto de estudo é o aprendente, o professor e/ou suas interrelações, as discussões sobre a pesquisa quantitativa ou qualitativa perderam sua força, pois segundo Duff (2002, p. 15), a “comparação e categorização em Linguística Aplicada tende a ser baseada primordialmente em métodos e técnicas, com pouca reflexão sobre os assuntos epistemológicos e ontológicos.”⁹⁶

Segundo Duff (2002), o principal objetivo da Linguística Aplicada é se aproximar mais e mais dos participantes de pesquisa, procurando compreender como se relacionam com o mundo por meio da linguagem. Seus argumentos interagem em harmonia com os elementos descritos por Denzin e Lincoln (2006) anteriormente apresentados nesta dissertação durante a discussão sobre a pesquisa científica em ciências humanas (item 3.1.), principalmente ao se referir ao uso de métodos e técnicas advindos de outras ciências e aos instrumentos de coleta de dados que dão voz aos participantes de pesquisa.

Os paradigmas quantitativo e qualitativo são complementares dentro do campo de estudos da LA, viabilizando pesquisas multimétodos e de multiperspectivas, constituindo formas não-tradicionais de pesquisa, que buscam empregar uma metodologia relacional (Gergen e Gergen, 2006), ou seja, uma metodologia que busque dar voz aos participantes.

A questão da representatividade, que do ponto de vista da pesquisa quantitativa exigia uma grande quantidade de dados para permitir generalizações, na pesquisa qualitativa não se aplica mais, pois ela entende a representatividade como conhecimento situado, ou seja, dentro de um contexto específico e determinado.

⁹⁶ Como ramos da filosofia, a epistemologia se preocupa em estudar os a ciência, a episteme, ao passo que a ontologia busca compreender o ser humano.

A pesquisa aqui relatada não se coloca como uma representação genérica dos estudos sobre autonomia na aprendizagem de LE e o uso da *Internet* no ensino/aprendizagem de LEs, muito menos possui o objetivo de gerar um manual para o sucesso na aprendizagem de LE via *Internet*. Embora ofereça uma alternativa à forma tradicional de ensino/aprendizagem de LEs, o relato da investigação que realizei remete à questão da aprendizagem vicária, ou seja, reflete a proposta de aprendizagem por meio do exemplo mostrado na pesquisa (STAKE, 1994, p. 243) e corroborado por Moura Filho (2005, p. 109) ao dizer que os leitores “ao se identificarem com as experiências relatadas, as introjetam como experiências que eles já vivenciaram ou poderão vir a vivenciá-las, a partir de uma identificação dos dados do estudo com as suas experiências”.

Ainda no âmbito da pesquisa qualitativa, há pelo menos três grandes metodologias de investigação: a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação. Dentre as peculiaridades guardadas por cada uma, entendo que o estudo de caso, cujos princípios descrevo a seguir, seja a metodologia que melhor atende aos propósitos da investigação realizada.

3.1.1.1. O estudo de caso

O estudo de caso vem sendo utilizado mais especificamente dentro do campo de pesquisas em Linguagem e Educação desde a década de 1970 (FALTIS 1997, p. 145). Em geral, como forma de descrever fenômenos ou acontecimentos que podem envolver de um lado, apenas um indivíduo e sua história de vida e do outro, a política educacional de um país. Essa variedade de fenômenos passíveis de se tornarem objetos de um estudo de caso demonstram que os limites definidos para um “caso” podem variar bastante em função do olhar do pesquisador.

Faltis (1997, p. 147), classifica o estudo de caso em dois tipos: a) intervencionista e b) interpretativista. No primeiro caso, o pesquisador analisa os efeitos da intervenção em um caso relatado, enquanto no estudo de caso interpretativista a análise se baseia no próprio caso em si. Em minha pesquisa, adoto a segunda opção, por me interessar primordialmente pelo caso em si, sem pretensões de intervir no processo de ensino/aprendizagem do aprendente ou na organização e programa do curso de inglês *online* ao qual se vincula o aprendente .

Freebody (2003, p. 82-83) acredita que o estudo de caso deva se dedicar à tentativa de documentar a história do caso em si e às consequências das ações dos aprendentes, procurando descrever em detalhes o que se pode observar. Neste ponto o autor reflete o

pensamento de Faltis (1997), que diz que o estudo de caso deve utilizar vários instrumentos para coleta de dados que visem garantir o caráter naturalístico da pesquisa no campo da linguagem e educação tais como: anotações de campo, gravações em áudio e/ou vídeo, protocolos verbais, entrevistas semi-estruturadas e o que mais for necessário.

Além de o estudo de caso desfrutar de grande aceitação entre os pesquisadores de diferentes áreas (FREEBODY, 2003), seu foco é na particularidade da experiência educacional, ou seja, na importância do contexto em que o caso é observado e descrito, conforme fica explícito no seguinte excerto:

As metodologias de estudo de caso enfatizam que os professores estão sempre ensinando algum assunto a certos aprendizes, em locais específicos e sob condições que moldam e temperam significativamente as práticas de ensino e aprendizagem⁹⁷.
(p. 81)

Stake (1994, p. 236), por considerar que o principal objetivo do estudo de caso é estudar o caso em si, também se refere à importância da observação de um modo geral, à necessidade de se descrever minuciosamente os fenômenos observados, e à relevância do contexto em que ocorrem, bem como à importância dos participantes envolvidos direta e indiretamente; o foco do pesquisador deve ser direcionado para as particularidades do caso. Em suas próprias palavras: “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Nós escolhemos estudar o objeto⁹⁸.” Como consequência, Stake (1994, p. 237) se refere à motivação intrínseca⁹⁹ do pesquisador em descortinar os fenômenos referentes ao objeto de estudos em questão.

Segundo Yin (2002), a opção pelo estudo de caso é preferível quando surge a necessidade de se responder a questões do tipo “como” e “porquê”. Deste modo, a escolha do estudo de caso para a realização da pesquisa aqui relatada se justifica à medida em que busco investigar como um curso de LE (inglês) via *Internet* desenvolve ou estimula o desenvolvimento de processos autônomos de aprendizagem, descrevendo a maneira como ocorrem os processos de ensino/aprendizagem em ambiente virtual e procurando responder

⁹⁷ No original: “Case study methodologies stress that teachers are always teaching some subject matter, with some particular learners, in particular places and under conditions that significantly shape and temper teaching and learning practices.”

⁹⁸ No original: “Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case.”

⁹⁹ Stake (1994, p. 237) refere-se a um tipo de estudo de caso que ele denominou de *intrínseco*, pois a motivação para se estudar determinado fenômeno advém do interesse do pesquisador, ou seja, o estudo é conduzido pela curiosidade e interesse que desperta.

porque o aprendente busca o ensino de LE a distância dentro do modelo apresentado neste texto.

Vale salientar que na pesquisa que apresento o ambiente *online* é riquíssimo em informações que podem ser analisadas sob diversos ângulos, ou seja, dos pontos de vista do professor de LE *online*, do próprio pesquisador, de outros professores de cursos presenciais tradicionais, da instituição responsável pelo curso, do participante da pesquisa relatada nesta dissertação e de outros aprendentes que terão contato com esta dissertação e podem se valer dos resultados obtidos com vistas à aprendizagem vicária, por exemplo.

Para corroborar a escolha do estudo de caso como metodologia a ser empregada na pesquisa que relato agora, apoio-me na afirmação de Johnson (1992, apud VAN LIER, 2005, p 196) segundo a qual, “quando queremos entender como uma unidade específica (pessoa, grupo) funciona no mundo real ao longo de um período de tempo significativo, o estudo de caso pode ser a melhor abordagem.”¹⁰⁰ Assim sendo, o estudo de caso prevalece sobre outras abordagens por esmiuçar detalhes que de outra maneira talvez não fosse possível vê-los representados nesta dissertação.

A preferência pelo estudo de caso deve-se, também, pela possibilidade de me aproximar de Raniere Azevedo Magalhães, participante ativo do curso de inglês *online* oferecido pela Englishtown. A investigação foca seu desenvolvimento como aprendente regularmente matriculado no curso de inglês *online*, descreve o contexto de ensino/aprendizagem e procura identificar as instâncias que favorecem a autonomia do aprendente e de seu processo de aprendizagem.

Como reforça a literatura, o estudo de caso se debruça sobre a experiência e a descrição em detalhes de uma certa situação que interessa ao pesquisador. No caso desta pesquisa, o contexto em que ocorre o ensino/aprendizagem de inglês em um curso de inglês *online*.

Por contexto entendo a bagagem sociocultural do participante, as motivações para estudar ILE, as características do ensino de LE *online*, o(s) professor(es)/tutor(es) e o desenho do curso de inglês *online* pelo CELI, a reputação do CELI e quaisquer outros elementos que possam interferir (positiva ou negativamente) no processo de ensino/aprendizagem de ILE, como veremos mais detalhadamente no subitem 3.3.

¹⁰⁰ No original: “...when we want to understand how a specific unit (person, group) functions in the real world over a significant period of time, a case study approach may be the best way to go about it.”

Tendo em vista a complexidade e a quantidade de variáveis com que se pode lidar, o estudo de caso pretende ser o instrumento mais adequado para se observar os fenômenos *in loco*, abrindo espaço para a análise dos dados obtidos por intermédio do pesquisador e do participante de modo geral. Os instrumentos utilizados na análise do caso estudado serão descritos mais adiante quando forem listados, no item 3.4, os instrumentos para a coleta de dados.

Segundo Moura Filho (2005, p. 113), Bandura estrutura o conceito de aprendizagem vicária nos anos de 1960, mas é em 1972, em sua Teoria Social da Aprendizagem, que ele defende “que nem toda aprendizagem é decorrente das experiências do próprio aprendiz, já que as pessoas podem aprender observando o comportamento das outras. Em 1986, Bandura muda o nome de sua teoria para Teoria Social Cognitiva, na qual diz que a aprendizagem é dinâmica, “envolve a interação recíproca de características cognitivas, comportamentais e contextuais do aprendiz.” (MOURA FILHO, 2005, p. 114)

3.2. O CONTEXTO DE PESQUISA

O conceito de contexto adotado nesta pesquisa refere-se à proposta de Hammersley e Atkinson (1983, p. 52) que faz clara distinção entre lugar físico e contexto propriamente dito. No caso da pesquisa aqui relatada, até mesmo o conceito de *lugar físico* precisa ser bem definido. Em geral, estabelece-se como lugar físico um espaço ou construção existente no mundo real, como é o caso das escolas ou das salas de aula. Nesta pesquisa, o espaço físico onde ocorre a comunicação entre os aprendentes e professores/tutores, a instrução em LE, a avaliação do sucesso na interpretação do texto, áudio ou vídeo está distante e, em geral, é bem diversa para cada aprendente, pois depende dos equipamentos a que tem acesso bem como outros que somente um técnico bem treinado poderia nos informar a respeito.

Se por um lado o espaço físico desta pesquisa é praticamente indeterminado, o mesmo não ocorre com o ambiente *online* no qual acontecem as interações e a aprendizagem. Este espaço virtual apresenta na tela do computador de qualquer aprendente as informações em texto, áudio e/ou vídeo, permite a comunicação e a interpretação desse material, avalia o sucesso nas atividades, provê o retorno necessário, dentre outros aspectos que um curso de LEs *online* ofereça, desde que possuam, naturalmente, acesso ao equipamento mínimo exigido para seguirem o curso.

Diante da diferenciação entre espaço físico e virtual, adoto o conceito de contexto definido por Gallimore e Goldenberg (1993, p. 316) que envolve além do espaço, na sua mais ampla acepção, todas as variáveis capazes de interferir neste espaço, tais como: pessoas, graus de hierarquia, valores culturais, atividades, tempo e prazos, motivações e centros de acesso.

Desse modo, o contexto no qual se insere a pesquisa relatada nesta dissertação e seus participantes é um curso de inglês oferecido via *Internet* em ambiente *online*. Trata-se, portanto, de um curso totalmente a distância com uma sequência planejada de atividades multimodais, respostas automáticas aos exercícios e interações com o professores nativos e outros aprendentes em aulas de conversação *online*.

O aprendente deve buscar encontrar respostas para suas dúvidas de várias maneiras, dentre as quais perguntando diretamente ao professor ou se valendo dos guias gramaticais e de vocabulário. O referido curso é uma iniciativa privada e envolve terceiros na produção *hollywoodiana* de conteúdos para o ensino/aprendizagem de ILE via *Internet*, ficando sob total responsabilidade da instituição a concepção e estruturação do curso.

Neste contexto, a avaliação é processual e o objetivo é que o aprendente sinta-se autoconfiante para usar o inglês de forma correta em situações de vida real, com pessoas de verdade, independente do número de vezes que terão que fazer o mesmo exercício ao longo do funcionamento do curso.

3.2.1. O papel do pesquisador

Ao se pensar em um determinado objeto de estudo e na forma como conduzir uma pesquisa, é necessário refletir sobre os possíveis e desejáveis níveis de envolvimento do pesquisador com o participante, bem como sobre as possibilidades de intervenção dentro do contexto pesquisado.

Adler e Adler (1994) discorrem de forma bem clara sobre as técnicas de observação, mencionando vantagens e desvantagens; trazendo à tona questões fundamentais para a pesquisa, dentre as quais posso destacar: como garantir o rigor da técnica, possíveis problemas de validação dos resultados e questões éticas.

O papel do pesquisador, bem como sua inserção no contexto de pesquisa podem ser determinantes para a obtenção de dados confiáveis ou não. Tendo em vista essa preocupação,

considerarei extremamente invasivo e antiético participar do grupo com o mesmo status de um aprendiz regularmente matriculado.

A adoção do papel de observador completo, detalhado mais adiante, deve levar em consideração *o paradoxo do observador* de Labov (1972) que aponta para as mudanças comportamentais que podem vir a surgir devido a uma presença estranha na sala de aula.

Por se tratar de um curso *online*, a sala de aula é um espaço virtual onde a relação entre professor(s) e aprendiz(es) não sofre interferência do pesquisador, a menos que possa ser “notado” como presença estranha ao meio. Uma vez que a presença em ambiente virtual ocorre por meio da participação ativa, não há risco de o pesquisador provocar reações comportamentais diante de sua presença. Outro ponto importante a ser relatado é a familiaridade do participante com o pesquisador, o que torna, de certa maneira, mais fácil a aproximação e a coleta de dados.

Adler e Adler (1994) contribuem para o debate sobre as técnicas de observação, dirimindo dúvidas sobre o termo, como o fazem ao apresentarem duas tipologias de Gold (1958), que seguem duas linhas distintas de graus crescentes segundo a filiação ao grupo observado:

a) segundo o tipo de inserção no grupo:

- membro periférico – convive com o grupo, vivenciando sua rotina, sem participar das atividades que formam o núcleo de atividades do grupo. Desta forma, o observador passa a ser um membro mais integrado ao grupo, com uma visão de dentro (*insider*), sem interferir diretamente nas atividades;
- membro ativo – além de participar das atividades centrais, o pesquisador assume algumas responsabilidades que auxiliam o grupo a avançar, sem que o pesquisador se comprometa com os valores e objetivos do grupo;
- membro completo – envolve a participação total do pesquisador nas cenas estudadas. Em geral, o pesquisador já é ou torna-se um participante ativo ao longo da pesquisa com o propósito de mergulhar a fundo na experiência vivida.

b) segundo o tipo de envolvimento com o grupo e suas atividades – neste caso o pesquisador se localiza em um *continuum* entre um participante completo, totalmente inserido no contexto observado, e um observador completo, podendo

inclusive estar ausente da cena observada, mas atuando através da análise de gravações em vídeo ou da observação distanciada ou dissimulada, por exemplo, na qual os participantes não possuem qualquer indicação de que o pesquisador cumpre o papel de observador¹⁰¹. Assim sendo, destaco a classificação a seguir:

- observador completo – o pesquisador encontra-se o mais distanciada possível das cenas observadas, como no caso da análise de gravações ;
- observador-participante – o pesquisador observa durante as entrevistas, mantendo um grau mínimo de envolvimento com a cena de pesquisa;
- participante observador – o pesquisador está inserido na cena, mas não é membro do grupo observado;
- participante completo - o pesquisador faz parte do grupo como um de seus membros.

Em suma, na pesquisa que relato agora, assumi o papel mais distanciada possível do participante e de suas atividades de aprendizagem, colocando-me sequer como membro periférico do curso de inglês *online*. Minha identidade e *status* de professor (e de pesquisador) foram expostas como parte do princípio ético, sem que com isso eu tenha sido responsável por qualquer atividade ou tenha vindo a interagir com os aprendentes com a finalidade de ensino/aprendizagem de LE no curso de inglês *online* da Englishtown (CIOE).

Meu posicionamento como observador completo me possibilitou descrever e analisar o CIOE “de fora” e coletar dados fornecidos pelo participante e pelo *site* do curso de maneira confortável, sem interferir na aprendizagem, na motivação e na percepção de sucesso e satisfação do participante da pesquisa, como procuro demonstrar ao longo deste texto.

3.2.2. Os participantes da pesquisa: o professor, o aprendente e a instituição

Uma justificativa para minha escolha como observador completo centra-se no objetivo principal desta pesquisa: analisar que aspectos da aprendizagem autônoma emergem em um curso de inglês *online*. Portanto, não havia a necessidade de que o pesquisador fosse um professor ou participante do CIOE. Somados a essa característica da pesquisa relatada, dois

¹⁰¹ Muitas vezes, o pesquisador que procura disfarçar sua posição de observador em uma dada cena, não só se arrisca, dependendo do objeto de estudo e do contexto em que a observação ocorre, como também fere a ética da pesquisa.

outros fatores foram preponderantes na determinação de que eu, como pesquisador, permanecesse apenas como um observador:

a) **a facilidade de acesso ao curso:** o *site* oferece 14 dias de teste gratuito para qualquer pessoa. Além disso, as informações sobre o funcionamento de seus recursos e ferramentas, bem como as características de comunicação estavam acessíveis todo o tempo. A análise do CIOE se iniciou facilmente, pois em momento algum fui obrigado a passar por um *gatekeeper* (guardião), ou seja, a pessoa que responde, oficialmente ou não, pela permissão de entrada do pesquisador, como no caso dos gerentes ou diretores, professores, presidente de agremiações estudantis, vigias, supervisores de grandes instituições ou professores de cursos presenciais. Atribuo essa facilidade a uma característica da própria estratégia de *marketing* da Englishtown ao oferecer seu produto por um período gratuito de testes de até quatorze dias.

b) **a infraestrutura já existente:** uma tentativa frustrada de organização de um curso semipresencial com a utilização de várias aplicações *online* demonstrou a impossibilidade de se montar um curso de ILE via *Internet*, com recursos próprios, nos moldes em que a pesquisa foi conduzida. Naquela experiência mal-sucedida, o papel do pesquisador era o de observador-participante, membro ativo do grupo pesquisado. A partir daquele momento, busquei trabalhar com um contexto mais sólido e distanciado dos aprendentes, sem preocupações com infraestrutura que pudessem vir a exigir investimentos vultuosos em tecnologia, equipamentos e tempo.

c) **reputação no mercado da instituição pesquisada:** por se tratar de um curso a distância, a reputação do CELI é fundamental para atrair alunos que se mantenham matriculados até o fim do curso. Além deste atrativo, por ser um CELI respeitado em todo o mundo, parto do princípio de que o curso foi planejado com esmero, baseando-se na experiência bem-sucedida em cursos presenciais de ILE e programas de intercâmbio. Os instrumentos de coleta de dados podem corroborar ou refutar essa expectativa, mas de toda forma, foi um ponto importante para diminuir os riscos.

Atuando como observador completo, posso discutir com outros colegas e analisar os pormenores para tentar compreender como a autonomia do aprendente é promovida em um curso *online*. Outro ponto importante a ser considerado é que como os fundadores buscaram

alternativas ao método tradicional de ensino/aprendizagem presencial, ou seja, a Englishtown foi fundada sob a forte crença de que o processo de ensino/aprendizagem deve ser motivador, interessante, agradável, divertido e, acima de tudo, possuir uma das maiores características dos cursos *online*: ser flexível. Baseado nisso, parto do pressuposto de que os professores da Englishtown dominam o ambiente de EAO e acreditam na ALAD.

A importância dessa familiaridade com o uso da tecnologia é ressaltada por Chapelle (2008, p. 589) ao enfatizar que:

o ‘porquê’ do uso da tecnologia é no mínimo igualmente complexo para professores iniciantes, muitos dos quais precisam de algum modo congregar seu conhecimento profissional sobre o ensino presencial com o potencial que podem ver no uso da tecnologia.”¹⁰²

O aprendente participante da pesquisa que deu subsídios para minha dissertação foi escolhido por ser uma pessoa acessível, extremamente motivada a aprender inglês e que busca no CIOE uma forma de se aperfeiçoar profissionalmente. Após a formalização do convite e esclarecimento sobre a pesquisa, o participante assinou o termo de consentimento livre e esclarecido que encontra-se no apêndice A e passou a colaborar ativamente.

Raniere Azevedo Magalhães, participante da pesquisa que relato nesta dissertação, atualmente com 32 anos, nasceu em Brasília no dia 29 de janeiro de 1979¹⁰³ e vive na região administrativa do Distrito Federal denominada Candangolândia com sua esposa e Eros, um cachorro de pequeno porte. De perfil sócio-econômico médio, Raniere e a esposa possuem carro próprio e estão empregados na iniciativa privada.

Raniere iniciou o curso de formação superior em “Segurança da Informação” oferecido pela Universidade Católica de Brasília, mas não completou seus estudos, embora se considere um aluno de bom desempenho ao longo de todas as etapas de sua escolarização.

Como profissional, no entanto, Raniere conseguiu colocação no mercado, chegando a ser o responsável pela implementação técnica de cursos de EAD em uma grande rede de escolas no Distrito Federal. Atualmente exerce a função de consultor em portabilidade numérica em uma empresa do ramo de telecomunicações.

¹⁰² No original: “The ‘why’ of technology use is at least equally complex for beginning teachers, many of whom need to somehow mesh their professional knowledge about face-to-face classroom teaching with the potentials they can see for technology.”

¹⁰³ Comunicação verbal. O participante registrou a data de 07 de julho de 2011 no questionário.

A escolha de um aprendente ativo na modalidade de ALAD, regularmente inscrito em um curso de inglês *online*, surge como possibilidade de se eliminar o problema de familiarização com o computador e com o ambiente *online*, apontado por Zhao e Zhan (2007). Dessa forma, analiso o processo de aprendizagem *online* de Raniere, procurando evidenciar os processos de aprendizagem autônoma, com vistas à aprendizagem vicária.

A escolha de um curso de inglês totalmente *online* também não foi por acaso; ao contrário, partiu do pressuposto de que os aprendentes inscritos nessa modalidade de ensino de LEs são pessoas familiarizadas com o uso de computadores e *Internet*. Portanto, esta escolha foi consciente, baseada no argumento de Zhao e Zhan (2007) de que leva tempo para que o aprendente se familiarize com o uso do computador. Acrescente-se a essa dificuldade o fato de ter de administrar seu tempo para cumprir as tarefas *online* propostas e poder ter um ambiente propício à análise dos aspectos da aprendizagem autônoma que emergem em cursos de LE via *Internet*.

3.3. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Por se tratar de um curso de LE *online*, o participante da pesquisa poderia residir em qualquer cidade do mundo com acesso à *Internet*; portanto, a opção mais lógica seria a coleta de dados totalmente via *Internet*, padronizando o processo e favorecendo o registro das respostas em meio digital, seja por meio de envio e recebimento de emails ou utilização de quaisquer outras aplicações disponíveis *online*.

Essa lógica também poderia facilitar o processo de digitação e impedir que faltasse clareza nas respostas por problemas de escrita manuscrita irregular. No entanto, em se tratando de pesquisa, em especial no campo das ciências humanas, a lógica falhou e o contato pessoal demonstrou ser mais eficiente do que o simples envio de questionários por email.

Na primeira etapa que antecede à pesquisa propriamente dita, foram feitos recortes digitais de telas do curso de inglês *online* com o propósito de verificar a organização do curso e seus pressupostos do ponto de vista institucional, o que permitiu avaliar a melhor forma de abordar o participante e confrontar suas respostas com a visão da Englishtown.

Após a primeira etapa e preenchimento dos termos de compromisso, o participante escreveu uma breve narrativa de aprendizagem, revelando sua experiência de aprendizagem de ILE, em especial suas dificuldades e facilidades.

Após a análise da narrativa de aprendizagem, apliquei uma série de cinco questionários com o objetivo de levantar dados pessoais, o grau de utilização do computador e da *Internet*, verificar seu letramento digital, avaliar suas impressões sobre os cursos de inglês *online* e identificar a presença de algumas variáveis importantes no processo de aprendizagem do participante.

Em seguida a essa fase, realizei uma sequência de sete entrevistas estruturadas referentes à percepção do aprendente e de outras pessoas sobre a aprendizagem da língua inglesa de modo geral e no curso *online*. A segunda entrevista tratou de coletar dados sobre o uso da tecnologia e verificar o letramento digital do aprendente. A entrevista número três se ocupou de investigar questões acerca da aprendizagem *online* de LEs enquanto a de número quatro se voltou para questões referentes ao perfil do aprendente *online*. A quinta entrevista retrata os fatores influenciadores do processo de ensino/aprendizagem *online*, a sexta entrevista buscou informações sobre o(s) professor(es) *online* do CIOE e, por fim, a entrevista sete investigou elementos evidenciadores da autonomia.

Ao me utilizar desses instrumentos de coleta de dados, procurei garantir a coleta e cristalização de dados para gerar análises que possam contribuir para a compreensão dos processos de autonomia envolvidos na aprendizagem de LEs *online*. Além de dar voz ao participante da pesquisa que relato, reforço o objetivo de verificar aspectos não maturacionais como a motivação e a satisfação, por exemplo, bem como a emergência de sinais de autonomia de aprendizagem em ambiente *online*, sempre aliado à preocupação de traçar paralelos com as implicações para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nesse contexto.

3.4. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados adotados na pesquisa relatada nesta dissertação estão descritos a seguir, acompanhados da justificativa para escolha de cada um. Como o estudo de caso da pesquisa que relato nesta dissertação envolve apenas um participante, utilizo diferentes instrumentos e uma grande quantidade de questionários e entrevistas com o objetivo de assegurar a confiabilidade dos dados coletados, explorar ao máximo as potencialidades do estudo e garantir que, ao final da coleta, eu dispusesse de informação suficiente para gerar análises de qualidade.

Os questionários e entrevistas foram intencionalmente divididos por tópicos para agrupar as respostas por assunto e facilitar o processo de comparação, contraste e análise dos dados, bem como para evitar que o participante se sentisse extenuado ao responder a uma vasta gama de perguntas de uma só vez. O pesquisador deve estar atento a este fator para evitar desistências ou dissabores durante a pesquisa e ser sensível ao número de participantes e o perfil de cada um para evitar a inviabilização da pesquisa. Diante dessas observações, ressalto que, apesar do tempo restrito, o participante foi extremamente colaborativo e essa atitude contribuiu sobremaneira para o sucesso da pesquisa aqui relatada.

3.4.1. A narrativa

Narrativas são uma forma de se contar histórias de vida e são particularmente importantes para esta pesquisa, pois seu uso tem sido cada vez maior na Linguística Aplicada, principalmente quando o foco são “as experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 146). São em si mesmas um valioso instrumento para a coleta de dados pela possibilidade de dar voz aos participantes da pesquisa no que se refere aos processos de aprender línguas pelos quais passaram, logo, é um instrumento que além de “capturar a essência da experiência humana”, como afirma Barcelos (2006), permite ao pesquisador triangular e validar os dados para efetuar suas interpretações com maior segurança. Paiva (2005) fez uma excelente utilização desse instrumento em seu artigo sobre autonomia e complexidade, verificando, portanto, o quanto a inserção da voz dos participantes no relatório da pesquisa não só enriquece como também valoriza o trabalho de ambos: pesquisador e participantes. Servindo ao propósito de ilustrar ou mesmo contradizer a literatura de referência.

As histórias de aprendizagem de inglês como LE podem ser bem diversas, enriquecendo este trabalho, principalmente quando ilustram a aprendizagem *online* e a autonomia da aprendizagem em franco desenvolvimento a partir da utilização de aplicações Web 2.0 e da aumento da oferta de cursos de LEs *online*.

O tipo de narrativa adotada na pesquisa que relato é uma solicitação de redação livre sobre as experiências de ensino/aprendizagem de inglês como LE até a atual experiência de curso *online*. Solicitei ao participante da pesquisa que escrevesse a narrativa e a enviasse por email.

3.4.2. O questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados que tanto pode ser aplicado em larga escala quanto respondido por pequenos grupos, com a vantagem adicional de garantir a precisão e a clareza das respostas, seja em momentos distintos ou não e independente do local de aplicação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Embora esta dissertação apresente os dados analisados sobre a experiência de aprendizagem de apenas um participante, o questionário pode ser útil tanto por sua praticidade quanto para servir como mais um instrumento de comparação de respostas.

Assim sendo, foram elaborados cinco questionários, cada qual com uma função mais específica. O questionário 1 colheu informações pessoais para registro; o questionário 2, com uma escala de frequência de utilização do computador, visa checar o grau de familiaridade com o uso de computadores, acesso à *Internet* e demais recursos *online* e foi adaptado de Pérez-Paredes e Sánchez-Tornel (2009, appendix A); o questionário 3, inspirado em Pérez-Paredes e Sánchez-Tornel (2009), foi elaborado para verificar o grau de letramento digital do participante por meio de uma escala do tipo Likert; o questionário 4, com perguntas abertas e fechadas, foi adaptado de Plana (2009, appendix 1) com o objetivo de levantar a opinião do participante sobre os cursos de inglês *online*; por fim, o questionário 5 refere-se a questões sobre o processo de aprendizagem do participante de um modo geral envolvendo questões de autonomia e desempenho no curso *online*.

3.4.3. A entrevista

Utilizo, nesta pesquisa, entrevistas orais, semi-estruturadas, gravadas em mídia digital via *Internet*. Nunan (1992 apud CONCEIÇÃO, 2006) justifica o uso de entrevistas por oferecerem flexibilidade e possibilidade de controle, sendo muito adotadas por pesquisadores

[...] entrevistas orais têm sido amplamente utilizadas como instrumentos de pesquisa em LA, sendo as entrevistas semi-estruturadas as preferidas pelos pesquisadores que trabalham com a pesquisa interpretativa, justamente por oferecer um grau de controle, combinado com certa flexibilidade. (p.194)

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 30), a entrevista semi-estruturada permite “a verbalização de seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”. A escolha de utilizar entrevista de tipo semi-estruturado parte do fato de que, segundo os mesmos autores, esse é o modelo que “diz respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos,

valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos”, aspectos que fazem parte do foco da pesquisa que relato neste texto.

Foram elaborados sete roteiros de entrevista, conforme ordem a seguir:

- Entrevista 1 – roteiro geral sobre o aprendente e suas aprendizagem de inglês inicial
- Entrevista 2 – roteiro sobre tecnologia e letramento digital
- Entrevista 3 – roteiro sobre aprendizagem *online* de LEs
- Entrevista 4 – roteiro sobre o perfil do aprendente *online*
- Entrevista 5 – roteiro sobre os fatores influenciadores do ensino/aprendizagem *online*
- Entrevista 6 – roteiro sobre o professor/tutor *online*
- Entrevista 7 – roteiro sobre autonomia

3.4.4. A análise documental

A coleta de dados é realizada por meio de vários instrumentos, dentre eles a análise documental. Documentos são registros que compõem auxiliam a responder as perguntas de pesquisa, o que na voz de André (1995, p. 28) tem o “sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

De modo geral, os documentos possuem um caráter que os identifica de acordo com alguns parâmetros tais como o nível de formalidade, a facilidade de acesso e de reprodução, o grau de investimento afetivo agregado, podendo ser de maior ou menor importância para a reconstituição e análise do contexto no qual a pesquisa ocorre.

Hammersley e Atkinson (1983, p. 142-143) propõem algumas perguntas com o objetivo de extrair informações que sejam úteis na análise de dados como por exemplo: a) como os documentos são escritos?; b) quem os escreveu?; c) quem os lê?; d) o que está registrado? e e) o que o autor presume sobre o leitor? Naturalmente essas perguntas são apenas uma amostra e não pretendem esgotar as possibilidades de questionamento.

No relato da minha pesquisa incluo reproduções digitais de telas (*screenshots*) do curso de inglês *online*, acessíveis a qualquer pessoa interessada em conhecê-lo e a empresa por trás dessa iniciativa, como forma de documentação referente ao curso de inglês *online*. Essas telas, portanto, passam a integrar o corpus desta pesquisa como documentos dentro da perspectiva apontada por André (1995) e Hammersley e Atkinson (1983).

3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Ao pensar nos procedimentos de análise de dados, é importante levar em consideração, primeiramente, duas abordagens que se baseiam na forma de fazer pesquisa, ou seja, a análise de dados quantitativa ou qualitativa, tal qual a orientação metodológica da pesquisa, em especial nas ciências sociais. Barros e Lehfeld (1990, p. 88) revelam que as técnicas para análise qualitativa incluem:

- organização e descrição dos dados/conteúdos brutos;
- redução dos dados;
- interpretação dos dados pelas categorias teóricas de análise;
- análise de conteúdo

Identifico em Lüdke e André (1986) um padrão semelhante de procedimentos para análise de dados quando ressaltam que

[a]nalisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa (...). A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado

Retomando o pensamento de Barros e Lehfeld (1990), após o registro das informações por meio da narrativa, dos questionários e das entrevistas, tal qual foi estabelecido no capítulo metodológico, cabe ao pesquisador lidar com essa grande quantidade de informações coletada de modo a permitir que se possa fazer uma leitura dos dados à luz da literatura revisada. É nesta fase que salienta-se a importância da análise de dados, pois é o momento em que o pesquisador busca as respostas pretendidas; analisar significa “buscar sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa” (p. 87).

Embora a “análise possa ter início em vários estágios da investigação”, conforme afirmam Lüdke e André (1986, p. 45), ela se torna “mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (p. 45). Ao atingir esse ponto, Lüdke e André (1986, p. 48) lembram que “[o] primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.”

No contexto da pesquisa qualitativa, Gomes (1994, p. 70) define *categoria* como um

conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas

significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Gomes (1994) acrescenta que “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados”; assim sendo, as categorias que surgiram ao longo da revisão da literatura permanecem válidas: *autonomia* e *tecnologia*. Somadas a essas categorias, destaco aspectos importantes que podem ser categorizados sob o rótulo *motivação* ou *satisfação*

O uso de diversos instrumentos de coleta de dados, de acordo com Barcelos (2007), aponta a complexidade e dinamicidade do objeto de estudos e visa à confrontação dos registros para validação da análise de dados por meio da triangulação de dados.

Outros autores como Bogdan e Biklen (1998); Fetterman (1998); Flick (1998); Merriam (2001) e Richardson (1994) oferecem uma grande diversidade de opções para análise de dados, dentre as quais opto pela cristalização por considerar este método de análise mais adequado à natureza dos dados coletados e à definição de autonomia adotada na pesquisa que relato.

Os cristais são belos pela forma como refletem e refratam a luz, de acordo com a forma que se apresentam na natureza ou ainda que tenham sido lapidados pelo homem. Essa característica dos cristais permite que se observe diferentes padrões de luzes, cores e formas de acordo com o posicionamento do observador; uma metáfora que se alinha perfeitamente aos pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador, inserido no contexto de pesquisa, reflete também suas crenças e valores.

Richardson (1994) nos chama a atenção para o fato de que não há uma verdade única; procurando desconstruir a ideia de validação dos dados, a autora sugere a adoção da cristalização como método de análise. Na pesquisa relatada nesta dissertação, os dados analisados provêm de uma narrativa, cinco questionários, de sete entrevistas com o participante e da análise documental do *site* do curso de inglês *online*.

3.6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Dentro do escopo deste item, aprecio muito a observação de Celani (2005, p.107) ao se referir aos participantes como pessoas e não como simples objetos de estudo, devendo ser tratadas como seres humanos, expostos de maneira devida. O que traduzo em cuidado com a imagem do participante, bem como em uma forma humana de lidar com as limitações de

tempo e idiosincrasias que venham a surgir ao longo da pesquisa. Como lembram Lüdke e André (1986, p. 3), a importância de se ter em mente que qualquer pesquisa está permeada por uma “carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”, influenciando a maneira como o pesquisador interpreta os dados. De maneira semelhante, O estudo de caso relatado por Moura Filho (2005, p. 123-124) revela que:

[o] exercício da pesquisa coloca o(a) pesquisador(a) em contato estreito com a vida do(a)s participantes da pesquisa e/ou com as instituições pesquisadas. Essa condição coloca o(a) pesquisador(a) diante de situações nas quais ele(a) tem que decidir o que gravar/anotar, como lidar com informações privilegiadas sobre o(a)s participantes e/ou instituições e como administrar eventuais conflitos entre o(a)s envolvido(a)s na investigação.

Alinhando-se ao pensamento de Schwandt (2006, p. 207) ao ressaltar que “[c]ompreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos. As questões morais nascem do fato de que uma teoria de conhecimento é amparada por uma determinada visão da atividade humana.” Por outro lado, Punch (1994, p. 84) salienta que “não há consenso ou unanimidade no que é público e privado”. Se por um lado essa afirmação coloca o pesquisador em estado de alerta diante de escolhas que precisa fazer ao longo da pesquisa para que não se afaste dos princípios éticos que devem reger a pesquisa qualitativa, Lüdcke e André (1986), Moura Filho (2005) e Schwandt (2006) são mais específicos quanto à possibilidade de interferência do pesquisador e prescrevem que cuidados devem ser tomados para não violar princípios éticos da pesquisa.

Pensando na manutenção dos princípios éticos, Fetterman (1998), Punch (1994) e Rosa e Arnoldi (2006) concordam que o pesquisador deve adotar um termo de consentimento livre e esclarecido que ressalte o caráter de participação voluntária, sujeita à interrupção, sem qualquer dano ou coerção ao participante, bem como a permissão de uso dos registros gerados pelo participante na dissertação e eventuais comunicações científicas.

No caso mais específico de Fetterman (1998), observo três questões fundamentais para o exercício da pesquisa que respeita os ditames éticos, com os quais concordo e adoto nesta dissertação: a) a questão da obtenção do termo de consentimento para realização da pesquisa, na qual revelo meu interesse, alguns procedimentos de pesquisa, graus de exposição e respondo às dúvidas do participante antes mesmo de dar início à coleta de dados; b) a discussão sobre a revelação ou preservação da identidade do participante, que descreve melhor no parágrafo seguinte; e c) a oferta de reciprocidade, tanto ao participante quanto à(s) instituição(ões) envolvidos(as).

Sobre a revelação ou preservação da identidade do participante, opto por mencionar seus dados pessoais, inclusive o nome, sobrenome e local de trabalho, por exemplo, pois por se tratar de um estudo de caso no qual apresento dados acerca da aprendizagem de LE por um participante real, a análise de dados torna-se tanto mais verossímil quanto personalizado é o relato, tal como ocorre nos depoimentos das propagandas de TV, que além da imagem mostram o nome e profissão da pessoa. O principal objetivo da revelação de identidade nesta dissertação é catalizar “o rico potencial vicário que a experiência oferece” (MOURA FILHO, 2005, p. 124), apresentando uma pessoa real. O cuidado ao optar pela revelação da identidade do participante inclui seu consentimento para isso, procurando evitar constrangimentos, apesar de ter claro que seus depoimentos em nada podem denegrir sua imagem pessoal ou profissional, ao contrário, servem de incentivo àqueles que desejarem trilhar o mesmo caminho de aprendizagem de uma LE.

A importância da reciprocidade se deve ao reconhecimento e valorização da contribuição prestada pelo participante da pesquisa que relato, que sempre se mostrou disposto a colaborar, apesar do ritmo intenso de trabalho e de outras atividades pessoais. Todos os dados da pesquisa, organizados sob a forma sistematizada desta dissertação, são oferecidos ao participante para que ele se aproprie dos resultados e possa fazer bom uso ao longo de sua caminhada como aprendente de inglês

CAPÍTULO IV

AS LIÇÕES DO CAMINHO: ANÁLISE DE DADOS

4.1. O PEREGRINO

Os questionários 2 (sobre utilização do computador e da *Internet*) e 3 (sobre letramento digital) demonstram o quanto Raniere está familiarizado com o uso de computadores e *Internet*, bem como revelam um alto grau de letramento digital. Esses resultados não surpreendem, pois o participante iniciou seus estudos em TI, trabalha na área, usa computadores tanto no ambiente profissional, quanto no ambiente familiar para se comunicar com parentes e amigos, fazer pesquisas na *Internet* e se divertir.

A familiaridade com o uso de novas tecnologias, bem como o grau elevado de letramento digital de Raniere, são características já resenhadas capazes de promover a ALAD. No entanto, outros aprendentes que não estejam familiarizados com o uso de computadores no EAO podem usufruir dos benefícios da ALAD desde que haja uma preparação para lidar com ambiente *online* e exista uma linha de comunicação satisfatória, capaz de sanar problemas advindos do uso da tecnologia.

Retomando a análise das respostas de Raniere ao questionário 2, evidenciando o uso computador pelo menos “quase todos os dias” para fins profissionais e educacionais, tanto em casa quanto no trabalho, atribuo isso a dois grandes motivos: a) exigência profissional, já que seu trabalho envolve a comunicação via email e programas de bate-papo; e b) o fato de estar estudando inglês em um curso *online*. No entanto, ao ser questionado sobre nunca utilizar a *Internet* para fazer pagamentos de contas ou operações bancárias, Raniere demonstrou desconfiança e alegou estar ciente das falhas de segurança que podem existir já que foi estudante do curso superior de segurança da informação.

O questionário 3 ressalta, de forma ainda mais contundente, o alto grau de letramento digital, pois praticamente todas as respostas indiciam grau máximo de concordância, “concordo totalmente”, exceto por duas: questão 11) Acho os serviços disponíveis *online* mais práticos e fáceis de usar (...) e 15) Posso me definir como um aficionado por computadores e tecnologia em geral, cujas respostas foram “concordo parcialmente”. Esse questionário envolve a coleta de dados sobre a habilidade de uso do computador desde operações básicas às mais técnicas e o conforto e familiaridade de uso.

As entrevistas ratificam o alto grau de familiaridade com o uso de computadores e de letramento digital de Raniere. Embora não reconheça a forma como lida com o computador e com a abundância de informações disponíveis na *Internet*, Raniere age como um aprendente da era digital, demonstrando ser capaz de filtrar as informações e fazer bom uso delas; um dos novos letramentos desenvolvidos a partir do uso intenso de computadores e da *Internet* (WARSCHAUER, 1999), fundamentais para que o aprendente interaja com falantes nativos também fora do ambiente *online*.

O gosto pela tecnologia certamente impulsionou Raniere a procurar uma formação na área de tecnologia da informação, levando-o, conseqüentemente, a trabalhar diante do computador e a fazer uso do mesmo em casa para diversos fins, inclusive lazer, conforme já relatei.

Com relação à língua inglesa, seu primeiro contato aconteceu por intermédio de sua mãe, que possui nível superior (conforme faz questão de frisar) e era funcionária pública. Não sabe precisar a data nem como era o curso exatamente, mas refere-se a um curso de inglês a distância por via postal e uso de revistas como a “Speak Up” e fitas cassetes. Segundo Raniere, “(...) este contato me deu uma impressão de estar descobrindo um novo mundo devido as ilustrações contidas nesta [sic] revista, lembro de uma cidade limpa, taxi amarelo e um cabine telefônica vermelha “ (narrativa de aprendizagem).

Raniere relata, durante a primeira entrevista, que o inglês na escola regular “era inexistente”. Além de não se iniciar o estudo do inglês tão cedo, esta era a única opção de LE à época. Hoje em dia a importância da língua inglesa aumentou exponencialmente, possivelmente por uma demanda de mercado (como favorece a globalização), levando muitas escolas a oferecer LEs já nas séries iniciais¹⁰⁴.

Apesar do incentivo de sua mãe para o estudo de LEs, do modelo que ela representava em casa e de ter achado interessante as ilustrações da revista, a ponto de ter marcado sua memória, Raniere jamais procurou estudar inglês ou qualquer outra LE até há pouco tempo, quando registra em sua narrativa de aprendizagem que “surgiu a necessidade devido ao trabalho, deste [sic] de [a] leitura de termos técnicos específicos com palestras e treinamento ministrado por estrangeiros”.

¹⁰⁴ Hoje em dia algumas escolas chegam a oferecer o contato com LEs desde o berçário, seja como uma estratégia de marketing apenas ou sob a crença de que “quanto antes, melhor”.

Sua busca por um curso de inglês foi uma tentativa de iniciar os estudos com o objetivo de manter sua empregabilidade, ou seja, Raniere demonstra uma preocupação objetiva com sua formação e com o caráter prático do valor que a aprendizagem da língua inglesa tem a agregar a sua experiência profissional. Ao ser questionado sobre sua motivação para continuar no curso, por exemplo, Raniere lembra que:

(...) a empresa privada já é um grande motivador. Hoje, (...) tá MUITO COMPETITIVO. O mercado tá, tá bem competitivo, então você tem que, você tem que tá à, se não estiver à frente, mas pelo menos acompanhando as tendências, né? De, de, de mercado p'ra você se manter trabalhando, se manter eh-eh empregável. (Entrevista 4)

E segue afirmando que aquela época em que teve seu primeiro contato com a língua inglesa por intermédio de sua mãe apenas preenche um campo de suas memórias; é apenas uma recordação, pois a aprendizagem de inglês nunca foi uma obrigação em sua vida, nunca lhe foi imposta. Na verdade, aprender inglês surgiu também como uma necessidade ao se deparar com textos técnicos na área em que trabalha, conduzindo-o a buscar um curso que suprisse sua necessidade de aprendizagem. O diálogo abaixo reproduz o momento de início do CIOE como alternativa aos cursos tradicionais de LE:

Pesquisador: (...) em que momento você iniciou a aprendizagem? Além da escola, naturalmente.
Raniere:(pausa longa) um ano atrás.
Pesquisador: Tá. Onde você começou a estudar?
Raniere:Eh... através de um curso *online*.
Pesquisador: Tá, o da Englishtown então, né?
Raniere:.....Isso.

(Entrevista 1)

Raniere atribui seu progresso na aprendizagem a sua disciplina e dedicação às tarefas no CIOE que já somam mais de 100 horas até o momento. Quando questionado a respeito da opinião de terceiros sobre estudar inglês *online*, Raniere diz que muitos apoiam sua iniciativa

[...] quando [a pessoa] conhece o ambiente, pela facilidade, pela interação, eh, há um, um interesse [...], existe comentários que apoiando (...) essa [...], alguns colegas até procuraram fazer inscrições p'ra que também pudesse usufruir do ambiente de educação a distância. (Entrevista 1)

E aproveita a oportunidade para comparar seu desempenho com o de um colega que entrou no CIOE e não obteve o mesmo resultado:

[...] um colega que também entrou no mesmo ambiente p'ra, p'ra fazer o mesmo curso e não conseguiu o mesmo desempenho, **devido à dedicação**, ao tempo que ele dedicou no ambiente, ao tempo de, de ser, ser feito os exercícios de, das práticas, né? E cumprir com os exercícios, ele num teve, ele num teve o mesmo êxito APESAR de achar que o ambiente é bom, mas **talvez não tenha tido uma disciplina p'ra prosseguir e conseguir os mesmos resultados**. (Entrevista 1 – grifos meus)

A justificativa para o fracasso do colega na modalidade *online* de aprendizagem de LEs é a falta de dedicação e disciplina, fatores centrais, como demonstro mais adiante, na concepção de Ranieri sobre quais atitudes e características são importantes para uma aprendizagem bem-sucedida em cursos *online*.

Ranieri está bastante satisfeito com a forma como o CIOE permite que ele acompanhe seu desempenho, demonstrando estar bem adaptado ao ambiente. Acrescenta que, apesar de trabalhar diante do computador, conectado à *Internet* o tempo todo, o uso do computador é sempre um forte apelo motivacional, pois como gosta de frisar, “acaba que você tem, tenta utilizar ele [o computador] p’ra tudo, né?” (Entrevista 2).

4.2. O CAMINHO: DESCRIÇÃO DO AMBIENTE *ONLINE*

4.2.1. A instituição

A Education First (EF)¹⁰⁵ é a instituição responsável pelo CIOE. Fundada em 1965, na Suécia, por Bertil Hult, iniciou sua operação levando alunos suecos do ensino médio para o Reino Unido com o objetivo de aprender inglês.

Atualmente, a EF está presente em 50 países e possui mais de 400 escritórios espalhados pelo mundo. Reunindo um total de quase 34 mil funcionários, incluindo professores e voluntários, e está avaliada em 50 bilhões de dólares. Além de ser responsável pela Englishtown, a EF está por trás de outros empreendimentos tais como:

- EF Language Travel (aprenda um idioma no exterior);
- EF Escolas de Idiomas Locais (aprenda um idioma no exterior);
- EF Ano Acadêmico no Exterior (aprenda um idioma no exterior);
- EF Education First (escolas de idiomas locais);
- Englishtown.com (curso de inglês *online*);
- EF Corporate Language Training (curso de inglês em empresas);
- Hult International Business School (programas acadêmicos e graduações);

¹⁰⁵ Todas as informações sobre a EF e a Englishtown foram obtidas no site <http://www.englishtown.com>, cujo acesso é franqueado a qualquer pessoa, sem necessidade de senha ou autorização especial. Apesar disso, as digitalizações mais importantes estão inclusas no corpo e anexos desta dissertação.

- Excursão para o Smithsonian (viagens educacionais);
- EF Educational Tours (viagens educacionais);
- EF College Break (viagens educacionais);
- EF Ano de Ensino Médio (intercâmbio cultural);
- Au Pair Cultural (programas de *au pair*¹⁰⁶);
- Erika Seguro para Viagem e Finanças (viagens e serviços financeiros)

Mesmo com essa multiplicidade de empresas e produtos, a EF se preocupa em manter seu compromisso com a sustentabilidade e com a sociedade de modo geral, ajudando a derrubar “as barreiras de idiomas, culturais e geográficas que nos separam” e sendo solidária nos casos de desastres naturais, por exemplo.

Em 1996, a EF funda a EnglishTown.com em parceria com Bill Fischer. Bill acreditava que a flexibilidade que hoje existe com o advento da *Internet*, deveria ser a norma, ou seja, ele não acreditava nos métodos tradicionais que forçam os alunos a “aprenderem em lugares fixos, num horário rígido. Isso significava que muitos ficavam para trás ou com vergonha nas aulas”.

Bill já antevia uma das grandes vantagens dos cursos *online*: a flexibilidade de tempo e lugar, pois de acordo com sua concepção de aprendizagem, os aprendentes podem acessar o ambiente de aprendizagem em qualquer hora, em qualquer lugar. Outro ponto importante percebido por Bill foi a possibilidade de evitar a exposição do aprendente.

Garrison (2006) diz que as aulas presenciais exigem uma agilidade de pensamento e verbalização; portanto, aprendentes menos habilidosos, que requeiram maior tempo para análise ou sejam tímidos podem se sentir expostos e/ou inibidos diante do uso da LE em tarefas que são vistas pelo professor como oportunidade e podem ser interpretadas como uma obrigação de participar da aula. Dessa maneira, o ambiente *online* favorece a participação dos aprendentes, respeitando o momento e o ritmo de cada um. Assim sendo, os aprendentes não perdem conteúdo, podem rever inúmeras vezes a lição, buscar a interação quando se sentirem seguros e à vontade.

¹⁰⁶ Nos programas *Au pair*, as participantes são recebidas em casa de família no país em que desejam aprender a língua, e trabalham como babás. Geralmente têm um carro à disposição e recebem ajuda uma pequena remuneração pelo trabalho de babá.

O empenho da Englishtown, revelado na história de sua fundação, volta-se para uma maneira “nada convencional” de ensinar inglês, pois como Bill se recusava a acreditar que “as aulas em salas tradicionais, inflexíveis e impessoais de várias formas, fossem a única forma de aprender”, Bill se fez as seguintes perguntas:

- Por que aprender inglês deve seguir o método antigo em sala?
- Por que alunos não podem aprender em casa?
- Por que não podemos deixar o inglês mais fácil e flexível para todos?

Em resposta à primeira pergunta, Russel (2005) não se refere ao método “antigo”, mas relembra a importância da comunicação não-verbal e o compromisso moral do professor em identificar o estado emocional do aprendente, procurando diminuir o estresse e a frustração do processo de aprendizagem. Para isso, sugere a utilização de artifícios que tornem a interação *online* mais humana, diminuindo o que Bender (2003) chama de distância transacional e já foi discutida no item 2.2.3.3.5. desta dissertação.

O ensino tradicional presencial garante o contato entre aprendente(s) e professor(es), tornando possível a formação de um grupo de aprendizagem capaz de criar e fortalecer laços afetivos importantes para a constituição de uma identidade comum. No caso do CIOE, a formação de um senso de comunidade como resenhado na literatura (capítulo II) não tende a ocorrer, por mais amigável e intuitiva que seja a interface ou por maior que seja o incentivo do CIOE. Entendo que isso ocorra porque o ambiente *online* gera muita insegurança, que seria imediatamente dissipada após uma breve *leitura* do ambiente e das pessoas, por favorecer a ação isolada dos aprendentes, como em um curso de ILE por pacotes com áudio e fascículos

No entanto, os questionamentos iniciais de Bill influenciaram a si mesmo e a Bertil Hult a criarem a Englishtown, transformando-a em uma sólida empresa de ensino de inglês *online*, com forte reputação no mercado de idiomas, cuja missão é:

usar a tecnologia para criar uma forma melhor de aprender inglês. Este conceito, apoiado pela sede por inovação e disposição para investimentos inteligentes da EF, resultou na criação do sistema de ensino de idiomas mais avançado do mundo: a premiada escola Englishtown.

4.2.2. O curso *online*

Geralmente, a primeira pergunta que se faz quando se inicia um curso *online* é onde fica isso ou aquilo, como se acessa esse ou aquele recurso. Para responder às dúvidas dos

aprendentes, a Englishtown criou uma seção “Perguntas Frequentes” (FAQ)¹⁰⁷ que pode ser acessada a qualquer instante clicando em “ajuda”. Além deste recurso, é possível entrar em contato diretamente com a via email ou telefone, em dias comerciais, das 9h às 21h, conforme a figura 1 demonstra:



Figura 1 - Cabeçalho do *site* e ajuda

O andarilho que se propõe a enveredar por esse caminho de aprendizagem de LE se depara com um *site* bem desenhado e de forte apelo visual. No entanto, por se tratar de um caminho ainda não trilhado, o aprendente pode se ver diante de muitos questionamentos sobre o funcionamento do curso, sua viabilidade, eficiência e eficácia, bem como podem surgir dúvidas sobre sua própria capacidade, recursos e adequabilidade de equipamento para saber lidar com as dificuldades e usufruir dos benefícios oferecidos por um curso *online*.

A esse respeito, autores como Erben, Ban e Castañeda (2009), Jarvis (2009) e Moore, (2009) ressaltam a importância da preparação do aprendente para que ele saiba como utilizar as ferramentas e recursos oferecidos pelo CIOE, evitando a frustração reportada por Hara e Kling (1999), quando a tecnologia se torna um fator que dificulta ou impede a aprendizagem.

Percebo a preocupação do CIOE em responder às dúvidas mais frequentes, por meio de sua FAQ e dos contatos já comentados anteriormente, mas nada se compara à experiência genuína oferecida como teste gratuito por um período de 14 dias. Essa facilidade permite que o aprendente não só faça uma escolha responsável, como também o prepara para o ambiente *online*, ou seja, por intermédio da utilização dos recursos do CIOE sem custo algum, o aprendente tem a possibilidade de constatar seu funcionamento, auferir seu letramento digital (WARSCHAUER, 1999), perceber suas dificuldades e vislumbrar as possibilidades de aprendizagem a distância via *Internet*.

¹⁰⁷ No original: “Frequently Asked Questions”, o que em português quer dizer: “perguntas mais frequentes e assim procuram sanar suas dúvidas. Nesta dissertação, não traduzo o termo FAQ.

Desse modo, o aprendente é conduzido a se apropriar de conhecimentos mínimos de navegabilidade no *site* para que com isso esteja apto a seguir trilhando sua jornada de aprendizagem, porém, muitas vezes sem a consciência desse processo.

De início, o aprendente faz um teste de nivelamento para descobrir em que nível se encontra e poder receber um plano de estudos com metas de acordo com os objetivos de aprendizagem informados. O CIOE permite que o aprendente siga um ritmo próprio, oferecendo liberdade e flexibilidade, ou seja, o aprendente escolhe seus objetivos, seu nível e seus horários, definindo o que deseja aprender e a Englishtown fornece um plano de estudos com os pontos a serem trabalhados. Além disso, a Englishtown fornece soluções que fogem ao roteiro tradicional dos cursos de LEs de acordo com os objetivos do aprendente.

Várias características e recursos do CIOE trabalham aspectos importantes da língua ao mesmo tempo que buscam manter o aprendente motivado a aprender mais. Um desses recursos é o relatório de acompanhamento, apresentado na figura 2. Além de ser importante para monitorar o progresso do aprendente, salientando seus pontos fortes e fracos, este relatório é uma forte “arma secreta motivacional” segundo a Englishtown. Entendo que da mesma maneira que esse relatório é capaz de incentivar os aprendentes, é possível que desmotive outros com mais dificuldades de aprendizagem, por exemplo.



Figura 2 - Relatório de acompanhamento de Ranieri

A figura 3 mostra os níveis de conhecimento em que o CIOE é subdividido, alinhando cada nível com as certificações reconhecidas internacionalmente. Esse quadro permite que o aprendente determine suas metas de aprendizagem e/ou tenha a percepção do nível em que sua aprendizagem se encontra.

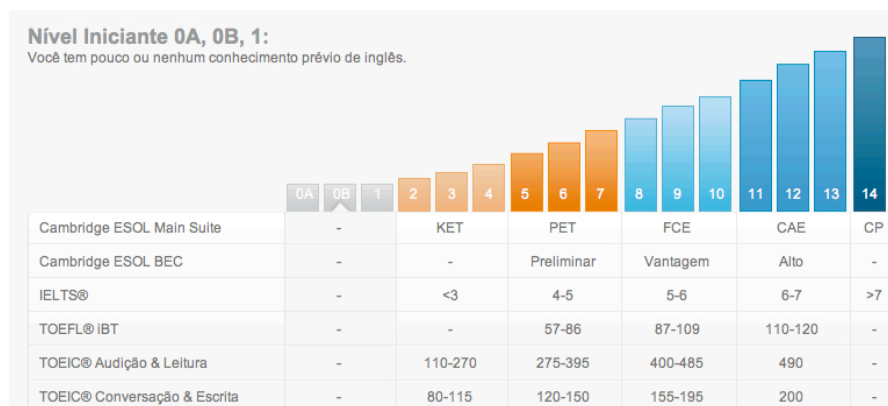


Figura 3 - Níveis do CIOE e equiparação com certificações internacionais

Ao equiparar seus níveis com certificações reconhecidas internacionalmente, o CIOE fornece uma base de comparação para que o aprendente possa se informar a respeito do grau de proficiência na língua que é esperado dele. Acrescente a isso a possibilidade de o aprendente controlar seu processo de aprendizagem e tomar decisões importantes e se tem uma poderosa ferramenta de análise e empoderamento dele.

Além de uma visão geral dos níveis, o CIOE fornece uma visão geral de cada unidade do curso com o resumo da unidade, a lista de vocabulário, pronúncia das palavras, explicações sobre a língua e pontos gramaticais, configurando uma introdução à lição que será estudada. Há possibilidade de baixar um arquivo em formato PDF com a visão geral das unidades. Esse recurso permite que o aprendente menos familiarizado com a dinâmica de estudos via *Internet*, possa imprimir uma cópia para se preparar antes de iniciar a aula e/ou revisar o conteúdo da unidade após a aula, respeitando estilos, estratégias e preferências de aprendizagem de cada um. Outros aprendentes podem vir a se beneficiar desse recurso, acessando o documento diretamente de um computador ou tablet, conectado ou não à *Internet*, desfrutando de maior flexibilidade e controle sobre o a aprendizagem da língua.

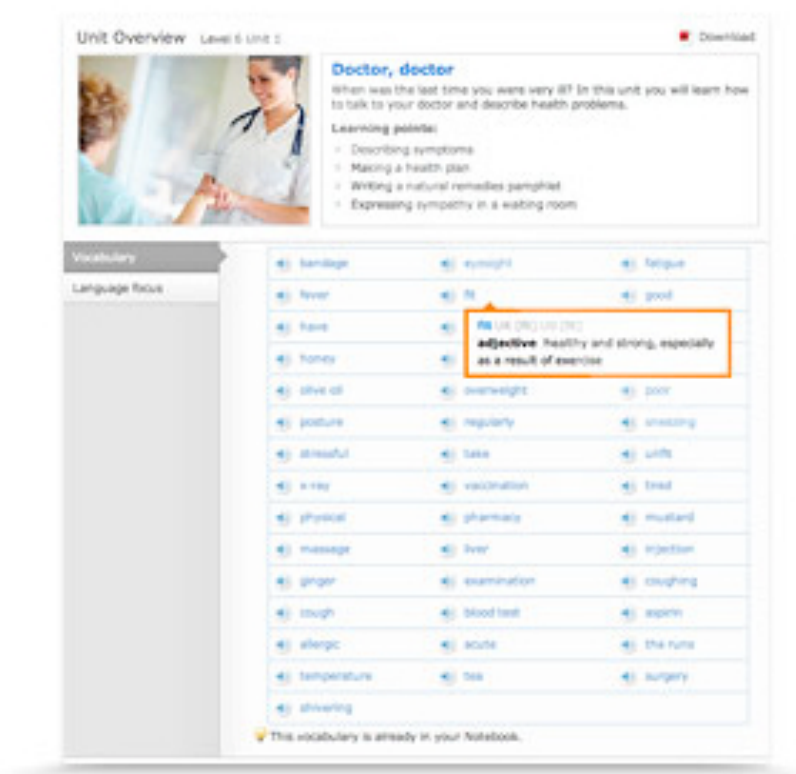


Figura 4 - visão geral das unidades

Segundo o *site* da Englishtown, na aba “como funciona”, o curso de inglês *online* segue uma sequência que demonstra a filosofia de EAD e de *marketing* da empresa: (a) aprenda; (b) pratique; (c) aplique; e (d) certifique-se.

- a) Aprenda de forma inovadora, motivadora e descontraída, com atividades de leitura e escrita interativas e retorno instantâneo.

Pressuponho que, por disponibilizar uma elevada quantidade de exercícios, cuja interface multimodal é amigável e intuitiva, o CIOE pretenda atrair mais clientes para sua plataforma de ensino/aprendizagem de ILE em consonância com o perfil do aprendente *online* (quadro 3);

- b) A prática é o momento do curso em que se espera do aprendente que utilize na conversação *online* com um professor do CIOE o que foi aprendido.

Entendo que seja necessário melhor explorar a forma como o CIOE concebe essa prática como geradora de insumos significativos para a aquisição de ILE, pois apesar da possibilidade de o aprendente praticar a LE, falando e ouvindo o quanto quiser, enquanto o professor o auxilia em seu processo de aprendizagem, corrigindo a pronúncia, os aspectos

gramaticais e de uso da língua, talvez a qualidade dessas interações estejam muito aquém da capacidade de comunicação do aprendente, principalmente em estágios iniciais de aprendizagem. Percebo que o CIOE pretende vender um curso que se adequa perfeitamente às necessidades do aprendente *online* sem, no entanto, estar atento às singularidades do processo de aquisição de uma LE;

- c) A aplicação do que foi aprendido pode acontecer a qualquer instante, dentro e fora do ambiente *online*. O CIOE encoraja o aprendente a fazer novos amigos e a procurar se comunicar com outros aprendentes, divulgando a existência de pessoas procedentes de mais de 120 países do mundo com as quais pode interagir;
- d) Ao fim de cada nível, espera-se que o aprendente tenha clareza de sua evolução. Ainda assim, o CIOE prevê um teste final de certificação como forma de determinar o cumprimento de uma etapa e de valorizar o empenho do aprendente no curso. Segundo a informação também colhida no *site*, essa certificação tem reconhecimento internacional por ser emitida pela Hult International Business School¹⁰⁸, garantindo maior prestígio à certificação e contribuindo para motivar o aprendente.

Pressuponho que ao propor uma certificação, o CIOE estabeleça um parâmetro mais claro de comparação com entidades certificadoras reconhecidas internacionalmente, com o propósito de elevar tanto o prestígio do próprio CIOE como a autoconfiança do aprendente. No entanto, por não ter acesso às provas, nem fazer parte de minha pesquisa explorar as certificações emitidas ao fim de cada etapa, não disponho de elementos para analisar judiciosamente os instrumentos de avaliação. Como pesquisador e professor, porém, ressalto a importância do cuidado com a avaliação ao longo do processo de ensino/aprendizagem de LE que se deve ter, pois o modo como a avaliação é conduzida pode levar a efeitos negativos sobre a autoconfiança e motivação do aprendente *online*.

Uma das questões mais relevantes que considero é a escolha do CIOE. A esse respeito, Raniere diz que procurou “um curso *online* que tivesse muita interação” (questionário 5) e usufruiu do período gratuito de 14 dias para testar o ambiente e os recursos oferecidos, estando bastante satisfeito com o curso e com seu desempenho até o momento (entrevista 5).

¹⁰⁸ Uma das empresas do grupo EF e a sexta melhor universidade de administração internacional do mundo segundo informações do site da Englishtown.

Naturalmente toda empresa deseja comercializar seu produto e disso não se pode fugir. No entanto, a maneira como o curso é conduzido e o cuidado em manter o aprendente motivado ao longo do curso dão ao CIOE a confiabilidade que o aprendente muitas vezes necessita para trilhar sua jornada rumo à competência na língua inglesa. O próprio *site* da Englishtown afirma que o foco do CIOE é na autoconfiança do aprendente. Visando este foco, várias estratégias foram implementadas por meio de recursos importantes para a aprendizagem de LEs, como demonstro nos itens a seguir:

4.2.2.1. Lições com vídeo

Apesar da produção dos vídeos ter sido feita pela Englishtown com o objetivo de criar lições que favoreçam a aprendizagem de inglês, o que me faz crer que sejam adaptados e adequados a cada nível, há uma preocupação com a autenticidade da linguagem utilizada, procurando fazer com que os vídeos mostrem “gente real em situações reais, usando o inglês normalmente”. Desse modo, os mais de 500 vídeos permitem que o aprendente veja “como usar o vocabulário de forma autêntica”.

4.2.2.2. Exercícios

Concordo com as premissas da Englishtown de que sem compreensão não há como aprender, de que o propósito de todo aprendente de LEs é se comunicar e de que, para isso, é preciso compreender e ser compreendido. Seguindo essa linha de raciocínio, o CIOE foi planejado tendo em vista essa necessidade de exercitar a compreensão através dos exercícios disponibilizados em cada nível de cada unidade.

Depois do necessário *input* em vídeo ou áudio, o aprendente é testado, para verificar sua compreensão, e recebe *retorno* imediato. Essa característica do CIOE é o que Warschauer (1996a) denomina função tutorial. Neste tipo de exercício, onde a interação ocorre entre o aprendente e a máquina conectada via *Internet*, as vantagens citadas por Warschauer (1996a) com respeito à possibilidade de o aprendente repetir a atividade quantas vezes quiser, receber retorno imediato e sem julgamento e ter seu ritmo e individualidade respeitados são evidentes.

O retorno é um fator, identificado por Fleming e Hiple (2004) já nos primórdios da CALL, que deve ser provido o mais breve possível, segundo Bañados (2006) e Hara e Kling (2009), para evitar a frustração dos aprendentes.

Por outro lado, a inflexibilidade e a impessoalidade que a mediação do computador impetram também podem gerar frustrações, principalmente quando o aprendente não consegue avançar na aprendizagem por si só e incorre repetidas vezes no mesmo erro. Neste caso a intervenção de um professor pode ser muito útil ao processo de aprendizagem do aprendente ao interagir com o ele, criando e/ou fortalecendo vínculos afetivos entre professor e aprendente. Reforçam essa ideia autores como Rudestam e Schoenholtz-Read (2010) e Zhang e Goel (2011) ao se referirem à necessidade não só de retorno, mas fundamentalmente de contato com o professor para que a experiência de aprendizagem seja bem-sucedida e motivadora.

De acordo com a Englishtown, a repetição permite que o aprendente venha a perceber onde está a dificuldade e reveja o mesmo item quantas vezes quiser até que seja capaz de entender perfeitamente cada palavra. No entanto, esse posicionamento da Englishtown pressupõe que, de forma subliminar, a repetição leva à compreensão. Conforme Krashen (1982) afirma, é necessário que haja $i+1$, onde i é o *input* e o número 1 representa um nível um pouco acima da capacidade do aprendente para que o *input* não seja tão fácil que não represente um desafio para a aprendizagem e nem tão difícil que a torne impossível. Nem sempre é possível compreender tudo, mesmo assim a comunicação não deixa de acontecer, uma vez que os interlocutores dominem técnicas de negociação de sentido, por exemplo.

Outro ponto que destaco é a crítica à repetição vazia, ou seja, a repetição descontextualizada, sem significado para o aprendente. Esse tipo de repetição pode ser interessante quando o aprendente decide repetir por ter estabelecido um objetivo para isso e esteja, dessa maneira, procurando atingir sua meta de aprendizagem. Ao compartilhar das mesmas crenças oferecidas pelo CIOE, o aprendente pode sentir-se à vontade neste modelo de ensino/aprendizagem de ILE, mas aprendentes com perfil diferentes do de Ranieri possivelmente se sentiriam insatisfeitos.

Há muito o modelo behaviorista/estruturalista de ensino de LEs deu lugar ao comunicativismo, com especial destaque para o ensino/aprendizagem de LEs por tarefas comunicativas que envolvem a negociação de sentidos e interações entre aprendentes e aprendentes, aprendentes e professores, aprendentes e outros agentes no mundo real, que geram aquisição de LE, ou seja, aprendizagem de longo prazo.

4.2.2.3 Recursos de vocabulário

Os exercícios de vocabulário foram planejados de modo que sejam “interativos, interessantes e muito úteis” para facilitar a aprendizagem e manter o aprendente motivado. A Englishtown presume que o conhecimento de vocabulário seja “a base sólida de qualquer idioma”, portanto, no CIOE é importante que o aprendente “se divirta enquanto constrói [sic] uma base sólida”. A todo instante, a ideia de “diversão” está por trás da filosofia do CIOE e de suas atividades, o que coloca a *motivação* em posição, se não de destaque, ao menos de grande relevância.

Um tipo específico de recurso para aprendizagem e consequente ampliação de vocabulário são os *flashcards*. Considerados pela Englishtown como “uma ferramenta-chave para aprender vocabulário”, os *flashcards* do CIOE são dinâmicos e personalizados de acordo com as necessidades do aprendente e possuem tecnologia de reconhecimento de voz para identificação da pronúncia do aprendente. Por necessidades do aprendente, a Englishtown refere-se à opção de escolha do aprendente, segundo sua capacidade crítica de perceber seus pontos fracos na aprendizagem de palavras e frases em inglês. Já o recurso de reconhecimento de voz para correção de pronúncia é outro recurso de utilização tutorial do computador no CIOE.

Há várias maneiras de se trabalhar com *flashcards*. A mais simples delas compreende clicar sobre um deles para ver a definição da palavra. Além disso, o aprendente pode ter acesso à pronúncia, definir se a palavra foi aprendida ou não e assim criar seu banco de palavras novas, categorizadas segundo a unidade do curso ou classe gramatical da palavra. Esse recurso permite a impressão para estudo fora do ambiente *online*, flexibilizando ainda mais a aprendizagem e o ritmo de dedicação do aprendente.

O uso de *flashcards* também pode facilitar o monitoramento da aprendizagem, pois o CIOE exibe um “relatório de progresso de vocabulário”. Este relatório dá visibilidade ao aprendente que pode vir a tomá-lo como base para o direcionamento que pretende dar ao seu processo de aprendizagem, numa iniciativa própria do aprendente autônomo.

O *notebook* é um outro recurso de vocabulário com várias funções que incluem: a) acesso a mais de 70 mil palavras do Cambridge Advanced Learner’s Dictionary; b) tradução; e c) *flashcards*. Por incorporar os *flashcards*, também reflete suas características e permite ao aprendente, de modo “rápido, fácil e intuitivo”, ter acesso a “detalhes de pronúncia e usos comuns da palavra – tudo o que você precisa para usar a palavra na vida real na hora!”

4.2.2.4. Laboratório de pronúncia

Este recurso permite que o aprendente exercite e aperfeiçoe sua pronúncia, observando os movimentos necessários para produzir determinados sons. Os modelos são falantes nativos e o laboratório possui outras funcionalidades como um quadro de símbolos fonéticos (cf. figura 5) e a possibilidade de gravação e repetição, tanto da fala de nativos quanto do próprio aprendente para efeitos de comparação.

O laboratório de pronúncia é importantíssimo como forma de promoção da aprendizagem. Em outras palavras, ao fazer uso desse recurso, o aprendente se apropria de um instrumento muito valioso para a autocorreção da pronúncia, baseado na sua habilidade de comparação e discernimento necessários para saber até onde deve insistir em aproximar sua pronúncia da fala de um nativo. Esse exercício de pronúncia é independente de um professor, mas responde à vontade do aprendente em aperfeiçoar sua pronúncia.

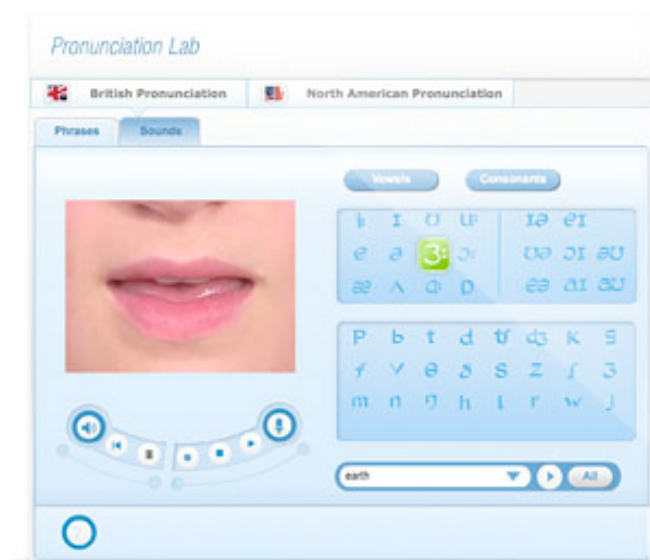


Figura 5 - Laboratório de pronúncia

4.2.2.5. Guia e laboratório de gramática

São dois recursos para a aprendizagem gramatical. O guia é uma ferramenta de acesso rápido, que permite ao usuário encontrar respostas para suas dúvidas gramaticais. Dentro desse guia, há vários exemplos para que o aprendente possa “saber as regras do idioma e também como usá-las”. O laboratório de gramática possui vídeos e dicas úteis, além de ser um lugar onde se pode “usar o inglês livremente e corrigir eventuais erros”.

Mais uma vez a Englishtown reitera o poder benéfico da repetição para a aprendizagem quando afirma que “[a]o treinar com frequência, você vai solidificar rapidamente sua compreensão de regras elementares de inglês. E sua autoconfiança vai aumentar visivelmente”. Warschauer (1996a) também reconhece o valor da repetição na aprendizagem de LEs, considerando-a benéfica, senão essencial, pelo menos no que se refere à fase behaviorista da CALL. Também muito valorizada na CALL estrutural (WARSCHAUER, 2004), a repetição foi relatada como fundamental característica da aprendizagem de Ranieri, como se pode constatar no diálogo a seguir:

Pesquisador: Como você percebe que aprende melhor?

Ranieri: Eu, a... repetição ela, ela te traz um, acho que talvez um aprendizado melhor. Iiih NÃO SÓ a repetição, mas acho que tem que ser associado com a continuidade dessas repetições.

Pesquisador: Você acha que só exercícios de repetição são suficientes p’ra que você aprenda?

Ranieri: Associado de u’a, a continuidade disso, no caso, todos os dias você ter um tempo dedicado para fazer eh eh esse exercício e a repetição faz com que te ajude bastante, mas junto com a continuidade disso. (Entrevista 4)

O fato de dizer que a repetição deve estar aliada à continuidade, nada mais é do que a manutenção de um estado de exposição à língua, seja em intervalos mais curtos (repetição) ou mais longos, porém constantes (continuidade).

O domínio gramatical de uma LE é importante para se atingir a competência comunicativa, no entanto, este não é o único aspecto a ser levado em consideração quando se trata de processos de ensino/aprendizagem de LEs. Todo professor é capaz de citar exemplos de sala de aula de aprendentes que dominam as regras gramaticais e as formas de uso, mas falham quando precisam se comunicar em LE em situações reais ou simuladas. Desse modo, percebo a falta de integração dos recursos para aprendizagem gramatical a tarefas comunicativas reais, pois no discurso do CIOE, o que é chamado de *tarefa* não passa de exercícios do tipo “complete as lacunas”, “associe...” ou “desembaralhe as palavras para formar frases em inglês”.

4.2.2.6. Teste de redação

Como não poderia deixar de ser, o CIOE também inclui uma avaliação da escrita do aprendente. Ao final de cada unidade, o aprendente tem a opção de escrever sobre o tema trabalhado e enviar ao professor que o devolverá em até 48h.

A correção do professor envolve aspectos gramaticais e de interpretação. Além da atribuição de nota, o professor encaminha um relatório detalhado sobre o desempenho do aprendiz e sugere o que deve ser feito para melhorar o texto.

4.2.2.7. Novos recursos

Dentre os novos recursos estão o desenvolvimento de um aplicativo que permite que usuários de iPad (o *tablet* da Apple) tenham acesso ao CIOE e ganhem em mobilidade, flexibilidade e liberdade para realizar as tarefas a qualquer hora e em qualquer lugar.

O CIOE também possibilita que o aprendiz escreva uma palavra e escute sua pronúncia por intermédio da ferramenta TTS (*text-to-speech*) de texto-para-fala. Clicando duas vezes sobre uma palavra ou parágrafo, o aprendiz ouve a pronúncia em ritmo natural e tem acesso à tradução.

O *ranking* de aprendizagem e o desafio de estudos (*Study Challenges*) são dois recursos de aprendizagem, segundo a Englishtown, recentemente implementados que entendo como estratégias motivacionais, mais do que recursos de aprendizagem em si, embora também cumpram essa função. No primeiro caso, o progresso do aprendiz gera pontos de aprendizagem que representam sua “recompensa pelas conquistas em cada unidade ou nível”, e permitem que se estabeleça um *ranking* de comparação entre os aprendizes de acordo com a pontuação de cada um, conforme exemplo demonstrado na figura 6.

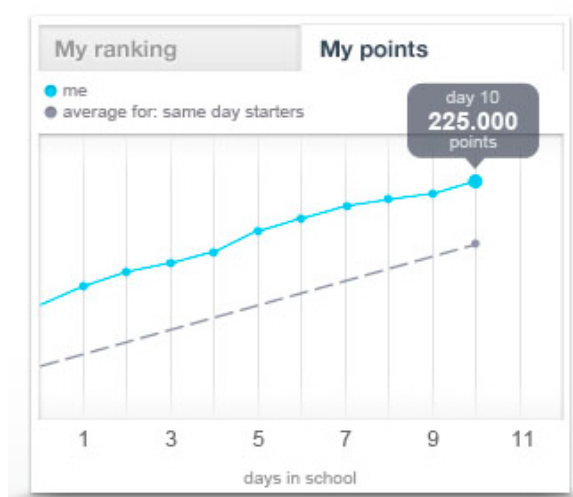


Figura 6 - *Ranking* de aprendizagem

Já no desafio de estudos, a competição ocorre sob a forma de jogos contra um outro aprendente, contra países ou o resto do mundo. Não há muita informação liberada sobre esses jogos e seu funcionamento, mas pelo depoimento de Raniere, são desafios que o aprendente tem a opção de escolher participar.

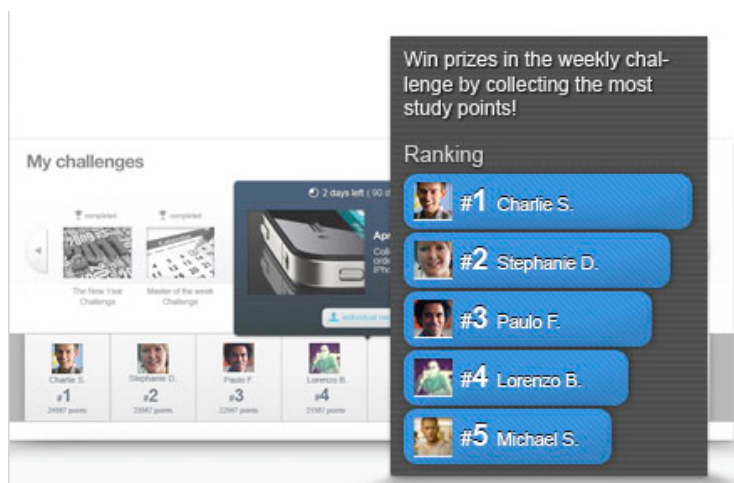


Figura 7 - Desafios de estudo

4.2.3. O professor

No CIOE, apesar da qualidade dos professores propagada pelo *site* da empresa, não existe um professor que seja o único responsável pelo curso ou por um aprendente ou grupo de aprendentes. A função do professor é a de recurso, como no caso das salas de bate-papo sobre um tema específico na qual os aprendentes entram para interagir, em geral com o próprio professor. Também fica a cargo do professor fazer as devidas correções e auxiliar o desenvolvimento dos alunos em todas as tarefas já descritas no item 4.2.4. e subsequentes.

A esse respeito Raniere se manifesta negativamente e reclama a falta de um único professor responsável pelo curso ou por sua aprendizagem de modo a haver um vínculo ou tipo de comunicação diferenciada. Sua crítica se materializa no relato abaixo ao responder sobre suas principais críticas ao CIOE:

[t]er um-um tempo maior de conversação, existir uma, uma tutoria centralizada, u'a, uma pessoa, um ponto focal, uma pessoa que você eh converse com ela eh p'ra, que tire todas as suas dúvidas e que busque eh-eh responder, mas uma única pessoa, não um conjunto, né? Hoje eh-eh formado por um, você pode mandar eh perguntas só que você não sabe direito com quem você tá fazendo interação, quem tá te respondendo, você não conhece, você não cria muito vínculo, o vínculo com um único professor, então eh eh u'a eu acho que talvez seja uma, um ponto aí que seja um dos principais. Um ponto crítico aí. (Entrevista 3)

A falta de um professor para intermediar a relação entre aprendente e conteúdo específico, bem como para avaliar os aprendentes, conhecendo um pouco de sua história e fortalecendo vínculos afetivos, é um dos fatores negativos do CIOE que Raniere menciona, mas não demonstra se importar muito, em função de sua autoestima e disciplina para estudar.

4.2.4. O aprendente

O aprendente e participante da pesquisa aqui relatada busca executar as atividades de aprendizagem propostas de acordo com seu ritmo, disponibilidade de tempo, dedicação e disciplina. Não parece haver uma comunicação clara das expectativas do CIOE aos participantes em potencial desse curso de inglês, nem mesmo o próprio participante percebe o que é esperado dele realmente.

Ao perguntar ao participante o que se espera dele como aprendente de inglês de um curso *online*, por exemplo, Raniere responde apenas “que espera que você vai lograr aí o êxito de ter um conhecimento da língua” (entrevista 5) o que reflete sua falta de consciência sobre tais expectativas. Ao procurar me certificar de que a pergunta havia sido compreendida de forma clara, reformulei a pergunta, como se pode ver no diálogo que transcrevo a seguir:

Pesquisador: De que maneira a Englishtown tornou EXPLÍCITA essas expectativas sobre o curso, se é que ela deixa isso bem claro, né?

Raniere: Quando você entra no ambiente, você... vai fazer a contratação do curso, já... já existe uma pesquisa antes p'ra entender seus objetivos p'ra ver se a ferramenta vai atender a sua necessidade. Se você tem um objetivo de viagem, se você tem um objetivo de negócio, qual é o seu objetivo, p'ra que... eh eles analisem, relacionado ao ambiente QUE ELE TEM, ao CONTEÚDO que eles têm hoje eh desenvolvidos e as possibilidades de configuração desse conteúdo se vai realmente atender eh-eh 100% toda necessidade que, que, que você tá, tá expondo.

(Entrevista 5)

Com essa resposta, percebo que Raniere fala das expectativas de quem está procurando um curso de inglês *online* e relata a maneira como o CIOE procura demonstrar ao cliente em potencial suas características para que ele decida se o curso é adequado, se satisfaz suas necessidades. O que a minha pergunta tenta desvendar, no entanto, é se o CIOE expõe de maneira clara e objetiva o que se espera do aprendente que venha contratar esse curso, ou seja, que espécie de pré-requisitos e de perfil de indivíduo é exigido para que se atinja bons resultados na aprendizagem de inglês *online*. Mais uma vez reformulei a pergunta, no entanto o foco da resposta permaneceu o mesmo, como se pode constatar pela transcrição a seguir:

Pesquisador: (...) como a Englishtown, como uma empresa, oferecendo esse curso ela TORNA EXPLÍCITA as SUAS EXPECTATIVAS com relação ao aprendente,

ou seja, ela DEIXA ISSO CLARO REALMENTE pra quem tá buscando aprender inglês *online* eh o que vai ser esperado, o que vai ser exigido dele durante o curso?

Raniere: (...) quando eu fui, eu descobri que existia essa, essa escola, (...) eu notei a qualidade do material e notei que... (pausa longa) para eh alcançar um... um nível de um inglês que você conseguisse fazer a conversação, que conseguisse fazer eh-eh, no caso, uma viagem de, que seja ela de negócio ou a, a turismo, eeh, esse ambiente, ele, ele estaria adequado através dos portfólios que eu recebi em email e também o acesso ao *site*, né? Eu tive possibilidade de testar o ambiente antes, né? Por um período aí de uns 15 dias iihih, e vi que, pelo menos, para minha necessidade ele tava adequado.

(Entrevista 5)

A minha insistência em desvelar a comunicação de expectativas do CIOE e conferir a consciência do aprendente sobre tais expectativas deve-se aos argumentos apresentados no item 2.2.3.3.1. no qual Chickering e Gamson (1987), Erben, Ban e Castañeda (2009) revelam a importância da comunicação de expectativas de dedicação ao curso e do tempo necessário para cada tarefa para que possam escolher conscientemente fazer parte do curso ou não. Quanto aos aspectos técnicos, busco em Capra (2011) e Hara e Kling (1999) o apoio à crença de que é necessário que os aprendentes saibam quais são os pré-requisitos de equipamento, os programas, a velocidade da *Internet* e instalação de programas específicos ou ainda a configuração dos equipamentos e programas para que não haja interrupções técnicas ou mesmo para evitar a paralização do curso.

Se por um lado Raniere não percebeu essas exigências e expectativas e, por outro lado, o CIOE não as comunica claramente, pressuponho que o período de testes possibilita um mergulho do aprendente no ambiente *online* e percebe, enquanto faz uso dos recursos, o que programas necessita instalar, que equipamentos são necessários para executar arquivos de áudio e vídeo, que procedimentos deve seguir para baixar as lições em PDF e fazer a leitura delas no próprio computador, bem como uma série de outras atividades relativas à interação com o computador e com os recursos do CIOE. Além disso, a Englishtown criou linhas de comunicação com a equipe técnica que permite que o aprendente jamais sinta-se sozinho para resolver os problemas técnicos de acesso ao CIOE e possa caminhar com suas próprias pernas. Deste modo, há fortes evidências que contradizem o cuidado apontado por Capra (2011), Chickering e Gamson (1987), Erben, Ban e Castañeda (2009) e Hara e Kling (1999) de que seria imprescindível comunicar as expectativas. Na verdade, o que o CIOE faz é estabelecer uma estratégia de ampla cobertura para evitar possíveis problemas apontados na literatura já citada.

A seção de ajuda via email ou telefone, as estratégias de *marketing* e a possibilidade de testar o CIOE por 14 dias permitem que o usuário perceba suas dificuldades e verifique se é capaz de se adaptar ao formato de curso *online* ou não.

Devido às características técnicas do CIOE será necessário que o aprendente disponha de tempo para se dedicar ao curso, saiba usar o computador e os recursos da *Internet* minimamente e tenha os programas e *plugins* necessários para executar os vídeos e as gravações do curso. É praticamente imperativo que o aprendente disponha de um microfone e fones de ouvido para que desfrute de todos os recursos multimídia do CIOE em qualquer lugar, em qualquer hora, mas isso também não está explícito na seção de ajuda e talvez seja um pressuposto já assumido pela Englishtown.

4.3. O DIÁLOGO DO PEREGRINO COM O CAMINHO: PROCESSOS DE AUTONOMIA EVIDENCIADOS.

A literatura sobre o uso de computadores no ensino/aprendizagem de LEs *online*, assim como a literatura sobre os estudos de autonomia em ambientes *online* revelam inúmeras características para o sucesso, tanto da iniciativa institucional de implementação de cursos *online*, quanto da aprendizagem por aqueles que se interessam ou encontram nos cursos de inglês *online* a possibilidade de concretizarem seu sonho de aprender inglês.

Dentre as condições ou estímulos favoráveis a processos de aprendizagem autônoma no ensino de LE *online*, ficaram evidentes:

A mobilidade: um dos maiores trunfos do CIOE é a possibilidade de oferecer um curso que permita que o aprendente execute as tarefas em qualquer lugar, em qualquer hora. Essa mobilidade foi ampliada ainda mais com o desenvolvimento de uma aplicação que permite que aprendentes que possuem um iPad possam acessar, de maneira ainda mais prática e conveniente, os recursos do ambiente *online*. Além dessa implementação, o aprendente pode contar com a possibilidade de baixar conteúdos em PDF para impressão ou visualização *offline* no computador.

Raniere reconhece a mobilidade como a grande facilidade dos cursos *online* de modo geral, principalmente ao se referir às necessidades de profissionais que realizam muitas viagens de negócios ou mudam constantemente de endereço e podem encontrar na modalidade *online* uma forma de manter-se conectado e produtivo onde quer que esteja, com a mesma qualidade de ensino, o mesmo material e a mesma dinâmica.

A independência: o ambiente do CIOE permite que o aprendente realize suas tarefas *online* sem que dependa de ninguém. Littlewood (1996) esclarece que o aprendente age com diferentes níveis de independência em sua vida. Sua observação pode ser trazida para o campo de estudos sobre ensino/aprendizagem de LÊs, pois mesmo não sendo o objetivo do CIOE, o estudo independente e isolado, que se aproxima do autodidatismo e do conceito de individualização relatado por Benson (2001), nos estudos sobre autonomia nas décadas de setenta e oitenta, é uma das possibilidades de acesso à aprendizagem, segundo o interesse do aprendente. Atualmente, as discussões sobre independência e autonomia envolvem a aprendizagem sob controle do aprendente, que decide se vai ou não interagir; numa perspectiva de gestão de sua própria aprendizagem por não depender de ninguém, mas não isolada do mundo como atestam Dam (2000), Dickinson (1991), Little (1990) e Sinclair (2008).

A liberdade e o direito de escolha: esses conceitos se interrelacionam quando se trata de pesquisas sobre autonomia. O CIOE permite que os aprendentes façam inúmeras escolhas ao longo do curso, ampliando as possibilidades de aprendizagem sem interferências de professores, tutores, programas ou outros aprendentes.

Seguindo essa ideia de liberdade de escolha, Raniere ratifica essa linha de raciocínio quando se refere à escolha pelo CIOE como “(...) uma decisão que eu tomei e não precisei consultar ninguém (...)” e no seguinte trecho ilustrativo:

Ah... ter o hobby de tocar nos finais de semana, de gostar de música, de me dedicar à parte musical, até um escape do serviço, é uma coisa que eu faço que... requer um pouco de disciplina, requer *marketing*, requer uma série de coisas, mas isso pode, talvez, até ser uma das comprovações em relação **a escolher o que eu quero pra minha vida**. (Entrevista 7 – grifos meus)

E sente-se um aprendente “[c]om liberdade TOTAL!”. Raniere atribui essa liberdade à questão da mobilidade, discutida anteriormente, e ao fato de depender da iniciativa do aprendente em procurar saber como está seu progresso na aprendizagem de inglês, analisando o relatório de desempenho pois

(...) eles TÃO DENTRO DO AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Isso não fica eh te INCOMODANDO através de EMAILS ou de ALERTAS ou de COBRANÇAS como alguns cursos de... *online* eh, eh, eh acontecem isso. Então, se você quer saber sua situação, você tem que entrar no ambiente, você tem que abrir a porta, querer, realmente, SABER como tá sua situação. (Entrevista 7)

Essa aparente liberdade, no entanto, vem abaixo se for levado em consideração o questionamento sobre o uso de materiais e a liberdade “vigiada” que estabelecem de forma naturalizada. Por mais que o ambiente do CIOE possibilite que o aprendente eleja que

assuntos e habilidades com as quais irá trabalhar, é o próprio CIOE que disponibiliza todo o material multimodal. Assim sendo, tanto os materiais quanto os professores exercem papel fundamental como fontes ou recursos de aprendizagem, mas se tomados como únicas fontes de recurso para a aprendizagem de LE, o conceito de liberdade na aprendizagem de LE se restringe bastante. Nas palavras de Raniere, por exemplo, fica claro um certo descontentamento com essa característica do curso:

Não, eh... É CLARO que... eu acho, existe a linha-base e não adianta, por mais que eu goste de um assunto (...) É ÓBVIO que, que tem uma linha-base de, de perguntas e respostas, que ela, ela vai servir pra, pra qualquer configuração do curso, que são pré-requisitos que é você saber eh, eh, solicitar, perguntar alguma informação eh... saber pedir uma comida, são coisas de sobrevivência, por mais que eu sete [aportuguesamento] o meu ambiente pra que ele mostre mais características esportivas ou características turísticas, eu vou ter... (...) que passar por, por, por conhecimentos básicos como perguntas de nome, como perguntas sobre endereços, coisas que, que aí a **estrutura inicial de vários cursos de inglês**. (Entrevista 7 – grifos meus)

A questão que se revela neste momento, no entanto, é a percepção de Raniere em demonstrar um lado positivo da autonomia na aprendizagem de LEs que é a consciência sobre suas necessidades específicas de aprendizagem e o material a que tem acesso, encontrando nas viagens, na imersão em países de LE uma possibilidade de fuga ao método do CIOE.

Outro aspecto interessante é como Raniere condiciona a noção de liberdade à ideia de independência financeira e não ao conceito de não-dependência seja de materiais didáticos, cursos ou professores. Logo, atrelado à questão financeira, Raniere pensa que sem o dinheiro necessário para adquirir bons livros ou pagar pelos melhores cursos, não se pode usufruir de liberdade para escolher. Do mesmo modo, nem todo o dinheiro do mundo seria capaz de garantir a liberdade do aprendente se por algum outro motivo lhe fosse furtada a opção de escolha.

Você tem uma independência financeira, isto te ajuda, eu acho que é MUITO DETERMINANTE, pra você buscar os melhores cursos, pra você buscar os melhores materiais, pra, pra te proporcionar essa, essa condição de viajar, de ter contato com, com a cultura realmente da da do país daquela língua que você tem interesse, né? Então ah, eh esta, esse ponto ele, ele realmente é-é-é muito importante. Sobre você ter [liberdade] LIBERDADE é-é-é é algo que também VAI de encontro eh talvez seria aí uma condição dum e não de um ou, você teria que ter uma condição financeira, né? Uma autonomia financeira e uma liberdade pra que você consiga fazer isso, porque nada vai te adiantar se você tem TODO o material disponível, TODO o dinheiro que for preciso pra você vivenciar o que precisar naquela língua, conhecer a geografia do local, conhecer eh, ter um contato maior com a língua, ter acesso aos melhores materiais daquela língua, se você não tiver a liberdade pra fazer utilização disso, que se você não tiver COMO utilizar isso, então eu acho que é mais um e aí, tem que ter OS DOIS. U-um só não te adianta tanto. (Entrevista 7)

A responsabilidade: aparentemente este fator é o mais óbvio de todos, pois quem mais pode ser responsável por sua própria aprendizagem do que o próprio aprendiz? Embora a responsabilidade pela aprendizagem nos estudos sobre autonomia não seja algo corriqueiro como simplesmente controlar as datas de pagamento para manter o acesso ao ambiente, Raniere acredita que “as barreiras que nós mesmos criamos” são uma justificativa para as pessoas que, mesmo reconhecendo a importância de uma LE, “optam” por criar impedimentos para iniciar um curso ou se manter nele, evidenciando, dessa forma, o caráter de responsabilidade que cada um deve assumir sobre sua aprendizagem. Também a esse respeito Raniere tem a dizer que se considera

(...) BASTANTE responsável pela minha aprendizagem, eu há **só depende de mim**. Se eu me dedico uh um bom tempo, eu creio que eu vou, eu vou tá aprendendo mais, mas CLARO, dentro da minha limitação física dentro das minhas (...) quanto mais EU ME DEDICO, COM CERTEZA, maior resultado terei. (Entrevista 4 – grifos meus)

Vejo que ele, no entanto, não toma as rédeas da aprendizagem, mas segue o ritmo que é capaz de suportar em termos de dedicação e disciplina.

O monitoramento: o plano de estudos é um acordo de metas que são estabelecidas pelo aprendiz em conjunto com o CIOE e permite que, de acordo com seu desempenho, o aprendiz possa comparar sua performance e monitorar sua aprendizagem. São ferramentas que o CIOE fornece e que facilitam o automonitoramento. Se por um lado essa análise de desempenho é realizada com base nos exercícios e atividades executadas no ambiente do CIOE, não sendo um critério desenvolvido pelo aprendiz, por outro lado serve ao mesmo propósito, pois o aprendiz só terá acesso a essa ferramenta de monitoramento se assim o desejar, pois terá que entrar no ambiente para verificar seu desempenho.

A automonitoração, ao lado da observação crítica, é uma das características da autonomia do aprendiz (DICKINSON, 1991), mas não parece estar presente nos relatos de Raniere, que se satisfaz com o relatório de desempenho, conforme excerto abaixo:

[e]u não crio controles p’ra, p’ra isso, já que o ambiente tem isso aí. Qualquer outro conhecimento, qualquer outra eh-eh interação que eu faço é só como algo a mais, mas todo, todo esse relatório de desempenho... essas coisas todas, eu já configurei o que eu desejo dentro do próprio ambiente. (Entrevista 7)

4.4. MOMENTOS DE ILUMINAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE *ONLINE*.

O plano de estudos: a definição de metas e objetivos é uma premissa do CIOE, baseada no teste de nivelamento do aprendiz, que colabora com a promoção da autonomia

do aprendente. Como já demonstrei no item 4.2.2., o plano de estudos dá visibilidade para que o aprendente possa monitorar sua aprendizagem ao longo do curso e perceber seu desenvolvimento segundo suas metas.

A partir da definição desse plano de estudos, o CIOE disponibiliza uma enorme gama de recursos em seu ambiente de aprendizagem *online* para que o aprendente seja bem-sucedido em sua caminhada rumo à aprendizagem de inglês. No entanto, essa “facilidade” pode influenciar o aprendente a não buscar outras alternativas complementares que o ajudem a entender aspectos da língua por encontra tudo pronto em um só ambiente.

A filtragem de conteúdo: ou os “filtros”, como são denominados por Raniere, deve ser uma preocupação constante do aprendente, pois a *Internet* possui uma quantidade de informações praticamente ilimitada e cabe ao aprendente em si, discernir o que tem boa procedência e pode agregar valor à aprendizagem daquilo que não tem. Essa percepção crítica é valiosa no processo de desenvolvimento da autonomia, mas que não depende diretamente do CIOE e sim do uso generalizado da *Internet* como meio de comunicação e fonte de informações.

Interação e conversação são aspectos da vida social, uma vez que a todo instante o indivíduo se depara com informações em diferentes mídias, interagindo e compartilhando ideias com outros indivíduos como ser social (DAM, 2000; SINCLAIR, 2008), que são fundamentais na aprendizagem de LEs e uma das principais críticas aos cursos de LEs *online* de modo geral. Mesmo com o desenvolvimento da tecnologia, o que hoje torna possível interações síncronas com áudio e vídeo, a aplicabilidade desses recursos precisa levar em conta o objetivo de aprendizagem, ou seja, é preciso haver uma base teórica que a fundamente.

A grande possibilidade de interação com materiais de qualidade e bem próximos da realidade, com outros aprendentes de todo o mundo e principalmente com professores nativos foi o ponto decisivo para a escolha do CIOE por Raniere, como ele afirma na entrevista 3, mas reconhece que nada substitui a interação face-a-face com um professor

Dedicação e disciplina são dois aspectos que compõem o perfil do aprendente *online* que depreendo das entrevistas com Raniere. Na verdade, o ambiente *online* requer uma participação ativa do aprendente e, como tal, a dedicação às tarefas e a disciplina para encontrar o tempo necessário para os estudos é um fator próprio desse ambiente

extremamente reforçado por Raniere e exaltado como fator preponderante para o sucesso na aprendizagem *online*.

4.5. A INTERFERÊNCIA DIVINA: OUTRAS VARIÁVEIS RELEVANTES.

O perfil do aprendente: Raniere se coloca na posição de participante ativo, familiarizado com os recursos tecnológicos atuais, disciplinado, consciente de suas necessidades de aprendizagem e com objetivos claros para persistir e enfrentar qualquer desafio para cumprir suas metas e atingir o nível de proficiência em língua inglesa almejado. Concordo com ele quando diz que seu perfil se adapta às exigências inerentes a um curso de inglês *online* principalmente porque o CIOE não exige que o aprendente cumpra as etapas dentro de prazos pré-estabelecidos nem corroi a liberdade do aprendente, enviando-lhe mensagens a todo instante que podem ser interpretadas como cobrança de resultados e vir a gerar estresse ou frustração.

O teste de avaliação externo citado por Raniere em viagem aos Estados Unidos é o mesmo que o teste de aprendizagem em contexto real de comunicação relatado por Dickinson (1991), no qual o aprendente autônomo cria oportunidades reais de uso da LE e por intermédio da observação crítica, do automonitoramento e da comunicação bem-sucedida ou não, avalia sua aprendizagem em contextos reais. Ao contrário de um teste de gramática ou de vocabulário, o teste de avaliação externo está mais em consonância com os atributos da autonomia do aprendente e do comunicativismo.

Embora esse teste não envolva o uso de computadores necessariamente e, principalmente, no exemplo ofertado por Raniere, a agência é um dos principais objetivos da CALL integrativa e que dialoga muito bem com essa perspectiva de avaliação.

Ao eleger uma forma real de testar sua aprendizagem e seus conhecimentos de inglês, Raniere demonstra a possibilidade de empoderamento e responsabilização por sua aprendizagem ao tomar a iniciativa de, por si só, buscar uma forma de avaliação que depende muito dele mesmo e dos critérios adotados para mensurar o ponto em que se encontra em relação às metas estabelecidas e a seu objetivo final.

A imersão em inglês é outro fator importante na aprendizagem de LE segundo Raniere. Para o participante da pesquisa relatada, os cursos deveriam prever um período de imersão no país onde a língua é falada de forma nativa e considera essa vivência “o melhor dos mundos” para a aprendizagem de LE.

A idade do aprendente é colocada por Raniere como uma barreira à medida que o aprendente demonstra compartilhar da crença de que as crianças têm maior facilidade para aprender uma LE, o fazem de modo natural e o aprendente passa a acreditar ou usar como justificativa para não se dedicar ao estudo da LE “(...) a questão da barreira DA IDADE, da barreira do, do, do que EU DEVERIA TER APRENDIDO ISSO ANTES”. Apesar de também reconhecer que a criança tem maior facilidade em aprender, coloca como empecilho fundamental à aprendizagem, as barreiras que os próprios aprendentes se impõem por meio de racionalizações, tais como: não ser capaz, ser difícil, não ter tempo, dentre outras. Raniere não só discorda dessa postura derrotista como age em consonância com suas crenças de aprendizagem ao relatar que, mesmo quando as limitações são reais, tais como as limitações físicas, financeira ou de tempo disponível,

HOJE, na condição que, que, que se encontram todas as pessoas, eeh... quase que impossível, se você REALMENTE QUISE, você vai aprender, de uma forma ou de outra, sendo mais barato ou mais caro, se você realmente persistir e correr atrás, tiver realmente DETERMINADO, pra aprender, faz- TER o aprendizado da língua, você vai conseguir. Tanto o Governo, como VÁRIAS ESCOLAS, como várias empresas, proporcionam essa facilidade do aprendizado, é só uh ah a pessoa falar que realmente quer e se dedicar e aí é questão de tempo pra fazer o aprendizado. (Entrevista 7)

A motivação: aprender inglês *online* requer muita motivação para que o aprendente não desista, pois a aprendizagem de LEs em si envolve dificuldades naturais. No caso de Raniere, sua motivação intrínseca e determinação em aprender parecem ser enormes, até mesmo maior do que a necessidade de mercado que se impõe como motivação extrínseca. Em um dos trechos da entrevista 4, já relatados nesta dissertação, Raniere se refere à competitividade de mercado e o fato de trabalhar em empresa privada como fatores de grande motivação extrínseca, mas ao longo das entrevistas, percebo que Raniere possui um motor direcionador de suas energias muito mais forte para cumprir suas metas e é o que realmente o move rumo à aprendizagem de LE *online*.

A necessidade de contato humano, em especial o papel do professor, é vista por muitos autores (CAPRA, 2011; MOORE, 2009; PLANA; BALLESTER, 2009; SAMPSON, 2003; STRAMBI; BOUVET, 2003 *inter alios*) como fundamental para manter o aprendente motivado, prover um senso de comunidade e de pertencimento a essa comunidade, bem como para revelar pistas não-verbais que auxiliam o aprendente a saber como agir socialmente. A esse respeito, Raniere confirma os resultados dos estudos já discutidos no capítulo II e, mesmo reconhecendo essa necessidade, acredita que ela não interfira na sua aprendizagem em particular, nem gere frustrações, o que pode ocorrer com pessoas

(...) que não são muito disciplinadas e não conseguem eh, eh, ser autodidatas, eu creio que, que isso pode, sim, fazer com que tenha uma desistência grande (...) tem um percentual grande de desistência exatamente por não ter aquele professor que pega na mão, que ajuda a caminhar, que tenta dar uma força, que levanta a moral, qualquer coisa desse tipo. Mas pessoas um pouco mais carentes (sorrindo) de afetividade, dessa interação com outra pessoa, eu acho que, que realmente vai desistir. (Entrevista 3)

A consciência sobre seu processo de aprendizagem, também uma característica da autonomia do aprendente (DAM, 2000; DICKINSON, 1991; MACARO, 1997 e SINCLAIR, 2008), requer do aprendente a observação crítica desse processo e uma clareza sobre seus pontos fortes e fracos. Um dos aspectos que Raniere não se abstém de observar e determinar como seu ponto forte é a dedicação e, como ponto fraco, a falta de tempo (entrevista 5). Inicialmente parece haver muita clareza do participante no que se refere aos processos de aprendizagem em si, pois sempre que questionado a respeito, aponta uma perspectiva de dedicação, de tempo de estudos, por outro lado, Raniere aplica estratégias para eliminar ou minorar seus pontos fracos que vão além da antítese da dedicação:

Sim, conforme eu vou tendo dificuldade em algum tipo de exercício, eu vou buscando materiais suplementares, eu vou buscando alguns auxílios na *Internet* e em outros *sites* e dicionários e os recursos que eu tiver disponível naquele momento p'ra, p'ra complementar... p'ra preencher essa lacuna. (Entrevista 7)

O quadro 3 a seguir resume e contrasta as características do aprendente autônomo, do aprendente *online* ideal e do participante da pesquisa relatada nesta dissertação. Dessa maneira, procuro dar maior visibilidade às características já resenhadas no capítulo II e evidenciadas ao longo do meu relato de pesquisa.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO APRENDENTE		Aprendente autônomo	Aprendente <i>online</i> ideal	RANIERE	
Disciplinado; responsável; independente; ativo; automotivado		✓	✓	✓	
Colaborativo; possui controle sobre suas ações		✓	✓	✎	
Livre para fazer suas escolhas		✓	✎	✎	
Possui conhecimento para fazer escolhas próprias		✓	✗	✎	
É consciente de seu processo de aprendizagem		✓	✗	✓	
É socialmente interdependente		✓	✎	✎	
Capaz de definir objetivos de aprendizagem		✓	✗	✓	
Reconhece suas necessidades de aprendizagem		✓	✗	✎	
Dependente do professor ou de outros aprendentes		✗	✎	✎	
Interessado em novas tecnologias		✗	✎	✓	
Capacidade de administração do tempo		✓	✓	✓	
Familiaridade com o uso de computadores		✎	✓	✓	
Elevado grau de letramento digital		✎	✓	✓	
Legenda:					
✓	Característica presente	✎	Característica às vezes presente	✗	Característica desnecessária

Quadro 3 – Comparativo das características dos aprendentes

De acordo com as categorias listadas no quadro 3, várias características do aprendente autônomo são também verificadas no aprendente *online* ideal. A análise dos dados demonstra que Raniere reúne grande parte dessas características e mesmo quando uma delas está presente apenas “às vezes”, é possível formular hipóteses sobre as escolhas feitas por ele que venham a restringir sua autonomia, do ponto de vista da literatura resenhada nesta dissertação. Não me cabe, como pesquisador, interferir em suas escolhas, uma vez que o modelo de autonomia pode não ser o ideal para Raniere.

Na continuação de minha análise, noto que por haver inúmeros pontos em comum entre a autonomia na aprendizagem, o perfil do aprendente ideal de LEs e Raniere, o participante da pesquisa que relato nesta dissertação possui o perfil ideal para ser bem-sucedido em um curso de ALAD. No entanto, ressalto que esse perfil talvez seja raro; o que apenas futuras pesquisas poderão assegurar ou até mesmo determinar um caminho mais apropriado para outros aprendentes que desejam trilhar a jornada de aprendizagem de LE *online*.

CAPÍTULO V

O RETORNO DO PEREGRINO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. INTRODUÇÃO

O caminho de Raniere não chegou ao fim. Na verdade, como pesquisador, meu encontro com Raniere se deu quando ele já havia partido para o caminho e iniciado sua peregrinação rumo à aprendizagem de inglês. Com ele percorri essa jornada por um breve espaço de tempo e acredito que irá persistir e chegar ao fim desse caminho.

No entanto, assim como o Caminho de Santiago reserva momentos de epifania a seus peregrinos e estes levam para suas vidas mais do que lições e memórias de uma jornada, o caminho de Raniere não termina ao concluir o curso e receber sua certificação final; apenas transmuta-se e permite que Raniere seja um eterno aprendiz da língua inglesa, com mais recursos próprios desenvolvidos ao longo de sua caminhada.

5.2. RETOMANDO AS PERGUNTAS ORIENTADORAS

Percorrer todos os caminhos do ambiente onde a aprendizagem de inglês *online* ocorre dá a real dimensão do quanto foi investido em tecnologia, de um modo geral, para que a Englishtown fosse capaz de oferecer um curso atraente, com interface extremamente amigável e intuitiva, preocupado com a flexibilização do curso de acordo com as necessidades dos aprendentes, sem menosprezar a importância das quatro habilidades da língua (falar, ouvir, ler e escrever). Certamente todo esse investimento reflete inúmeras condições e estímulos favoráveis para a aprendizagem de inglês *online*, resta saber se contribuem para a aprendizagem autônoma.

O CIOE exige de maneira formal e informal que o aprendiz seja responsável por sua aprendizagem, trabalhando ativamente para atingir metas que muitas vezes foram estabelecidas por ele próprio. Deixa o aprendiz livre para decidir que atividades devem ser feitas e em que momento devem ser executadas, assim como a opção por repetir os exercícios quantas vezes julgar necessário até que sintam-se satisfeitos com o resultado.

A percepção do aprendiz sobre seu desempenho é desenvolvida à medida em que ele recebe retorno imediato sobre as tarefas cumpridas *online*, ao escrever redações e submetê-las ao professor para correção e críticas, ao monitorar seu desempenho, de modo

geral, e o progresso de vocabulário, em particular. Mesmo entendendo que o aprendente esteja sendo guiado, as características supramencionadas do CIOE promovem a autonomia do aprendente que pode ser empregada em etapas mais adiante ou mesmo em outros momentos da vida que fogem ao escopo do meu estudo sobre ensino/aprendizagem de LEs *online*.

Como o curso pode ser customizado, até certo ponto, e não cobra do aprendente que faça os exercícios nem que interaja com outros aprendentes, participando das aulas de conversação, por exemplo, a iniciativa de procurar aprender deve partir do próprio aprendente.

Outras características do CIOE podem favorecer o exercício da autonomia, mas as evidências relatadas nesta dissertação fazem crer que este ambiente não promova integralmente a autonomia no processo de aprendizagem de LE *online*; apenas permita que os aprendentes com fortes traços de autonomia sintam-se mais à vontade ou exerçam sua autonomia nos momentos mais apropriados. Seguindo essa linha de raciocínio, percebo que o aprendente pode agir no limiar da passividade, sem consciência sobre suas necessidades de aprendizagem, sem reconhecer seus pontos fortes e fracos, executando minimamente as tarefas propostas, sob a alegação de estar estudando dentro de seu tempo e ritmo. A esse respeito, não cabe ao CIOE nem a mim determinar a imprescindibilidade da autonomia nos processos de aprendizagem de LEs *online*, mas apenas ao próprio aprendente, segundo a premissa de que autonomia envolve responsabilidade, responsabilidade e independência para tomar suas próprias decisões.

Com relação ao aprendente em si, os relatos de Raniere apontam várias características de um aprendente autônomo que podem levá-lo a usufruir ainda mais de cursos e materiais para a aprendizagem de inglês hoje e no futuro conforme listadas no quadro 3 do capítulo IV. Sua habilidade em discernir qual curso melhor se adequa a suas necessidades, por exemplo, é um excelente indicador de uma das características de autonomia do aprendente: a consciência, tanto no que diz respeito às possibilidades de aprendizagem oferecidas pelo mercado, quanto a seu estilo e preferências de aprendizagem.

Além de ter de se decidir por um curso de inglês, exercendo sua liberdade de escolha (mais um fator importante na constituição da autonomia), Raniere teve que escolher a modalidade: *online* ou tradicional (presencial). Em etapas posteriores, foi preciso reconhecer seu nível de inglês, determinar seu objetivo e metas de aprendizagem e definir o tempo de dedicação para atingir seu objetivo. Conforme ele mesmo responde, ao ser perguntado sobre que medidas foram tomadas para seguir um curso *online* afirma:

[t]er um, uá, um momento, um período que fosse sempre o mesmo para o estudo daquela língua pra ter uma disciplina, pra reservar um horário, uma agenda durante uh-uh o dia pra... pra dedicar ao estudo da língua, que seja eh através de um convívio com pessoas que são de um outro país ou através de ambientes ou de leitura de artigos ou livros que, que tenha essa, esta, que facilite este aprendizado, então u'a, u'a das medidas foi reservar um horário e traçar um planejamento, um cronograma pra atingir os níveis que eu precisava. E preciso! (Entrevista 7)

No CIOE, apesar de não haver informação sobre quantas horas de estudo o aprendente deve dedicar para chegar a um nível mais avançado, sem iniciativa, organização, disciplina e dedicação, nada acontece. Raniere parece saber disso e reúne essas e muitas outras qualidades que o habilitam como um bom aprendente autônomo, como por exemplo saber buscar e aproveitar todas as possibilidades de interação, seja no ambiente *online* ou por intermédio de novas oportunidades de prática da língua.

Uma de suas maiores características na vida e, em particular, ao longo da aprendizagem de inglês no CIOE é a disciplina. Sua capacidade de ater-se a metas e a maneira como encara a aprendizagem de inglês podem ser ilustradas pelo trecho abaixo:

(...) o principal seria traçar um ponto onde que você quer chegar, eu creio que tem que analisar, fazer uma análise que geralmente quase todas as escolas fazem, optam pra entender o nivelamento daquele aluno então é, pra mim, na minha visão, entender onde que a pessoa está, onde ela está e onde ela quer chegar. Só assim, através desses dois pontos, você consegue traçar uma reta e fazer medições durante o período de tempo pra saber se você tá conseguindo o seu melhor desempenho pra alcançar aquilo no menor espaço de tempo possível. (Entrevista 7)

Raniere demonstra reunir várias qualidades de um aprendente autônomo, inclusive a de escolher não escolher. Embora possa parecer contraditório, Raniere procura selecionar e utilizar as ferramentas que encontra no caminho de forma racional e equilibrada com o propósito de fortalecer sua jornada de aprendizagem. Como exemplo, cito o momento em que diz não criar artifícios para automonitorar sua aprendizagem, pois acredita na capacidade técnica da Englishtown e nos resultados que o relatório de aprendizagem disponibiliza. Nesse momento, entendo que Raniere exerce sua autonomia ao eleger quem está capacitado para prover-lhe as ferramentas de que necessita, mas exime-se de responsabilizar-se integralmente por sua aprendizagem.

Com base nos dados levantados, concluo que Raniere está caminhando para tornar-se um aprendente autônomo, responsável por todas as etapas e processos de sua aprendizagem, mas talvez a opção por um caminho menos doloroso e de resultados mais rápidos seja impeditivo para que ele seja um aprendente autônomo completo.

5.3. CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA

A pesquisa relatada nesta dissertação contribui para o desenvolvimento da Linguística Aplicada no campo de estudos sobre ensino/aprendizagem de LEs, particularmente no que se refere ao ensino/aprendizagem online, uma vez que a *Internet* se estabeleceu como um forte meio de comunicação e fonte de recursos e informação. Assim sendo, a incorporação desse artefato cultural à aprendizagem de LEs, torna-se um processo em vias de normalização, tal qual ocorreu com o lápis e o papel e, mais tarde, com o surgimento da mídia impressa.

A análise dos dados permite uma minuciosa avaliação dos processos de aprendizagem *online*, bem como serve de comparação para outros aprendentes que buscam na *Internet* um curso de LE como alternativa aos cursos tradicionais.

Do mesmo modo que Raniere desfruta dos benefícios da aprendizagem em qualquer tempo, em qualquer lugar, outros aprendentes podem se inspirar em seus relatos e nas análises apresentadas para verificar se dispõe das qualidades necessárias para levar a termo, de forma satisfatória e bem-sucedida, um curso de LE *online*.

Seguindo a mesma linha, podem se beneficiar da pesquisa aqui relatada, a Englishtown, pelas análises realizadas, e outras empresas que oferecem ou pensam em implementar cursos de LEs *online*. Além disso, essa pesquisa provê elementos essenciais para minorar o preconceito contra a eficiência e eficácia dos cursos de LEs *online*, podendo vir a oferecer essa modalidade de ensino/aprendizagem de LEs em ambiente corporativo.

5.4. LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA

Reconheço que conduzir um estudo de caso com apenas um participante seja a principal limitação da pesquisa que apresento nesta dissertação, embora já tenha justificado o uso dessa metodologia de pesquisa e identificado no estudo de caso a possibilidade de mergulhar em detalhes que a inclusão de um grande número de participantes inviabilizaria.

Outra grande limitação é o fato de Raniere ser uma pessoa que preenche várias características do perfil considerado adequado para o sucesso na aprendizagem *online*, tais como os indicativos de sua forte familiarização com computadores, redes e tecnologia em geral devido a sua formação profissional na área de TI; seu apelo à inovação tecnológica; o uso intensivo de computadores em casa e no trabalho; bem como outros aspectos importantes

com sua elevada tolerância à falta de contato pessoal; sua disciplina e dedicação; as experiências positivas em cursos *online* anteriores e o forte desejo de aprender a língua.

Ainda com relação ao aprendente, avalio como necessária a circunscrição da pesquisa a apenas um trecho do caminho trilhado por Raniere como aprendente de ILE por questões inerentes ao tempo de pesquisa e nível de aprofundamento exigido em uma dissertação de mestrado. Um estudo longitudinal mais amplo pode vir a agregar elementos adicionais interessantes que não foram explorados na escritura desta dissertação.

No que se refere ao CIOE, a crítica mais contundente refere-se à metodologia de ensino/aprendizagem de LEs que sustenta esse curso. Apesar do apelo visual, das estratégias motivacionais e da promoção de encontros de conversação reais, tanto com professores nativos quanto com outros aprendentes, o CIOE parece estacionado no tempo ao manter sua base estruturalista de ensino com foco em repetições mais do que interações de comunicação autêntica.

5.5. SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Como não tive acesso aos níveis mais avançados do CIOE (nem foi meu objetivo), não disponho de dados para análise desses níveis. Suponho que em níveis iniciais, a condução dos diálogos entre professor e aprendente sejam mais difíceis pela falta de vocabulário, de domínio gramatical e de estratégias comunicativas. A interação em contextos significativos com a negociação de sentidos e a execução de tarefas envolve aspectos linguísticos capazes de promover aquisição de LE.

Diante das limitações apresentadas, sugiro que novas pesquisas contemplem níveis intermediários e/ou avançados do CIOE para verificar se há e como funcionam as tarefas nesses níveis.

Também sugiro que novas pesquisas sejam realizadas, no Brasil, com aprendentes de várias partes do país, para efeito de comparação entre perfis de diferentes aprendentes que compartilham de uma mesma identidade nacional, apesar das diferenças culturais regionais.

Uma outra sugestão seria a condução de um estudo longitudinal com aprendentes iniciantes até atingirem a conclusão do curso *online*. Esta sugestão, no entanto, demanda uma cuidadosa análise de viabilidade, devido ao tempo necessário e mesmo às questões que envolvem a desistência do aprendente.

Outros cursos *online*, com formato diferente do CIOE podem ser pesquisados, assim como a sugestão do Ranieri de que o modelo perfeito de curso seria a modalidade híbrida com um excelente curso *online* e uma excelente estrutura física, seguindo o estilo tradicional de aulas presenciais, se possível, com imersão no país da LE. Essa opção, no entanto, parece ser uma lacuna no mercado, mas não disponho de dados para ratificar a fala do participante.

5.6. CONCLUSÃO

O CIOE segue o modelo dos cursos 100% *online*, o que pode vir a inibir alguns aprendentes menos familiarizados com a tecnologia ou ainda, que necessitem da presença de um professor como referência de contato e afetividade. Por outro lado, características como a velocidade de respostas do professor, a possibilidade de marcação de aulas particulares ou em grupo de conversação sobre um tema pré-determinado favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, uma das grandes críticas quanto à eficiência e eficácia dos cursos de LEs *online*.

Como pude constatar, um indivíduo pode ter inúmeras características de um aprendente autônomo e não exercer sua autonomia por diversos motivos, dentre os quais está o direito de não exercê-la. Naturalmente, o meio, os materiais, a constituição do curso de LE e a interferência do professor são exemplos que podem vir a restringir a liberdade e o grau de independência do indivíduo e, conseqüentemente, diminuir ou mesmo impedir o exercício de sua autonomia na aprendizagem de LEs.

Caminhar não é difícil para quem tem pernas, mas o andarilho *online* precisa estar preparado para seguir a estrada que o conduzirá a seu objetivo principal e certamente encontrará obstáculos pelo caminho e elementos que o encoragem a desenvolver sua autonomia. Ao longo dessa jornada, outros peregrinos podem se deparar com o andarilho e reconhecer neste caminhante as características de um aprendente autônomo, inspirando-os a seguir em uma jornada que não termina nunca, pois a aprendizagem de uma LE é uma atividade para toda vida; como toda língua, ela está em constante mutação e atualização.

GUIAS DO CAMINHO: REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE CONFRADES AMIGOS DO CAMINHO DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. Disponível em: <<http://www.santiago.org.br/caminho-de-santiago-catedral.asp>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 377-392.

ALASTUEY, M. C. B. WebCT Design and Users' Perceptions in English for Agriculture. In: MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. (Eds.). **Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition**. Hershey: Information Science Reference, 2009. p. 480-496.

ARAGON, S. (ed.) **Facilitating learning in online environments**. New directions for adult and continuing education. San Francisco, quarterly, n. 100, pp. 111, Winter, 2003.

BAÑADOS, E. A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. **CALICO Journal**, v. 23, n. 3, 2006. p. 533-550.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 2. p. 145-175, 2006.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BAX, S. CALL – past, present and future. **System**, v. 31, 2003. p. 13–28.

BENDER, T. **Discussion-based online teaching to enhance student learning – theory, practice and assessment**. Sterling: Stylus, 2003.

BENSON, P. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Eds.). **Learner and teacher autonomy – concepts, realities and responses**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 15-32. (AILA Applied Linguistics Series 1)

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Essex: Pearson Education Ltd., 2001.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy & independence in language learning**. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997. p. 18-34. (Applied linguistics in Action)

BLAKE, R. J. **Brave new digital classroom: technology and foreign language learning**. Washington D.C: Georgetown University Press, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Neidham Heighs: Ally & Bancon, 1998.

BORGES, F. La frustración del estudiante en línea. Causes y acciones preventivas. **Digitum**, n. 7, mayo 2005. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/cat/borges.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2011.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. New York: Pearson-Longman, 2007.

BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards. In: DAVIES, A. & ELDER, C. (Eds.) **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 476-500.

CABERO, J. Bases pedagógicas del e-learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 3, n. 1, a. 2006. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc>>. Acesso em 05 de junho de 2011.

CAPRA, T. Online education: promise and problems. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 7, n. 2, June 2011. p. 288-293. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol7no2/capra_0611.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2011.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CHAPELLE, C. A. **Computer applications in second language acquisition – foundations for teaching, testing and research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (Cambridge Applied Linguistics)

CHAPELLE, C. A. Computer assisted language learning. In: SPOLSKY, B. & HOLT, F. **Handbook of educational linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2008. p. 585-595.

CHAPELLE, C. A. Is network-based learning CALL? In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (Eds.) **Network-based language teaching: concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 204-228. (Cambridge Applied Linguistics)

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. **The Wingspread Journal**, v. 9, n. 2, Racine: The Johnson Foundation, Jun. 1987. (special insert). Disponível em: <<http://www.uis.edu/liberalstudies/students/documents/sevenprinciples.pdf>>. Acesso em 02 de jul. 2011.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2006. p. 185-206.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição Portuguesa. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Esta tradução de Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment é publicada com o acordo do Conselho da Europa (Council of Europe). Porto: ASA, 2001. (Coleção: perspectivas actuais/educação). Inclui índice.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Ed.) **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 13-23.

ERBEN, T.; BAN, R.; CASTAÑEDA, M. **Teaching English language learners through technology**. New York: Routledge, 2009. (Teaching English language learners across the curriculum)

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: **Research in teaching and learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Eds.). **Encyclopedia of language and education** – v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997. p. 145-151.

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

FLEMING, S.; HIPLE, D. Distance education to distributed learning: multiple formats and technologies in language instruction. **CALICO Journal**, v. 22, n. 1, 2004. pp. 63-82

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. London: Sage, 1998.

FONTAINE, G.; CHUN, G. Presence in teleland. In: RUDESTAM, K. E.; SCHOENHOLTZ-READ (Eds.). **Handbook of online learning**. 2nd ed. Los Angeles: Sage, 2010. p. 30-56.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. Londres: Sage, 2003.

GALLIMORE, R.; GOLDENBERG, C. Activity settings of early literacy: home and school factors in children's emergent literacy. In: FORMAN, E. et al. (Eds.). **Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GARRISON, D. R. Online collaboration principles. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 10, n. 1, 2006. p. Disponível em: <<http://bit.ly/jFTkY2>>. Acesso em 29 jun. 2011.

GAYOL, Y. Online learning research. In: RUDESTAM, K. E. & SCHOENHOLTZ-READ (Eds.). **Handbook of online learning**. 2nd ed. Los Angeles: Sage, 2010. p. 197-225.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GOERTLER, S.; WINKE, P. (Eds.) **Opening doors through distance language learning: principles, perspectives and practices**. v. 7. San Marcos: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO), 2008. (CALICO monograph series)

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GREMMO, M. J. Autonomy, self direction and self-access in language teaching and learning: the history of an Idea. **System**. Great Britain, v. 23, n. 2, p. 151-164, 1995.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Routledge, 1983.

HARA, N.; KLING, R. Students' Frustrations with a Web-Based Distance Education Course. **First Monday**, v. 4, n. 12, dez. 1999. Disponível em: <http://firstmonday.org/issues/issue4_12/hara/index.html>. Acesso em 28 jun. 2011.

JARVIS, H. Computers and independent study: student perspectives. In: MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. (Eds.). **Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition**. Hershey: Information Science Reference, 2009. p. 367-386

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (Eds.) **Network-based language teaching: concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 1-19. (Cambridge Applied Linguistics)

KRAEMER, A. Formats of distance learning. In GOERTLER, S.; WINKE, P. (Eds.). **Opening doors through distance language education: principles, perspectives, and practices**. v. 7. San Marcos: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO), 2008. (CALICO Monograph series)

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Adaptação da obra por Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. CALL as action. In: MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. (Eds.). **Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition**. Hershey: Information Science Reference, 2009. p. 39-54.

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

LITTLE, D. Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning?. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy & independence in language learning**. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997. p. 225-236.

LITTLE, D.; DAM, L. **Learner autonomy: what and why?**. Palestra proferida no JALT98. Omiya, 21 nov. 1998. Disponível em: <<http://jalt-publications.org/tlt/files/98/oct/littledam.html>>. Acesso em: 07 fev. 2007.

LÜDKE, K. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSKIN, B.; HIRSEN, J. Media psychology controls the mouse that roars. In: RUDESTAM,

K. E. & SCHOENHOLTZ-READ (Eds.). **Handbook of online learning**, 2nd ed. Los Angeles: Sage, 2010.

MACARO, E. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.

MACARO, E. The shifting dimensions of language learner autonomy. In: LAMB, T. e REINDERS, H. (Eds.). **Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses.**, v. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 47-62. (AILA Applied Linguistics Series)

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. The emergence of social presence in learning communities. In: MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. (Eds.). **Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition**. Hershey: Information Science Reference, 2009. p. 22-38.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

MOORE, J. C. A Synthesis of Sloan-C Effective Practices. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 13, n. 4, The Sloan Consortium, dez. 2009. p. 73-94. Disponível em: <http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v13n4_moore_eps_1.pdf>. Acesso em 02 jun. 2011.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

NICOLAIDES, C. S. Roles learners believe they have in the development of their language learning – autonomy included? In: LAMB, T. e REINDERS, H. (Eds.). **Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses.**, v. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 141-160. (AILA Applied Linguistics Series)

PADAVANO, D.; GOULD, M. Best practices for faculty who teach online. DEOSNEWS, v. 13, n. 9. Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews13_9.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. p.135-153

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

PANITZ, T. Collaborative Versus Cooperative Learning: comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning. **Cooperative Learning and College Teaching**, v. 8, n. 2, Winter 1997. Disponível em: <<http://www.webcitation.org/5h0mh78jO>>. Acesso em: 24 maio 2009.

PLANA, M. G. C; BALLESTER, E. P. Beyond technology in computer assisted language learning: learners' experiences. **English language teaching**, v. 2, n. 4, dec. 2009. Disponível

em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/3651/3756>>. Acesso em 15 jun. 2011.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently? In **On the Horizon**, v. 9, n. 6, 2001b. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

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.

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

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M e PERES, M. de H. de M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUDESTAM, K. E.; SCHOENHOLTZ-READ, J. The Flourish of adult online education. In: RUDESTAM, K. E.; SCHOENHOLTZ-READ (Eds.). **Handbook of online learning**. 2nd ed. Los Angeles: Sage, 2010. p. 1-28.

RUSSELL, G. The distancing question in online education. **Innovate**, v. 1, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/o0ydMz>>. Acesso em: 05 de junho de 2011.

SAMPSON, N. **Meeting the needs of distance learners**. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol7num3/pdf/sampson.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SANTOS JUNIOR, E. S. Em versão 2.0: desenvolvendo a autonomia do aprendiz e a habilidade tradutória por meio de atividades colaborativas na *Internet*. **Revista Desempenho**. Brasília, ano 8, v. 10, n. 2, dez. 2009. p. 3-24. Disponível em: <<http://bit.ly/jiSssM>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. Responsibility and autonomy. In: SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 3-10.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

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

STRAMBI, A.; BOUVET, E. Flexibility and interaction at a distance: a mixed-mode environment for language learning. **Language Learning & Technology**. v. 7, n. 3, Sept. 2003. p. 81-102. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol7num3/strambi>>. Acesso em: 20 jun.

2011.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. **Wikinomics**: como a colaboração em massa pode mudar seu negócio. Trad. de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

THANASOULAS, D. **Learner Autonomy**: the “let-me-learn” drive. (mimeo). Disponível em <<http://bit.ly/iurT9K>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

TREBBI, T. Freedom – a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In: : LAMB, T. e REINDERS, H. (Eds.). **Learner and teacher autonomy**: concepts, realities, and responses., v. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 33 -46. (AILA Applied Linguistics Series)

UNESP – Universidade Estadual Paulista. **Teletandem Brasil** – línguas estrangeiras para todos. (*site* institucional). Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org>>. Acesso em: 05 jul. 2011. (arquivado por WebCite® <http://www.webcitation.org/5zXu8V7Sf>)

VAN LIER, L. Case Study. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc: New Jersey, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. Gupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – Usp. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: FOTOS, S. (Ed.) **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996a. p. 3-20. Disponível em: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

WARSCHAUER, M. **Electronic literacies** – language, culture, and power in online education. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.

WARSCHAUER, M. Motivational aspects of using computers for writing and communication. In: WARSCHAUER, M. (Ed.), **Telecollaboration in foreign language learning**. Honolulu, 1996b. Proceedings of the Hawai‘i symposium (technical report 12). University of Hawai‘i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Honolulu: University of Hawai‘i, 1996b. p. 29 – 46. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW01/NW01.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: FOTOS, S.; BROWN, C. (Eds.) **New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 15-25. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/future-of-CALL.pdf>. Acesso em 02 jul. 2011.

WARSCHAUER, M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. **English Teachers' Journal**. n. 53, 2000a. p. 61-67. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html>. Acesso em: 02 jul. 2011.

WARSCHAUER, M.; LIAW, M. L. **Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education**. Washington, DC: National Institute for Literacy, Jun. 2010. p. Disponível em: <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/technology_paper_2010.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2011.

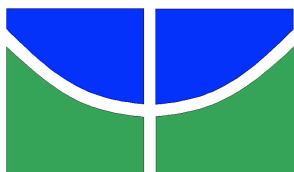
WHITE, C. **Language learning in distance education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. (Cambridge language teaching library)

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZHANG, P.; GOEL, L. Is e-learning for everyone? An internal-external framework of e-learning initiatives. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 7, n. 2, Jun. 2011. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol7no2/goel_0611.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2011.

ZHAO, X.; ZHAN, Y. Study on autonomy in computer and web-based environment. In: **The 1st International Conference on Educational Reform – ICER2007**, 9-11 nov. 2007, Maha Sarakham. **Proceedings...** Maha Sarakham: Mahasarakham University, 2007. p. 105-119. Disponível em: <<http://www.icer2007.msu.ac.th/paper/ICT2.pdf>>. Acesso em 06 jul. 2011.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras - IL
 Departamento de Letras e Tradução - LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa em linguística aplicada, cujo objetivo é gerar dados para análise de variáveis envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como participante, sua aprendizagem de língua estrangeira será acompanhada pelo pesquisador a fim de gerar dados para posterior análise. Assim sendo, em momento oportuno, você será chamado a responder a questionários, participar de entrevistas, etc. Leia atentamente este termo de consentimento e, após ser esclarecido sobre suas dúvidas, caso concorde em participar deste estudo, assine ao final do documento (duas vias). Uma via é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Se preferir, pode digitalizar e enviar por email para elysio@gmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Tema da pesquisa: A utilização da *Internet* no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Pesquisador responsável: Elysio Soares Santos Junior – Telefone: (61) 8174-6078

Orientador: Prof. Dr. Augusto C. Luitgards Moura Filho – Telefone: (61) 9654-2541

Eu, **Raniere Azevedo Magalhães**, CPF nº **814.667.221-34** abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Elysio Soares Santos Junior, CPF 012.231.107-88 como contribuição espontânea, o direito de uso dos dados de qualquer espécie, produzidos e coletados ao longo deste estudo, bem como anotações feitas pelo pesquisador, registro das aulas em áudio/vídeo, registro eletrônico de atividades *online* (síncronas e/ou assíncronas), documentos, fotografias e entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de aprendizagem de língua inglesa (durante a execução desta pesquisa e/ou anteriormente), bem como sobre aspectos de minha vida relevantes para a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **AUTORIZO QUE MEUS DADOS PESSOAIS, TAIS COMO FOTOS, NOMES, TRECHOS DE ENTREVISTAS OU COMUNICAÇÕES EM AMBIENTE VIRTUAL SEJAM UTILIZADOS, NO TODO OU EM PARTE, PELO PESQUISADOR, POR ENTENDER QUE SE TRATA DE UM ESTUDO DE CASO E QUE TAIS DADOS DÃO MAIOR VERACIDADE AO ESTUDO.** Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas, sites da *Internet* (websites, blogs, wikis, redes sociais e afins), aulas ou similares com vistas ao desenvolvimento da ciência.

Brasília, 07 de julho de 2011.

APÊNDICE B – Narrativa de aprendizagem

NARRATIVA DE APRENDIZAGEM

Nas linhas abaixo, você deverá escrever uma narrativa de aprendizagem de língua estrangeira. Se precisar de mais espaço, utilize o verso da folha. Se preferir, mande por email para elysio@gmail.com, mas antes, **CERTIFIQUE-SE** de que escreveu sobre os acontecimentos referentes a sua aprendizagem de língua estrangeira em ordem cronológica e mencionou:

- seu nome e principais dados pessoais;
- os momentos de primeiro contato com a língua estrangeira (inglês ou qualquer outra);
- as impressões sobre a língua e as necessidades de aprendizado;
- as dificuldades e facilidades e sua forma de lidar com elas;
- pessoas, recursos, estratégias, etc que contribuíram para sua aprendizagem;
- *insights* sobre seu avanço na aprendizagem de língua estrangeira;
- a busca pelo aprendizado ou a imposição de uma língua estrangeira;
- as experiências escolares, em cursinhos, *online* etc
- quaisquer outros dados que você julgue importante relatar

Ola meu nome é Raniere Azevedo Magalhães tenho 32 anos trabalho com portabilidade numérica em uma empresa no ramo de telecom.

Tive meu primeiro contato com o Inglês vendo minha mãe estudando material adquirido em banca de revista, este contato me deu uma impressão de estar descobrindo um novo mundo devido as ilustrações contidas nesta revista, lembro de uma cidade limpa, taxi amarelo e um cabine telefônica vermelha.

Passando um bom tempo surgiu a necessidade devido ao trabalho, deste de leitura de termos técnicos específicos com palestras e treinamento ministrado por estrangeiros.

Fazendo um levantamento dos principais pontos positivos e negativos deste meu processo de aprendizado elenco:

Dificuldades:

- Encontrar um curso que atenda todas necessidades de aprender uma língua com um nível de qualidade aceitável.
- Dispor de um bom tempo para o estudo da língua.
- Estabelecer uma meta.
- Criar um planejamento e cumprir até o fim.
- Alto custo (matérias, professores, etc..)

Facilidades:

- Tecnologia disponível e acessíveis;
- Curso *online*;
- Variedade de mídias (áudio, vídeo, salas virtuais, etc..).

Atenciosamente,

Raniere Magalhães

APÊNDICE C – Questionário 1 – Informações pessoais

QUESTIONÁRIO 1 INFORMAÇÕES PESSOAIS

Por favor, antes de começar a responder o questionário, leia atentamente todas as opções abaixo.
Desde já agradeço sua participação!

1. Nome completo:	<u>RONIERDE AZEVEDO MACALHÃES</u>
2. Local e data de nascimento:	<u>BRASILIA</u> <u>07/07/2011</u>
3. Cidade onde reside e trabalha:	<u>CANDAGOLANDIA</u> e <u>BRASLIA ASASUL</u>
4. a. Grau de escolaridade:	<u>SUPERIOR INCOMPLETO</u>
b. Instituição de ensino:	<u>CATOLICA</u>
c. Curso e ano de formação:	<u>SEGURANCA DA INFORMACAO</u>
5. Resumo de cursos de qualificação profissional acima de 360h (especialização, MBA, mestrado, doutorado):	_____
6. Empresa onde trabalha:	<u>ABR TELECOM</u>
7. Ramo de atuação da empresa:	<u>TELECOM</u>
8. Cargo ocupado:	<u>CONSULTOR</u>
9. Resumo de suas funções:	<u>INCIDENTES INTERPRETACAO, ITIL, PORTABILIDADE NUMERICA</u>
10. Domínio da língua inglesa:	<input checked="" type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim, estou no nível _____
11. Domínio de outras línguas:	<input checked="" type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim, _____
12. Em geral, seu desempenho como aluno na educação formal pode ser considerado:	<input type="checkbox"/> péssimo <input type="checkbox"/> regular <input checked="" type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> muito bom <input type="checkbox"/> ótimo

Data: 07 / JULHO / 2011.

APÊNDICE D – Questionário 2 – Utilização do computador e da Internet

QUESTIONÁRIO 2

UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR E DA INTERNET

Por favor, antes de começar a responder o questionário, leia atentamente as instruções e todas as opções abaixo.
Desde já agradeço sua participação!

Preencha apenas uma opção para cada afirmação de acordo com a seguinte escala: 1- nunca 2 - às vezes 3 - quase todos os dias 4 - todos os dias 5 - várias vezes por dia	1	2	3	4	5
1. Uso o computador em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Tenho acesso à internet em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. Uso o computador no trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4. Tenho acesso à internet no trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5. Uso o computador para fins profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6. Uso o computador para fins educacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7. Uso o computador para entretenimento e socialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8. Leio meus emails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9. Uso emails para me comunicar com familiares e amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Uso emails para me comunicar com meus professores e colegas de curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Uso sistemas de videoconferência online (via Internet)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Uso programas de bate-papo (Gtalk, MSN, Skype ou similares)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Acesso blogs, wikis ou portais de notícias e informações	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Faço pesquisas na Internet (preços, produtos, programas, artigos, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Faço compras na Internet (produtos, cursos, passagens aéreas, etc)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Faço pagamentos via Internet	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Utilizo os serviços de <i>homebanking</i> (operações bancárias online)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Adaptado de Pérez-Paredes e Sánchez-Tornel (2009, appendix A)

Data: 07 / 07 / 2011.

RANIERE AZEVEDO MAGALHÃES
BRASILIA

APÊNDICE E – Questionário 3 – Letramento digital

QUESTIONÁRIO 3 LETRAMENTO DIGITAL

Por favor, antes de começar a responder o questionário, leia atentamente as instruções e todas as opções abaixo.
Desde já agradeço sua participação!

Preencha **apenas uma opção** para cada afirmação de acordo com a seguinte escala:

- 1) discordo totalmente; 2) discordo parcialmente; 3) neutro;
4) concordo parcialmente; 5) concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Sei usar as operações básicas de um computador (instalar e rodar programas, tocar e gravar CDs/DVDs, escanear documentos e fotos, anexar arquivos a emails etc).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Não tenho problema nenhum em digitar no computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. Sei usar um processador de textos satisfatoriamente (Word ou similar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4. Sei usar um programa para apresentação de slides satisfatoriamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5. Sei usar uma planilha eletrônica satisfatoriamente (Excel ou similar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6. Sei configurar meu computador para acessar a Internet via cabo ou sem fio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7. Sei usar mecanismos de busca sem problemas (Google, por exemplo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8. Consigo achar a informação que preciso na Internet utilizando diversas fontes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9. Sei escolher a configuração de hardware que atenda às minhas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10. Os ambientes online de aprendizagem são confortáveis para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
11. Acho os serviços disponíveis online mais práticos e fáceis de usar (sites de compras em geral, leilões online, homebanking, dentre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Em geral, consigo consertar os problemas que surgem com meu computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
13. Em geral, consigo consertar os problemas que surgem de conexão à Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14. Quase nunca procuro ajuda do suporte técnico (seja no trabalho ou em casa).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15. Posso me definir como um aficionado por computadores e tecnologia em geral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Inspirado em Pérez-Paredes e Sánchez-Tornel (2009)

Data: 07 / 07 / 2011.

RANIERE ALEVERO MAGALHÃES

APÊNDICE F – Questionário 4 – Sobre os cursos de inglês *online*

QUESTIONÁRIO 4

SOBRE OS CURSOS DE INGLÊS *ONLINE*

Leia as questões abaixo e marque a resposta que mais se aproximar da sua opinião.
Veja que algumas questões pedem respostas mais detalhadas, por favor, responda com calma.

- 1) Como você classifica o curso de inglês *online* da Englishtown, NUMA ESCALA DE 0 A 10, onde 0 significa muito frio e distante e 10 significa muito caloroso e próximo: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Por quê? DEVIDO A INTERAÇÃO

- 2) Os cursos de inglês *online* EM GERAL favorecem o processo de aprendizagem?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 3) Os cursos de inglês *online* EM GERAL dificultam a aprendizagem dada a maior quantidade de informação?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 4) Os cursos de inglês *online* EM GERAL dificultam a aprendizagem dada a maior quantidade de exercícios?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 5) Os cursos de inglês *online* EM GERAL ~~_____~~ pioram a comunicação entre aluno e professor?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 6) Os cursos de inglês *online* EM GERAL facilitam a interação entre os alunos?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 7) De modo geral, você acha que a SUA aprendizagem de inglês *online* tem sido satisfatória até aqui?
 SIM NÃO; porque JÁ REVIQUEI UMAS 100hs NO AMBIENTE

- 8) O professor/tutor promove a participação dos alunos no ambiente *online* da Englishtown?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre

a) a que você atribui essa atitude do professor/tutor? PARA FACILITAR O APRENDIZAGEM

b) o que deveria ser feito pra promover uma maior participação dos alunos? _____

AUMENTAR O TEMPO DE TUTORIA

- 9) Você recebe *feedback* das atividades e exercícios que realiza no curso de inglês *online* da Englishtown??
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre

a) Em caso negativo, você gostaria de receber *feedback*? Sim Não Talvez

b) Qual sua opinião sobre a importância do *feedback* sobre os exercícios/atividades realizados *online* ?

AJUDA PARA MONITORAR O DESEMPENHO

- 10) O design do curso de inglês *online* da Englishtown e os exercícios:
- a) são atraentes e interessantes para você? sim não mais ou menos
- b) desconfortáveis ou difíceis de entender? sim não mais ou menos
- 11) No curso de inglês *online* da Englishtown, com relação ao tempo,
- a) o professor/tutor demora muito para dar retorno sobre dúvidas e/ou exercícios?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- b) Qual deveria ser o tempo máximo de resposta a solicitações e/ou feedback? 1 DIA
- c) você sentiu necessidade de alocar mais tempo para as atividades/exercícios propostos?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 12) Durante o curso de inglês *online* da Englishtown, alguma vez:
- a) você se sentiu frustrado?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- b) você ficou estressado?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- c) você se sentiu sozinho?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- Por quê? POUQUISSIMO TEMPO PARA SER UM CURSO ONLINE

- 13) O que falta ao curso de inglês *online* da Englishtown para facilitar a aprendizagem de inglês *online* ?

MAIS CONVERSACÃO

- 14) Você gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE G – Questionário 5 – Sobre a aprendizagem do participante

QUESTIONÁRIO 5

SOBRE A APRENDIZAGEM DO PARTICIPANTE

Leia as questões abaixo e marque a resposta que mais se aproximar da sua opinião.
Veja que algumas questões pedem respostas mais detalhadas, por favor, responda com calma.

- 1) Você faz escolhas e exerce a autonomia em sua vida pessoal?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 2) Você tem liberdade de escolha em sua vida pessoal?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 3) Você tem liberdade de escolha em sua vida profissional?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 4) Em sua opinião, a autonomia é um direito das pessoas?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 5) Você pode escolher o material de estudos para aprender inglês?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 6) Você procura exercer alguma influência sobre as atividades e exercícios com o objetivo de aprender melhor?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 7) Você faz todos os exercícios propostos pelo curso de inglês?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 8) As expectativas sobre o curso de inglês online foram satisfeitas?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 9) Você foi comunicado sobre seu desempenho ao longo do curso?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 10) Você foi comunicado, de forma clara, sobre as expectativas de desempenho no curso?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 11) Você interagiu com o professor ou outros aprendentes com o intuito de praticar a língua inglesa?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 12) De modo geral, você sabe quanto tempo cada atividade demanda?
 Nunca Quase nunca Às vezes Quase sempre Sempre
- 13) Como você define seu processo de aprendizagem de inglês de modo geral? Explique.

FAZUREI UM CURSO ONLINE QUE TIVESSE MUITA
INTERAÇÃO PARA FACILITAR O APRENDIZADO

- 14) Você gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE H – Entrevista 1 – Informações gerais

- 1) Fale sobre o posicionamento de seus pais quanto à educação de modo geral e, em particular, sobre a aprendizagem da língua inglesa. Se possível, relate um episódio ilustrativo da postura de seus pais.
- 2) Em algum momento seus pais o influenciaram na aprendizagem de inglês? Como?
- 3) Que parcela do orçamento um curso de inglês ocupava na sua família? Isso era impeditivo para você?
- 4) Qual sua opinião sobre a aprendizagem o inglês nos dias de hoje? É realmente importante?
- 5) Em que época de sua vida você teve contato com a língua inglesa pela primeira vez?
- 6) Que lembranças você guarda dessa época?
- 7) Como foi sua experiência de aprendizado da língua inglesa desse primeiro contato até hoje?
- 8) Como era o curso de inglês na escola regular?
- 9) Até onde você avançou na aprendizagem de inglês antes de iniciar o curso *online* da Englishtown?
- 10) Atualmente você está fazendo o curso de inglês *online* da Englishtown, as pessoas reforçam essa iniciativa? Cite exemplos ilustrativos da postura de outras pessoas.

**APÊNDICE I – Entrevista 2 – Roteiro sobre tecnologia e letramento digital
(uso de computadores no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras)**

- 1) O computador é ou pode ser uma ferramenta útil de aprendizagem de inglês? De que maneira? Cite um exemplo.
- 2) Você utiliza o computador para aprender inglês? Como? De quais recursos você tira maior proveito?
- 3) O computador seria útil para a aprendizagem de inglês se não estivesse conectado à *Internet*? Como?
- 4) Há alguma utilização computador que não seria possível em uma sala de aula tradicional?
- 5) Você usa outros aparelhos com acesso ou não à *Internet* para aprender inglês? Quais e de que forma?
- 6) Em que tipos de atividade no computador você se percebe exercitando e aprendendo inglês? Cite exemplos.
- 7) O computador ajuda a encontrar pessoas para praticar o inglês com você? De que forma isso é útil?
- 8) Qual o seu principal uso do computador na aprendizagem de inglês?
- 9) Qual o seu principal objetivo ao fazer exercícios via computador?
- 10) A interatividade é possível na aprendizagem de inglês assistida pelo computador?
- 11) A comunicação em inglês é viável e desejada na aprendizagem mediada pelo computador?
- 12) Para você, qual o papel do computador na sua aprendizagem de inglês?

APÊNDICE J – Entrevista 3 – Roteiro sobre aprendizagem *online* de LEs

- 1) Como você caracteriza a aprendizagem de inglês fora do contexto tradicional de sala de aula?
- 2) Você saberia descrever alguma diferença nas modalidades de cursos a distância? Exemplifique.
- 3) De modo geral, quais as vantagens e/ou facilidades de se estudar inglês a distância?
- 4) De modo geral, quais as desvantagens e/ou dificuldades de se estudar inglês a distância?
- 5) A seu ver, quais habilidades da língua são mais fáceis de se praticar via *Internet*?
- 6) A seu ver, quais habilidades da língua são mais difíceis de se praticar via *Internet*?
- 7) Por que você optou por aprender inglês *online*, independente da escolha por um curso específico?
- 8) Por que você optou, dentre tantas possibilidades, pelo curso de inglês *online* da Englishtown?
- 9) Como você descreveria o ambiente de aprendizagem do curso de inglês *online* da Englishtown?
- 10) Como estão distribuídas as tarefas do curso de inglês *online* da Englishtown?
- 11) É possível fazer tarefas fora de sequência ou customizar o curso de acordo com seus interesses?
- 12) Atualmente que vantagens sobre os outros cursos *online* de inglês você é capaz de identificar?
- 13) Atualmente que desvantagens sobre os outros cursos *online* de inglês você é capaz de identificar?
- 14) O que o estimula a prosseguir no curso de inglês *online* da Englishtown?
- 15) O curso *online* de inglês exige de você iniciativa? Explique.
- 16) O curso de inglês *online* da Englishtown por si só é suficiente para aprender satisfatoriamente?
- 17) Quais são os principais pontos fortes do curso *online* de inglês da Englishtown?
- 18) Quais suas principais críticas sobre o curso *online* de inglês da Englishtown?
- 19) Quais atividades foram mais relevantes e adequadas para seu aprendizado? Explique.
- 20) Quais atividades foram desnecessárias ou inadequadas para seu aprendizado? Explique.
- 21) As atividades *online* demandam muito tempo? Qual seria o tempo adequado e por quê?
- 22) Dentre as quatro habilidades da língua (leitura, escrita, audição e fala), qual delas é melhor desenvolvida no curso de inglês *online* da Englishtown? A que você atribui isso?
- 23) Você indicaria o curso de inglês *online* da Englishtown para outras pessoas?
- 24) Em caso negativo, você indicaria algum outro curso *online*? Por quê?
- 25) Que outro(s) curso(s) *online* você indicaria, que não fosse o curso da Englishtown, e por quê?

APÊNDICE K – Entrevista 4 – Roteiro sobre o perfil do aprendente *online*

- 1) Como você percebe que aprende melhor?
- 2) Seu perfil se adapta à forma como o curso *online* de inglês da Englishtown é oferecido? Explique.
- 3) Como você encontra motivação para seguir no curso?
- 4) Para você é importante seguir a sequência do curso? Explique.
- 5) Descreva sua aprendizagem de inglês: como você percebe o funcionamento da língua e o que pode fazer para melhorar seu desempenho?
- 6) Você procura se relacionar com outros aprendentes do curso? Como e por quê?
- 7) De que maneira você busca solucionar suas dúvidas?
- 8) Qual sua reação quando percebe aspectos positivos e negativos na sua aprendizagem?
- 9) Qual seria a melhor descrição de você como aluno de um curso de inglês *online*?
- 10) Você se considera responsável por sua aprendizagem? Como e por quê?
- 11) Quais são seus pontos fortes e fracos no processo de aprendizagem de inglês?
- 12) Em algum momento você se sentiu frustrado ou estressado ao estudar inglês *online*? Cite exemplos.
- 13) Você prefere estudar inglês a distância ou em sala de aula tradicional? Por quê?

APÊNDICE L – Entrevista 5 – Roteiro sobre os fatores influenciadores do ensino/aprendizagem *online*

- 1) Que tipo de relação você mantém com computadores e a *Internet* de modo geral?
- 2) Você já fez algum outro curso *online* que não fosse de ensino de língua estrangeira?
- 3) De que maneira a sua relação com os computadores é um estímulo para continuar no curso?
- 4) Você já enfrentou problemas técnicos que o impediram de estudar ou de fazer as tarefas *online*?
- 5) Como você procurou resolver os problemas de tecnologia ou de acesso aos recursos do curso?
- 6) A usabilidade é ou pode ser um impeditivo ao sucesso na aprendizagem *online* de inglês? Explique.
- 7) Seu professor o ajudou a resolver problemas com o uso dos recursos do curso *online* de inglês?
- 8) Há alguma equipe técnica responsável pelo atual curso *online* de inglês para resolver dúvidas?
- 9) Existe algum tutorial ou FAQ para auxiliar na solução de problemas do curso *online* de inglês?
- 10) Você considera a interface do curso *online* de inglês da Englishtown amigável e intuitiva?
- 11) Em geral, quanto tempo você dedica ao curso de inglês *online*? Esse tempo é adequado? Explique.
- 12) Foi fácil a adaptação aos recursos do curso *online* de inglês da Englishtown?
- 13) Houve a necessidade de instalação de programas, plugins, memória extra etc? Em caso afirmativo, quem se ocupou desta tarefa foi você mesmo?
- 14) Como você é ou se sente mais incentivado a participar das atividades do curso de inglês *online*?
- 15) Geralmente você faz as tarefas *online* em colaboração com outros aprendentes? Explique.
- 16) De que maneira a interação no curso *online* de inglês ocorre?
- 17) Que impacto essa interação tem sobre sua aprendizagem e vontade de aprender mais?
- 18) Algo mais o incentiva a participar ativamente do curso *online* de inglês da Englishtown?
- 19) O que se espera de você como aprendente de inglês de um curso *online*?
- 20) De que maneira a Englishtown tornou explícita as expectativas sobre o curso?
- 21) Como é feita a avaliação do seu desempenho? Você está satisfeito com essa forma de avaliação?
- 22) De modo geral, você está satisfeito com o andamento do curso e seu progresso até agora?

APÊNDICE M – Entrevista 6 – Roteiro sobre o professor/tutor *online*

- 1) Existe um professor ou tutor responsável pelo curso *online* da Englishtown?
- 2) Como é a sua interação com o professor/tutor?
- 3) Quando e como ocorrem as interações com o professor/tutor?
- 4) Quando e como ocorrem as interações com outros aprendentes?
- 5) Há a possibilidade de tirar dúvidas diretamente com um professor/tutor?
- 6) Quem é o responsável pelo retorno sobre seus exercícios? (o computador, o professor ou outros)
- 7) Em geral, o retorno sobre seus exercícios ocorre dentro de um limite de tempo adequado?
- 8) Qual a frequência de contato com o professor/tutor?
- 9) Como você percebe a sua relação com o professor/tutor?
- 10) Em algum momento houve encontros presenciais com o professor/tutor? Qual a justificativa?
- 11) Em algum momento você sentiu a necessidade de interagir face-a-face? Por quê?
- 12) O suporte do professor/tutor foi adequado às suas necessidades? Explique.

APÊNDICE N – Entrevista 7 – Roteiro sobre autonomia

- 1) Em que momentos de sua vida pessoal, você exerce sua autonomia. Exemplifique.
- 2) Você acredita ser possível aprender inglês de forma autônoma? Como?
- 3) Você se considera um aprendente autônomo? Explique.
- 4) Ao se decidir por aprender inglês, que medidas você tomou?
- 5) Que nível de competência você pretende atingir estudando inglês *online*?
- 6) Que outras estratégias você aplica para garantir que irá atingir esse nível?
- 7) Como você reage diante das oportunidades de praticar o inglês?
- 8) Você percebe algum avanço na sua aprendizagem? De que modo você pode avaliar isso?
- 9) Você estabelece ou estabeleceu metas de aprendizagem? Cite exemplos.
- 10) Qual a importância de ser autônomo na aprendizagem de inglês?
- 11) Defina autonomia na aprendizagem de inglês *online* e tradicional.
- 12) Você acredita ser o único responsável por seu processo de aprendizagem? Explique.
- 13) É importante ter consciência e ser responsável por sua aprendizagem de inglês? Por quê?
- 14) Você já tentou negociar atividades ou o conteúdo das aulas de inglês?
- 15) Você busca dicas para aprender melhor? Onde e como? Já desenvolveu alguma?
- 16) Você se lembra de alguma atitude sua no sentido de subverter o processo de ensino/aprendizagem no qual estava inserido? Comente a respeito.
- 17) Você monitora sua aprendizagem, sabe identificar seus pontos fracos e buscar alternativas para eliminá-los e se tornar um aprendente de inglês mais capaz?
- 18) Como você monitora seu progresso na aprendizagem de inglês?
- 19) Que aspecto da língua é mais importante para você: correção ou fluência? Por quê?
- 20) Você acha que é possível aprender inglês sem professor? De que maneira?
- 21) De que maneira liberdade e independência estão relacionadas a sua autonomia na aprendizagem de inglês?
- 22) Em que medida você se sente livre como aprendente de inglês de um curso *online*?
- 23) Que oportunidades você cria para praticar a língua inglesa? Dê alguns exemplos ilustrativos.
- 24) Quando você viajou para os EUA, que situações o fizeram lembrar do que aprendeu no Brasil? O curso de inglês *online* foi importante para você? Por quê?
- 25) Que conselhos você daria para quem deseja aprender inglês de forma autônoma?

APÊNDICE O – Transcrição da entrevista 1

Fale um pouco sobre o posicionamento de seus pais quanto a educação de um modo geral e em particular sobre a aprendizagem de língua inglesa. Se possível, relate um episódio que ilustre a postura de seus pais.

Meus pais eh (*) ela apoia que eu faça estudos de línguas, ela tem a formação superior (.) então o entendimento é que ah, ah importância no estudo de línguas.

Em algum momento você percebeu isso de forma mais clara? Ou é só uma postura, um posicionamento que você sabe que ela tem?

Ela deixa bem claro que... sobre a capacitação, profissional, dos filhos, né? Buscar essa capacitação eee anteriormente a língua era um diferencial, hoje já não é mais um diferencial, eh (*) não só uma como várias, né? Devido à globalização, há necessidade de inglês.

Em que época da vida você teve contato com a língua inglesa pela primeira vez?

O que... muito jovem, vendo minha mãe estudar eh... na época eu acho que era *Speak Up*. Ela comprava algumas revistas que tinha fitas K-7, fazia a pronúncia e notícias de fora ihhhh elas (*) eu creio que a primeira palavra tenha sido "I love you" (risos)

(Risos) Em algum momento eh, (risos) em algum momento você acha que isso foi uma influência na sua vida, p'ra escolher estudar o inglês ou que outro, que outra razão você atribui p'ra você procurar estudar inglês?

A necessidade (resposta imediata). Uh, eh, isso é só uma, uma recordação, não é uma obrigação, não foi imposto, mais, eh, eh (.) devido a (.) a um inglês técnico que, que é exigido nos trabalhos voltado à área de TI, de tecnologia então acabei (.) é tendo essa (.) caminhando p'ra, p'ra ter um estudo (.) da língua inglesa.

Na época que você via sua mãe eh estudando com a revista, com fitas K-7, você já estudava inglês?

Não (resposta imediata).

E ela fazia algum curso de... ou ela só estudava em casa?

Não, eh... o curso é era exatamente essa, eh... na época também com a questão a distância, né? Mas muito nessa questão postal. Tem as revistas, e existe um outro material complementar p'ra, p'ra ter u'a, uma pedagogia aí, uma estrutura de ensino.

Você acha que o, que parcela do orçamento familiar era dedicado ao estudo das línguas? Não só pela sua mãe, mas também por

Não é u'a, não é u'a, não uma parcela assim tão significativa, né? Apesar de né? Nesse período, num, num, num ser nada barato. Um período que as coisas custavam até: talvez um pouco mais, mas também a receita era um pouco maior, devido ela ser funcionária pública a receita era um pouco maior. Não sei precisar bem o, em percentual, qual é a parcela.

Como era o inglês na escola regular (.) na sua escola?

Ah, começava muito tarde! Não, não como hoje que (.) logo na, na, logo nos primeiros anos de, de escola já tem já tem esse incentivo de não só uma língua, mas sim, duas. Mas começava muito tarde (meio desapontado), creio que sexta ou sétima série.

Você pode descrever como era o curso?

Num, num agregava nada (bastante desapontado). Num, num me recordo bem (interrupção brusca pelo pesquisador).

Tá bom. Como foi sua experiência eh de... aprendizagem da língua inglesa daquele primeiro contato, né? Com sua mãe até os dias de hoje?

Não teve continuidade em relação a essa questão do aprendizado da língua. Eeeeh, o primeiro contato só é uma recordação, ela eh fez um tempo o curso, mas num, num deu continuidade. Talvez se, se tivesse dado continuidade, haveria um, um despertar aí de um interesse maior. Uhm, outras, ela priorizou outras atividades, né? Ela ainda tava buscando a formação eh superior e, e com os filhos pequenos, então num, num, num fez a priorização da língua.

(...) em que momento você iniciou a aprendizagem? Além da escola, naturalmente.

(pausa longa) um ano atrás.

Tá. Onde você começou a estudar?

Eh, através de um curso *online*.

Tá, o da Englishtown então, né?

Isso.

Até onde você avançou na aprendizagem de inglês ANTES do início do curso *online*?

(.) nenhum, não, nu-nu-num houve nenhum tipo de avanço (.) até porque não tinha uma dedicação. O ambiente faz com que você se polície e, e, tenha u'a, uma, um horário dedicado p'ra, p'ra que seja feito o estudo da língua.

As pessoas reforçam a iniciativa de estudar inglês via *Internet*?

Eh, quando, quando conhece o ambiente, pela facilidade, pela interação, eh, há um, um interesse e, e, e, eh, eh, existe comentários que apoiando (...)essa iniciativa no caso e, e, até buscando procurar quem tem essa dificuldade na língua, alguns colegas até procuraram fazer inscrições p'ra que também pudesse usufruir do ambiente de educação a distância.

Você lembra de algum exemplo, tanto positivo quanto negativo, quando você mencionou que tava estudando inglês *online*?

Eh, uh, a parte da do que vem à minha cabeça em relação a, até a uma comparação de desempenho, uh oh o tempo que eu já dediquei no ambiente já fez com que eu conseguisse melhorar a questão da (.), da, da escuta em relação à, à à parte de conversação eee passou um dado momento, um colega que também entrou no mesmo ambiente p'ra, p'ra fazer o mesmo curso e não conseguiu o mesmo desempenho, devido à dedicação, ao tempo que ele dedicou no ambiente, ao tempo de, de ser, ser feito os exercícios de, das práticas, né? E cumprir com os exercícios, ele num teve, ele num teve o mesmo êxito APESAR de achar que o ambiente é bom, mas talvez não tenha tido uma disciplina p'ra prosseguir e conseguir os mesmos resultados (comparação de um colega com seu desempenho).

APÊNDICE P – Transcrição da entrevista 2

Eh, Raniere, o computador, NA SUA OPINIÃO, É ou pode ser uma ferramenta ÚTIL na aprendizagem de inglês?

É, é útil, muito útil (resposta imediata)

Mas de que maneira?

Eu creio que ele é o-o-o meio que faz, que você, pelo menos no ambiente de educação a distância, que é o que eu tenho mais contato, ele ih, a única forma de você conseguir ter acesso a esse, a um curso de educação a distância, a um EAD, é através de um computador.

Mais que exemplos de utilização de computadores especificamente você pode citar?

(pausa longa) Eh, em ambientes de educação a distância, como eu já disse, eh, não há possibilidade de ter acessos a não ser por computador por que é um ambiente virtualizado. Eh, uh, ou alguma outra mídia como o telefone ou alguma outra coisa, mas eh o computador ele te trás uma, uma facilidade muito maior do que essas outras mídias como o telefone e outras coisas, pela facilidade de digitação, pelo tamanho, mas isso é também uma particularidade de cada um, né? Tem pessoas que gostam de utilização de iPads, ou ou outros telefones, mas muitas vezes os, os ambientes, eles não estão preparados para, p'ra essa, p'ra essas novas tecnologias como uh um acesso ao, por telefone ou acesso via iPad.

Quais recursos você tira maior proveito na utilização do computador?

(pausa longa) Ah, bom. A parte multimídia, né? Em relação a áudio, à, à câmera, eh o ambiente tem possibilidade de fazer utilização de, de BOA parte dos recursos. Eeh tanto com tradutores *online* ou até pode fazer a instalação de algum tradutor no computador, mas o que basicamente é utilizado é a parte digital com a interação de textos, eh microfones, p'ra, p'ra ter conversação, eh e escuta através do, dos fones, né? E também tem essa questão da parte de, de, de câmeras, de vídeo que pode, pode ter uma é uma interação também aí maior.

O computador SEM ACESSO À INTERNET, ele seria útil para a aprendizagem de inglês na sua opinião?

Não (resposta imediata). Assim, eh o aprendizagem seria BEM menor devido o a não ter uma série de acompanhamentos. Né, no, uh, eh, como uh, eh, logo me lembra Demi (escrito como foi pronunciado) fala que “aquilo que a gente não consegue monitorar, a gente não consegue controlar”, então se não houver um controle, um monitoramento do que, que e metas do que, onde você quer atingir e onde você quer chegar, você não tem condições nenhuma de, de, eh, eh, fazer ter, acho que, um aprendizado maior, o tempo do aprendizado seria muito, muito distante. Eh, existe, sim, cursos que são offline, mas os cursos offline ele não faz a, ele não tem o que o ambiente que de interação tem, eh exatamente o, o, o acompanhamento, o *feedback*, os retornos, que são essenciais para o aprendizado, também a interação. Se eu, talvez, conseguiria aprender a língua de uma forma eh, p'ra fazer uma leitura, de, de, muito técnica, não com o poder da conversação, com a eh, eh, com o poder das correções que um, que um professor, um tutor, consegue fazer e isso não substitui nenhum tipo de ambiente.

P'ra você existe alguma utilização do computador que não seria possível em uma sala de aula tradicional, eu quero dizer com isso, eh se você vê o emprego do computador, o recurso dele de uma maneira tal que não possa ser reproduzido na sala de aula tradicional?

Ah, ah parte do, do, eu vejo assim, eh, a tecnologia hoje ela vem p'ra auxiliar. É só, somente p'ra facilitar. Facilitar você a fazer filtros, facilitar você eh, eh, eh, na, na, no que você quer chegar, no, no, na sua meta que é, talvez, o estudo da língua inglesa. Mas, eu acho que nada vem a substituir uh, a interação do professor. Eh, acho que se, se houver u'a, u'a, um estudo eh o professor com o aluno, ele vai ter um aproveitamento muito grande, né? E, e pode, talvez, melhorar, utilizando outras mídias. Mas eu creio que o, o maior aprendizado vem sim no relacionamento social, no relacionamento humano, no com a experiência humana, não com a máquina.

(...) Qual sua opinião sobre a interação COM OUTROS ALUNOS, né? A questão, compartilhando o mesmo ambiente de aprendizagem. Você procura encontrar pessoas p'ra praticar o inglês?

Eh, eh, o meio faz com que você eh, eh (.) acelere sua (.) aprendizado, como a parte social, a interação com outras pessoas que estão eh, em níveis iguais ou um pouco diferenciados, faz com que você force ou você tenha a, a, a, a necessidade de auxiliar alguém, né? p-p'ra fazer com que o, a pessoa chegue no seu nível e até nesse processo de você tá ensinando você vai a-aprendendo, vai reforçando o que você eh, eh, eh, já estudou antecipadamente fora essa pessoa que tá num nível mais inferior e, e a mesma coisa é o lado contrário, se você tiver num nível inferior e ter o auxílio de alguém e ter a prática dessa, dessa, esse convívio social, com certeza

vai fazer com que você melhore o vocabulário, vai fazer com que você melhore a interação e force mais você, a sua conversação

Que tipo de atividades no computador você desenvolve e SE PERCEBE exercitando e aprendendo inglês da melhor maneira?

Ah, tem, tem, tem essa, essa questão da, do, do computador hoje prende muito, né?, apesar d'eu trabalhar 100% com o computador, todo o meu serviço é executado em cima de computador, eeh acaba que você tem, tenta utilizar ele p'ra tudo, né? Você eh, busca, até mesmo nas, nas diversões como vídeos e, e, uh, você utiliza do, do computador p'ra, p'ra facilitar ali eh um aprendizado ou ter algum momento de lazer. Então eu vejo que os vídeos, eles auxiliam bastante, clipes de música têm, têm contribuído também bastante, você ter aí a curiosidade de saber como é que é a letra, conseguir buscar os clipes que tenha as legendas todas em, em inglês, p'ra, p'ra você forçar u'a, uma leitura e até o seu ouvido no, no, nas pronúncias, nas diversas formas de pronunciar a língua, né?

Qual seu principal objetivo ao fazer exercícios de computador?

Meu objetivo é ter realmente fluência na, na língua, é, é aperfeiçoar o pouco que eu já aprendi e buscar eh, eh novos conhecimentos.

A comunicação em inglês é VIÁVEL e DESEJADA na comunicação mediada por computador?

Sim, com certeza.

De que maneira?

Eeh, existe, existe, eh, fóruns, eh, interação com pessoas do mundo todo e que você pode tá buscando através de níveis, buscando através de países, e isso facilita com que você consiga entender novas culturas de outros países e que também tão buscando a, a, o aprendizado da mesma língua e/ou de outras línguas, ou sendo ele nativo da língua inglesa buscando u'a, uma aprendizagem de uma outra língua ou outras pessoas de outras línguas, buscando um aprendizado da língua inglesa.

(...) Qual o papel do computador NA SUA aprendizagem de inglês?

É essencial.

APÊNDICE Q – Transcrição da entrevista 3

Raniere, como você caracteriza a aprendizagem de inglês fora do contexto tradicional de sala de aula?

Rapa' (.) na minha experiência, tá sendo boa, tá nessa facilidade de computação, de trabalhar com computador, eu acho que localizei um ambiente que me ajudasse.

Você saberia descrever alguma diferença nas modalidades de cursos a distância?

Você tem (.) possibilidades de, de, de um curso como esse que eu tô fazendo agora que tem uma série de interações, com uma equipe que eh, eh sempre tá fazendo revisões de conteúdo a nível internacional, com interações de pessoas de outros países, como cursos mais simples feitos através de Moodle, que é um ambiente gratuito eee bem mais simplório, simplesmente pegando eh conteúdos offline e publican'õ, eh sem muita interação, sem muito *feedback*, sem, sem, sem ter um, u'a ferramentas que façam o acompanhamento e meçam o desempenho, mas sim só um cronograma. É apresentado, simplesmente, uma proposta de de tempo, que foi calculado através de algum tipo de método e é colocado eee e não tem como, o ambiente não te, não permite que você acompanhe isso de uma forma eh que possa fazer gerenciamento disso

Então de modo geral, quais são as vantagens ou facilidades de se estudar inglês a distância?

(*) você estudar inglês a distância, eu, eu vejo que a grande facilidade é a questão da mobilidade, você pode tá estudando em qualquer, qualquer tempo que você tenha vago, em horários de almoço, em intervalos que, que você eh, eh, disponha, você pode tá, tá fazendo esse estudo. Tem essa facilidade. O ambiente sendo na *Internet*, você, de qualquer lugar do mundo, você acessa o mesmo conteúdo e vai tá fazendo interação e utilizan'õ o mesmo método na, na questão da educação. É diferente de vocÊ ter que, eu penso nu'a situação de você 'tar trabalhando em algo, em algum, em alguma empresa que você tenha que sempre mover-se, sempre tá mudando de estado p'ra estado e fica três meses num estado e depois tenha que mudar p'ra um outro estado e trabalha com projetos. Eeeh, isso faz com que você, se você for trabalhar, fazer um estudo desse com, da forma mais comum, em uma sala de aula com professor, você pode muito bem acertar com um professor em Brasília que seja excelente, comece a ter um desempenho com ele e você mudando p'ra Belo Horizonte, você vai ter um, um desempenho totalmente diferente, vai ter que NOVAMENTE buscar um, um, um professor, fazer testes p'ra mostra qual nível você tem e isto o ambiente tradicional não tem como te, te, suprir essa necessidade. Essa, esta, eu acho que essa lacuna aí que fica, depende da forma e do serviço que você trabalha e o ambiente de educação a distância consegue preencher essa lacuna aí.

E sobre as desvantagens e dificuldades de se estudar inglês a distância?

A disciplina. Tem que ter disciplina. Muita disciplina p'ra, p'ra que você faça eh pelo menos um, um, um período que foi determinado por dia, né? E isto tenha uma continuidade, isso seja, todos os dias ter o contato faz que você tenha uma aprendizagem mais natural, eu creio.

A seu ver, quais são as habilidades da língua que são mais fáceis de se praticar via *Internet*?

Eeeh, a questão dá (.), do, da leitura, a questão de, da escrita eh exercícios que você eh não precise, que você consiga fazer sem, sem uma interação tão grande, sem o auxílio, uma explicação de um professor, só que a pedagogia, eu acho, de um ambiente de educação a distância é um pouco mais avançada, mais, mais esmiuçada, devido ah, ah, a tentar suprir essa falta que faz um, um realmente um convívio com um professor eeeh, não que não haja interação gru- com o professor. Existe interação sim, mas em momentos bem mais curtos do que nu'a, no presencial

E quais são as dificuldades, quais são as habilidades que apresentam maior dificuldade de praticar via *Internet*?

Eu creio que essa questão da conversação ela, ela é u'a, apesar da, de ter o facilitador da tecnologia como fone de ouvidos, caixas de som, essas coisas, p'ra você fazer a PRÁTICA da conversação, mas eh é algo que talvez seja, que eu num, ATENDE, mas presencial, o contato, a forma de falar, a gesticulação eh faz com que você, com a aula presencial, talvez tenha um ganho maior que num ambiente de educação a distância.

Então por que você optou por aprender inglês *online*, independente da escolha de qualquer curso que seja?

Porque o ambiente de educação a distância, se você tiver uma disciplina e você se dedicar, você consegue ah sair de um nível básico e já começar a passar p'rum nível intermediário, deixando algumas pequenas lacunas nessa questão da conversação, mas eh são lacunas que você pode talvez suprir num, num curso intermediário e esta, os

curso presenciais, eles têm uma, uma dinâmica totalmente diferente, são, não, não, tirando a questão do intensivo, eles são MUITO eh, eh, eh, p'ra você ter um desenvolvimento demora muito e a pessoa que quer um aprendizado mais rápido, eu creio que o ambiente educacional a distância só vai depender do esforço dela, do tempo que ela vai dedicar, diferente de um ambiente presencial. Você vai ter que marcar aula, você vai ter que ter uma disponibilidade não só sua, mas sim também do professor.

O mercado oferece várias possibilidades de cursos *online*, então por que você escolheu a Englishtown?

Devido ao, hoje, à questão da, de você ter possibilidade de, de ter interação com pessoas de todo pa- de todo mundo, é um curso que não tá limitado, simplesmente, ao nosso país, você REALMENTE vai lidar com pessoas que são nativas e de diversos países que têm a língua inglesa, com sotaques, com eh eh costumes totalmente diferentes e você vai ter um aprendizado que não fica limitado a fotos de livros ah ao material didático que, muitas vezes, totalmente desatualizados, muitas vezes eh, eh, bem, bem, eh, eh, fechado, acaba que você com o ambiente de educação a distância você quebra alguns paradigmas da educação comum, que eh, eh, alguns conceitos que pessoas até têm, de que tem que aprender com aquele melhor autor, com aquele outro, e ali você não sente, não tem uma interação tão grande como um ambiente de educação a distância. A Englishtown tem essa, essa, interação com vários países, eu com, já consigo eh, eh, consegui marcar aulas com pessoas da China, com pessoas do Canadá, com pessoas da Inglaterra e você vê costumes totalmente diferentes, a forma das pronúncias e acho que o aprendizado faz com que você tenha eh mais possibilidades e se trabalhe mais o aprendizado.

E como você descreve o ambiente de aprendizagem do curso da Englishtown?

Ué, se for nota, uma nota muito boa ah p'ra excelente. O ambiente tem interação, faz com que você se interesse pelo curso, faz com que você realmente busque completar o módulo e fique ansioso p'ra saber qual é o próximo e com várias atividades, várias interações de vídeo, a parte de áudio, deee, os exercícios, eles não ficam simplesmente em uma pergunta e uma resposta, existe uma interação da fala, da escuta, simula ambientes de compra, você é questionados sobre, é feito perguntas em inglês e você tem que responder, é analisado aí a forma com que você tá pronunciando através do sistema deles e mostra se você tá fazendo a pronúncia correta ou não. Tem relatórios de desempenho, tem acompanhamento, você pode estabelecer metas, você pode ser mais agressivo, você pode mudar esse cronograma, eh é demonstrado esses relatórios de desempenho, existe aulas de um em uma hora de conversação com temas que são, é um tema por dia, mas é hora em hora, de hora em hora, toda hora fechada você pode tá falando com alguém, interagindo com alguém, eh só depende da sua dedicação.

10) Essas tarefas, como elas são distribuídas no curso?

Eh, existe, eh várias modalidades de tarefa. Tarefas que trabalham a escrita, tem tarefas que trabalha a sua conversação, tem tarefa que vai trabalhar a sua COMPREENSÃO na parte auditiva, então ela vai sendo trabalhada todos os módulos de de forma separado, muitas vezes, outras vezes tem, existe eh todos os ah, ah, o trabalho em um único exercício, você tem que escrever, você tem que optar por fazer, completar frases, completar palavras, então eu creio que tanto na escrita quanto na audição (*) vai tá trabalhando todos os, as áreas que, que seja necessárias p'ra você ter um aprendizado completo da língua.

É possível fazer tarefas que estejam fora de sequência ou que customizar o curso de acordo com seus interesses, de acordo com aquilo que você acha, com seus objetivos?

Sim, sim. Você tem no módulo que, que, que você eh recebeu, ele tem né, eh, eh, várias, várias, vários capítulos, você eh pode tá fazendo a primeira tarefa de cada capítulo, de, de forma sequenciada ou não eh você pode tá mudando eh eh a forma de, de fazer, não precisa necessariamente de seguir uma sequência lógica, uma sequência numérica, como você pode retroceder exercícios que foram feitos e refazer p'ra, p'ra melhorar ou preencher alguma lacuna que ficou.

Esse curso *online*, ele exige de você iniciativa também?

Sim, iniciativa e disciplina.

Mas por quê?

(pausa longa) uma característica do ambiente (sorrindo)

O curso de inglês da Englishtown, mais uma vez, POR SI SÓ, ele é suficiente p'ra você aprender inglês de forma satisfatória?

Hãã, eh, eu não sei como é que vai ficar nos próximos módulos, mas se continuar da forma com-como está eeeeh, eu creio queee a-ao final, ao concluir o curso, se REALMENTE for feito todas as atividades, eeeh, eh bem provável que a pessoa só vai, só vá tá precisando fazer alguns aperfeiçoamentos muito pequenos, mas e dar uma boa base sim p'ra você conseguir eh comunicar, não de uma forma nativa, né? Mas conseguir sobreviver.

Você pretende então ir até o final do curso?

Pretendo.

E qual o seu objetivo, assim, o quanto, o quão bem você quer falar inglês?

Eu quero ao ponto de assistir um vídeo qualquer, americano eh que consiga eh entender perfeitamente e-e-e saber falar o que for preciso, nu-nu-num ficar gaguejando, tendo pausas, pensando em palavras e consiga fluir de uma forma mais natural, claro que não como um nativo, mas que consiga se comunicar bem

O que estimula você a continuar no curso?

Uma vontade que eu tenho de aprender a língua, uh, e as facilidades que tem no ambiente. Hã, o ambiente tem ele, ele é, hã como disse, a interação, os exercícios, a forma que, que foi montado o curso faz, PRENDE você. Você tem, você se, você fica um pouco mais preso no ambiente.

Nós sabemos que nenhum curso é perfeito, né? Então, quais são suas principais CRÍTICAS ao curso online de inglês da Englishtown?

Ter um-um tempo maior de conversação, existir uma, uma tutoria centralizada, u'a, uma pessoa, um ponto focal, uma pessoa que você eh converse com ela eh p'ra, que tire todas as suas dúvidas e que busque eh-eh responder, mas uma única pessoa, não um conjunto, né? Hoje eh-eh formado por um, você pode mandar eh perguntas só que você não sabe direito com quem você tá fazendo interação, quem tá te respondendo, você não conhece, você não cria muito vínculo, o vínculo com um único professor, então é, é u'a, eu acho que talvez seja uma, um ponto aí que seja um dos principais. Um ponto crítico aí.

Isso é suficiente p'ra te desestimular ou causar algum tipo de frustração ao longo do curso?

P'ra pessoas que não são muito disciplinadas e não conseguem eh, eh, ser autodidatas, eu creio que, que isso pode, sim, fazer com que tenha uma desistência grande, eu creio que tem estatística aí que curso de educação a distância tenha uma desistência MUITO grande. Tem um percentual grande de desistência exatamente por não ter aquele professor que pega na mão, que ajuda a caminhar, que tenta dar uma força, que levanta a moral, qualquer coisa desse tipo. Mas pessoas um pouco mais carentes (sorrindo) de afetividade, dessa interação com outra pessoa, eu acho que, que realmente vai desistir.

Você já fez alguma atividade que você considerou desnecessária ou inadequada p'ra, p'ra sua aprendizagem?

Não.

Todas foram perfeitas? (em tom de ironia)

Nã-ão uso essa palavra “perfeito”, mas eh eu creio que teve várias pessoas por trás disso eh, desenvolvendo, aperfeiçoando métodos p'ra que conseguisse chegar no-no ambiente na forma como que tá. Ih, então eu não tenho conhecimento suficiente p'ra tá julgan' o eh se a atividade se ela é o que uma pessoa com conhecimento maior e que tenha REALMENTE o estudo da pedagogia pode, sim, identificar várias atividades que talvez seja desnecessária, mas na minha linha de conhecimento, na minha opinião, não consigo identificar.

As atividades online, elas demandam maior tempo? Ou melhor, elas demanda MUITO TEMPO, na sua opinião?

Eu creio que qualquer coisa que você for fazer, pelo, por um esforço próprio, por aprendizado sem... as pessoas quando elas te ensinam, muitas vezes elas te passam resumos de vários livros que foram lidos, de várias experiências, de várias práticas que elas tiveram ao decorrer da vida dela e acabou aperfeiçoando e criando um método de ensino e acabou te dando um resumo, algo mastigado. Quando você passa p'ra ir p'ra um ambiente de educação a distância, da mesma forma de fazer a leitura de um livro, eh ao final daquelas quatrocentas páginas que você vê, é simplesmente uma história que uma pessoa que teve, sofreu alguma coisa, mas você teve que passar por aquelas quatro páginas, andar uma série de níveis de detalhes pra tentar entender, imaginar, se colocar numa história sendo que, muitas vezes, acho que eh, se você for aprender essa história, se eu for te contar isso de forma resumida, eu não vou contar no nível de detalhes. O ambiente de educação a distância é o contrário, ele vai te passar MUITA COISA, MUITA HISTÓRIA, MUITO EXERCÍCIO, MUITA INTERAÇÃO, vai passar UM BOM TEMPO p'ra você aprender uma base, algo que você precisa perguntar, se você fosse direto ao ponto, se fizesse uma pesquisa no Google o-o-outra coisa assim, talvez você já tivesse aquela frase e aquela pronúncia sem precisar dedicar dez horas p'ra aprender aquela frase.

Então p'ra você não existe um tempo adequado p'ra determinada tarefa, né?

Eu creio que eh vá existir uma série de exercícios e, e claro que tem um comprimento mínimo nas tarefas. Você tem que passar por aquilo, muitas vezes você passa de uma forma RÁPIDA e mais na frente os exercícios

começam a se tornar MUITO DIFÍCEIS e você tem que retroceder devido aquela, aquela forma rápida de ter passado e preencher as lacunas que ficaram aí eh vagas né? E aí quando você faz novamente aquele exercício que você tinha dificuldade, você já não encontra as mesmas dificuldades, porque você fez o-o-o processo como manda o figurino, né?

Dentre as quatro habilidades da língua (a leitura, a escrita, a audição e a fala) qual delas você considera que é mais desenvolvida ou que é MELHOR desenvolvida no curso de inglês da Englishtown?

O ambiente, ele, ele te dá opção de configuração, então você escolha se você quer trabalhar mais a parte de... qual o seu objetivo naquele curso. Se seu objetivo é mais na parte de conversação, se seu objetivo é turismo então, a partir do, dessa escolha, antes de você começar o curso, você pode fazer essa escolha a qualquer momento, mas geralmente isso é realizado no início do curso eeeh o ambiente fica moldado com atividades que, que vai eh atender melhor à necessidade que você indicou inicialmente.

Você indicaria esse curso p'ra outras pessoas?

Sim.

E por quê?

Devido aos benefícios que eu tenho recebido do curso.

Você indicaria algum outro curso *online*?

(Após longa pausa) especificamente de inglês... eu não... [OK, muito obrigado].

APÊNDICE R – Transcrição da entrevista 4

Como você percebe que aprende melhor?

Eu, a repetição ela, ela te traz um, acho que talvez um aprendizado melhor. Iiih NÃO SÓ a repetição, mas acho que tem que ser associado com a continuidade dessas repetições.

Você acha que só exercícios de repetição são suficientes p'ra que você aprenda?

Associado de u'a, a continuidade disso, no caso, todos os dias você ter um tempo dedicado para fazer eh-eh esse exercício e a repetição faz com que te ajude bastante, mas junto com a continuidade disso.

O seu perfil, ele se adapta a forma como o curso de inglês da Englishtown é oferecido?

Sim, eh o ser-humano ele vai se adaptando a diversas condições, né? Eu creio que o ambiente aí, ele, ele ajuda bastante e você não tem muita dificuldade de se adaptar já que eles tentam seguir as melhores práticas hoje do mercado.

Sim, e qual seria o seu perfil, para a aprendizagem *online*?

Então. Eu acho que se for p'ra dar uma nota ou uma avaliação, eu creio que, que seja de muito boa p'ra cima. Pela dedicação, pelo tempo que, que é, que eu passo no ambiente p'ra, p'ra tentar realmente conseguir chegar do outro lado. Mas isto é o meu perfil, né? Não sei se isso se aplica p'ra todas as pessoas.

Como é que você encontra motivação p'ra seguir nesse curso?

Então. Geralmente as empresas, você trabalhando em empresa privada, você todo dia recebe motivações para (risos). Então, a empresa privada já é um grande motivador. Hoje, hoje em dia uh, uh, tá MUITO COMPETITIVO. O mercado tá, tá bem competitivo, então você tem que, você tem que tá a..., se não estiver à frente, mas pelo menos acompanhando as tendências, né? De, de, de mercado p'ra você se manter trabalhando, se manter eh-eh empregável.

P'ra você é importante seguir a sequência do curso? Se é que existe uma sequência, né?

É. Existe uma proposta de sequência. Eh, quando você segue, eu já tentei das duas formas. Quando você segue a proposta da, que, que é passado de, de forma sequencial eh realmente fica MAIS FÁCIL. Você tem, tem, os exercícios eles vão aumentando o grau de dificuldade, se você quebra muito essa sequência você acaba talvez tendo dificuldades, mais a frente pelo grau de dificuldade, é a mesma coisa que fazer a leitura de capítulos de um livro qualquer. Se você (*) fazer leituras, pegando eh do começo ao fim, ele vai ter uma história. E ele vai agregando MAIS E MAIS E MAIS informações. A mesma coisa eu creio que no ambiente. A sequência que é colocada, ela é colocada começando de um nível eh fundamental e vai passando até a-avançando e acelerando, deixando cada vez mais difícil, aumentando a dificuldade e se você quebra essa sequência, você vai ter eh uma série de barreiras mais a frente, uma série de dificuldades, talvez você não consiga transpor, você vai ter que retroceder e ir pela sequência.

Eu queria que você descrevesse agora, a sua aprendizagem de inglês. Ou seja, como você percebe o funcionamento da língua; o que você pode fazer p'ra melhorar o seu desempenho.

Para o meu desempenho, eu creio que é você conseguir mais fácil p'ra conhecer você mesmo em relação ah à forma com que (*) a facilidade de você aprender. Como é que você tem facilidade? Muitas pessoas gostam de recursos multimídias, outras pessoas eh-eh simplesmente lendo textos e mais textos e VÁRIOS textos ela consegue chegar a-a-a um, a um conhecimento razoável. Então acho que é perfil. No caso, NO MEU CASO, eu prefiro de ter, que tenha materiais de diversas mídias, né? Tanto eh-eh mídias audiovisuais como materiais escritos e e eu acho que tudo, tudo de forma demasiadamente, eh eu acho que se tem que ter tudo uma balança, tem que ser ponderado, não pode ser mui-muito intenso, só na-na-na-na questão de textos, também não pode ser muito intenso só na (.) questão de multimídia, então você tem que fazer um, um balanço aí e TEMPERAR as coisas, ter um pouco de cada.

E com relação ao funcionamento da língua, a aprendizagem (*)?

Tá andando.

Você procura se relacionar com outros aprendentes do curso? Como e de que forma? Por quê?

Então. O ambiente ele tem uma possibilidade de você adicionar amigos, ter uma rede de, de relacionamento com algumas pessoas (.) eh já adicionei algumas pessoas de, de diversos países, só que eh, eu fiz isso logo num

momento MUITO INICIAL que eh não tinha o um conhecimento mínimo necessário p'ra formular perguntas, p'ra, p'ra manter uma linha de diálogo. Eu reparei que as pessoas muitas vezes BUSCAM, ALI, uma forma de ter algum contato p'ra passar p'ra uma outra mídia como *Skype* e treinar uma conversação, né? Treinar u'a, u'a também a escrita através desses *chatzinhos*, mas se você não tiver um mínimo, passar por, pelo menos pela parte inicial eh fica um pouco complicado você eh vai ficar sem assunto, sem, sem gramática, sem uhm, não vai ser interessante alguém conversar com você, ela 'tando em um nível mais avançado e você num nível muito básico. Apesar de você poder fazer filtros e buscar eh pessoas que, que tenham o mesmo nível que você, mas eu acho que (*) se ninguém sabe perguntar e ninguém sabe responder.

Nesses níveis iniciais, você também pode falar com o professor, não?

Além de perguntas e respostas que você faz no (*) ou através da prática da conversação, que aí é uma lição fechada ou lições que você possa sugerir dentro do, de um pacote de horas que você contrata.

E essa dificuldade não surgiu quando você estava interagindo com o professor? Por que o professor, pelo menos ele é um falante proficiente, muitas vezes nativo, então como é que você teve que fazer p'ra se virar, né? P'ra se comunicar?

É, é, é complicado que realmente você muitas vezes conversa com pessoas de outro país e, e são nativos, são professores nativos da língua e realmente conhecem, desconhecem totalmente a língua portuguesa iiii aí tem aqueles recursos de *translator* (tradutor), você tenta, eh, eh, facilitar essa, essa conversação (...)

Você se considera RESPONSÁVEL por sua aprendizagem?

Sim, BASTANTE responsável pela minha aprendizagem, eu hã só depende de mim. Se eu me dedico uh um bom tempo, eu creio que eu vou, eu vou tá aprendendo mais, mas CLARO, dentro da minha limitação física dentro das minhas (...) quanto mais EU ME DEDICO, COM CERTEZA, maior resultado terei.

Então você acha que o material, o professor, o próprio curso, que eles não têm uma parcela nessa aprendizagem?

Com certeza têm, em, na MOTIVAÇÃO, na, na em AUXILIAR, sim, essa caminha, COM CERTEZA. O material, um BOM material ele, ele vai eh diminuir aí, deixar esse tempo do-do aprendizado mais curto. MAS, eeh não adianta ter um ÓTIMO material e ter um EXCELENTE professor e a pessoa não tá bem, com aquela vontade, não tá bem, não ter preenchido as (.) as necessidades básicas aí, da pirâmide de Maslow p'ra poder aprender

Você tá muito instruído, você poderia me falar um pouquinho sobre a pirâmide de Maslow?

Com certeza (sorrindo). A base da pirâmide começa com as necessidades fisiológicas, as necessidades da pessoa se ALIMENTAR, comer eeh e logo após, vem p'ras necessidades de segurança, da pessoa ter um abrigo uh, uhm, uma SEGURANÇA. Após isso ela vai buscar aí uhm, uhm, uma necessidade social, u'a busca de, de uma socialização, de uma interação com, com as pessoas e, posteriormente, o reconhecimento, o eh uh que aquela sociedade reconheça ele e isso tudo também são considerado por Herberz (transcrito segundo a fala do participante) como necessidades higiênicas, que uma vez preenchida, ela é, não, nenhum tipo de motivação.

Então você tá seguindo essa sequência e ela não te permite uma flexibilidade?

Eu, eu acho que a pessoa tem que tá BEM, ela tem que ter ah ah p'ra o estudo da língua, p'ra o aprendizado de qualquer (.) método, qualquer técnica, qualquer coisa, ela tem que ter uma condição mínima, ela tem que estar bem alimentada, ela tem que tá eh-eh sem preocupações, p'ra que ela consiga eeh se dedicar e ter uh-uh-uhm ah um retorno melhor.

Em algum momento do curso você se sentiu frustrado ou estressado ao estudar inglês online?

Muitas vezes vocêê fica eh-eh (.) um pouco pensativo, mas é mais por sua limitação mesmo, limitação física iiii limitação pela sua vivência e pelo seu próprio conhecimento. Mas eh após quebrar essas barreiras, você, você não tem muita dificuldade não.

Você usou a palavra “pensativo”...

(risos)

Me explica melhor isso (risos), por favor, Raniere.

(risos – o participante não consegue falar)

Eh, Raniere, você me falou de várias barreiras, de várias dificuldades, né? De momentos em que você estava mais “pensativo”, eu queria que você me explicasse [risos], eu queria que você explicasse melhor

isso no que, no que se refere a como você se sentiu, né? Se em algum momento houve essa frustração, se sentiu estressado, sobrecarregado ao estudar inglês *online*.

Não, não foi eh, eu marquei até no formulário não tenho, um tempo atrás, não, não teve o estresse em relação a isso, acho que o estresse só é dado quando você tem uma pressão, você tem alguém te pressionando p'ra que você consiga chegar num... em algo e você não tá conseguindo. Aí isso vai te, te gerar aí um-um estresse. Mas é uma coisa que é uhm uma opção minha de aprender e então não tem porquê ter estresse.

Você prefere estudar inglês a distância ou em uma sala tradicional?

Eh, o inglês a distância ele é muito bom, que, eu responderia as duas, as duas oh as duas formas são formas que vai te auxiliar bastante no-no aprendizado e vai determinar isso aí. O-o ambiente de educação a distância eu posso fazer em qualquer momento e o ambiente, o outro ambiente, não, não posso. MAS, o que-que ocorre, eu só vejo os dois, esses dois ambientes muito pelo tempo de aprendizad; é só essa que é a questão. O tempo de aprendizado *online*, ele vai te, te talvez te dar uma, u'a, uma facilidade maior aí, uma, eh-eh, você, se você se dedicar mais, você vai conseguir, mas se você for trabalhar em uma aula que seja dedicada um professor, um professor dedicado, eu creio que você vai ter resultados surpreendentes, melhor do que qualquer ambiente, do que qualquer curso comum.

Então você acredita que, talvez, a solução mais adequada fosse um curso híbrido, né? Que envolvesse tanto o uhm, um trabalho *online*, como é feito esse pela Englishtown, quanto um acompanhamento face-a-face.

Sim, esse, eu creio que eh-eh você utilizando aí dos dois recursos, você vai conseguir, sim, adiantar bastante porque o professor vai 'tá te, vai tá trabalhando nas correções de algo que você já estudou, de algo que você já, já teve uma leitura prévia, você num, não é nada novo. E vai trabalhar realmente focan'o nas correções e nas dúvidas que, que, que, que você vai ter, mas ASSIM o seu norte, o seu direcionamento vai tá trabalhando em cima de um ambiente de educação a distância.

E você nunca procurou esse formato então?

Eh, eh, a questão eh-eh é mais financeira do que... do que... porque, primeiro esse formato não é um formato que tem disponível e eu num, você, querendo ou não, vai ter que fazer duas contratações, não é nada que... eu não desconheço de alguma empresa que tenha esse formato: um ambiente MUITO BOM de educação a distância e um ambiente MUITO BOM de sala de aula com interações, com todas as vantagens de uma sala de aula. Então hoje eu acho que não tem, é até uma lacuna do mercado, não tem isso disponível. Não existe isso hoje disponível. Uma empresa MUITO BOA com aulas presenciais e ainda, assim, também MUUUUITO BOA na parte de educação a distância. São dois critérios, assim, acho que a pessoa eh-eh meio que dois mundos. A pessoa que defende a educação a distância, ela é um pouco contra a essa, esse ensino em sala de aula e a pessoa que tá trabalhando em cima de um ensino em sala de aula eh, não vê aí eh grandes proveitos no ambiente de educação a distância e a forma híbrida você 'taria aproveitando o melhor das duas interfaces.

P'ra gente finalizar, então, um bate-pronto rapidinho: quais são seus pontos fortes?

Como pessoa?

Não. Como aprendente de língua inglesa (.) *online*.

(longa pausa) Eu creio que... (.) a dedicação.

E o ponto fraco?

A falta de tempo.

APÊNDICE S – Transcrição da entrevista 5

Raniere, que tipo de relação você mantém com os computadores e a *Internet* de modo geral?

Eu trabalho com computador. Eh todo dia eu utilizo o computador e, e *Internet* também é utilizada pra envios de email pra, pra pesquisas e eu tenho acesso 100% à *Internet* e ao computador meu serviço só é feito em cima de computador e *Internet*.

Esse acesso que você tem também se dá em casa?

Sim, em casa e até em meus hobbies.

Você já fez algum outro curso *online* que não fosse de LE?

Sim, eeeh AICHO (transcrito conforme fala do participante) e COLBIT (idem) foram feitos via eh-eh *online* pra, pra certificação da parte de Telecom e TI

Ah, tá, são cursos mais específicos voltados pro seu trabalho?

Isto

De que maneira essa sua relação com os computadores é um

Eh, é um facilitador, né? Por você não ter essa barreira, na utilização da tecnologia então eh fica mais fácil você utilizar um ambiente *online* já que você já tem o costume e não precisa eh utilizar de suporte para, p'ra, p'ra instalar o, algum, alguma aplicação, alguma coisa que você eh possa auxiliar seu aprendizado.

Você já enfrentou algum problema técnico que te impediu de estudar ou de fazer as tarefas *online*?

Eh, geralmente os ambientes de educação a distância, eles têm algum algumas características técnicas que precisam ser feitas liberações em firewalls em, em redes pra ter o perfeito funcionamento, mas devido ao meu conhecimento não tive grandes dificuldades em reportar isso prum, pra uma área de suporte e ter liberações e em casa não existe esses bloqueios.

A usabilidade É ou ela pode ser um impeditivo ao sucesso na aprendizagem de inglês *online*?

pode sim.

De que maneira?

É exatamente uma dessas barreiras que foram citadas na pergunta anterior (o participante não entendeu o conceito de “usabilidade” usado na pergunta) em relação à questão de uma característica de uma liberação e as pessoas que não detêm do conhecimento de... de TI, né? De..., de Telecom, num, não conseguem muitas vezes vencer essa barreira, por muitas vezes os cursos de educação a distância não ter esse suporte e essas recomendações de uma forma mais visível. Existe as documentações e as informações, mas não há eeeh isto de de de uma forma como se fosse... tem que ser feito um curso para aprender a mexer com ambiente de educação a distância, uma inicialização a educação a distância.

Falando do aspecto técnico, você foi bem detalhista nisso, né? Mas eu to me referindo à usabilidade no que se refere exatamente a sua relação com o computador, né? Eeeh, assim, como um usuário LEIGO, né? Que não domina a questão técnica, das conexões, dos firewalls eh se ele pode ter algum problema maior, se isso seria um impeditivo P'RA aprendizagem *online*.

Sim, eh, eu creio que seja realmente um impeditivo sim, pra, pra utilização do ambiente *online*, eeeh, porque ele já vai sair, já vai dar o start sem saber utilizar da ferramenta, sem saber entrar no ambiente e e sem saber OPERAR, então é o pré-requisito mínimo é que saiba realmente fazer operar o computador de uma forma eh aceitável pra, pra fazer utilização do ambiente.

O que é uma utilização mínima do computador, na sua opinião?

Ah, a pessoa conseguir ter noção de digitação, noção de navegação de *Internet*, de se conhecer o que que é um *browser* (navegador), do que que não é um *browser*, conseguir fazer interações e mandar emails, e ter eh, eh, abrir, conseguir ter, utilizar ferramentas de socialização eh conseguir eh-eh mandar informações e receber informações através desse meio.

Você chegou a enfrentar algum problema no uso dos recursos *online* do curso de inglês e que seu professor te auxiliou

Toda, toda ferramenta que a gente não, não conhece, eeh até pegar um costume e u'a e ter um aprendizado na ferramenta ela, ela tem aí um período inicial que você vai tá patinando que você vai tá tendo alguns problemas, com certeza, então uh cada ambiente, cada desenvolvedor ele faz o ambiente da forma com que ele acha que, que vai ser melhor através, lógico, de talvez, muitas vezes de pesquisa de mercado, alguma coisa assim. Mas tem diferenças e ações em ambientes em relação a ícones, à forma de você levantar a mão pra você falar em uma sala virtual então isso, isso tudo é, é, é sanado se você ler as documentações que, que são eh, eh, colocadas à disposição antes de você entrar em qq ambiente virtual. Você tem que fazer aí uma preparação, eles disponibilizam, não conheço cursos que não disponibilize um manual ou de utilização das ferramentas e dos recursos e das funcionalidades, mas nem todo mundo tá acostumado a fazer a leitura de manuais ih, ih, ih eh e vencer esses primeiros pré-requisitos aí pra entrar nu'a, no, realmente no conteúdo de um curso propriamente dito.

Esses manuais que você cita seriam os tutoriais, as FAQs, que é o que os cursos disponibilizam?

Sim, eu já cheguei até a me deparar com cursos que ensinavam como fazer o curso, que ia passando por todas as funcionalidades, tem uma introdução à, à parte de educação a distância e vai sendo mostrado todas as funcionalidades, todas as formas de você até propor um exercícios pra que você tenha conhecimento das funcionalidades que o curso vai, que você vai enfrentar conforme a-a utilização do curso. Sim, tanto eh-eh-eh FAQs, como PDFs e-e até o propriamente dito curso.

Esse é o recurso que faz uso qdo tem dúvidas? Você geralmente procura ler e-e saber como funciona o ambiente antes de iniciar as atividades?

GERALMENTE, é o contrário, né? A gente só, só faz a leitura depois que tem dificuldades. Até mesmo pela própria ansiedade de, de querer começar logo no conteúdo, de eh-eh conseguir alcançar o objetivo que é realmente o estudo da língua, ninguém vai tá se especializando aí, eu creio que, eh em conhecer uma ferramenta, em saber todas as propriedades de uma ferramenta pra depois começar o estudo da língua, acho que isso é um pouco progressivo, você vai começando a fazer a utilização, conforme você vai tendo dificuldade, você vai fazendo, retrocedendo e buscando o suporte, buscando as ferramentas que têm disponíveis, os materias disponíveis pra, pra sanar essas dúvidas. Não conseguindo, com certeza vai, vai, vai existir aí emails ih ou até mesmo telefonema pra, pra essa parte de suporte que vai dar um-um auxílio melhor pra, pra sanar essas dúvidas.

No curso de inglês *online* da Englishtown que você faz, existe uma equipe técnica responsável pra sanar as dúvidas?

Sim.

E com relação a tutoriais e FAQs também?

Também. No entanto, o que todo suporte onlie que você vai fazer, antes de você preencher, você começa a fazer o preenchimento a partir da categorização que você vai colocando lá. Conforme a dúvida que você vai ta identificando, eles já vão te mostrando eh intuitivamente uma série de respostas, uma série de documentações perguntando-se ISSO ALI, não te te ajuda a resolver seu problema. Se mesmo assim você lê e falar que não ajuda, você vai passar pra outra etapa que é um suporte mais pessoal.

E você já fez uso desse suporte?

Algumas vezes.

Você considera a interface do curso *online* de inglês da Englishtown amigável e intuitiva?

Sim, bastante.

E o que é uma interface amigável e intuitiva?

Uma interface que você tenha condições de localizar algo que precisa, passar as páginas, ir pra-pras etapas, fazer os exercícios, fazer as respostas, fazer os desvios, algo que seja transparente, algo que seja claro, que tenha uma formatação de letra adequada, que tenha os tamanhos corretos pra que você consiga fazer a leitura, que não seja uma página poluída eh isso acho que são todas características que venham aí facilitar o aprendizado (resposta imediata e fluida, o que denota conhecimento).

Então pra você foi fácil a adaptação aos recursos oferecidos nesse curso?

Bastante.

Em geral, quanto tempo você dedica ao curso de inglês *online*?

Então. Eh, uh, eu tô... tenho uma meta de uma hora, no mínimo, por dia, tirando só, no caso, os dias de semana, tirando sábado e domingo.

Aí você tem cumprido essa meta?

Com certeza.

Esse tempo tem sido adequado pra você? Por quê?

Pra, pra os meus objetivos, que é o aprendizado um pouco mais rápido, eeh tem, eu, eu tinha tentado uma formatação do curso um pouco mais agressivo, uma quantidade de horas maiores, mas eu não consegui me adequar a esse ritmo de duas, duas horas e meia, vi que não tava sendo muito produtivo. Colocando uma hora foi u'a, cheguei a um ponto que eu consegui, eh-eh ter um desempenho melhor.

Com relação a outras tarefas *online*, você já chegou a realizar em colaboração com outros alunos?

Não. ISTO ainda não. Uh, ah, ah, eu já participei de, de algumas, algum, algumas aulas, que houve sim a participação de outros alunos e respostas de exercícios, mas o objetivo da aula era a-a interface de conversação. Dentro do ambiente, você tem todos os módulos onde que cada, cada módulo que você entra, você tem que no mínimo cumprir uma aula de conversação. Essa aula de conversação, ela, ela, o professor (.) eh-eh coloca, sim, incentiva os alunos a (.) a participar, mas isso não é uma obrigatoriedade. Então vai ter momentos que você vai entrar na sala e você vai ter eh respostas de exercícios, uma questão em um aluno, outra questão, outro aluno, eeh, MAS nem todas as vezes que você entrar, depende do grupo, depende do nível que essas pessoas estejam, porque não tem restrição de nível, não tem um nível mínimo pra você fazer essa aula, você... vai tá até respondendo os exercícios sozinho e não tenha ninguém na sala, só você e o professor.

Você falou muito bem sobre a interação em termos de conversação, né? E de que maneira ela ocorre em outras áreas?

Na, no ambiente, quando você tá fazendo, seguindo uma linha normal, que é passado, você... pelo menos nos módulos, hoje no módulo que eu, que eu me encontro e nos módulos que já passei, não encontrei eeh interação de grupo nas respostas de exercícios escritos ou outros tipos de exercícios, somente nessa parte da conversação, somente nessa parte que quer trabalhar, sim, o entendimento, a audição, o entendimento da língua e a fala. Ah eh e correção de pronúncia. Não escrita, não eh-eh leitura, mas essa, essa, questão da, da, da, de respostas e exercícios. É ÓBVIO que quando você tá fazendo um exercício, você vai tá lendo a questão e os, os professores fazem as correções que são necessárias e pontua a pronúncia como tem que ser feita uma pronúncia correta ou não, eh-eh-eh, de um determinado termo e que você tá respondendo, mas dentro do, do, do, do curso não, não tem essa interação, essa participação eh em colaboração de uma tarefa. Existe, SIM, eh tarefas, assim, que são meio que um, um adicional, que você pode participar de alguns campeonatos, que, que são promovidos pela, pelo ambiente, mas isso não quer dizer que, que você é obrigado a fazer e tá dentro de suas metas, dentro do curso, NÃO. É algo a mais, não tá dentro do, da, da pedagogia do curso, tá dentro sim de algo a mais que tá sendo fornecido, que você pode participar, pode motivar, tem um *ranking* lá, pra fazer as tarefas que você tá fazendo você vai tá ganhando algumas t, mas isso eu vejo só como eh-eh estratégia motivacional pra pessoa não largar o ambiente.

E isso é uma estratégia que vem motivando você nesse curso?

Bastante.

E, outra coisa, você também tem participado dessa, desse tipo de atividades-extras?

Não.

Então como, como a estratégia funciona pra você se você não participa das atividades extras?

A estratégia de ter um *ranking* pra fazer, das atividades onde tem estrelas, isso motiva pra você tentar chegar sempre no topo da cadeia, mas é dentro das atividades que você, tá relacionado com o curso. Sobre as OUTRAS atividades, o algo a mais que são os campeonatos, que acontecem, que você pode tá participando em grupo, eu não tenho como dizer, eu sei que existe, mas eu ainda não participei. E, eh... quando eu pontuei a motivação, no meu caso, seria simplesmente a parte de *ranquear* (aportuguesamento) e pontuar e colocar o nome da pessoa em evidência, quem tá em primeiro, quem tá em segundo, até os níveis mais baixos.

Algo mais incentiva você a participar ativamente desse curso?

Não.

Bom, você tava falando sobre conversação (...) que impacto essa interação tem sobre a sua aprendizagem e sua vontade de aprender mais.

Então. Eeh, a minha, o maior motivador é o meu querer e a minha necessidade de estudar a língua por ter definido que eu quero estudar e quero aprender. Eu acho que isso é o meu maior motivador. Eeh, ah os elementos de um material bom, uma interação, um ambiente que eu posso acessar a qualquer hora, isso só são

facilitadores pra, pra que eu consiga esse meu objetivo, mas o que realmente mais me motiva é realmente o interesse pela língua, é a vontade de aprender, né? Isso que é a minha meta.

O que se espera de você como aprendente de inglês de um curso *online*?

Então. Eeh... eu creio que (.) o que a (.) o que a empresa colocou disponível pra que acesse, em relação as ferramentas, uh, todo o objetivo é que realmente conclua, é que que exista aí a dedicação pra e a persistência pra fazer desde a... o primeiro, o primeiro, da primeira atividade até a última e mediante, acho que, a esse esforço e a essa dedicação, essa disciplina, você fazer da primeira atividade à última, eu ainda não cheguei nesse, nesse nível de tá na última atividade, eeh, eu acho que espera que você vai lograr aí o êxito de ter um conhecimento da língua, pelo menos a nível (*) eh intermediário, intermediário mais avançado, o que você vai conseguir se..., se relacionar, se comunicar, através da escrita ou da fala, sem nenhu-um tipo de dificuldade, pelo menos dentro das, das ações mais básicas, né? Não é nada de muito específico dentro da..., de ações de negócio, uma viagem, ou uma coisa relacionada a turismo, isso não vai ter nenhuma dificuldade.

De que maneira a Englishtown tornou EXPLÍCITA essas expectativas sobre o curso, se é que ela deixa isso bem claro, né?

Quando você entra no ambiente, você... vai fazer a contratação do curso, já..., já existe uma pesquisa antes pra entender seus objetivos pra ver se a ferramenta vai atender a sua necessidade. Se você tem um objetivo de viagem, se você tem um objetivo de negócio, qual é o seu objetivo, pra que... eh eles analisem, relacionado ao ambiente QUE ELE TEM, ao CONTEÚDO que eles têm hoje eh desenvolvidos e as possibilidades de configuração desse conteúdo se vai realmente atender eh-eh 100% toda necessidade que, que, que você tá, tá expondo.

Você tá focando nos objetivos de quem tá procurando um curso de inglês *online*, né? A minha pergunta foi exatamente na linha contrária, né? De como a Englishtown, como uma empresa, oferecendo esse curso ela TORNA EXPLÍCITA as SUAS EXPECTATIVAS com relação ao aprendente, ou seja, ela DEIXA ISSO CLARO REALMENTE pra quem tá buscando aprender inglês *online* eh o que vai ser esperado, o que vai ser exigido dele durante o curso?

Dentro do, do... quando eu fui, eu descobri que existia essa, essa escola, através de algumas mídias e pesquisei em sites e-e já tinha sido..., já tava recebendo algumas coisas através da estratégia de marketing dessa empresa, enviando algu'a, algumas coisas até pra mesmo conseguir despertar mais ainda o interesse em estudar a língua e-e conseguir fechar algum negócio com eles, eeh... eu notei a qualidade do material e notei que... (pausa longa) para eh alcançar um..., um nível de um inglês que você conseguisse fazer a conversação, que conseguisse fazer eh-eh, no caso, uma viagem de, que seja ela de negócio ou a, a turismo, eeh, esse ambiente, ele, ele estaria adequado através dos portfólios que eu recebi em email e também o acesso ao *site*, né? Eu tive possibilidade de testar o ambiente antes, né? Por um período aí de uns 15 dias iiih, e vi que, pelo menos, para minha necessidade ele tava adequado.

Com relação ao seu desempenho, existe alguma avaliação, algum acompanhamento?

Sim, foi até... hã eu até já comentei isso em anteriormente, que existe, sim, um, u'a, uma parte toda de acompanhamento que pode ser além de, de..., você pode colocar, lançar, configurar as suas metas e, após você configurar as suas metas, você tem lá um gráfico que mostra tanto o seu desempenho e uma linha, uma linha base que mostra a sua meta.

Essa forma de avaliação é satisfatória pra você?

Está sendo.

Então, de modo geral, você está satisfeito com o andamento do curso e o seu progresso até agora?

Bastante.

APÊNDICE T – Transcrição da entrevista 6

Raniere eh com relação ah... aos professores ou tutores né? Existe algum que seja responsável pelo CIOE?

Eu desconheço.

Então você não identifica um-um professor ou tutor que seja responsável, né?

Não.

Na sua opinião, a interação com o professor ou com o tutor, ela É de boa qualidade?

Sim.

Você podia me explicar como é essa interação?

Pode ser feita através de email, pode ser feito através de uma aula que você marque eeh em particular com o professor, pode ser feito através de, de aulas também em grupo.

E como é que você avalia a qualidade dessa interação?

Existe um formulário padrão que... eh todo professor, todo tutor tem obrigação de dar, de responder uma série de perguntas e dá um *feedback* da atividade do aluno.

Uhm... bem interessante. QUANDO e... como ocorre as interações você já falou (.) né? Em geral, elas são marcadas por você mesmo, é isso?

Isso. Agendadas e você pode escolher ainda qual o professor o-o-o nível de conhecimento que esse professor tem e qual país que, que ele vive.

Existem áreas ESPECÍFICAS de de especialização ou alguma coisa de acordo com seu interesse que você possa marcar?

Você pode ver o currículo desse professor e interessar por ele ou não. Você pode fazer BUSCAS eh por país, eh por por nível de conhecimento, eh domínio em assuntos...

Você tem ideia de quantos professores existem?

Não. Uma quantidade MUUUUITO grande!

Tá bom. E com relação a outros aprendentes do curso. É-é-é possível agendar eh algum tipo de interação ou você entra em algum ambiente ESPECIAL p'ra que possa ocorrer?

Existe um ambiente DE AGENDAMENTO, existe um ambiente de calendário.

E nesse ambiente de agendamento, como é que ocorrem... enfim, explica p'ra mim como é feito o agendamento e como ocorrem as interações com outros aprendentes, sem contar o professor.

Existe um ambiente p'ra... de socialização que eh... foi até citado em entrevistas anteriores que... você pode buscar, no mundo todo, pessoas através de idade, através de sexo, eh-eh-eh países, p'ra... p'ra você adicionar ao ao seu... a sua ferramenta ih ih elas aceitan'o, você pode marcar conversações, eh... dentro do ambiente ou for a do ambiente.

Você já me falou uma vez que o professor eh é em geral ele ele DÁ o *feedback* sobre os seus exercícios, né? Sobre a pronúncia, sobre correções gramaticais que sejam necessárias. Existe algum outro meio de você receber RETORNO sobre seus exercícios?

Eh não porque eh como... pelo que eu conheça, não. E-eu tenho, existe eh uma série de protocolos no entanto que as respostas ela, apesar de de pode ter eh eh descrições do professor, elas tem que seguir um *script*, tem que ter uhm u'a eh alguns pré-requisitos de respostas, né? Nesse *feedback* que é passado, ele tem que, perguntas que vai avalian'o o nível do seu, de participação, uh uh a sua interação a-a forma com que você eh tá conhecendo o conteúdo, se você terminou ou não, então tem tem um modelo, tem um formulário eh pré-definido p'ra essas respostas.

Tá. Você identifica o computador nesse papel de tutor ou de responsável por correções?

Não. Existe a correção dos exercícios que são propostos durante todo o curso que ele já tem, lógico, uma resposta através da da do computador sim eh... porque são questões eh-eh objetivas que que não vá necessitar de

uma análise de um ser-humano, então há possibilidade sim através de sistemas até mesmo de reconhecimento de voz p'ra saber se a pronúncia tá correta ou não então isso é tudo feito através de de sistemas de computador. Agora, todas as perguntas que você tem que fazer redações como tem no ambiente, elas são remetidas ao professor e ele faz uma análise disso e te faz um *feedback* sobre eh o que foi escrito, se tá correto ou não.

E esse papel pode ser exercido por algum outro aprendente do curso, por exemplo?

Eu não... eu desconheço.

Tá. Em geral, o retorno sobre seus exercícios, ele ocorre dentro de um limite de tempo adequado?

Ocorre.

E que limite é esse?

Eu nunca eh passei mais de de dois dias sem receber o retorno.

E isso é suficiente p'ra você, dentro das suas expectativas, das suas metas de estudo (.) diário?

Sim.

Eh... Raniere, qual a frequência de contato que você tem com um... um professor ou um tutor *online*?

Uh pelo menos aí... uma vez... por semana.

Tá e é sempre com o mesmo?

Nunca com o mesmo. É difícil ser com o mesmo, só se marcar aulas particulares.

Tá. Eh... essa, essa, possibilidade, ou melhor dizendo, essa IMPOSSIBILIDADE, né? De você ter sempre aulas com o MESMO professor, ela gera algum tipo de TRANSTORNO p'ra você ou é alguma coisa tranquila?

Transtorno... não, não gera nenhum... transtorno. Eu só acho que é o que eu pontuei anteriormente, não sei em qual das das entrevistas, mas... a-a-a questão dá de-esse vínculo com o professor, essa interação com um único professor, isso pode... isso pode ser realmente algo que prejudica se você... eh-eh eh ou dificulta um pouco mais no seu aprendizado você tá lidando direto com uma ÚNICA pessoa ela tem condições de te conhecer um pouco MAIS... de-de de fazer eh eh pontuar as-as-as possíveis falhas que você esteja tendo, coisa que toda vez você pegar um professor novo ele nunca vai te conhecer e só vai conseguir enxergar as as mes- as falhas daquele momento, então ele não tem um histórico seu.

Tá certo. Em algum momento houve encontro presenciais com uh professor ou tutor?

Nunca.

E qual foi a justificativa p'ra isso?

Uh num-num eh não sei justificativa porque eh eu NÃO BUSQUEI esse, esses tipos de encontro presencial e NEM SEI se há essa diponibilidade já que uh eh o grande maioria dos professores que eu lidei são de outros países.

Certo. Em algum... bom, você disse que não buscou essa possibilidade, né? Mas ainda assim eu vou insistir na pergunta. Em algum momento você sentiu necessidade de interagir face-a-face?

Sim.

E por quê?

O CONTATO visual, o contato com com a pessoa, eu eu acho que vai te trazer eh mais eh-eh beneficios, você vai tá dedicado a conversar com u'a pessoa, ela vai tá vendo se você tem algum problema eh... ih nervosismo, alguma coisa ou se você tá mais eh-eh tranquilo relacionado à linguagem, coisa que de-de eh... expressão que você não tem muito isso num ambiente que é virtualizado, você não tem essas linguagens corporais e que pode ter no-no-no encontro presencial você não tem isso no ambiente virtualizado.

Você... ACHA POSSÍVEL aprender inglês ou qualquer outra LE *ONLINE* sem a presença ou intervenção de um professor?

Sim.

De que maneira?

Da maneira que eu tô fazendo através do ambiente de educação a distância.

Mas existe um professor lá (.) você mesmo já falou em vários momentos né? Da possibilidade de agendamento com professores/tutores que lhe dão retorno...

SIM! ISTO dificultaria o processo de aprendizado, MAS o-o-o-o aprendizado autodidata existe (.) então há possibilidade.

Bom, p'ra você, o suporte do-do DESSES PROFESSORES até hoje, né? Com os quais você teve contato foi adequado a suas necessidades?

FORAM! TOTAIS.

Você tem algum exemplo que poderia dar?

Eu... fui recentemente fazer uma viagem para Miami e... e tive que fazer algum... algumas interações p'ra... eh me ajudar, facilitar em relação à-compras, a algumas perguntas e... ter algumas aulas eh... particular com professores no ambiente de educação a distância que me deram algumas dicas, tanto p'ra locação de veículos, quanto para eh compras e... perguntar informações de determinados locais.

OK. Muito obrigado.

APÊNDICE U – Transcrição da entrevista 7

Raniere, em que momentos da sua vida pessoal você exerce a sua autonomia?

Eu, eu creio que em todos os momentos (com ar de dúvida)

Você pode me dar exemplos do que é ser autônomo na sua vida pessoal?

É eu decidir o que eu desejo fazer?

Eu gostaria que você me desse uma definição, que me desse exemplos, né? De como você exercita (exerce) sua autonomia.

(*) é a decisão de fazer o curso, é uma decisão que eu tomei e não precisei consultar ninguém para fazer essa eh tomar essa decisão, só..., o único pré-requisito era ter o valor para pagar esse curso, minhas escolhas de, de, de viagens, como ir pra Miami, pra Orlando, que é uma escolha que, que eu fiz, até mesmo pra ajudar na prática da língua, né? E outras coisas que eu coloco como prioridades na minha vida.

Por exemplo?

Aaah, ter o hobby de tocar nos finais de semana, de gostar de música, de me dedicar à parte musical, até um escape do serviço, é uma coisa que eu faço que... requer um pouco de disciplina, requer marketing, requer uma série de coisas, mas isso pode, talvez, até ser uma das comprovações em relação a escolher o que eu quero pra minha vida.

Você acredita ser possível, por exemplo, aprender inglês de forma autônoma?

SIM, na, na questão da, do-do-do como foi dito uh-uh-ah-ah no exemplo, em alguns exemplos anteriores, em entrevistas anteriores em relação ah ao autodidata, à pessoa que se dedica o estudo de algo que seja de uma língua, que seja de uma técnica ou, uh, uh, independente do que seja, tem acesso a um material e... e se dedica à leitura dele e ao entendimento e e acaba conseguindo, sim, desempenhar u'm função ou um trabalho ou adquirir aí o conhecimento necessário pra, pra, pra poder falar que domina algo que ele estudou e estudou sozinho sem ter o auxílio de de alguém.

Você se considera então um aprendente autônomo?

Sim, até... até por fazer empreendimentos, essa questão de mexer com música é um empreendimento que, que requer eh, eh uma certa autonomia, você cuida do seu próprio projeto, você executa ele, você é responsável fim a fim desse projeto e o fracasso ou sucesso dele só vai depender de você.

Então, ao se decidir por aprender inglês, por exemplo, quais foram as medidas que você tomou, quais foram os passos que você resolveu seguir?

Ter um, uá, um momento, um período que fosse sempre o mesmo para o estudo daquela língua pra ter uma disciplina, pra reservar um horário, uma agenda durante uh-uh o dia pra... pra dedicar ao estudo da língua, que seja eh através de um convívio com pessoas que são de um outro país ou através de ambientes ou de leitura de artigos ou livros que, que tenha essa, esta, que facilite este aprendizado, então u'a, u'a das medidas foi reservar um horário e traçar um planejamento, um cronograma pra atingir os níveis que eu precisava. E preciso!

E que nível de competência você pretende atingir estudando inglês online?

Pretendo ter o domínio por completo, na escrita, na fala, eh... no entendimento, na, na, na questão eh de áudios, de, de conversação, é um domínio pra que eu consiga ir pra um outro país e consiga me virar bem e consiga eh-eh ter a comunicação, fazer o que for preciso sem ter eh-eh dificuldades de, de me expressar, de me comunicar, de faltar vocabulário.

Você parece ser uma pessoa bastante disciplina pelo que você tem dito até agora, né? Quando você..., quando lhe perguntei sobre a decisão de aprender inglês, que medidas você tomou, você citou o cronograma, né? Uma meta de estudos diários e tal. Que outras estratégias você aplica pra garantir que vai atingir esse nível de competência tão desejado?

Eu creio que o principal seria traçar um ponto onde que você quer chegar, eu creio que tem que analisar, fazer uma análise que geralmente quase todas as escolas fazem, optam pra entender o nivelamento daquele aluno então é, pra mim, na minha visão, entender onde que a pessoa está, onde ela está e onde ela quer chegar. Só assim, através desses dois pontos, você consegue traçar uma reta e fazer medições durante o período de tempo pra saber se você tá conseguindo o seu melhor desempenho pra alcançar aquilo no menor espaço de tempo possível.

E você tem clareza sobre as suas necessidades, os seus pontos fortes e fracos no aprendizado de inglês?

Tenho, eu, eu acho que... o que falta mesmo é um maior tempo pra dedicar. Hoje... acho que essa questão de tempo não é uma justificativa, mas sim uma característica da das de hoje devido à quantidade de informações que nós temos e são muito grandes e tem que haver um filtro, tem que haver uma, uma, uh-uh, criar aí uma priorização, acho que uh-uh-uh o difícil de tudo isso aí é você saber aproveitar melhor o tempo pra, pra conseguir alcançar o seu objetivo e ir filtrando a quantidade de informações desnecessárias, a quantidade de, de métodos que têm aí e você CONSEGUIR chegar a DECIDIR e a OPTAR por algo e ver que aquilo ali é a melhor relação custo x benefício, é o melhor que você pode tá fazendo dentro, LÓGICO, das suas limitações físicas, financeiras e de uma série de outras que vão surgindo e são todos eh..., dificuldades são riscos, são coisas que podem acontecer e ninguém tá livre disso, só basta você persistir, pode talvez atrasar um pouco mais, ou alguns momentos não conseguir cumprir a meta, mas se você não tiver uma linha que norteia, uma linha-base pra, pra você eh-eh seguir e não fazer monitoramentos pra você entender qual desempenho que você tá tendo e se você ainda continua dentro daquela meta que você traçou, bem provável que você não consiga nunca chegar ao fim.

Bom, você já estabeleceu ou é comum estabelecer metas de aprendizagem?

Sim.

Você pode citar alguns exemplos?

Certificações que foram alcançadas na, no meu serviço, citei em reuniões ou em áudios anteriores aqui nas gravações, foi dito é sobre boas práticas, são boas práticas internacionais que requer disciplinas iihh você precisa se dedicar, fazer leituras de documentações e materiais e passar por um processo de, de certificação, que é a nível internacional, que você eh consegue alcançar. E eu consegui essas certificações, tanto na parte de AICHO (transcrito conforme fala do participante) que é uma certificação mais voltada pra TI e Colbit (idem) que é mais voltada pra controles de TI, sempre nessa área de tecnologia da informação (TI).

Mas com relação ao aprendizado de inglês, principalmente *online*, né? Você tem como definir ou já definiu essas metas?

Sim. As metas elas, elas sempre eh são, tão sendo monitoradas e depois vem ser revisitadas pra... pra melhor adequação e, e uma melhor performance, um melhor desempenho. Eeéh... uh, foram feitas umas metas para que eu conseguisse realizar uma viagem, que também já foi dito, eh citado anteriormente [Por você mesmo? Já foram...] eh, (*), sim, e essa viagem, ela precisava de um conhecimento mínimo e foi estabelecida uma meta, eeéh uma meta bem agressiva, foi... não foi conseguido cumprir o *torum* (*in totum*, do latim, totalmente), por completo, eh, eh tudo o que foi esperado, até mesmo porque se a gente não colocar a-a-as metas elas têm que ser como um desafio, algo que realmente seja muito difícil de ser alcançado, por que senão ela vai perder um pouco de sentido e você vai perder um pouco de motivação, a meta vai pra superar os seus limites, ela tem que superar, ela tem que quebrar uh-uh o limite, algo comum. Se você consegue fazer estudo de dez minutos durante o período de, de, de, por dia eeéh... eu acho que é muito simples cada pessoa estudar dez minutos, mas a partir do momento que você estabelece que você tem que estudar quatro horas por dia, ele..., você não muitas consegue alcançar isso, mas você chega próximo, você chega a três horas, você chega a duas, que é muito melhor do que dez minutos. Então se você faz uma meta agressiva, por mais que você não consiga cumprir ela 100% eh o percentual que você consegue cumprir eh muitas vezes é muito melhor do que qualquer planejamento que trabalhe com folga.

Mas em termos de metas eh, que você colocou literalmente vinculada ao tempo de estudo, né? Eu queria saber se em termos de aprendizagem se houve alguma outra preocupação com O QUE APRENDER, com conteúdo, com aspectos gramaticais, com outros aspectos da língua?

SIM, citando novamente o ambiente de educação a distância, foram também estabelecidas metas para leitura de capítulos, cumprimento de fases de capítulos, dentro daqueles, daqueles módulos que foram eh-eh cumpridos nesse período, teve SIM, META, e teve conteúdo. Acho que toda, toda meta que você consegue atingir, ela não é só simplesmente pelo, pelo fator da linha de tempo, ela, ela tem SIM e existe um resultado final, você tem que alcançar um resultado final, você tem que ter um objetivo eh muito eh claro na sua cabeça pra você conseguir atingir aquilo. E é a linha, em questão do tempo, e o objetivo que você quer atingir e o objetivo é o conteúdo, é o que você vai tá aí aprendendo, são os tópicos e talvez a gramática, a conversação, a módulos, a-as medições que hoje em dia são disponíveis aí na parte pedagógica desses cursos de educação a distância.

Com relação à aprendizagem *online*, você acredita ser o único responsável por seu processo de aprendizagem *online*?

NÃO, ló- claro que não! COM CERTEZA tem *N* técnicas, *N-N* pessoas envolvidas para desenvolver e-e fizeram várias pesquisas, MUUUITO TEMPO aí de, de estudo pra chegar eeéh num, num ambiente que fosse interativo, que fosse intuitivo que, que conseguisse um melhor aproveitamento, que proporcionasse tarefas que os alunos

eh-eh, PRENDESSE os alunos, que eles não buscassem a desistência. Eu só estou usufruindo das ferramentas que hoje eu tenho disponível, se a gente volta um tempo atrás, os estudos eram feitos em biblioteca então eh por mais que você dedicasse quatro horas a quantidade de conteúdo que você pesquisava não era a mesma que você hoje consegue pesquisar com acesso à tecnologia.

Isso num, num, não torna uh algo um fator que cause mais dificuldade, o fato de ter tanta informação disponível online?

COM CERTEZA a dificuldade acontece, mas tem que ter esse, esse critério, essa linha de, de, de filtrar eh-eh e-e selecionar uh-uh algo com melhor qualidade, algo que, que você eh-eh seja curioso a saber a origem. Eu acho que muitas vezes a gente recebe uma série de coisas e as pessoas que mais sofrem com essa enxurrada de informações, essa quantidade de coisa, são as pessoas que CADA VEZ estão mais despreparadas pra conseguir estabelecer OS FILTROS e conseguir realmente FOCAR no que, no material que tenha qualidade, no material que tenha algum, alguma, algum, alguma bagagem, embasada em teses, em teorias que, que, que já existe aí no mercado há um bom tempo e que tá sendo utilizado por várias empresas e por por pessoas que, que são aí GRANDES pedagogos, eu acho que, que tem que ter um MÍNIMO, tem que ter um conhecimento mínimo, pelo menos, e critérios mínimos pra você não pegar material de autores totalmente desconhecidos e, em vez de aprender você... eh, uh-uh eh você até conseguir realmente aprender, mas aprender da forma errada eh ficar com vícios de linguagem, com vícios na pronúncia e e eh-eh por ter lido um material que tenha deficiências.

Então você se considera, você acredita possuir essas qualidades de, de discernimento, né? Da informação que É de boa qualidade?

É... eu... podendo eu utilizar um tempo pra contar algumas coisas sobre minhas experiências, oh... eu tive oportunidade de... de... de trabalhar um período com, com u'a pedagoga que... tinha mestrado e... que eu trabalhei na parte técnica pra o desenvolvimento de um ambiente de educação a distância, pra treinamentos e capacitação em, em várias áreas em uma rede MUITO GRANDE de colégios, onde eu tive contato com teorias de (*), uma série de coisas que, que facilitou entender um pouco o que que seria mais adequado pra essa construção do meu conhecimento.

Mas com relação ao ambiente online, com relação à aprendizagem de LE, você acredita possuir os requisitos necessários pra discernir entre o que é bom e o que não é bom, entre o que presta e o que não presta, você falou também dos vícios de linguagem, você falou de uma série de características da língua.

Sim, eu, eu, eu, lógico que sempre a gente tá, estamos aí pra tentar aprender alguma coisa ih, ih tem como agregar também valores a-a a um grupo, mas eh-eh, pelo menos os pré-requisitos mínimos pra verificar se se um texto ele tem aí uma procedência eh... eh CONFIÁVEL, eu creio que sim, a gente consegue fazer pelo menos boa parte aí um filtro muito bom, buscando materiais e literaturas que, que exista aí um pré-requisito mínimo de qualidade e-e-e efetivamente de, que consiga dar algum tipo de retorno, não, não seja algo vazio, algo que esteja jogado aí, que qualquer um gerou um documento sem nenhum tipo de critério iiih tá começando a fazer algum, alguma divulgação, querendo ajudar e muitas vezes atrapalhando uh-uh processo de construção do conhecimento.

E Ranieri, na sua opinião, é importante ter CONSCIÊNCIA e ser responsável por sua própria aprendizagem de inglês?

Eh qualquer conhecimento que, que você possa agregar eh... tanto ele histórico, geográfico ou que seja eh-eh técnico, que possa, que você possa utilizar, qualquer ferramenta que você possa utilizar pra AJUDAR no seu aprendizado, eu acho que é válido. Eh tem que, tem que, tem que tentar eh fazer o máximo possível pra ter um maior contato com a língua e forçar em qualquer ambiente, em lazer, em escutar música e em assistir filmes e-e se, quanto mais conhecimento que você tiver e que curiosidade você tiver, eu acho que você consegue alcançar um, um melhor objetivo.

Você se lembra agora de, de algum exemplo que possa citar, né? Que você teve a consciência de já ter aprendido ou de ter enfrentado alguma situação em que ficou claro pra você eh sobre algum aspecto do processo de aprendizagem de inglês?

Eh... eu, eu, eu, assim, a-a forma com que HOJE talvez as escolas no que eu passei, muitas vezes é colocado como você ter o conhecimento, você acertar mais questões num exercício, você... seu conhecimento, ele tá vinculado a uma métrica de, de uma avaliação eh... em cima de uma grade curricular ou em cima de, de testes que são feitos ou avaliações que são feitas, e eu acho que... que NA LÍNGUA, no estudo, no aprendizado de uma outra língua, os maiores testes são a convivência, você fazer, conseguir, chegar a, a, fazer as tarefas mais básicas de pedir pra ir ao banheiro, conseguir se alimentar, conseguir comunicar com as pessoas eh e fazer as tarefas mais corriqueiras que você tem e de uma forma natural, de uma forma que você consiga pelo menos aproximar o mais natural possível eh isso eu acho que é uma medição MUITO MAIOR do que qualquer teste

que seja aplicado em qualquer âmbito em qualquer parâmetro. Eu acho que ali você vai tomando a consciência e não só, além de ser um teste natural, algo que ocorre de forma natural, ele ainda contribui pra, pra o seu conhecimento e-e você cada vez mais se envolver nesse processo de aprendizado.

Esse teste externo que você citou foi muito interessante, né? E me fez lembrar das viagens que você já comentou, né? A Miami, a Orlando... então, eu gostaria de te fazer uma OUTRA pergunta agora, né? Aliado conhecimento e consciência, se você PASSOU por alguma situação em que você se percebeu CAPAZ de se comunicar, de, de, de entender uma determinada situação, de aprendizagem de inglês. Assim, alguma coisa mais objetiva, mais... direta ao ponto.

Sim, em compras isso foi mais

Em outros momentos você busca praticar a língua inglesa?

Sim, eu, eu, eu busco, como disse, na questão do lazer, pra aperfeiçoar essa, essa parte de, de, de audição, o entendimento em cliques de, de músicas que, que eu gosto, que eu lido, né? Nos finais de semana... em boates e clubes que eu toco, então eh...buscando entender a letra da músicas buscando a fazer a leitura da letra da música, buscar cliques que tem essas letras e-e vai escutando e vai aumentando, lógico, o seu vocabulário, vai aumentando o entendimento.

Você pode citar algum clipe que, por exemplo, ou alguma música, já que você fala tanto disso como hobby, em que você percebe o inglês de uma maneira que você JÁ ESTUDOU no curso *online* ou que você já teve contato?

Eh... assim, uh os cursos, eles te levam muito no, na, na linha das maiores necessidades, necessidades de viagem, necessidades de, de, de solicitação de comida, de, de reconhecimento de objetos, então ele eh muitas vezes as músicas, ela... ela tá trabalhando em outro âmbito, no âmbito sentimental, no âmbito emocional, em algo que muitas vezes em curso de inglês não te ensina a NAMORAR em inglês... ah, não te ensina eh nenhum curso, pelo que eu conheço, não te passa esse tipo de coisa. Então, assim, as músicas, elas, elas vêm contribuir com o processo de aprendizado, muitas vezes algumas músicas têm gírias e-e-e eh linguagens informais que você não aprende isso no seu dia a dia, num, num inglês eh eh que seja num ambiente ONLINE OU NÃO. Então, ninguém te ensina você a entrar numa boate e e pedir pra... como eu vou perguntar pra acender um cigarro, como eu vou... se você for colocar isso ao pé da letra pode ser até mal interpretado.

Então Raniere eh você falou de aspectos da língua que não são formais, né? Que não são trabalhados dentro de uma sala de aula tradicional, que não são trabalhados num curso *online*, por exemplo, mas que de uma maneira ou de outra você se viu de frente e pôde aprender alguma coisa. A minha pergunta vai mais ou menos nesse sentido, de entender, o que você aprendeu, de como você reage diante dessas oportunidades eh de aprendizagem, de oportunidades de prática da língua inglesa.

São muito positivas, eh... nessas, nessa oportunidade de viagem que tive, tentei buscar AO MÁXIMO POSSÍVEL ter contato com a língua em todos os âmbitos, desde um supermercado eh eh descobrir nomes de frutas de formas da da de como é tratado lá, totalmente diferente de como você encontra em um livro, é uma foto e um nome e do quando é colocado em uma prateleira e de como é tratado dentro de um supermercado, o próprio ambiente, a forma de armazenamento, uh ah as comidas pré-prontas e uma série de coisas, então, assim, você tem Ns oportunidades de que, AQUI, e até em ambientes de educação a distância não consegue reproduzir, não consegue reproduzir, como é você utilizar um estacionamento, como é você fazer um abastecimento de um veículo, como é você conhecer a geografia do local, eh como é a estrutura de ruas, como são chamadas as ruas, como, como é a estrutura do trânsito então são coisas que isto num, num, não é reproduzido em livros, em vídeos e cursos *online*, isso, isso não é o foco, do curso, e isso são conhecimentos, são oportunidades de você tá aí lidando com, com a língua e entendo mais da cultura só, realmente, vivenciando. Eu creio que lô-, essa modalidade de ter um intercâmbio é uma coisa MUUITO INTERESSANTE e deveria ser, realmente, aplicada àquele, àquela estrutura híbrida que a gente eh eh citou em alguma, em algum momento atrás aí que ainda coloco mais essa situação, além de utilizar uma estrutura de curso de educação a distância pra facilitar aí o aprendizado, o contato direto com o professor pra melhorar sua pronúncia, ah, ah, forma de você tá e fazer as correções necessárias pra não ter vícios, ainda eu coloco que eh seria cru- de um, crucial, ter uma vivência, ter uma experiência nesses países de língua inglesa.

Seria então uma espécie de imersão, né? Não de uma instrução formal dentro de um ambiente de aula.

Com certeza, eu creio que, que isto aí é o melhor dos mundos pra, pra um aprendizado.

E dentre as experiências que você teve nos EUA, você citou alguma bem por alto...

Então eh... houve sim eh-eh situações que realmente eh teve uma necessidade muito grande da disciplina de ouvir, de, de conseguir compreender, principalmente porque eu creio que até é, é uma FALHA HOJE na

estrutura dos cursos eh... tem materiais que... que... eh... te mostra um inglês eh... educacional, um inglês que é falado de forma pausada, um inglês de FÁCIL COMPREENSÃO e quando você... tá lidando diretamente com uma pessoa que eh não tem essa eh essa percepção de que ela tá conversando com uma pessoa que NÃO É DO PAÍS, ela num, não, não fala de uma forma devagar, DE UMA FORMA DIDÁTICA. Ela fala de uma forma natural e muitas vezes com sotaque, MUITAS VEZES com problema de dicção, muitas vezes com, com a PRONÚNCIA, pronunciando as palavras de forma muito emendada, sem fazer nenhuma separação de uma palavra e de outra e o processo de entendimento fica muito pior. Então, eu posso citar como exemplo ... (exemplo do posto de gasolina)

Continuando a falar sobre aprendizagem, você busca DICAS pra aprender melhor?

Sim.

ONDE? E de que maneira você busca essas dicas?

Na *Internet*.

Algum colega também ou professor ou somente a *Internet* já é suficiente?

Eh... no serviço eu tenho algu'as pessoas que dominam a língua e me ajudam em frases e alguma coisas que eu preciso, traduções...

Você já desenvolveu alguma dica, alguma estratégia, alguma coisa, né? Que te facilite a aprender inglês?

Eh, né? Eh, sempre. Além do ambiente e-e-e todo uh as pessoas que eu tenho oportunidade de... eu forço esta, essa interação (.) isso tudo contribui com, com meu conhecimento. A estratégia é, é nunca parar o aprendizado da linguagem. E utilizar todos os recursos disponíveis, aproveitar todas as oportunidades, seja ela em lazer, em viagem o-o-ou nos convívios que a gente tem com as pessoas que a gente vem se relacionando.

Você percebe algum avanço na sua aprendizagem? Desde o momento que iniciou o curso na *Englishtown*?

Com certeza. A, a *Englishtown*, ela tem os métodos ih, ih, ih, sendo executado o curso.

De que modo você pode avaliar esse seu progresso?

Através dos relatórios de desempenho e eu vejo que, que, que, o que é proposto e o que é estabelecido como meta, tendo disciplina você consegue, seja ele eh as coisas mais básicas, aos módulos mais básicos de inicialização aos intermediários.

Além desses relatórios, VOCÊ MESMO, eh monitora sua aprendizagem?

Eu não crio controles pra, pra isso, já que o ambiente tem isso aí. Qualquer outro conhecimento, qualquer outra eh-eh interação que eu faço é só como algo a mais, mas todo, todo esse relatório de desempenho... essas coisas todas, eu já configurei o que eu desejo dentro do próprio ambiente.

Você saberia identificar os seus pontos fracos eh... e buscar alternativas para eliminá-los, se tornando assim um aprendente de inglês mais capaz?

Sim, conforme eu vou tendo dificuldade em algum tipo de exercício, eu vou buscando materiais suplementares, eu vou buscando alguns auxílios na *Internet* e em outros sites e dicionários e os recursos que eu tiver disponível naquele momento pra, pra complementar... pra preencher essa lacuna.

Pra você, Raniere, qual é a importância de ser AUTÔNOMO na aprendizagem de inglês?

TOTAL eh eu creio que, que é determinante.

Você pode definir o que é autonomia na aprendizagem de inglês, tanto *online* quanto no sistema tradicional de ensino?

A diferença?

Eu gostaria que você DEFINISSE autonomia. Pensando no ambiente *online* e no ambiente presencial tradicional.

Uh eu vejo que dentro de um ambiente *online* eh essa prática da autonomia ela é MUUITO MAIOR, ela é MUUUITO MAIS incentivada do que num, nu'a, (*) comum de uma escola onde tem um professor, porque ali o centro, ele é vinculado ao professor, ele é vinculado às tarefas e à pedagogia do colégio e da estrutura iihih esta, esse incentivo da autonomia, ele não é tão grande como no ambiente de educação a distância. No ambiente presen- eh-eh de educação a distância você tem isto aí quase como um pré-requisito pra você conseguir lograr algum tipo de êxito no no seu estudo da língua utilizando esse tipo de ambiente.

Você acha que é possível, por exemplo, aprender inglês sem professor?

Sim.

De que maneira?

Utilizando materiais que estejam disponíveis (.) buscando todas as fontes que sejam possíveis, seja ela vivenciando, tendo a oportunidade de ir para um país pra enfrentar todas as dificuldades e ter um aprendizado de uma forma mais NATIVA, de uma forma eh-eh INTENSIVA, eh sofrendo qualquer dificuldade que for preciso até eh-eh você aprender a língua OU seja ele no seu país de origem, buscando documentações, livros, e as demais, as diversas técnicas que hoje têm aí disponíveis pra o aprendizado do inglês.

Você fala muito do material, né? (...) esse material você tá vinculando à alguma estratégia, alguma pedagogia ESPECÍFICA pro ensino/aprendizagem de língua estrangeira ou você se refere ao material AUTÊNTICO já escrito NA LÍNGUA ESTRANGEIRA em si, né?

Eh, eu, eu, depende do nível que a pessoa esteja nesse estudo ela pode até adquirir aí eh literaturas e livros totalmente em, na, na, em inglês e, e, no caso ter aí um enriquecimento do VOCABULÁRIO e uma série de coisas. A qualidade do material, realmente, é determinante pra, pro aprendizado da língua? Com certeza! Se você tem um material com a qualidade PIOR, ou muito limitado, é claro que você vai eh-eh ter que desprender mais tempo e-e-e talvez, eh-eh também tenha uma limitação do seu conhecimento, você não vai conseguir progredir MUITO, nesse, nesse seu conhecimento se o material tiver uma limitação.

De que maneira liberdade e independência estaria relacionadas a sua autonomia na aprendizagem de inglês?

Você tem uma independência financeira, isto te ajuda, eu acho que é MUITO DETERMINANTE, pra você buscar os melhores cursos, pra você buscar os melhores materiais, pra, pra te proporcionar essa, essa condição de viajar, de ter contato com, com a cultura realmente da da do país daquela língua que você tem interesse, né? Então ah, eh esta, esse ponto ele, ele realmente é-é-é muito importante. Sobre você ter [liberdade] LIBERDADE é-é-é é algo que também VAI de encontro eh talvez seria aí uma condição dum *e* não de um *ou*, você teria que ter uma condição financeira, né? Uma autonomia financeira e uma liberdade pra que você consiga fazer isso, porque nada vai te adiantar se você tem TODO o material disponível, TODO o dinheiro que for preciso pra você vivenciar o que precisar naquela língua, conhecer a geografia do local, conhecer eh, ter um contato maior com a língua, ter acesso aos melhores materiais daquela língua, se você não tiver a liberdade pra fazer utilização disso, que se você não tiver COMO utilizar isso, então eu acho que é mais um *e* aí, tem que ter OS DOIS. U-um só não te adianta tanto.

E além das restrições já citadas, que outras restrições você poderia relacionar que dificultassem a aprendizagem de inglês *online* e que tivesse a ver com autonomia, com essa questão da independência, da liberdade?

Então. Eh... eu vejo que, acho que o GRANDE e o MAIOR limitador que temos é... são as barreiras que nós mesmos criamos pra esse aprendizado, como eeh não entrar, não fazer uma imersão total na língua, não tentar aprender a língua de uma forma natural, como uma criança aprende, sem as responsabilidades, sem a-as metas, sem tudo o que foi dito em todas as entrevistas anteriores. Então você vê que eh... por que que tem essa facilidade maior, da criança aprender, e quanto MAIS a pessoa vai ficando velha, QUANTO MAIS ela vai ficando madura, quanto mais ela vai tendo conhecimento, mais ela vai criando barreiras e impecilhos para o conhecimento da língua, para, para eh-eh esta... eh, a pessoa mesmo vai tá criando esses, esses bloqueios, colocando como que NÃO É CAPAZ, como É DIFÍCIL, como NÃO TEM TEMPO e uh todas as possíveis e eh barreiras que realmente possa ter através de limitações físicas, de limitações financeiras, eh limitações de, de, de tempo, ih FORA TUDO ISSO, ainda a-a questão da barreira DA IDADE, da barreira do, do, do que EU DEVERIA TER APRENDIDO ISSO ANTES então eh, eu acho que nós criamos a barreira, as barreiras todas. Hoje, HOJE, na condição que, que, que se encontram todas as pessoas, eeh... quase que impossível, se você REALMENTE QUISER, você vai aprender, de uma forma ou de outra, sendo mais barato ou mais caro, se você realmente persistir e correr atrás, tiver realmente DETERMINADO, pra aprender, faz- TER o aprendizado da língua, você vai conseguir. Tanto o Governo, como VÁRIAS ESCOLAS, como várias empresas, proporcionam essa facilidade do aprendizado, é só uh ah a pessoa falar que realmente quer e se dedicar e aí é questão de tempo pra fazer o aprendizado.

Raniere, eeh em que medida você se sente LIVRE como aprendente de inglês de um curso *online*? O que eu quero dizer com essa pergunta é que DENTRO dessa estrutura formada e oferecida pelo curso da Englishtown, o quão livre você se sente?

Com liberdade TOTAL! Você PODE estudar o momento que você quiser. Os relatórios de desempenho, ele, eles TÃO DENTRO DO AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Isso não fica eh te INCOMODANDO

através de EMAILS ou de ALERTAS ou de COBRANÇAS como alguns cursos de... *online* eh, eh, eh acontecem isso. Então, se você quer saber sua situação, você tem que entrar no ambiente, você tem que abrir a porta, querer, realmente, SABER como tá sua situação.

Parte mais de uma atitude ativa sua, né?

Sim.

Você já... dentre as atividades oferecidas e o conteúdo das aulas de inglês eh você já falou que, que você pode escolher o direcionamento que você quer desse curso, né? De modo a customizá-lo, né? A ter um curso mais eh voltado pra suas necessidades. Isso... ainda assim te permite algum outro tipo de negociação ou é mesmo uma questão de MARCAR o que você precisa estudar, o que você gostaria de estudar?

Não, eh... É CLARO que... eu acho, existe a linha-base e não adianta, por mais que eu goste de um assunto, que seja música ou que seja futebol ou que seja baseball, basquetebol ou qualquer outra coisa, qualquer assunto que seja, por mais específico, eeh... eu posso utilizar o ambiente, configurando, caracterizando minhas preferências, pra que... eu tenha MAIS utilização de MATERIAIS que tenham u'a interação com a música ou que tenham u'a interação com o esporte... MAS, É ÓBVIO que, que tem uma linha-base de, de perguntas e respostas, que ela, ela vai servir pra, pra qualquer configuração do curso, que são pré-requisitos que é você saber eh, eh, solicitar, perguntar alguma informação eh... saber pedir uma comida, são coisas de sobrevivência, por mais que eu sete (aportuguesamento) o meu ambiente pra que ele mostre mais características esportivas ou características turísticas, eu vou ter... por mais que eu queira MUITO visitar a Disney e conhecer os parques, eu vou ter que passar por, por, por conhecimentos básicos como perguntas de nome, como perguntas sobre endereços, coisas que, que aí a estrutura inicial de vários cursos de inglês.

Então esse programa, esse CURRÍCULO do, de aprendizagem, com os conteúdos e tudo, NÃO DÁ PRA NEGOCIAR, ao que parece, né?

SIM! As, a coisa da linha-base, eh num é negociável, né? Que eu entendo como um PRÉ-REQUISITO BÁSICO pra qualquer um dos ambientes que você configurar.

(...) não existe essa negociação, você considera ela parte básica do processo, mas em algum momento você se viu tentando burlar isso uh de que forma foi?

AINDA NÃO, pelo, pelo nível que me encontro no ambiente, então eu acho que quando eu chegar, talvez, em um nível mais avançado, mais pro final de um nível intermediário pra passar pra um avançado, a gente acaba com uma quantidade de conhecimento adquirido, talvez se torne um pouco mais arrogante e ache que não precise passar por certas etapas, mas ainda não chegou esse momento, ainda tô humilde (risos).

Que aspecto da língua é mais importante pra você: a correção, falar corretamente ou a fluência?

Na minha viagem que parece que nunca termina nesse nosso relatório, ela... eu tive, realmente, uma grande dificuldade, barreira, por ser compreendido, por fazer uma PRONÚNCIA PERFEITA para ser compreendido, porque não, não estava sendo, tive que repetir por diversas vezes, muitas vezes o mesmo questionamento.

então... qual é a resposta?

Eh, eh que... eu sei que você, no dia a dia, ah algumas, algumas formas, porque a comunicação ela não é dada só simplesmente pelo um, um código de uma linguagem da língua inglesa. Então você pode gesticular, fazer uma série de técnicas pra CONSEGUIR obter o que você quer, só que quando você chega em algo MUITO ESPECÍFICO que eu creio que seja ai uma eh uma operação de um paciente, um médico tentando fazer uma operação assistida, e NÃO TENDO o conhecimento daquele código, isso é CRUCIAL eh que seja, realmente, conhecido aquele código de uma forma CORRETA, uma PRONÚNCIA SUPERCORRETA e... não adianta ter eh o jeitinho brasileiro ou u'a forma de influência pra tentar resolver isso, ou nu'a, nu'a, nu-nu'a questão de um piloto num momento de pânico, tentando se comunicar com a torre e não tendo a pronúncia correta e a outra pessoa não conseguindo entender o que ele tá dizendo, então eu creio que a pronúncia, ela, ela vai falar mais alto.

Levando isso a um ponto mais extremo, o que você considera mais importante: a correção que, que beira à perfeição ou a fluência, mas sem essa, esse impeditivo, esse problema, esse ENTRAVE comunicacional?

Sim... aí, aí já muda um pouco a característica, porque eu creio que a-a-a fluência pode até falar um pouco mais alto do que a correção.

Por fim, pra gente terminar essa entrevista, que conselhos você daria pra quem deseja aprender inglês de forma autônoma?

Buscar eh ENTENDER, primeiro, aonde você quer chegar, identificar AONDE VOCÊ ESTÁ, EM QUE NÍVEL QUE VC TÁ, se realmente tá no zero, qual nível você vai estar e AONDE VOCÊ QUER CHEGAR. Mediante a isso, você vai buscar materiais que sejam mais adequados a essa sua meta e centrar nesses materiais. Eh... muitas vezes a gente acaba eh indo por ventos e procurando mais e mais e mais e buscando muito uma quantidade de material e não u'a qualidade do material, né? E-e-e aproveitan'o, fazem'o um aproveitamento melhor desse material. Eu acho que se você souber AONDE, qual nível você está, AONDE você quer chegar e CENTRAR em um material BOM, que você acha adequado, que você viu que você tem um resultado maior de desempenho e centrar naquele material e ir até o fim, eu tenho certeza que, que você vai conseguir atingir seu objetivo (...) Agora os grandes impecilhos disso aí é as pessoas ir por ventos, não saber muito bem quais são seus objetivos, não entender a META que quer traçar, que quer chegar, o ponto que quer chegar e... ficar pesquisando e cada dia tá num *site* diferente, cada dia tá buscando um professor e SEMPRE culpando o material, o professor ou o tutor e quem quer que seja que está trazendo esse material pra ela, em vez dela entender realmente quais são as dificuldades DELA pra esse aprendizado, quais são os pontos fracos, o que que é o ponto forte e EXPLORAR os pontos fortes e tentar eh-eh preencher as lacunas dos pontos fracos pra que eles não venham falar mais alto.

APÊNDICE V – Recorte do relatório de desempenho do participante

Progress Report






















Name: Magalhães,Raniere Email: raniere@abrtelecom.com.br

2-Beginner

Unit 1: Horários e datas

FINALIZADO EM: 04/27/2011











PONTUAÇÃO TOTAL: 95%

Compreensão Auditiva: Programação de fim de semana	Nota: 98	Tempo gasto	Completo
Vídeo: Começando o dia	100	16 mins	 100%
Categoria: Dizendo a hora	100	24 mins	 100%
Vocabulário: Atividades e rotinas	95	40 mins	 100%
Vocabulário: Dias da semana	90	31 mins	 100%
Categoria: Descrevendo rotinas	95	25 mins	 100%
Tarefa final: Programação de fim de semana	100	20 mins	 100%
Leitura: Comparando rotinas diárias	Nota: 97	Tempo gasto	Completo
Vídeo: Rotina da manhã	100	4 mins	 100%
Vocabulário: Rotinas diárias	100	36 mins	 100%
Categoria: Falando sobre horários	88	14 mins	 84%
Gramática: Presente simples	88	46 mins	 100%
Tarefa final: Comparando rotinas diárias	100	11 mins	 50%
Conversação: Descrevendo a rotina do fim de semana	Nota: 94	Tempo gasto	Completo
Vídeo: Gerente no trabalho	100	2 mins	 100%
Vocabulário: Hora do dia	71	4 mins	 80%
Categoria: Perguntas sobre rotina	88	19 mins	 100%
Conversação: Falando sobre rotinas	94	7 mins	 60%
Tarefa final: Descrevendo a rotina do fim de semana	100	10 mins	 100%
Redação: Como descrever seu dia favorito	Nota: 92	Tempo gasto	Completo
Vídeo: O que você faz no seu tempo livre?	100	2 mins	 100%
Vocabulário: Empregos e locais de trabalho	86	10 mins	 80%
Gramática: Expressões de tempo	100	28 mins	 100%
Escrita: Estruturando um texto	100	6 mins	 80%
Tarefa final: Como descrever seu dia favorito	87	1 mins	 100%
Writing Challenge	87		Completo

Unit 2: Aniversários

FINALIZADO EM: 05/10/2011

PONTUAÇÃO TOTAL: 97%

Compreensão Auditiva: Como fazer um calendário de aniversários	Nota: 99	Tempo gasto	Completo
Vídeo: Hora de curtir	100	4 mins	 100%
Vocabulário: Meses do ano	96	3 mins	 60%
Gramática: "In", "at" e "on"	100	21 mins	 100%
Compreensão Auditiva: Quando é o aniversário deles?	93	42 mins	 100%
Tarefa final: Como fazer um calendário de aniversários	100	8 mins	 100%
Leitura: Como planejar uma festa de aniversário	Nota: 98	Tempo gasto	Completo
Vídeo: A opinião de James sobre aniversários	100	3 mins	 100%
Vocabulário: Presentes de aniversário	95	24 mins	 100%
Gramática: O que é isso?	96	12 mins	 100%
Leitura: Aniversários	89	21 mins	 100%
Tarefa final: Como planejar uma festa de aniversário	100	4 mins	 100%