



**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA**

**QUEM SABE FAZ A HORA:**  
**Estratégias de Aprendizagem na Formação**  
**em Letras-Espanhol a Distância**

LILIAN VIEIRA DA ROCHA RIBEIRO

Brasília  
2014

**LILIAN VIEIRA DA ROCHA RIBEIRO**

**QUEM SABE FAZ A HORA:  
Estratégias de Aprendizagem na Formação  
em Letras-Espanhol a Distância**

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

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Brasília  
2014

RIBEIRO, Lilian Vieira da Rocha

Quem sabe faz a hora: Estratégias de aprendizagem na Formação em Letras-Espanhol a Distância/ Lilian Vieira da Rocha Ribeiro. Brasília, 2014.

146 f.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Bibliografia

1. Educação a Distância. 2. Estratégias de Aprendizagem 3. Formação de Professores I. Universidade de Brasília. II. Título.

UnB/BC

Lilian Vieira da Rocha Ribeiro

**QUEM SABE FAZ A HORA:**

**Estratégias de Aprendizagem na Formação em Letras-Espanhol a Distância**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

APROVADA POR:

---

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

---

Profa.Dra. Maria Izabel Gretel Eres Fernandez – (Examinadora Externa) – Universidade de São Paulo (USP)

---

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

---

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa - (Examinadora Suplente) – Universidade de Brasília (UnB)

## AGRADECIMENTOS

Deus – porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Agradeço a Deus por ter me fortalecido em todos os momentos.

Minha família – pessoas maravilhosas que me apoiaram. Em especial, agradeço a Letícia, minha irmã, pelo apoio, carinho e pela companhia mesmo distante.

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, meu orientador – por sua presença, sua orientação próxima e constante. Por não desistir de me orientar, mesmo quando parecia que eu não iria conseguir chegar ao final. Por suas aulas, pela oportunidade de estágio em sua disciplina e pela confiança e apoio indispensáveis para que eu concluísse com êxito esta etapa.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – por seu apoio e pelas oportunidades de aprendizagem e formação desde o início do mestrado, quando tive a oportunidade de atuar como monitora II e me integrar a projetos acadêmicos de tradução, evento e publicações.

Profa. Dra. Gretel Eres Fernandez – por aceitar o convite para participar da minha banca de defesa da dissertação, de maneira simpática e atenciosa. Por todos os estranhamentos e questionamentos levantados sobre a dissertação, que se traduziram em valiosas contribuições ao texto final.

Meus professores: Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez, Dr. Mark David Ridd e Dr. Yuki Mukai – pelos ensinamentos e pela atenção dispensada em cada aula. Professora Dra. Maria da Glória Magalhães Reis, que para mim foi muito especial, e também agradeço a professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, que aceitou participar da banca de defesa desta dissertação.

CAPES – pelo auxílio financeiro durante os estudos.

Eliane, secretária do PPGLA, que me encorajou; Sandra, Jaqueline, Mirelle, Elizabeth, Nadja e Francis, colegas tão próximas que me apoiaram. Obrigada!

Participantes da minha pesquisa e coordenadores que me ajudaram a contatá-los.

A todos aqueles que me incentivaram e apoiaram de alguma maneira, com suas orações ou com sorrisos e palavras de ânimo. Foram todos essenciais! Obrigada! Muito obrigada!

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Anízio e Nilda, pelos ensinamentos de princípios e valores que me fazem ser quem sou. Serei sempre agradecida.

*“Sabem o suficiente aqueles que sabem como aprender”.*

*Henry Brooks Adams*

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação revela estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de cursos de graduação em Letras-Espanhol na modalidade a distância. O trabalho está norteado pela metodologia qualitativa estudo de caso de base interpretativista. A base teórica é formada por autores nacionais e internacionais que tratam principalmente dos temas formação de professores, ensino a distância e estratégias de aprendizagem no ensino de línguas., dentre os quais destaco: Behar (2009, 2013), Kenski (2003, 2013), Palloff e Pratt (2004), Paiva (1998, 1999, 2004 e 2013), Ramos e Medeiros (2009), Azevedo (2005), Almeida Filho (1993,1999, 2006, 2009, 2013), Basso (2008), Vieira-Abraão (2004, 2008), Freitas e Machado (2013), Oxford (1990) O'Malley e Chamot (1990) Cohen (2008, 2010), Vilaça ( 2003, 2008, 2010, 2011), Moura Filho (2005) Araújo-Silva (2006), dentre outros. Vários sítios de faculdades que oferecem esse tipo não presencial de ensino foram visitados, a fim de possibilitar maior familiaridade com os aspectos pedagógicos do contexto pesquisado. Contando com sete participantes, esta investigação mostra traços do perfil do aluno virtual e que estratégias ele utiliza para a aprendizagem de LE (Espanhol) nesse ambiente de aprendizagem. O principal instrumento para a coleta de dados foi o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas,da autoria de Oxford (1990), e por considerar como melhor alternativa para a análise de dados, utilizei a cristalização. Os dados evidenciaram o uso de estratégias diretas, destacando-se as estratégias de memória e as estratégias cognitivas, já nas estratégias indiretas destacaram-se as afetivas e as metacognitivas. Um dos elementos negativos apontados pelos participantes é a falta da oralidade. Outros pontos destacados foram: a ênfase no desenvolvimento da autonomia, as facilidades e dificuldades dos cursos e também os motivos que justificam as matrículas num curso a distância. Com este estudo, espero promover a reflexão sobre a aprendizagem em ambientes virtuais, conscientizando aqueles que ensinam e promovem essa formação a terem uma visão mais atenta para os aprendizes e a almejem níveis melhores de excelência no ensino de LE na modalidade a distância.

Palavras-chave: Ensino a distância, Estratégias de Aprendizagem, Formação de Professores de Espanhol.

## ABSTRACT

The research presented in this dissertation reveals the learning strategies used by students in a Letters-Spanish graduation course in the distance learning modality. The work is guided by the case study methodology and is an interpretative based qualitative research. The theoretical basis comes from national and foreign authors that deal mainly with the themes of teacher education, distance learning and learning strategies in language learning, among which I highlight Behar (2009, 2013), Kenski (2003, 2013), Palloff and Pratt (2004), Paiva (1998, 1999, 2004 , 2013), Ramos & Medeiros (2009), Azevedo (2005), Almeida Filho (1993,1999, 2006, 2009, 2013), Basso (2008), Vieira-Abrahão (2004, 2008), Freitas & Machado (2013), Oxford (1990) O'Malley & Chamot (1990) Cohen (2008, 2010), Vilaça ( 2003, 2008, 2010, 2011), Moura Filho (2005) Araújo-Silva (2006), to mention some. Several sites of colleges that offer this kind of teaching were visited in order to provide more learning of the pedagogical aspects of the investigated context. Having seven participants this research tried to show who the virtual learner is and what strategies he/she uses for the learning of Spanish in this learning environment. The major instrument used for collecting the data was the Learning Strategy Inventory by Oxford (1990), and I opted for the crystallization as the best alternative for analyzing the data. The data reveal the use of direct strategies featuring the memory and the cognitive strategies; in the use of indirect strategies the affective and the metacognitive ones were featured. One of the negative elements pointed by the participants is the lack of oral skills. Other points highlighted were the emphasis in the development of autonomy, the facilities and difficulties of the courses and also the reasons that justify the enrollments in a distance learning course. With this study I expect to promote the reflection about learning in virtual environments, making those who teach and promote this development to acquire knowledge about having a more alert look at the learners and to aim better levels of excellence in the teaching of foreign language in the distance learning teaching.

Key words: Distance Learning. Learning Strategies. Spanish Teachers Development.

## RESUMEN

La investigación que presento en esta disertación revela las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de los cursos de licenciatura en Letras – español a distancia. La labor se guía por la metodología de base cualitativa e interpretativa de estudio de caso. La base teórica está formada por autores nacionales e internacionales que desarrollan principalmente los temas formación del profesorado aprendizaje a distancia y estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, entre los cuales se destacan : . Behar (2009, 2013 ) Kenski (2003, 2013 ) , Palloff y Pratt ( 2004 ) , Paiva (1998, 1999 , 2004 y 2013 ) , Ramos y Medeiros ( 2009 ) , Azevedo ( 2005 ) , Almeida Filho ( 1993,1999, 2006, 2009, 2013), Basso (2008 ) , Vieira - Abrahão (2004 , 2008) , Machado y Freitas ( 2013 ) , Oxford (1990 ) O'Malley y Chamot ( 1990 ) Cohen (2008, 2010 ) , Vilaça (2003, 2008 , 2010, 2011) , Moura Filho (2005) Araujo Silva ( 2006 ) , entre otros . Varios sitios de universidades que ofrecen este tipo de formación fueron visitados con el fin de permitir una mayor familiaridad con los aspectos pedagógicos del contexto de la investigación . Contando con siete participantes, esta investigación muestra rastros del perfil del estudiante virtual y cuáles son las estrategias que utiliza para aprender LE (español ) en este ambiente de aprendizaje . El principal instrumento para la recolección de datos fue el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas , escrito por Oxford (1990). Utilizo la cristalización por considerar que es la mejor alternativa para el análisis de datos. Los datos demuestran la utilización de estrategias directas poniendo de relieve las estrategias de memoria y estrategias cognitivas , ya en el grupo de las indirectas se destacaron la estrategias afectivas y las metacognitivas . Uno de los factores negativos mencionados por los participantes es la falta de oralidad . Otros puntos destacados fueron el énfasis en el desarrollo de la autonomía , las facilidades y dificultades de los cursos y también los motivos de la inscripción en un curso de formación a distancia. Con este estudio, espero promover la reflexión sobre el aprendizaje en entornos virtuales , concienciando aquellos que enseñan y se dedican a la formación en esta modalidad, para tener una visión más cercana a los alumnos y para lograr niveles de excelencia en la enseñanza de LE en cursos a distancia.

Palabras clave: Aprendizaje a Distancia , Estratégias de Aprendizaje , Formación del Profesorado en español .

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AVA OU AVEA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CTAR - Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede
- EA - Estratégias de Aprendizagem
- EAD ou EaD - Ensino a Distância
- ELE - Espanhol como Língua Estrangeira
- LA - Linguística Aplicada
- LE - Língua Estrangeira
- LM – Língua Materna
- LMS - Language Management System
- MEC - Ministério de Educação
- OGEL - Operação Global do Ensino de Línguas
- SILL - Strategy Inventory for Language Learning
- UAB - Universidade Aberta do Brasil
- UFF - Universidade Federal Fluminense
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UFTO - Universidade Federal de Tocantins
- UNITINS - Fundação Universidade do Tocantins

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Operação Global do Ensino de Línguas.....	28
Figura 2 – Cinco Gerações de EAD .....	34
Figura 3 - Mapeamento das Competências .....	46
Figura 4 – Atividades Desenvolvidas pelos Alunos em AVA.....	48
Figura 5 - Organograma das EA .....	54
Figura 6 – Critérios de Classificação das Estratégias .....	63
Figura 7 – Local de Residência dos Participantes.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Combinação de Espaço e Tempo em Contextos de Aprendizagem .....	31
Quadro 2 - Divisão das EA.....	54
Quadro 3 - Estratégias de Memória .....	55
Quadro 4 - Estratégias Cognitivas.....	56
Quadro 5 - Estratégias de Compensação .....	57
Quadro 6 - Estratégias Metacognitivas .....	58
Quadro 7 - Estratégias Afetivas.....	59
Quadro 8 - Estratégias Sociais.....	60
Quadro 9 - Panorama das EA - O'Malley e Chamot (1990) .....	62
Quadro 10 - Desempenho em Cursos.....	94
Quadro 11 - Partes do IEAL .....	98
Quadro 12 - Frequência de uso das estratégias de memória.....	108
Quadro 13 - Frequência de uso das estratégias cognitivas .....	109
Quadro 14 - Frequência de uso das estratégias compensação .....	110
Quadro 15 - Frequência de uso das estratégias metacognitivas.....	111
Quadro 16 - Frequência de uso das estratégias afetivas .....	112
Quadro 17 - Frequência de uso das estratégias sociais .....	113

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO.....	vi
ABSTRACT .....	vii
RESUMEN .....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
LISTA DE FIGURAS .....	xi
LISTA DE QUADROS .....	xii
CAPÍTULO I .....	17
VEM, VAMOS EMBORA – INTRODUÇÃO .....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, TEMA E RELEVÂNCIA.....	17
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA .....	18
1.3 PERGUNTAS ORIENTADORAS .....	18
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	19
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	19
CAPÍTULO II .....	21
CAMINHANDO E CANTANDO - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS .....	21

2.2	ABORDAGEM COMUNICATIVA – COMPETÊNCIAS .....	24
2.2.1	Competências .....	26
2.3	O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM OU LMS.....	30
2.4	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E OS CURSOS DE LETRAS A DISTÂNCIA .....	33
2.5	FORMAÇÃO EM LETRAS A DISTÂNCIA.....	38
2.6	PERFIL DOS ALUNOS QUE ESTUDAM A DISTÂNCIA .....	40
2.6.1	O que Esperar dos Alunos que Estudam a Distância .....	44
2.7	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM .....	52
CAPÍTULO III .....		66
DE ARMAS NA MÃO - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO .....		66
3.1	A PESQUISA CIENTÍFICA – A ESCOLHA DO MÉTODO .....	66
3.1.1	Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada.....	68
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA .....	73
3.2.1	O Papel do Pesquisador .....	73
3.2.2	Os Participantes da Pesquisa .....	75
3.3	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	76
3.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	77
3.5	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	77
3.5.1	O Questionário Perfil do Estudante EAD.....	78

3.5.2	O Questionário de Inventário de Estratégias de Aprendizagem.....	79
3.5.3	Perfil dos Resultados do Inventário.....	79
3.6	A ANÁLISE DOCUMENTAL E A PESQUISA WEBLIOGRÁFICA.....	80
3.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	80
CAPÍTULO IV.....		82
A HISTÓRIA NA MÃO: ANÁLISE DE DADOS .....		82
4.1	CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	82
4.2	PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE .....	82
4.3	INTERPRETANDO OS DADOS.....	82
4.3.1	Perfil dos Participantes.....	82
4.2.2	Dificuldades e facilidades em estudar em Cursos a Distância .....	85
4.2.3	Motivos para Estar em um Curso a Distância .....	90
4.2.4	Desempenho em Cursos Presenciais e EAD .....	92
4.2.5	Motivo para Escolher o Curso de Letras-Espanhol na modalidade EAD.....	94
4.3	AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	97
CAPÍTULO V .....		107
Aprendendo e ensinando uma nova lição: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		107
RETOMANDO AS PERGUNTAS ORIENTADORAS .....		107
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA .....		117
LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....		122

SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS .....	122
REFERÊNCIAS .....	124
APÊNDICES.....	132
APENDICE A – IEAL- INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (PARTE 1) .....	132
APÊNDICE A – IEAL- INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (PARTE 2) .....	138
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO- PERFIL DO ESTUDANTE .....	141
ANEXOS .....	142
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142
ANEXO B - QUADRO DOS LMS MAIS CONHECIDOS E OS UTILIZADOS NA UFRGS.....	144

# CAPÍTULO I

## VEM, VAMOS EMBORA – INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, TEMA E RELEVÂNCIA

Considerando a importância e o crescimento da Educação a Distância (EAD) nos dias atuais, com a oferta de formação em diferentes níveis, pareceu-me apropriado e relevante investigar as estratégias de aprendizagem de estudantes em cursos de Letras-Espanhol nessa modalidade. Para realizar esta investigação, procuro levantar dados sobre quem são e o que esperam esses aprendizes.

Pesquisadores como Behar (2009, 2013), Kenski (2003, 2013), Palloff e Pratt (2004), Paiva (1998, 1999, 2004 e 2013), Ramos e Medeiros (2009), Azevedo (2005), dentre outros autores, iluminaram esta investigação em relação à educação a distância. Já sobre Formação de Professores, Almeida Filho (1993,1999, 2013), Basso (2008), Vieira-Abraão (2004, 2008), Freitas e Machado (2013), dentre outros, apontaram os caminhos que a formação em Letras tem seguido e os desafios para que se torne mais efetiva. Sendo indispensáveis na temática Estratégias de Aprendizagem, os pesquisadores clássicos, como Oxford (1990) O'Malley e Chamot (1990) e atuais Cohen (2008, 2010), Vilaça ( 2003, 2008, 2010, 2011), Moura Filho (2005) e Araújo-Silva (2006), dentre outros.

Esta investigação revela o aprendente em ambiente virtual e seu desejo de adquirir uma formação de qualidade, procurando vencer os obstáculos e utilizar estratégias para sua aprendizagem.

O interesse em desenvolver a pesquisa que aqui relato, veio da minha experiência de atuação como tutora virtual desde 2009 em diferentes cursos, dentre eles: Práticas Pedagógicas, Espanhol Básico, Redação Oficial, Prevenção do Uso Indevido de Drogas, Especialização em Diversidade e Cidadania, Evento de Alinhamento do INEP, Curso para Ledor e Transcritor, entre outros que totalizam em torno de vinte e três turmas.

Comecei a ser aluna de cursos virtuais em 2004 e tive a oportunidade de conhecer diversas plataformas de diferentes cursos e áreas. Particpei de aproximadamente dezoito turmas, destas, seis são de cursos de formação para atuar

na EAD, incluindo uma especialização em EAD e um curso de formação em tutoria com 420 horas de duração. Essa experiência me faz participar cada vez mais da EAD e perceber que há pessoas interessadas em tornar o ensino a distância cada vez melhor, pois acredito no potencial da EAD e, ao lançar-me nesta investigação, espero contribuir de maneira significativa para que melhorias aconteçam na formação de professores de espanhol como LE na modalidade EAD.

## **1.2 OBJETIVO DA PESQUISA**

Estabeleci como objetivo da pesquisa saber quais são as estratégias de aprendizagem predominantes em aprendizes de curso de licenciatura em Letras-Espanhol a distância e quais aspectos são salientes nessa formação.

## **1.3 PERGUNTAS ORIENTADORAS**

Com base na situação de pesquisa relatada nesta dissertação e também no objetivo exposto, elaborei as seguintes perguntas:

- Quais as estratégias de aprendizagem predominantes entre os aprendizes de cursos de Letras-Espanhol na modalidade EAD participantes desta pesquisa?
- Que aspectos contextuais são salientes na formação de professores em cursos de Letras-Espanhol na modalidade EAD?

## **1.4 REFERENCIAL TEÓRICO**

Como referencial teórico, abordo os temas: a formação de professores de línguas, pois os cursos de licenciatura escolhidos como objeto da investigação que ora relato são de formação de professores de espanhol. Ao abordar este tema, apresento contribuições de autores como Almeida Filho (1993,1999,2013) Basso (2008), Vieira-Abrahão (2005), dentre outros. Levanto também a discussão sobre os recursos tecnológicos na aprendizagem de línguas, a educação a distância no Brasil e os cursos

de Letras-Espanhol a distância e também o perfil dos alunos de EAD, tendo como referência os autores: Behar (2009, 2013), Kenski (2003, 2013), Palloff e Pratt (2004), Paiva (1998, 1999, 2004 e 2013), Azevedo (2005), Ramos e Medeiros (2009), dentre outros. Os temas citados foram escolhidos considerando a necessidade de aprofundar os conhecimentos, proporcionando mais familiaridade com o contexto da pesquisa, tornando possível uma análise mais consistente dos dados da investigação aqui relatada. Por fim, encerro o capítulo com o tema estratégias de aprendizagem, no qual tive por referência Paiva (1998, 1999), Vilaça (2003, 2008), Moura Filho (2005), Oxford (1999), Cohen (1998, 2013) dentre outros. Este tema e os autores escolhidos foram imprescindíveis para a compreensão da pesquisa, da importância dos instrumentos e da análise dos dados coletados.

## **1.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa é qualitativa, de caráter interpretativista e a modalidade utilizada é o estudo de caso porque é a modalidade mais apropriada para esta investigação. Pude contar com sete participantes que voluntariamente responderam ao questionário *Inventário de Estratégias de Aprendizagem* e ao questionário *Perfil do Estudante*, realizei pesquisa documental e também busca webliográfica, além de utilizar a internet, principalmente correio virtual para envio e recepção dos documentos.

## **1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

No primeiro capítulo, destaco a contextualização, o tema e a relevância da pesquisa aqui apresentada. Apresento os objetivos e as perguntas da pesquisa e aponto os referenciais teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa relatada nesta dissertação.

No segundo capítulo, conforme já informei, apresento a revisão de literatura e fundamentação da teoria sobre a formação dos professores, a abordagem comunicativa e a competência comunicativa, os recursos tecnológicos na aprendizagem de línguas, a educação a distância no Brasil, os cursos de Letras-

Espanhol a distância, o perfil dos alunos de EAD e, por fim, encerro o capítulo com um arcabouço das estratégias de aprendizagem.

No terceiro capítulo apresento os aspectos metodológicos de maneira detalhada, 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 participantes da pesquisa, as considerações éticas, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, além dos procedimentos de análise de dados.

No quarto capítulo apresento a análise de dados, com detalhes do estudo de caso e algumas considerações baseadas na revisão da literatura do segundo capítulo.

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

## CAPÍTULO II

### CAMINHANDO E CANTANDO - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje. (Aristóteles)*

#### 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A formação do professor tem sido o foco de muitas discussões em diferentes contextos. Destacam-se nessas discussões as pesquisas realizadas por Vieira-Abrahão (2004, 2008), Paiva (1998, 1999, 2004, 2013), Almeida Filho (1993, 1999, 2000, 2006, 2013) e Freitas e Machado (2013), dentre outros autores. Esse interesse deve-se à forma como este profissional tem sido preparado nas universidades e como essa formação interfere significativamente em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Ao tratar deste tema, dentro do contexto da educação a distância, vejo a formação em duas dimensões: a dimensão do professor e da equipe que planeja, organiza e executa as disciplinas e também na dimensão do aluno que se tornará professor, pois ingressou num curso de Letras, que é de formação de professores de Língua Estrangeira, Língua Materna ou as duas opções. A dimensão da formação dos futuros professores é a que quero tratar neste capítulo, começando pelo assunto crise. Almeida Filho (2000, p. 37) em seu texto “Crise, transições e mudanças no currículo”, afirma que:

Os cursos de Letras, tradicionais formadores de professores de línguas para as escolas secundárias, estejam eles localizados em faculdades ou universidades públicas e privadas, vivem hoje um estado flagrante de crise e uma promessa de renascimento. A cena comum dos cursos de Letras combina os efeitos de uma redução das motivações naqueles que poderiam vir a ser novos professores com a super-oferta de vagas em cursos convencionais de qualidade incerta ou altamente variável.

Sendo assim, é preciso compreender que formar profissionais na esfera da linguagem indica um campo de trabalho amplo. É possível observar que há críticas quanto ao perfil esperado dos professores de língua estrangeira e o que é esperado pelo mercado de trabalho, uma vez que a formação inicial de professores de língua estrangeira em cursos de Letras não está atendendo às exigências do mercado, que

busca profissionais qualificados e que venham atuar, futuramente, de forma satisfatória no ensino de línguas. Nesse sentido, Vieira-Abraão (2004, p. 13) afirma:

o que o mercado de trabalho espera dos professores envolve três aspectos: a) desempenho linguístico, especialmente na área de fluência oral; b) desempenho didático-pedagógico, ou seja, capacidade de tomar decisões de caráter programático e metodológico; c) desempenho interpessoal, que envolve, entre outros aspectos, criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência.

Compreendo que aquilo que a sociedade exige está muito distante do que é oferecido em cursos de formação, pois a formação universitária precisa contemplar ações, procedimentos, abordagens e atitudes que possam atender as necessidades e demandas do mercado e da sociedade. É dentro desta perspectiva que Vieira-Abraão (idem, p. 11) ainda afirma que “cabe à universidade exercer o papel de educar o homem para viver neste novo mundo e contribuir para a solução de questões sociais ainda desafiantes”.

Segundo Vieira- Abraão (2004, p.11) o que a sociedade exige dessa formação é:

- a) uma formação voltada para a prática escolar, simulando ou vivenciando situações reais de ensino.
- b) maior integração entre disciplinas do curso de Letras, principalmente entre a teoria e a prática;
- c) maior conhecimento sobre o público alvo a ser ensinado e reconhecimento de suas necessidades e anseios;
- d) maior congruência entre o que se ensina (conteúdo) e o como se ensina na universidade (os procedimentos);
- e) reflexão e avaliação sobre as experiências vividas.

Um ponto importante, que não pode ser ignorado ou esquecido, é o currículo. A respeito desse tema, Almeida Filho (2000; 2006) recomenda a inclusão de, no mínimo, dois semestres de linguística aplicada, para que, à luz dos conceitos discutidos, mudanças conceituais e da práxis ocorram. Sobre os Cursos de Letras e seus desafios, Freitas e Machado (2013, p.9) afirmam o seguinte:

Os Cursos de Letras precisam encontrar meios de proporcionar ao futuro professor de LE condições para desenvolver sua competência profissional, fundamental para o desenvolvimento da reflexão como fundadora da atividade de ensino-aprendizagem, não basta conhecer o idioma e ter noção de ensino.

Outro aspecto importante a considerar é que não existem pré-requisitos nos níveis de proficiência para ingresso nos cursos que formam professores de Língua Estrangeira. Sendo assim, os alunos, podem ingressar em qualquer curso de Letras no Brasil, sem nenhum conhecimento da LE na qual obterá licenciatura. Isso equivale a dizer que o curso superior deverá trabalhar a LE a partir do nível básico de ensino, num período entre três e quatro anos, que é o tempo de duração dos cursos.

Almeida Filho (2000, pp. 33-47) destaca três fatores que combinados acabam por gerar uma situação desconfortável nos Cursos de Letras. Estes fatores são:

- 1) a motivação para exercer a docência,
- 2) o excesso de vagas nos cursos de licenciatura,
- 3) a qualidade duvidosa destes cursos, aliados a já citada estagnação dos currículos.

Apoiando-se em Paiva, as autoras Freitas e Machado (2013, p. 9) afirmam que “é um engano pensar que as mudanças qualitativas necessárias nos Cursos de Letras possam ser responsabilidade unicamente da legislação”. Afirmam ainda que “é preciso engajamento de todos os agentes envolvidos – IES, docentes, discentes, sociedade” (idem).

Apesar da crise evidenciada, Almeida Filho (2000, pp. 33-47) sinaliza um interesse do público por uma formação em Letras e afirma ainda que a promessa discernível nos sinais mais evidentes de um renascimento de interesse do público por esta formação em Letras está contida:

- na valorização de uma cultura geral que prepara os egressos para opções de vida melhor e um leque crescente de oportunidades de trabalho (que cruzam com outras profissões e campos laborais);
- na capacidade de uso competente da L1 (o Português) e de outras línguas no país e além fronteiras;
- na crescente iniciação dos estudantes de graduação à pesquisa básica e principalmente à aplicada que abre avenidas para a produção do conhecimento novo na descrição das línguas e na compreensão dos processos de aprender e ensinar línguas, de traduzir etc;
- na percepção de que o aluno de Letras não serve apenas para homenagear grandes autores mas também para ser crítico e principalmente produtor de novas ficções ou experiências estéticas com a linguagem e de novas textualizações não-ficcionais.

Além de sugerir um novo currículo para o curso de Letras, Almeida Filho (2000, pp. 33-47), propõe as seguintes ações:

- 1) Deveria haver prêmios, expressões de reconhecimento e estímulo salarial por trabalho contínuo com alunos na sala de aula, por trabalho experimental responsável e por ensino exemplar (aceitando-se estagiários em projetos colaborativos, por exemplo).
- 2) Aumentos nos salários por puro tempo de serviço seriam, sem dúvida, desaconselháveis, ou mínimos, se inevitáveis.
- 3) As escolas e universidades poderiam intensificar seus projetos tomando-se a si mesmas como objetos de investigação.
- 4) Os professores de Prática de Ensino de Línguas (Estrangeiras ou Materna) e de Estágio Supervisionado, vinculados preferencialmente à Faculdade de Letras e não automaticamente, como costuma ocorrer, às Faculdades de Educação.
- 5) Buscar os meios de absorver os avanços obtidos em investigação aplicada concentrados na Linguística Aplicada/área de ensino e aquisição de línguas.

O autor ainda incentiva a “convivência dos professores de Prática de Ensino/supervisores do estágio com colegas pedagogos responsáveis pelas outras disciplinas do Programa Geral da Licenciatura”, pois esta convivência, segundo o autor, “assegura o trânsito entre as orientações de Letras/Linguística/ Linguística Aplicada e de Educação/Pedagogia”.

Há muitas ações que, sendo efetivadas, irão beneficiar os estudantes de Letras e formar bons profissionais, atendendo às necessidades da sociedade. Acredito que as propostas feitas por Almeida Filho podem se tornar efetivas também no ensino a distância. Outro ponto que destaco é que, para atuar como profissional, o aluno, futuro professor de LE, deverá desenvolver algumas competências. Este é o tema que abordo a seguir.

## **2.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA – COMPETÊNCIAS**

A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Esta abordagem tem como meta ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência comunicativa que é a habilidade de comunicação em diferentes contextos. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1972) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e desempenho de Chomsky, que teve a adesão da maioria dos linguistas na década de 60. Hymes (1972) critica as teorias linguísticas “que, até então, contemplavam um falante ideal sem considerar o contexto social em que os comunicantes se encontravam”.

Baseado no pressuposto de que diferentes pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua, o autor desafiou as formulações de Chomsky. O termo *Competência Comunicativa* parece apresentar um sentido mais inclusivo, pois engloba o conjunto inteiro de conhecimentos, além das habilidades que os falantes devem desenvolver a fim de comunicar-se pela da língua. Dessa forma, conceitos como o de comunidade linguística começam a surgir e a gramática passa a ser um modo de organização e não mais o único e fundamental modo de organização de uma língua. Assim, a tentativa de Hymes de desenvolver uma linguística útil é baseada no fato de que, em matéria de linguagem, os problemas teóricos e práticos parecem convergir. Isto quer dizer que todo trabalho motivado por necessidades práticas pode contribuir para construir uma teoria que se faz necessária.

Almeida Filho, em 1993, sinalizou o princípio do movimento comunicativo no Brasil. Por isso, na pesquisa que aqui relato, apresento algumas considerações levantadas em sua obra e comentários do autor em comunicações pessoais sobre esse tema nos parágrafos seguintes:

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 9):

são os valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém a escola, que contribuem para determinar quais línguas, com quais razões declaradas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar nos diferentes níveis escolares.

Esses valores referidos por Almeida Filho (*idem*, p. 9) constituem uma abordagem de ensinar e de aprender línguas na escola que condiciona o processo de ensinar-aprender línguas. Dessa forma, o ensino comunicativo da linguagem é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, de real interesse ou necessidade do aluno para que ele aprimore o uso da língua alvo na interação com seu meio. Ser comunicativo na sala de aula, nesse sentido, significa propiciar ao aluno experiências de aprendizado com conteúdos relevantes por meio da prática e uso da língua-alvo; explorar o papel de apoio da língua materna; representar temas e conflitos do universo do aluno; avaliar em que medida cada aluno pode engajar-se em atividades comunicativas, tentando levar em conta as diferenças individuais, tais como estilos de aprendizagem, motivação, ansiedade, inibição, empatia e autoconfiança.

Diversos são os desafios e há várias expectativas sobre ensinar e aprender línguas. Almeida Filho (1993) evidencia que os pais dos alunos e eles próprios possuem objetivos completamente distorcidos com relação ao currículo. Sinaliza também que o baixo letramento que existe no Brasil, a ausência da consciência de linguagem, fatores econômicos tanto do aluno como da escola e também a formação precária dos professores influenciam estes objetivos na formação do currículo e influenciam na aprendizagem de uma língua. Porém, mesmo com tudo isso, “não se deve inviabilizar a experiência educacional do aluno aprender outra língua com todos os seus intrínsecos liames sócio-político-psico-culturais”. (*idem*, p. 27).

Na abordagem comunicativa, o professor passa a ser um facilitador, à medida que as atividades em sala de aula são estabelecidas, aconselha e monitora seus alunos. Almeida Filho (2009, p. 82) acrescenta, ainda, que a abordagem comunicativa “não é uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas, sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se

aprende e de como se ensinam línguas”. Nesse sentido, Martinez (2009, p.72,) corrobora Almeida Filho, ao afirmar que: “a abordagem comunicativa desloca o centro de gravidade na dupla operação que caracteriza a tarefa do aprendiz. Trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar o aprender ao comunicar”.

### 2.2.1 Competências

As competências, para o professor de Língua Estrangeira são tão relevantes, que Almeida Filho (2013, p. 17) faz a seguinte afirmação:

Tanto para ensinar quanto para aprender uma outra língua que não a primeira (dita materna), os agentes partem de uma filosofia ou abordagem, polarizada ou hibridizada, mas será necessário ainda desenvolver ou aperfeiçoar COMPETÊNCIAS capacitadoras para que o ensino e mesmo a aprendizagem ocorram.

Afirma ainda que:

As competências partem do conhecimento de base da abordagem e acrescentam uma capacidade de agir no ensino e aquisição. Essa capacidade está sujeita a atitudes mantidas e/ou cultivadas pelos agentes (professores, aprendentes e terceiros). As competências que já podem vir instaladas em nós são a comunicativa (nos professores nativos ou em alguma medida nos não-nativos) e implícita ou espontânea de ensinar e aprender que construímos por experiências de vida pessoal e escolar. A competência teórica, modificadora da espontânea pela teoria e profissional de saber tomar conta da própria formação com consciência é desenvolvida depois que o processo de formação fica estabelecido como importante ou prioritário pelos professores e aprendentes.

Pensando no contexto da formação em Língua Estrangeira, Almeida Filho (1993,1999) afirma que as competências são desenvolvidas ao longo da vida. Para o autor, algumas dessas competências são construídas antes mesmo da formação inicial. Sendo assim, ele descreveu esse fenômeno por meio do construto teórico “Abordagem de Ensino”. A abordagem de ensino, de acordo com Almeida Filho é a força potencial que determina e orienta o fazer do professor. Ela é o conjunto de disposições do professor que irá orientar suas ações de ensinar língua estrangeira. (idem. p.17). Tais disposições e concepções sobre o ensino estão relacionadas a capacidades específicas de ação denominadas pelo autor como competências, sendo definidas da seguinte forma:

[...] as capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor. (Almeida Filho, 1993, p.11).

O desenvolvimento das competências dos professores de línguas parte de suas concepções sobre a linguagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, as quais serão matérias-primas dessas competências. Dentre as competências que compõem seu modelo, a competência mais básica de professores de LE é a Competência Implícita, que é constituída de intuições, crenças e experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, esta competência não é suficiente para uma prática crítica e engajada, para que isso aconteça, é necessário que o professor de línguas desenvolva a Competência Aplicada para capacitar-se a ensinar de acordo com uma abordagem mapeada (ibidem, p.20).

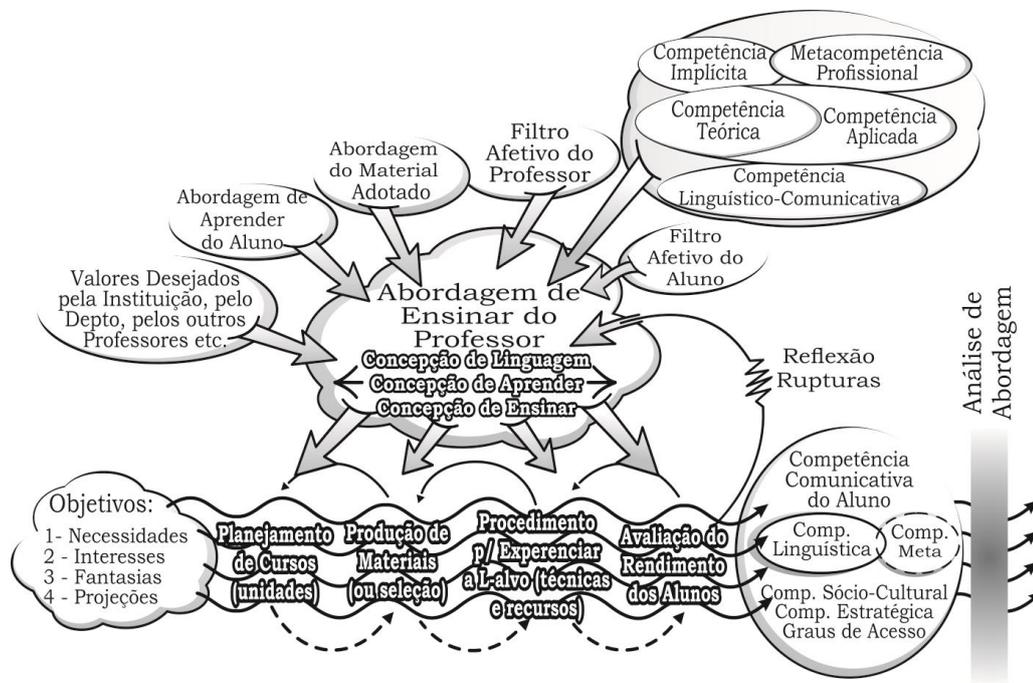
Além da Competência Implícita, temos a Competência Linguístico-Comunicativa, que está relacionada com a compreensão e com a capacidade de uso da língua-alvo. Envolve conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e código social para produção e interpretação de sentidos. Para o autor, uma vez dispondo da competência linguístico-comunicativa, desejável para o ensino, aliada a uma competência implícita, o professor de LE poderá se iniciar na prática pedagógica; porém, isso não significa que seu ensino será consideravelmente engajado e eficiente, uma vez que essas ferramentas ainda são insuficientes para a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva. Almeida Filho (1993, p.21) afirma que a prática embasada apenas nessas duas competências se caracteriza como tosca e emergencial, é, portanto, insuficiente para sustentar uma prática profissional e reflexiva. Sendo assim, torna-se necessário também o desenvolvimento da Competência Teórica, da Competência Aplicada e da Competência Profissional.

A Competência Aplicada refere-se às concepções teóricas de ensinar e aprender língua. Esta competência capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. Nesse sentido, para proporcionar o desenvolvimento de sua competência teórico-aplicada, é fundamental que o professor procure a atualização de suas teorias, a fim de buscar a melhoria de sua prática pedagógica.

É importante que haja o desenvolvimento da Competência Profissional para consolidação do engajamento profissional do professor. Assim, partindo de uma competência implícita, que aliada à competência linguístico-comunicativa e ao conjunto de conhecimentos teóricos relevantes (competência teórico-aplicada) se fundirá em

uma prática constantemente renovada e reflexiva. É a competência profissional que favorece a conscientização dos deveres, do potencial e da importância social no exercício do magistério (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ao apresentar a OGEL, que significa Operação Global no Ensino de Línguas, Almeida Filho (idem, p.22) apresenta um modelo para representar os processos de ensinar, aprender línguas e formar agentes envolvidos nesses dois processos. O modelo proposto pelo autor é o que apresento na imagem a seguir, tendo em vista esclarecer o que deve ser considerado no ensino e aprendizagem de línguas em qualquer contexto.



**Figura 1 – Operação Global do Ensino de Línguas**

Tendo em vista que, na investigação que ora relato, meu olhar está voltado aos ambientes virtuais de aprendizagem, considero de extrema importância que se tenha uma visão da operação global do ensino de línguas para que se conheça os processos envolvidos nessa formação. O estudante de licenciatura em Letras, precisa estar sendo preparado para executar atividades que envolvam as quatro dimensões: 1. Planejamento de cursos (unidades); 2. Produção de materiais (ou seleção); 3. Procedimentos para experienciar a língua-alvo (técnicas e recursos); 4. Avaliação do rendimento dos alunos. Todas essas dimensões devem ser trabalhadas considerando

os objetivos dos aprendentes, que se manifestam como necessidades, interesses, fantasias e projeções.

Afirmo que há muito mais no modelo proposto por Almeida Filho (1993, p. 22) que não pretendo discutir nessa dissertação. Destaco, porém, a importância de considerar o modelo, observando a abrangência da atividade profissional de ensinar uma LE. Este modelo é apresentado aqui como referência para a formação dos professores, que é o tema que discorro neste tópico.

Volto a tratar da importância do ensino comunicativo. De acordo com Almeida Filho (1993 pp. 47- 48), o ensino comunicativo não é aquele que toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. Nesse sentido, o autor considera essencial que os professores de línguas conheçam as duas grandes macro-abordagens, a gramatical e a comunicativa e, posteriormente, busquem se filiar ao desejo de representar uma delas em suas aulas, em sua maneira de avaliar, no planejamento, na elaboração de materiais, enfim na Operação Global do Ensino, mais conhecida como OGEL. Torna-se necessário levar em conta o real contexto em que se atua, ou seja, as verdadeiras necessidades dos alunos e as particularidades da instituição em que se dará o ensino.

Nessa perspectiva, ao evidenciar o desejo de uma formação mais sólida na LE, constato a necessidade de descobrir quais competências são necessárias para que o professor de línguas seja e se sinta profissional. Dentro desta perspectiva, é preciso refletir sobre o domínio da língua. Basso (2001) afirma: “parece óbvio que o domínio do conteúdo de sua disciplina é o mínimo que todo professor profissional deveria ter”. E ainda: “Ter algum domínio da língua que ensina, saber falar sobre ela, ou ainda conhecer algumas regras culturais que a regem, não significa alcançar o discurso da e na LE, embora seja um bom começo”. A autora reflete sobre as competências necessárias a todo professor de LE e as contempla como uma alternativa para a reflexão na formação, seja em formação inicial ou continuada, seja para uma reflexão autoavaliativa do profissional em busca de sua própria superação, pois como foi dito anteriormente, inúmeros são os desafios da formação em Letras.

Na pesquisa que apresento, quero enfatizar que é preciso pensar nos cursos de graduação em Letras a distância e considerar os seus desafios, que podem ser os

mesmos, podem ser maiores ou podem ser outros. Dentro deste aspecto, Ramos e Medeiros (2010, p. 45) afirmam:

[...] Se a educação a distância destaca-se como a mola propulsora para a formação docente no Brasil, muitos aspectos dessa formação deverão ser cuidadosamente planejados e executados, assegurando-se que nessa oportunidade algo de novo de fato ocorra para que não repitamos os modelos arcaicos e compartilhados de formação docente que ocorrem no presencial.

As autoras conhecem bem a educação a distância e reconhecem a sua importância para a formação docente no Brasil, país de dimensões continentais e cheio de desigualdades, no qual a educação a distância deve ser bem planejada e executada, considerando suas especificidades e jamais reproduzindo modelos presenciais arcaicos.

Nesse contexto, Azevedo (2005, n.p.) afirma que não estamos mais discutindo se a educação a distância é melhor ou pior, já passamos dessa fase. Não obstante, devemos pensar a EAD como um novo espaço de aprendizagem e é nesse espaço que o aluno de línguas procura e precisa desenvolver a competência comunicativa e como estudante de licenciatura, compreender que a dimensão profissional de um professor de línguas requer comprometimento.

No próximo tópico, apresento algumas definições do que seja um ambiente virtual de aprendizagem ou Learning Management System, doravante LMS, que é o espaço virtual para a educação a distância.

### **2.3 O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM OU LMS**

De acordo com Kenski (2013, p. 91), “AVA é o acrônimo de ambiente virtual de aprendizagem. É um dos nomes com que os softwares utilizados para o ensino na modalidade EAD são denominados. Outra denominação de amplo uso é LMS, do inglês Learning Management System”.

Um AVA, para Santos (2006, p. 18) “é um sistema informatizado, projetado para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet”. Conceito muito próximo de Pereira (2007, pp. 4-5), que afirma:

AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. [...] consiste em

uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância.

Behar (2013, p. 59) apresenta uma lista com exemplos de AVA utilizados pelas diversas instituições nacionais e internacionais de ensino. No quadro disponível no Anexo B a autora apresenta os LMS mais conhecidos e os utilizados na UFRGS.

Para a aprendizagem de línguas, Borja e Grossi (2012, p. 12) encontram nos AVA muitos benefícios. Para as autoras, as novidades tecnológicas utilizadas nesses ambientes têm se diversificado a todo momento facilitando as abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem, possibilitando aos aprendentes um aprendizado cada vez mais interativo e dinâmico, não só para aprender um idioma como também para descobrir as tradições, as atitudes e a cultura dos países em que se fala a língua-alvo.

O desenvolvimento dos LMS favoreceu o crescimento da educação a distância, derrubando algumas barreiras existentes na educação presencial, barateando os custos, flexibilizando o tempo, por meio do uso de recursos síncronos e assíncronos e destruindo as barreiras geográficas. Um aluno que tenha computador e internet pode participar do curso em qualquer lugar.

As situações de ensino e aprendizagem na EAD são consideradas como os momentos em que há um contato do aluno com qualquer um dos materiais didáticos ou qualquer uma das pessoas envolvidas no processo. Essas situações dizem respeito às ações e relações estabelecidas no espaço e no tempo. No espaço elas podem ser divididas entre presenciais e virtuais, e no tempo elas podem ser divididas entre síncronas e assíncronas. Uma comparação entre o presencial e o virtual, evidenciando o conceito de sincronicidade e assincronicidade, pode ser vista no quadro a seguir, de autoria de Estivalet (2012, p. 41).

#### **Combinações de espaço e tempo em contextos de aprendizagem**

<b>EAD</b>	<b>SÍNCRONO</b> Mesmo tempo	<b>ASSÍNCRONO</b> Tempo diferente
PRESENCIAL Mesmo tempo	Aula presencial, Prova presencial Videoconferência, seminário Grupo de estudo	Navegação na internet Tutoria presencial
VIRTUAL Espaço Diferente	Telefone Bate-papo em linha	Correio eletrônico Videoaula Fórum Atividades virtuais

**Quadro 1- Combinação de Espaço e Tempo em Contextos de Aprendizagem**

Essa questão da temporalidade, para muitos parece bastante complicada, uma vez que a nossa experiência de estudos sempre foi síncrona. Sobre isso, Azevedo (2005, n.p) afirma:

Como na experiência pessoal de nossa formação superior, ignoramos por completo qualquer outro regime temporal que não o exclusivamente síncrono, temos dificuldade de imaginar como pode funcionar a comunicação humana em outro regime temporal, o assíncrono, e especialmente como é possível obter maior grau de proximidade afetiva e relacional em outra temporalidade que não a exclusivamente síncrona.

Uma reflexão sobre EAD é apresentada por Kenski (2013, p.169). A autora relata o comentário de um aluno, num chat com voz, no qual o aluno diz:

Há um grande equívoco quando se opõem ensino presencial e a distância. Isso porque o contrário de distante é próximo e o contrário de presente é ausente. Muitas vezes o aluno está fisicamente próximo do professor, mas está distante do que está sendo tratado na aula. Já na EAD, o aluno está distante fisicamente, mas é obrigado a estar próximo dos conteúdos e atividades, pelo menos.

Assim, quem está distante pode estar presente e quem está próximo pode estar ausente. Sobre essas reflexões, Kenski (2013, p.169) apresenta um significativo exemplo:

Já no primeiro dia de aula o professor estranhou o comportamento de um aluno. Ele não falava, mas ficava mexendo no tablet a aula inteira. Na terceira aula, o professor ironizou: “Quem vai falar agora sobre este assunto é o nosso amigo do tablet”, disse no meio da sala. O aluno virou e, calmamente começou a falar o que estava pesquisando, naquele momento na internet, a respeito do assunto em questão. E mostrou ao professor, perplexo, e aos colegas a base de dados que estava construindo a partir das aulas, sobre os temas da disciplina.

Uma proposta para o ambiente virtual vem do Grupo CTAR (2010, p. 20), e é o próprio nome do grupo que quer dizer “Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede”. Trata-se de um grupo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que investiga e atua na educação a distância. Esse grupo se apoia em algumas premissas essenciais:

- 1) a convicção em que uma educação tecnológica pode ser baseada no diálogo, em oposição à mera transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos;
- 2) a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos deve prevalecer sobre a competição individualizada;
- 3) a aprendizagem deve valorizar o trabalho reflexivo, em vez do simples acúmulo de informações;
- 4) a comunicação em rede deve voltar-se para a convivência, em vez de levar ao isolamento no individualismo;
- 5) e, finalmente, a afirmação de uma educação a distância direcionada para uma ação transformadora, em vez de atividade meramente reprodutora de conhecimentos sem compromisso com a mudança da realidade dos educandos. Destaca-se a tutoria como ação imprescindível ao

acompanhamento e componente fundamental no processo de aprendizagem.

Acredito que as premissas em que o grupo CTAR (2010, p. 20) embasa seu fazer pedagógico são a essência do que precisa ser considerado para um efetivo desenvolvimento a distância. Considerar cada uma delas significa pensar na qualidade do trabalho a distância. Pensando assim, discorro a seguir sobre a Educação a distância no Brasil e os cursos de Letras a distância.

## **2.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E OS CURSOS DE LETRAS A DISTÂNCIA**

Na pesquisa relatada nesta dissertação, trabalho o termo Educação a distância como sinônimo de educação online, da mesma forma que Azevedo (2005, n.p), quando afirma que:

Quando falamos em *EDUCAÇÃO ONLINE* estamos nos referindo a processos de ensino e aprendizagem que acontecem por meio do uso de computadores em rede. [...], deixando de fora outras modalidades de Educação a Distância: não trataremos de EAD convencional, baseada no envio de material impresso por meio de serviço postal, nem de EAD via rádio ou TV.

No Brasil, segundo Moran (2009, p. 57-62) existem três modelos de EAD no Ensino Superior: i) o modelo teleaula, ii) o modelo videoaula e iii) o modelo WEB. Segundo o autor (p. 57), o primeiro modelo se organiza da seguinte forma:

Reúne os alunos em salas e um professor transmite uma ou duas aulas por semana, ao vivo. Os alunos enviam perguntas e o professor responde a algumas que considera mais importantes. Em geral, depois das teleaulas, os alunos se reúnem nas tele-salas, em pequenos grupos, para realizar algumas atividades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas com a aula dada sob a supervisão de um mediador, chamado professor tutor local. Além das aulas, os alunos costumam receber material impresso e orientações de atividades para fazer durante a semana, individualmente, com o acompanhamento de um professor tutor online ou eletrônico.

No modelo WEB, segundo Moran (2009, p. 61)

O conteúdo é disponibilizado pela internet e por CD ou DVD também. Além do material na WEB os alunos costumam ter material impresso por disciplina ou módulo. Os ambientes principais de aprendizagem são o Moodle, o Blackboard e o Teleduc. Algumas instituições têm o seu próprio ambiente digital de aprendizagem. Começa-se a utilizar a webconferência para alguns momentos de interação presencial com os alunos, para orientações, dúvidas e manutenção de vínculo afetivo.

São cinco as gerações de EAD no decorrer da história, conforme imagem a seguir.



**Figura 2 – Cinco Gerações de EAD**

Fonte: Estivalet (2012).

Sobre Educação a distância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) postula:

**Art. 80-** O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

**§ 1º.** A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

**§ 2º.** A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

**§ 3º.** As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

**§ 4º.** A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

**I** - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

**II** - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

**III** - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

A legislação também prevê o incentivo à EAD nos cursos presenciais, pois 20% da carga horária desses cursos podem ser ofertados oferecendo ferramentas do ciberespaço. Na prática, isso significa três modalidades de curso nas Universidades: presencial, semipresencial e a distância. De qualquer forma, a legislação (MEC, 2004) prevê a necessidade de aprovação dessas modalidades nas diversas instâncias internas da Universidade bem como uma organização adequada da práxis pedagógica que inclui:

Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Para que se compreenda melhor a educação a distância, Moore e Kearsley (2007, p.1) explicam:

A ideia básica da educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar meios para interagir.

Sobre os tipos de cursos a distância, Azevedo (2005, p.2), ao referir-se a cursos *online*, destaca que não chama de cursos online "de verdade" a material didático autoinstrucional ("tutoriais") equivocadamente chamados de "curso". O autor esclarece que: "Um curso *online* se caracteriza por um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem que necessariamente envolve interação entre pessoas, e não apenas interação com telas, software ou conteúdos digitalizados".

Azevedo (idem) faz o seguinte relato, na intenção de esclarecer os diferentes tipos de curso online:

Em fins da década passada, a professora Robin Mason, da *Open University*, procurou dissolver a nuvem de confusão reinante em função do abuso quanto ao uso da expressão "curso *online*". Considerando que os cursos *online* podem assumir diversos formatos, segundo modelos diferentes, a autora publicou um artigo em que propõe uma tipologia de 3 modelos:

- 1) Modelo conteúdo+suporte: cursos em que o tempo do aluno é consumido quase que totalmente em atividades de autoinstrução, com o apoio de algum suporte docente por meio dos chamados *tutores*.
- 2) Modelo *wrap around*: cursos em que o tempo do aluno é dividido quase que meio a meio entre atividades autoinstrucionais e atividades colaborativas, principalmente por meio de interação coletiva assíncrona.
- 3) Modelo integrado: cursos em que o tempo do aluno é quase todo aplicado em atividades colaborativas junto com seus colegas, também por meio de interação coletiva, sobretudo assíncrona.

São inegáveis o crescimento e o potencial da EAD, porém muitos ainda são contrários a tal modalidade de ensino, entre outras coisas pelos seguintes motivos i) porque tiveram experiências pessoais não agradáveis, ii) porque confundem EAD com Ensino Distante, iii) porque acreditam que é mais uma proposta mercantilista, que visa apenas a redução de custos na educação, sem se preocupar com a qualidade do ensino etc. (CASTRO, 2011, p.12).

Considero relevante a afirmação de Castro e percebo que o número dos que tiveram experiências pessoais não agradáveis é grande e também acredito que os três motivos podem estar interrelacionados. Confundir a EAD com ensino distante pode ser

uma tentativa de justificar os cursos autoinstrucionais, sem a presença de um tutor ou sem qualquer tipo de interação com os aprendentes. Mesmo com o potencial dos recursos tecnológicos, o avanço no acesso a internet é bom em grandes centros, mas ainda precário em algumas regiões.

Dentre os desafios dessa modalidade, destaca-se a evasão. Embora seja um problema frequente também na modalidade presencial, na educação a distância os números são bem maiores. Evasão significa a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso. Sobre evasão na educação a distância, Santos (2008, n.p) faz as seguintes afirmações:

O sucesso de um curso pode ser influenciado por fatores como: uma definição clara do programa, a utilização correta do material didático, o uso correto de meios apropriados que facilitem a interatividade entre professores e alunos e entre os alunos e a capacitação dos professores. Além desses pontos, a evasão pode também ser influenciada por necessidades individuais e regionais e pela avaliação do curso. Dessa maneira, a análise desses fatores pode ser uma ação preventiva na redução da evasão na EaD.

Ao levantar os aspectos “necessidades individuais e regionais”, na afirmação anterior, percebo como exemplo das necessidades regionais as dificuldades tecnológicas que criam barreiras para a continuidade do curso, como a falta ou o precário acesso à internet, em algumas regiões. Como problemas individuais, destaco situações pessoais e familiares como desemprego, doenças ou morte na família. Para problemas individuais a presença do tutor torna-se um forte aliado na luta contra a evasão. Já para as necessidades regionais, torna-se necessária a existência de políticas públicas que possibilitem a acessibilidade, a construção de pólos, o apoio à educação, entre outras soluções.

Há muitos desafios quando o assunto é evasão. Considero a importância de medidas preventivas e acompanhamento durante o processo de formação. Foge das intenções desta investigação levantar outros aspectos e apresentar propostas relacionadas ao tema evasão, além de evidenciar que, olhar para as estratégias de aprendizagem dos alunos e pensar no sujeito que está sendo formado, conforme proponho nesta dissertação, são medidas preventivas e motivadoras, que contribuem para diminuir a evasão nos cursos a distância.

Sobre a visão mercantilista do ensino, Azevedo (2005, n.p.) afirma que, quase sempre, a Educação a Distância é colocada como uma solução para o desafio da quantidade, com o argumento de que, para atender grandes contingentes de alunos

com custos unitários mais reduzidos, a Educação a Distância seria a grande solução, pela possibilidade de incluir no sistema educacional superior mais gente sem a necessidade de construir e/ou ampliar os campi universitários. O autor considera que no Brasil, a experiência social com EAD é próxima de zero e só não é nula porque uma parcela da população brasileira, especialmente nas camadas menos favorecidas, vem sendo atendida de forma supletiva por esta modalidade de ensino, e isso é também fonte de preconceito, pois alimenta na sociedade a impressão de que EAD é uma forma de cobrir lacunas, ativada apenas quando outros recursos falham, como uma espécie de “estepe do ensino”. Tudo isto, segundo o autor, forma um caldo de cultura, uma cultura do preconceito para com a Educação a Distância. O autor enfatiza a necessidade de deixar de lado na EAD “quantidade X qualidade” e pensar na “quantidade + qualidade”.

A respeito das afirmações de Azevedo, considero que muitos aspectos mudaram de 2005 até a data atual. Eu não digo que hoje a nossa experiência é próxima de zero ou mesmo nula, até porque há grandes esforços sendo realizados e estou em uma instituição que vem obtendo resultados muito positivos. Refiro-me aqui aos resultados do trabalho do CEAD-UNB, da UAB-UNB, das Faculdades de Educação e de Psicologia da UNB, que em parceria com o MEC e outros órgãos e secretarias governamentais tem trilhado um percurso de qualidade. Sem desmerecer aos esforços de outras faculdades, esclareço que as instituições apresentadas aqui são as que conheço e nas quais atuo como tutora. Tenho, portanto, um olhar crítico em relação a alguns pontos, porém positivos em relação a outros. Mas afirmo que há muito caminho a percorrer.

Sobre o crescimento da EAD no Brasil, nota-se que tem sido um crescimento rápido e surpreendente. Tanto que Romero (2012, n.p.) apresenta as seguintes informações:

Cursos universitários a distância costumavam ser tão malvistas na academia brasileira que ganharam o apelido de “supletivos de smoking”. Lutava-se contra a sua regulamentação, que só se deu em 1996. As matrículas em cursos de educação a distância aumentaram 58% no Brasil entre 2010 e 2011, ultrapassando a marca de 3,5 milhões de registros. Este número consta do Censo de Educação a Distância 2011, lançado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) e pela empresa de soluções educacionais Pearson Brasil. A Abed afirma que o crescimento poderia ser ainda maior, se a penetração da internet no país fosse superior. Num passado muito recente, os cursos de graduação a distância eram oferecidos por instituições pequenas e pouco conhecidas, isso até uma década atrás. Hoje está presente nas grandes instituições e já atendem 930.000 estudantes e vão absorver quase um terço dos universitários até 2015 - proporção semelhante à dos países da OCDE.

Essa citação confirma as afirmações de Azevedo (2005, n.p.), ao mostrar o desconhecimento dos brasileiros em relação a EAD e dos preconceitos em relação a esta modalidade de ensino, enfatizando a necessidade de lutarmos pela qualidade. Por outro lado, um elemento importante na educação a distância é que ela possui um grande potencial para que haja uma redução das desigualdades. Sobre isso, Tumolo (2006, p 3) afirma: “O ensino a distância, constitui um componente importante no processo de redução da exclusão social”, pois facilita o acesso aos que estariam excluídos por falta de condições financeiras, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, pois o custo de cursos EAD é muito menor.

Sendo assim, afirmo que uma formação que privilegie a qualidade, que privilegie a construção do conhecimento, a comunicação na língua e a formação de bons professores para o mercado de trabalho e respeita o ser humano na condição de cidadão, pode ser na sociedade fator de igualdade de oportunidades e inclusão. Dentro dessa perspectiva, apresento a seguir, algumas considerações sobre a formação em Letras EAD.

## **2.5 FORMAÇÃO EM LETRAS A DISTÂNCIA**

O tema “Formação em Letras a distância”, é justificado por serem os estudantes de Letras o objeto da minha pesquisa; especificamente os alunos e ex-alunos de Letras-Espanhol Com a grande demanda por profissionais e o grande crescimento da educação a distância, os cursos de Letras estão sendo ofertados por todo o País, em lugares mais longínquos. É algo que chama a atenção, pois diante do uso da tecnologia, muitos professores chegaram a pensar que seriam substituídos pelas máquinas, trazendo preocupação e descontentamento. Este tema foi levantado por Libâneo (2011, p.12). O autor, ao referir-se à necessidade de formação de professores afirma:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Libâneo (idem, pp. 11-12), considera e enfatiza que os meios tecnológicos não substituem professores, bem como Demo (2008, p.3), que declara: “a melhor tecnologia na escola é o professor”. Já sobre as tecnologias e a dimensão humana na educação, Nóvoa (2010, n.p.), faz a seguinte afirmação:

As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si só, não alterarão o nosso modelo de escola. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Por isso tenho insistido na importância das dimensões pessoais na profissão docente. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores e não de repetidores.

Libâneo (2011, pp. 30-46) afirma ainda que há novos desafios, novas posturas, portanto novas atitudes docentes. Tais atitudes são por mim elencadas a seguir, pensando no contexto da formação de professores tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância:

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
2. Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.
3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.
6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.).
7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.
9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva
10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

O item 5, que se refere a assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa torna-se um desafio para a educação a distância. Considero, no entanto, que com os recursos tecnológicos e dedicação, é possível criar oportunidades para que este item não se torne uma utopia.

Concluo este tópico com uma reflexão apresentada por Ramos e Medeiros (2010, p. 45) sobre o docente na EAD:

A incursão docente na modalidade de ensino a distância necessita permanentemente resgatar os princípios da educação e fazer compreender

que o domínio da tecnologia não se dá somente pela tecnologia como se fosse um fim em si mesmo, mas atrelada ao currículo, ao projeto pedagógico e às práticas de ensino que se pretende implementar. Nesse sentido, a tecnologia deve ser vista como um meio, um recurso, um artefato cultural que facilita a implementação de uma nova proposta e não como “um fim em si mesma”.

Por já ter discorrido sobre a formação em Letras, não pretendo ser exaustiva neste tópico. Considero que, diante de uma preocupação constante em tornar a EAD cada vez mais centrada no aluno, é preciso que se saiba quem é este aluno e é preciso analisar algumas características que lhes são peculiares.

## **2.6 PERFIL DOS ALUNOS QUE ESTUDAM A DISTÂNCIA**

Para que seja possível compreender ou caracterizar os alunos EAD, alguns questionamentos devem ser levantados, na intenção de descobrir quem procura esse tipo de ensino. Sendo assim, me proponho, a seguir, esclarecer quem é o aluno do ensino a distância e quais são suas características.

Alunos adultos e trabalhadores - De acordo com Gilbert (apud Palloff e Pratt, 2004), os alunos que estudam a distância são adultos, pois essa espécie de aprendizagem se dá em qualquer lugar e a qualquer hora e permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família. Sendo assim, o aluno a distância ‘típico’ é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar da comunidade e pode ser tanto do sexo masculino quanto do feminino.

Ainda sobre o fato de serem adultos, Moore e Kearsley (2007) afirmam:

o adulto é uma pessoa que tem emprego, família e obrigações sociais e quando se matricula em um curso, existem custos que vão além do dinheiro, como tempo e esforço que precisam se originar do tempo e da energia que restam após as atividades prioritárias, portanto, este tipo de aluno é mais motivado e orientado à realização das tarefas acadêmicas.

Então, a partir dos autores citados, posso enfatizar que são adultos trabalhadores responsáveis e que compreendem as implicações de uma formação. Diante do exposto, destaco que “o perfil do aprendente online está intimamente associado às condições de vida do mundo moderno e traduz uma necessidade de mercado”, de acordo com Santos Júnior (2011).

O fato de afirmar que são trabalhadores, não significa necessariamente dizer que estejam trabalhando no momento. É preciso considerar que há muitos estudantes em cursos a distância que estão desempregados e há donas de casa, mulheres que não estão exercendo nenhuma atividade profissional além do cuidado com a família, que também compõem o quadro discente dessas faculdades. Nesse sentido, percebo pessoas que estão em busca de formação para ingressar no mercado de trabalho assim que tiverem oportunidade.

Já sobre a faixa etária, apesar de Gilbert (apud Palloff e Pratt, 2004) citado anteriormente, afirmar que são maiores de 25 anos, algumas pesquisas indicam que não há uma faixa etária definida para os cursos a distância. Para a realidade da pesquisa que relato, não se espera que haja ingresso de menores de 16 anos pela natureza do curso, que é de nível superior e exige, portanto, uma história acadêmica de, pelo menos, 11 anos de estudos.

Algumas características sobre quem é o aluno virtual, ou quem é o aluno EAD, foram apresentadas por Palloff e Pratt (2004, p. 23). Tais características estão relacionadas a seguir, por considerá-las significativa para a pesquisa aqui relatada.

- Os alunos virtuais desejam dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vêem o curso como “a maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma.
- Os alunos virtuais comprometem-se consigo próprios e com o grupo de que fazem parte, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo professor ou pela instituição. Eles sabem que, se não o fizerem, estarão não apenas minimizando suas próprias chances de sucesso, mas também limitando a capacidade de seus colegas de obterem o maior benefício possível do curso.
- O aluno virtual é aquele que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso.
- Os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente. Eles sabem que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem on-line e que, para chegarem à melhor experiência on-line, devem ser eles próprios responsáveis pelo processo.
- O aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento – não apenas na sala de aula tradicional.
- A capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual de sucesso.

As autoras, na citação anterior, apresentam um aluno ideal para a educação a distância. Em minha experiência como tutora, percebo que temos a tendência de destacar os melhores alunos como referência para aquilo que queremos que seja e talvez seja isso que as autoras queiram nos mostrar: o aluno EAD ideal.

Peço licença para dizer que, às vezes, pensamos tão positivamente que acabamos nos esquecendo de dizer também que o aluno virtual é aquele que muitas vezes se desorganiza entre as atividades que se dispõe a realizar, porque têm dificuldades de priorizar as atividades; que deixam tudo para a última hora e, muitas vezes, entregam atividades malfeitas e às vezes nem as entregam; são alunos que contam sempre com a possibilidade de postergação do prazo de entrega e muitas vezes culpam os tutores, coordenadores e equipe se algo não deu certo; algumas dessas pessoas podem sofrer de baixa autoestima e carência afetiva e ficam o tempo todo exigindo a atenção do tutor e da coordenação, dentre outros aspectos, que fogem da normalidade dentro do que deveria ser a relação entre tutor (ou coordenador) e aprendiz.

Nessa mesma perspectiva, os aspectos levantados podem ser problemas para os alunos da educação a distância, dificultando o processo e até mesmo ocasionando desistência do aluno em sua formação, o que nos faz voltar ao tema já levantado no tópico anterior, a evasão em cursos a distância. Sobre esta questão, em uma pesquisa realizada por Affonso e Quinelato (2012, n. p), algumas hipóteses são levantadas para explicar os motivos da alta taxa de desistência em cursos a distância. Os motivos listados foram os seguintes: falta de familiaridade com os recursos, dificuldade de gerenciamento do tempo de estudo e acompanhamento insuficiente ou inadequado de sua aprendizagem, dificuldade em estabelecer vínculos, dificuldade de solicitar esclarecimentos por meio de um texto escrito, dificuldade de compreender a resposta do outro e ajustar suas expectativas quanto ao tipo de explicação oferecida, entre outros.

As autoras enfatizam a necessidade de haver uma participação efetiva do estudante, um engajamento pessoal, individual e espontâneo, em que eles utilizem as ferramentas de comunicação disponíveis, buscando espontaneamente novos conhecimentos e novas possibilidades de aprendizagem, não se limitando à realização das atividades obrigatórias. Affonso e Quinelato (op. cit.) afirmam ainda que a motivação para a interatividade acontece a partir dos vínculos afetivos que são criados com os diferentes atores: alunos, tutor presencial, tutor virtual e professor EAD.

Outro ponto que precisa ser considerado é a experiência dos alunos com as tecnologias. Segundo Behar (2013, p.162) este é “um fator que pode se apresentar

como dificuldade aos alunos, pois alguns ainda estão na fase da alfabetização e letramento digital, o que influencia na relação deles com os recursos digitais”. Pode ocorrer atrasos na entrega de tarefas e, em muitos casos, o aprendente deixa de participar de atividades devido à limitações no acesso aos recursos de informática, quando a conexão é lenta, quando há necessidade de instalar programas de gravação de áudio, usar o microfone, enviar um vídeo, entre outros. O simples fato de precisar fazer o “download” de um programa, pode se constituir em obstáculo para a permanência e sucesso no curso.

Nesse aspecto, considero a importância de um acompanhamento mais próximo, no qual o tutor possa orientar e motivar o estudante para que supere as dificuldades e prossiga no curso.

Retorno ao tema flexibilidade, no qual compreendo que, para aqueles que enfrentam dificuldades tecnológicas, deve haver algum tipo de flexibilidade que possibilite ao aprendente permanecer no curso. Tal flexibilidade pode estar relacionada a datas ou a tipos de atividades e avaliações, formas de envio das tarefas, orientações presenciais, dentre outros.

Considero que é importante ter em mente que algo tão positivo e forte atrator para a EAD pode tornar-se um obstáculo para alguns que não conseguem organizar-se para o estudo a distância, pois a flexibilidade impõe exigências. De acordo com Caldeira (2004 p.3) a assincronicidade e a independência de lugar para realização do curso fazem do ensino a distância uma forma mais flexível e adaptada às condições dos estudantes, mas por sua vez exigem maior autonomia e disciplina. Por serem trabalhadores e terem responsabilidades, a flexibilidade da EAD é demonstrada como fator de atração do público. Sendo assim, concordo com Carvalho (2007, p.4) quando ela afirma que:

[...] o aluno busca na flexibilidade da EAD encontrar uma solução imediata para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo. Acredita que realizar um curso na modalidade a distância será mais fácil do que no ensino presencial regular e imagina que a tecnologia será uma importante aliada no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os que se matriculam em cursos a distância acreditando que será mais fácil têm se decepcionado e são os que rapidamente desistem do curso. É possível observar, a partir da afirmação da autora, que apesar da flexibilidade, que é um grande atrativo, muitos alunos não tem condições de acompanhar o curso por razões relacionadas à formação deles. Esse fato ocorre porque a EAD enfatiza a situação de aprendizagem

individual e a responsabilidade da própria formação, para a qual muitos alunos ainda não estão preparados.

O que também encontra respaldo em outra afirmação da autora (CARVALHO, 2007, p. 4), que diz:

O maior problema, nesse momento, é que, independentemente das expectativas criadas por este aluno, sua história escolar é dentro de uma escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Não existe, no histórico deste aluno, incentivo algum para a construção do conhecimento crítico e autônomo.

Várias pessoas, ao saber que trabalho com a educação a distância, me dizem que não estudam em cursos nesta modalidade porque não têm disciplina. Nesse sentido, saliento que a disciplina é algo que precisa fazer parte da cultura dos brasileiros. Os pais precisam ensinar aos filhos a ter disciplina, a ter horários para estudar e a realizar tarefas escolares, pois a falta de disciplina afeta a aprendizagem em qualquer modalidade, mas principalmente na educação a distância, na qual o aprendente precisa cumprir atividades com datas e horários estabelecidos, se ter alguém (uma presença física) cobrando. Talvez com uma educação que valoriza a disciplina possamos ter mais alunos como aqueles ideais citados por Palloff e Pratt (2004), apresentados nesta dissertação na página 41.

### **2.6.1 O que Esperar dos Alunos que Estudam a Distância**

Ramos e Medeiros (2010, n.p.) explicam a organização e o planejamento dos cursos a distância e relatam o que se espera dos alunos nesses cursos:

Os cursos são planejados e implementados com a finalidade de prover o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes descritas no Projeto Político Pedagógico, e para isto espera-se que o estudante seja responsável pelo seu rendimento e desempenho no curso, devendo para isto:

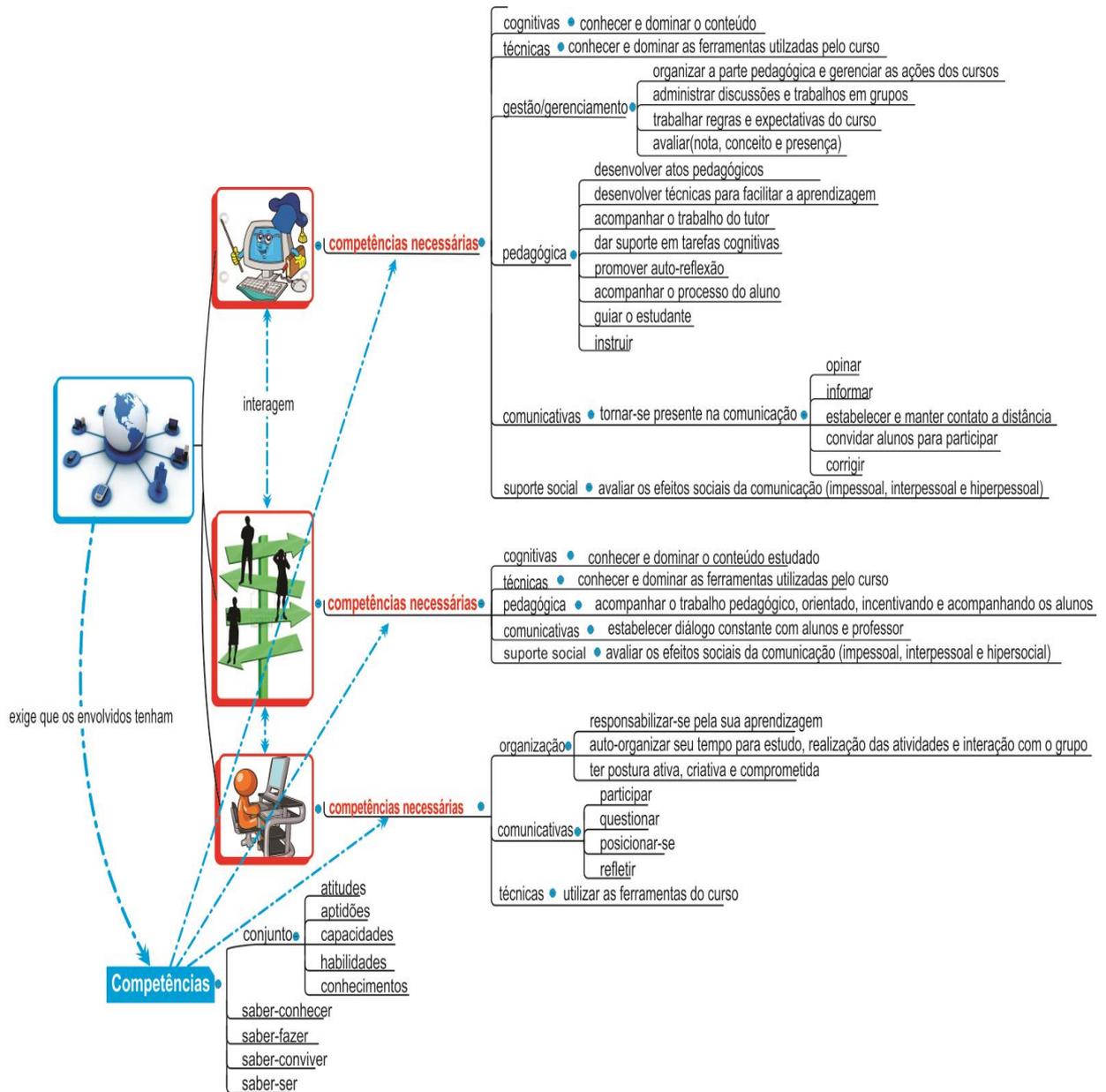
- acompanhar diariamente o ambiente virtual de aprendizagem;
- responder ao professor tutor e professor da disciplina quando questionado;
- interagir com os seus colegas de forma respeitosa e ética - assegurar o clima de confiança na sala de aula virtual;
- participar ativamente em todas as atividades;
- atuar de forma colaborativa e cooperativa com os seus colegas, professores e tutores;
- cumprir o cronograma de realização e entrega das atividades; - participar dos encontros presenciais quando convocado;

- questionar e indagar sobre qualquer dúvida ou discordância que tenha junto ao responsável pela atividade;
- responder por todos os seus atos acadêmicos frente à instituição universitária e participar de forma responsável e cidadã dos processos eleitorais e de representação nos órgãos colegiados, quando for o caso, ou quando convocado.

Assim, para que um curso a distância tenha êxito, é necessário que cada ator ou sujeito desempenhe bem o seu papel, assumindo as diferentes responsabilidades e competências no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse espaço, o estudante pode contar com tutores que trabalham nos pólos de apoio presencial desses cursos e que atuam como orientadores e facilitadores da organização do trabalho individual e coletivo dos alunos.

Cada disciplina tem um ou mais professores responsáveis, que trabalham na concepção, organização, planejamento, desenvolvimento, gestão e avaliação das atividades e processos de ensino e aprendizagem na disciplina sob sua responsabilidade. Esse professor é apoiado por tutores que, atuando em grupos menores e por meio do ambiente virtual, mantém um contato mais próximo com os estudantes. Esses tutores a distância, também chamados tutores virtuais, acompanham e supervisionam a realização das atividades propostas pelos professores, por eles mesmos ou pelos próprios alunos, sugerindo estratégias de aprendizagem e reflexão sobre os conteúdos específicos de cada disciplina.

Na imagem a seguir, apresento um mapeamento das competências mínimas em EAD, apresentado por Behar (2009, p. 7).



**Figura 3 - Mapeamento das Competências**

Na pesquisa que relato, quero destacar o papel do aluno, também chamado de estudante, aprendiz ou aprendente. Esses alunos, ao ingressarem em um curso a distância, encontram na plataforma, via de regra, alguns conselhos para desempenhar bem o papel deles. Tais conselhos, geralmente disponíveis no AVA do curso, estão inseridos nos manuais ou guias do aluno EAD e são de grande importância para o aprendiz. Apresento a seguir alguns exemplos:

No Manual do aluno da Faculdade Estácio (2011), temos as seguintes orientações: “Para você ter um bom desempenho no seu curso a distância é importante que seja uma pessoa proativa, empreendedora e que seja autônoma no seu processo

de ensino-aprendizagem.” Outra informação que se destaca é que “[O] Manual é um conjunto de normas e procedimentos importantes para sua vida acadêmica”. Dessa forma, a faculdade identifica responsabilidades e também dificuldades que um aprendente pode encontrar ao matricular-se em um curso a distância e investe nas orientações a fim de sanar tais problemas.

É possível encontrar muitos conselhos de estudo, sugestões de organização de horários para estudar, netiqueta ou etiqueta-net e também orientações sobre ética, tutoriais para participação nos fóruns, para inserir foto no perfil, para participar dos fóruns, entre outros. Tudo visando familiarizar o estudante ao ambiente virtual do curso no qual ele se matriculou. As orientações, sugestões e conselhos são inúmeros. Há, inclusive, “Os 10 mandamentos do aluno EAD”, de Pinheiro (2013, n.p.). Esses mandamentos são os que transcrevo a seguir. Trata-se de um texto com mandamentos que figuram como regras e os considero importantes para que os estudantes compreendam a importância do seu engajamento na aprendizagem.

#### OS DEZ MANDAMENTOS DO ALUNO EAD

1. Ser responsável por seu próprio aprendizado e estar sempre consciente da necessidade de aprendizagem continuada pelo resto da vida.
2. Ser automotivado, ou seja, buscar em si e por conta própria a motivação necessária para realização do curso.
3. Ser capaz de organizar seu tempo, estabelecer horários, esquemas e rotinas de estudo.
4. Saber transformar as informações obtidas no curso e o material complementar em conhecimento.
5. Ser organizado com os materiais e locais de estudo. (Organize seus *downloads* salvando seus textos em uma pasta de arquivos e grave-os em um pendrive).
6. Ser capaz de trabalhar em grupo, de forma colaborativa e cooperativa.
7. Saber estudar de forma independente e autônoma, reconhecendo seu ritmo e estilo de aprendizagem.
8. Ser curioso e saber buscar informações que complementem, aprofundem ou até mesmo contradigam conhecimentos trabalhados pelo curso em outras fontes.
9. Ter iniciativa própria para apresentar ideias, questionamentos e sugestões, fazendo uso de toda a gama de recursos disponíveis apresentada pelo ambiente virtual de aprendizagem.
10. Ser disciplinado, a fim de cumprir os objetivos que estabeleceu.

O texto “Os Dez Mandamentos” coloca a responsabilidade do fracasso ou do sucesso no estudante. Tais conselhos, chamados mandamentos, passam a impressão de que o ambiente virtual é perfeito, nele tudo funciona corretamente e se

não houver aprendizagem a culpa será do aprendente. Também me faz imaginar que o estudante estará sozinho no AVA e que tudo dependerá dele.

Ao escrever “os dez mandamentos do aluno EAD” num site de busca, é possível encontrar dezenas de páginas com este mesmo conteúdo, as mesmas “orientações”. Observo, assim, o quanto as pessoas estão preocupadas em divulgar conselhos para quem quer estudar nessa modalidade. Não quero aqui ser contraditória, acredito que o estudante precisa ter responsabilidade e desenvolver sua autonomia, porém, não se deve lançar para o aprendente toda a responsabilidade de sua formação, sem considerar outros aspectos e elementos envolvidos no processo.

Para que se compreenda melhor as atividades desenvolvidas durante um curso a distância, ou melhor, dentro de um AVA, apresento uma imagem que serve de referência. Esta imagem, apresentada no Manual do Aluno da UNIFRAN (UNIFRAN, 2012) pode ser vista a seguir, considerando que, com o passar do tempo, novas oportunidades e atividades vão surgindo e outras vão se tornando obsoletas.

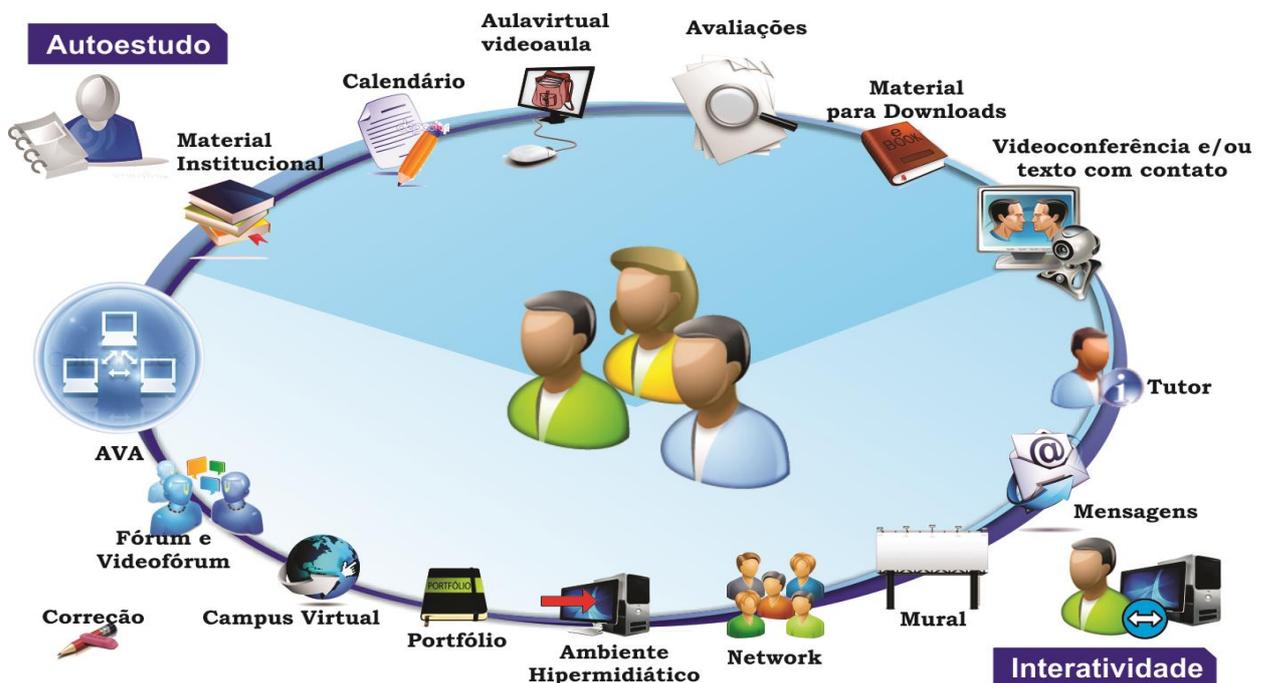


Figura 4 – Atividades Desenvolvidas pelos Alunos em AVA

A organização é uma das características que reiteradamente se repete nas sugestões ou conselhos para o desenvolvimento da aprendizagem a distância. Nesse espaço é preciso ser organizado e buscar um aprendizado planejado. Tal aprendizado, mencionado por Moore e Kearsley (2007), pressupõe o seu caráter intencional no qual

professor, tutor e aluno assumem outros papéis. Assim, o professor e o tutor auxiliam e criam meios para ajudar o aluno a aprender, enquanto o aluno precisa se propor, deliberadamente, a aprender. Nesse mesmo sentido, ou seja, propondo que o aluno se organize, decida e se empenhe em aprender, havendo um total engajamento do estudante, Ramos e Medeiros (2009, p. 6) fazem a seguinte recomendação:

[...] a educação a distância espera que cada estudante decida, conduza e controle o seu processo de aprendizagem. Os estudantes adultos têm diferentes capacidades para tomar decisões respeitando o seu próprio estilo de aprendizagem. A habilidade do estudante de desenvolver um plano de estudo próprio, ou a habilidade de descobrir recursos para o seu próprio estudo na comunidade, ou a habilidade de decidir quando o progresso é satisfatório ou não, são próprias do adulto que possui um alto conhecimento de si próprio.

Com essa afirmação, reitero o fato de os estudantes serem adultos, responsáveis e de precisarem assumir responsabilidade sobre a própria formação. As autoras Ramos e Medeiros (idem, p. 6), levantam estas e outras questões na seguinte afirmação:

[...] no ensino presencial, fomos condicionados a acreditar que só podíamos aprender se alguém se dispusesse a nos dar aulas, ou seja, se alguém nos explicasse e desenvolvesse os conteúdos a serem aprendidos. Esperávamos que alguém nos ensinasse por acreditarmos que somente assim poderíamos aprender. Mas na educação a distância, as coisas são diferentes: os programas são planejados e desenvolvidos para que o estudante perceba os materiais específicos que irá utilizar, aonde buscar orientações para sanar suas dúvidas, para que possa construir a própria aprendizagem de forma autônoma, independente. Os estudantes egressos de programas de educação a distância têm constatado que o ato de estudar e a ação de aprender ganham novos significados com essa experiência.[...] utilizar estratégias para aprender a aprender têm sido um resultado positivo obtido por parte destas pessoas.

Confirmando a importância de uma aprendizagem organizada e planejada, as autoras valorizam a educação a distância, que não pode se pautar nos conceitos tradicionais da educação presencial, mas passa a assumir novos papéis, nos quais o professor passa a cultivar uma nova postura. Elas sempre destacam a necessidade de uma participação ativa do estudante. Nesse sentido, Paiva (1999, p. 1) afirma que na EAD há uma mudança na postura do professor diferente daquela que existe no ensino presencial tradicional, valorizando a participação do aluno:

É na EAD que o professor deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo. O conhecimento passa a ser construído socialmente e assume o papel central no processo da aprendizagem.

Na mesma direção, o Grupo CTAR (2004, p. 10), em sua concepção pedagógica destaca a busca por:

[...] superação da ótica do professor como mero executor de rotinas didáticas, da mera transmissão de informações, para a cuidadosa construção da autoria, da interlocução compromissada, apoiada na interatividade, no diálogo e na reflexão a partir da prática e sobre a prática, durante o processo, entre todos os participantes.

O mesmo grupo, CTAR (2010, p.107), em outro momento, refletindo sobre as concepções introjetadas pela sociedade, que acabam se tornando verdade para muitos, destaca:

Como proceder, se introjetamos, no decurso da nossa formação escolar, outros modelos que nos asseguram que o professor é o detentor do saber, que esse saber é individual, que corremos o risco de perder poder se cedermos espaço ao outro, já que esse outro também é detentor de saberes que nós não detemos? Qual é o lugar da voz do outro?

Não quero aqui afirmar que a educação a distância seja melhor que a presencial, nem que todos os professores no ensino presencial sejam detentores do saber e que este modelo, no qual o aluno pode ter sua voz sendo ouvida seja só no ensino a distância. Destaco, no entanto, que em muitas escolas e faculdades, os métodos de ensino de línguas ainda estão centrados na figura do professor.

Na educação a distância, conforme venho afirmando desde o princípio, há novos papéis e novas posturas que o estudante precisa considerar e é nesse novo espaço de aprendizagem que a autonomia se destaca como uma das características principais para que o estudante se desenvolva a contento.

Compreendo que o conceito de aprendizagem autônoma reforça a ideia de que a presença de um professor no processo de ensino e de aprendizagem é de extrema importância, porém não se faz necessária sua presença física, pois não é a presencialidade que garante ou vai garantir a qualidade da aprendizagem. Na aprendizagem a distância, tanto o professor quanto o aluno passam a ser responsáveis e coautores do conhecimento adquirido. Sobre a autonomia, Moura Filho (2005, p. 226) explica que:

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

Nessa perspectiva, objetivos próprios diferentes dos do curso (programas) devem ser revelados ao professor e tutores.

A autonomia tem sido muito marcante e evidenciada no ensino de línguas a distância, tanto que se torna parte do próprio conceito de EAD, conforme Paiva (1999, p. 1). A autora afirma:

Entendo educação a distância (EAD) como um processo educativo que envolve meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional de forma a promover a autonomia do aprendiz através de estudo independente e flexível.

Paiva (1999, p. 1) afirma ainda que na EAD acontece uma mudança de papéis “o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem com direito de trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interação com seus pares e com o professor”, o que também afirmam Borja e Grossi (2012, p.15): “Quanto aos alunos, tem-se visto que estão passando de um papel passivo para um papel ativo, desenvolvendo uma autonomia e independência no que diz respeito à aprendizagem”.

Considero, a partir das afirmações apresentadas, que devemos cuidar, pois o olhar que se tem para a educação presencial, muitas vezes está dentro de uma perspectiva tradicional e defendo que em todas as modalidades de ensino o aprendente precisa passar de um papel passivo para ativo para que a aprendizagem aconteça. Considero ainda que muitos aspectos levantados necessitam de reflexão, pois muitas referências da educação a distância são provenientes de culturas diferentes, com aprendentes diferentes em sua forma de ser e de agir e com outras dificuldades.

Concluo, portanto, este tópico, com afirmações de Ramos e Medeiros (2009 p. 49). As autoras propõem que se deve pensar no sujeito da educação a distância ao planejar os ambientes e as atividades e propõem um ambiente flexível, conforme declarações a seguir:

Considerar o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é, assim, um elemento essencial para o docente pensar o ambiente *on-line*. A proposta da educação a distância visa incentivar a autonomia desse sujeito e, para tanto, existe a necessidade da criação de um ambiente flexível, que possa ser constantemente adequado ao estudante dentro da sua realidade e, também, atuar como um elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem significativo. Devem incluir formas de resgatar, ou melhor, imprimir a autonomia do aluno como uma ação educativa intencional e filosófica na organização do ambiente de aprendizagem. Os ambientes devem introduzir estratégias que resultem no desenvolvimento da criatividade, da intuição, da investigação, da resolução de problemas e do desenvolvimento do senso crítico.

Neste espaço de aprendizagem que se expande, um tema que tem sido alvo de pesquisas e merece atenção é o das Estratégias de Aprendizagem, tema que apresento a seguir e que se constitui no cerne da investigação por mim realizada.

## 2.7 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Ao pesquisar sobre estratégias de aprendizagem, recupero que o termo estratégia vem do grego *strategia* que significa a arte da guerra, ou seja, a otimização do gerenciamento das tropas, navios e aviões numa campanha planejada. Outro termo que está normalmente atrelado à estratégia é tática, que significa o plano, ou as ferramentas de atuação que garantem o sucesso das estratégias (Oxford, 1990, p. 7).

Se descartarmos a agressividade contida na metáfora e aplicarmos o termo para o contexto educacional, estratégia significa ações conscientes que são mobilizadas na intenção de se alcançar um objetivo.

Nesse mesmo sentido, Cohen (2010, p.682), afirma que as estratégias de aprendizagem de línguas podem ser definidas como “pensamentos e ações, engajadas conscientemente pelos alunos para ajudá-los a aprender e utilizar a linguagem em geral e na realização de tarefas de uso específico da língua”.

São vários os teóricos do aprendizado de línguas estrangeiras que se debruçaram sobre o estudo das estratégias nos últimos anos (RUBIN, 1975; O’MALLEY e CHAMOT, 1990 e OXFORD, 1990). Apesar de existirem diferenças entre os estudiosos, há um consenso de que as estratégias são passos tomados pelos aprendizes conscientemente para potencializarem seu aprendizado melhorando sua competência comunicativa.

Estabeleci como conceito principal para a investigação que aqui apresento o conceito de estratégias de Oxford, que é o mais citado pelos pesquisadores. Para Oxford (1990, p. 1) “as estratégias são ferramentas que contribuem para a aprendizagem de línguas, para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a autonomia do aluno”.

O campo de estudo das estratégias de aprendizagem teve seu início com um artigo de Rubin em 1975, que investigou o que o bom aprendiz de língua pode nos ensinar. Segundo Cohen (COHEN, 2010, p. 683) esse artigo foi resultado das experiências da autora que participou das aulas de francês, alemão e espanhol, e se

esforçou para acompanhar o que os estudantes estavam fazendo nas aulas, prestou atenção às falas dos estudantes e observou o que escreviam em seus cadernos. Durante os intervalos, Rubin conversava com os estudantes, dizia o que havia observado e pedia que eles explicassem suas intervenções na aula e as anotações que fizeram nos cadernos. Rubin queria compreender melhor as razões das ações que ela havia observado. Ela investigava principalmente os bons alunos de línguas para identificar as estratégias que eles usavam para serem bem-sucedidos e deu-se conta de que os alunos não tão eficientes na aprendizagem de línguas poderiam ser treinados nas estratégias empregadas pelos bons alunos de línguas (1975, p. 42). Até então (anos 70), não havia interesse naquilo que os estudantes faziam nas aulas de línguas. Sendo assim, essa ideia de ensino de estratégias como forma de capacitar ou aperfeiçoar alunos para a aprendizagem de línguas ganhou grande força, impulsionando um grande interesse pela pesquisa sobre estratégias de aprendizagem (RUBIN, 1975, 1987; COHEN, 1998).

No campo de estratégias de aprendizagem, na Linguística Aplicada, Vilaça (2011) afirma que se destacam os trabalhos de Rubin (1975, 1987), Oxford (1990, 1994), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998).

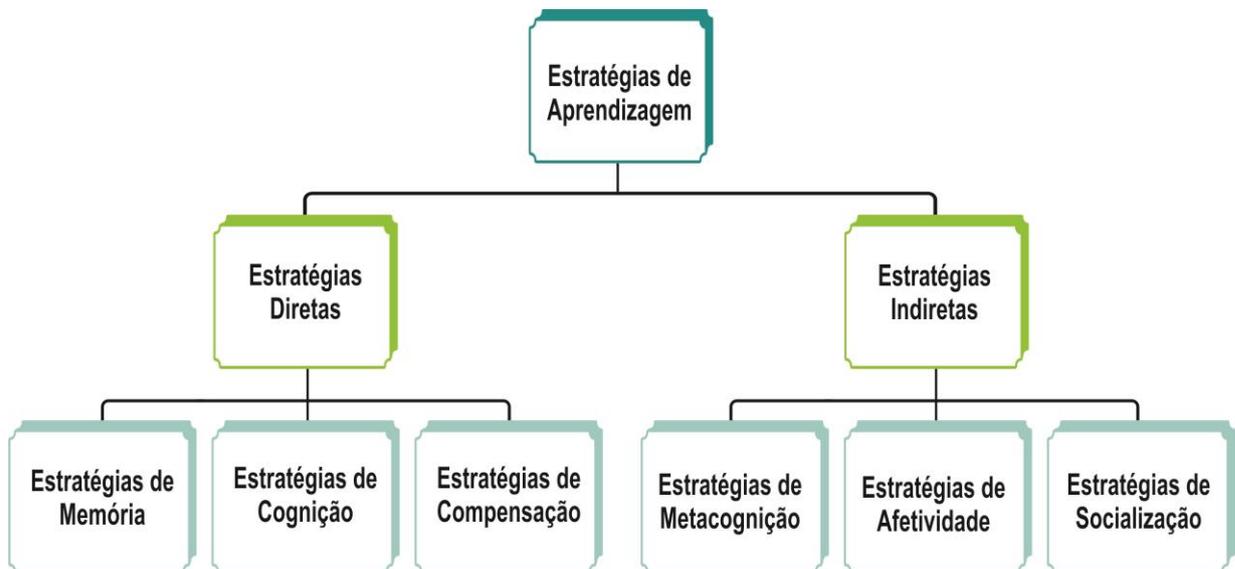
Para esta pesquisa, optei pela divisão das EA apresentada por Oxford (1990). A autora dividiu as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas e esses dois grupos se subdividem em três categorias cada. Ela compreende e apresenta as estratégias como uma metáfora, na qual as estratégias diretas são atores de teatro, que realizam/dramatizam a peça. Já as estratégias indiretas são diretores, que organizam, guiam, checam, corrigem, treinam, incentivam e estimulam. Sendo assim, as diretas trabalham “com a língua propriamente dita numa variedade de tarefas e situações específicas” (OXFORD, 1990, p.14). Já as estratégias indiretas estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem. Portanto, esse grupo é composto pelas estratégias conscientes de coordenação do processo de aprendizagem. Outro ponto interessante é que para Oxford ambos os grupos são igualmente importantes. A autora afirma:

Esses dois conjuntos agrupam outros subconjuntos, ou seja: as estratégias diretas agrupam: 1) as estratégias de memória, que ajudam a estocar e recuperar informação, por exemplo, o agrupamento de informação e o mapeamento semântico; 2) as estratégias cognitivas, que ajudam a entender e produzir a língua de diferentes formas, por meio, por exemplo, da inferência e da recombinação de elementos e 3) as estratégias de compensação, que ajudam a usar a língua apesar das lacunas no conhecimento.

Oxford (1990) afirma ainda que:

As estratégias indiretas também possuem três subconjuntos 1) estratégias metacognitivas, que ajudam a controlar o processo cognitivo, ou seja, são as estratégias que coordenam o processo de aprendizagem pela autoavaliação e pelo planejamento, por exemplo; 2) estratégias afetivas, que são ligadas a fatores emocionais, a saber, o monitoramento do grau de nervosismo, e 3) estratégias sociais, que ocorrem na interação com o outro.

Na figura 5, a seguir, estão apresentadas as EA, de acordo com Oxford (1990), dispostas num organograma.



**Figura 5 - Organograma das EA**  
Fonte: Araújo-Silva (2006)

No quadro 2, que apresento a seguir, as estratégias de aprendizagem estão dispostas com explicações, de acordo com Oxford (1990), segundo a tradução de Paiva (1998).

ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
Estratégia de <b>memória</b> : armazenagem e recuperação de informações novas.	Estratégias <b>metacognitivas</b> : planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.
Estratégias <b>cognitivas</b> : compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz.	Estratégias <b>afetivas</b> : regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação.
Estratégias de <b>compensação</b> : auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento.	Estratégias <b>sociais</b> : interação e cooperação com os outros.

**Quadro 2 - Divisão das EA**

De acordo com a taxonomia de Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem de línguas tem as seguintes características:

**ESTRATÉGIAS DIRETAS** - As estratégias diretas, segundo Oxford, estão relacionadas a processos de aprendizagem, ou seja, de que forma os aprendizes irão lidar diretamente com a língua alvo. Já as indiretas estão ligadas à gestão, ao controle.

*Estratégia de Memória:* O uso dessa estratégia permite ao aprendiz armazenar as novas informações sobre a língua-alvo. Para que essa estratégia tenha efeito máximo, Oxford (1990) sugere que a utilização seja feita de forma simultânea com a estratégia metacognitiva e com a estratégia afetiva. Sugiro que seja também utilizada com as estratégias sociais.

Os quadros que apresento a seguir, com base em Oxford (1990) foram elaborados por mim, visando facilitar a compreensão das EA por meio desse recurso visual.

Estratégias de Memória			
A. Criação de elos mentais	B. Utilização de imagens e sons	C. Revisão efetiva (a revisão auxilia na memorização)	D. Emprego de ação
1. agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico	1. imagens : gravuras, desenhos	1. revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática)	1. uso de sensações ou respostas físicas
2. associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória	2. mapa semântico : arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados por meio de linhas ou setas		2. uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago
3. colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases	3. palavras chaves : elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes		
	4. representação de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar		

Quadro 3 - Estratégias de Memória

O quadro apresentado mostra as estratégias de memória em quatro colunas: 1.criação de elos mentais; 2. utilização de imagens e sons; 3.revisão efetiva; 4. emprego de ação. Percebo que as estratégias de memória são muito utilizadas em cursos de línguas e considero que sua disponibilização para o ambiente virtual não seja de difícil realização tendo em vista o desenvolvimento das tecnologias.

*Estratégias Cognitivas:* São estratégias essenciais na aprendizagem de uma nova língua. O aprendiz utiliza as estratégias cognitivas quando compreende e produz uma nova informação.

Estratégias Cognitivas			
A. Praticar	B. Receber e enviar mensagens	C. Analisar e raciocinar	D. Criar estrutura para "input" e "output"
1. Repetir	1. apreender a ideia com rapidez: achar idéia principal (skimming) e achar detalhes (scanning)	1. raciocinar dedutivamente (aplicar regras)	1. tomar notas
2. Praticar formalmente sons e ortografia	2. usar recursos para captar e enviar mensagens por meio de: a. meio impresso: dicionário, glossário, gramática etc b. meio não-impresso: vídeo, rádio, cinema etc	2. analisar expressões (dividir em partes)	2. fazer resumos
3. Reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas: ex: Buenos días, ¿Cómo está usted?		3. analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas)	3. focar a atenção: sublinhar, marcar, colocar asteriscos
4. Recombinar : ex: unir orações		4. traduzir	
5. Praticar de forma natural ex: conversar, ler		5. verter	

**Quadro 4 - Estratégias Cognitivas**

As estratégias cognitivas são apresentadas no quadro anterior divididas em quatro aspectos: 1.Praticar; 2.receber e enviar mensagens; 3.analisar e raciocinar; 4.Criar estrutura para "input" e "output". Nos AVA de ensino de línguas que conheço, percebo a presença de elementos das colunas 1 e 2. Já das colunas 3 e 4 pouca aplicação tem sido realizada. Considero que a utilização destas estratégias, nos dias

atuais, dependem muito do sujeito, da sua autonomia e dos objetivos de sua aprendizagem. Acredito, porém que poderia haver estímulos e atividades que levassem o aprendente a conhecer e utilizar estas estratégias cognitivas.

*Estratégias de Compensação:* São as que permitem ao aluno utilizar a língua mesmo que ele não tenha conhecimento suficiente e assim suas limitações sejam compensadas.

Estratégias de Compensação	
A. Adivinhar de forma inteligente	B. Superar limitações da fala e da escrita
1. usar pistas linguísticas : cognatos, prefixos	1. recorrer à língua materna
2. usar outras pistas : estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes	2. pedir ajuda
	3. usar mímica e gestos
	4. evitar comunicação de forma parcial ou total
	5. selecionar o tópico
	6. ajustar ou aproximar a mensagem : alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as ideias
	7. criar palavras
	8. usar circunlocução ou sinônimo

**Quadro 5 - Estratégias de Compensação**

As estratégias de compensação, conforme o quadro apresentado, compreendem os seguintes aspectos: 1. adivinhar de forma inteligente; 2. Superar limitações de fala e escrita. Muitos aprendentes afirmam não utilizar estas estratégias, mas acredito que são importantes e ajudam para que haja continuidade na comunicação. Percebo o tópico 4 da coluna B como contraditório, pois afirma como estratégia “evitar a comunicação” quando se propõe a “superar limitações da fala e da escrita”. Porém, como me propus a apresentar as estratégias de acordo com Oxford (1990), mantenho a informação no quadro apresentado.

## ESTRATÉGIAS INDIRECTAS

*Estratégias Metacognitivas* - São ações que os aprendizes executam para coordenar o seu próprio aprendizado, por meio do planejamento, avaliação e controle.

Estratégias de Memória			
<b>A. Criação de elos mentais</b>	<b>B. Utilização de imagens e sons</b>	<b>C. Revisão efetiva (a revisão auxilia na memorização)</b>	<b>D. Emprego de ação</b>
1. agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico	1. imagens : gravuras, desenhos	1. revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática)	1. uso de sensações ou respostas físicas
2. associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória	2. mapa semântico : arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados por meio de linhas ou setas		2. uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago
3. colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases	3. palavras chaves : elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes		
	4. representação de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar		

**Quadro 6 - Estratégias Metacognitivas**

As estratégias metacognitivas, apresentadas no quadro anterior, compreendem:

1. centrar a aprendizagem; 2. planejar a aprendizagem; 3. avaliar a aprendizagem.

Ao escolher e utilizar as estratégias metacognitivas, o aprendente direciona sua aprendizagem tendo como alvo as metas e objetivos por ele traçados. Observo a valorização nas formas de avaliação.

*Estratégias Afetivas* - Os aspectos afetivos como emoção, atitudes, motivação e valores são fatores que influenciam na aprendizagem da língua. Na intenção de controlar esses fatores, o aprendiz desenvolverá as seguintes estratégias afetivas.

Estratégias Afetivas		
<b>A. Diminuir a ansiedade</b>	<b>B. Encorajar-se</b>	<b>C. Medir a temperatura emocional</b>
1. relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (por meio de imagem mental ou som)	1. fazer afirmações positivas	1. ouvir seu corpo (estou feliz, tenso?)
2. usar música	2. correr riscos de forma inteligente	2. usar "check lists" (auto-avaliação)
3. rir : assistir uma comédia, ouvir/ler piadas	3. gratificar-se	3. escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades)
		4. discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)

**Quadro 7 - Estratégias Afetivas**

As estratégias afetivas são de extrema importância, uma vez que muitos aprendentes ficam ansiosos, com medo de cometerem erros e silenciam ou criam bloqueios para a aprendizagem.

*Estratégias Sociais* – O uso dessas estratégias permite ao aprendiz aprender a língua por meio da interação e da colaboração com outros indivíduos sejam estes aprendizes ou falantes da língua-alvo.

<b>Estratégias Sociais</b>		
<b>A. Fazer perguntas</b> (pedir para repetir, dar exemplos, parafrasear, explicar, falar mais devagar)	<b>B. Cooperar com os outros</b>	<b>C. Solidarizar-se com os outros</b>
1. pedir esclarecimentos	1. cooperação entre pares	1. desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro)
2. pedir correções	2. cooperação com falantes proficientes	2. conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros

**Quadro 8 - Estratégias Sociais**

As estratégias sociais, apresentadas no quadro anterior, compreendem: 1. fazer perguntas; 2. Cooperar com os outros; 3. solidarizar-se com os outros. É na interação, na comunicação nos diferentes contextos que vai acontecer o desenvolvimento da competência comunicativa. Não se pode abrir mão do uso das estratégias sociais, por isso considero a necessidade de investir em ferramentas e recursos que propiciem a interação em tempo real e contato na língua-alvo para os aprendentes de línguas na modalidade EAD.

Um panorama geral das EA é apresentado por O'Malley e Chamot (1990, pp. 137-139).

<b>Estratégias de Aprendizagem</b>	
<b>Metacognitivas</b>	<b>Descrição</b>
Organização prévia	Fazer uma abordagem geral, mas compreensível, do conceito ou princípio organizador em uma atividade de aprendizagem prévia
Atenção dirigida	Decidir, com antecedência, se vai realizar uma tarefa de

	aprendizagem de forma geral e ignorar fatores irrelevantes
Atenção seletiva	Decidir, com antecedência, se vai atender aspectos específicos da produção linguística ou a detalhes situacionais que orientarão a retenção dela
Autogerenciamento	Compreender as condições que ajudam o processo de aprendizagem e providenciar a presença dessas condições
Planejamento funcional	Planejar e ensaiar os componentes linguísticos necessários ao cumprimento de uma tarefa pedagógica futura
Automonitoração	Corrigir a produção linguística quanto à pronúncia, gramática, vocabulário ou adequação ao contexto em que ela ocorre
Produção postergada	Decidir, conscientemente, adiar a produção oral a fim de aprender, inicialmente, por meio da compreensão auditiva
Autoavaliação	Checar a produção linguística com o conhecimento interior de completude e correção (desempenho x competência)
Autorreforço	Providenciar uma recompensa quando uma atividade de aprendizagem linguística for cumprida com sucesso
<b>Cognitivas</b>	<b>Descrição</b>
Repetição	Imitar um modelo linguístico, incluindo práticas orais e ensaios em silêncio
Prospecção	Utilizar materiais de referência sobre a língua-alvo
Resposta física direta	Relacionar novas informações a ações físicas, como direcionador
Tradução	Usar a primeira língua como base para compreensão e/ou produção de língua estrangeira
Agrupamento	Reordenar ou reclassificar, e talvez classificar, o material a ser aprendido baseado em atributos comuns
Anotação	Anotar a ideia principal, os pontos importantes
Dedução	Aplicar conscientemente regras para produzir ou entender a língua estrangeira
Recombinação	Construir uma sentença significativa ou sequências linguísticas maiores pela combinação de elementos conhecidos organizados de uma maneira nova
Visualização	Relacionar, na memória, novas informações a conceitos

	visuais com o auxílio de visualizações, frases ou locais, de forma a recuperá-las facilmente
Representação auditiva	Retenção de um som ou de um som similar de uma palavra, frase ou sequência linguística mais longa
Uso de palavra-chave	Relembrar uma palavra nova na língua estrangeira ao (1) identificar uma palavra na língua materna que tenha o som parecido ou lembre de qualquer forma a nova palavra e (2) produzir imagens facilmente recorrentes de alguma relação entre a nova palavra e a palavra familiar
Contextualização	Colocar uma palavra ou frase numa sequência significativa
Elaboração	Relacionar novas informações a outros conceitos existentes na memória
Transferência	Usar conhecimentos e/ou conceitos linguísticos para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem da língua estrangeira
Inferência	Usar informação disponível para descobrir os significados de novos itens, predizer resultados ou completar informações
<b>Sócio-afetivas</b>	<b>Descrição</b>
Cooperação	Trabalhar com um(a) ou mais colegas para obter “feedback”, compartilhar informações ou modelar uma atividade linguística.
Questionamento para clarificar	Pedir ao (a) professor(a) ou a outro(a) falante nativo(a) que repita, parafraseie, explique e/ou dê exemplos
Conversar consigo mesmo	Usar redirecionamento mental para assegurar que a atividade de aprendizagem será bem sucedida ou para reduzir a ansiedade envolvida na tarefa

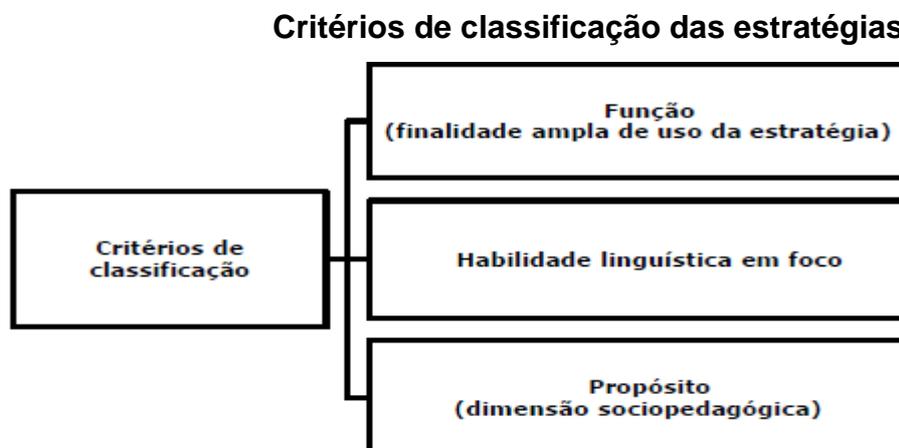
**Quadro 9 - Panorama das EA - O'Malley e Chamot (1990)**

No quadro apresentado, os autores listam as estratégias e descrevem a forma como elas podem ser utilizadas pelos aprendentes da LE. É possível identificar que a divisão das EA para O'Malley e Chamot (1990) é diferente da divisão de Oxford (1990). Observe que as estratégias sociais e as estratégias afetivas se unem formando estratégias sócio-afetivas.

Rubin (*apud* RUBIN, 1987) lista estratégias de aprendizagem que, se conhecidas pelos professores, podem ser de grande valia para o seu trabalho de orientação dos alunos mais ‘fracos’. São elas:

1. Esclarecimento / verificação - são as estratégias que os aprendizes usam para verificar ou tornar mais clara sua compreensão do novo elemento linguístico (a tradução pode ser um exemplo).
2. Adivinhação / inferência indutiva - são estratégias que exigem o uso de conhecimento conceitual ou linguístico previamente obtido de onde podem derivar hipóteses sobre determinada forma linguística, significado ou intenção do falante;
3. Raciocínio dedutivo - é uma estratégia de solução de problemas na qual o aprendiz procura e usa regras gerais da língua alvo.
4. Prática e memorização - são aquelas estratégias que contribuem para a armazenagem e recuperação da língua, como por exemplo, a repetição, o ensaio, a aplicação de regras, o uso de técnicas mnemônicas, entre outras.
5. Monitoração - estratégias com as quais o aprendiz percebe erros (tanto linguísticos quanto comunicativos), observa como a mensagem foi recebida pelo destinatário e decide o que fazer a respeito disso.

Cohen (2010) defende que, na maioria das vezes, as estratégias são classificadas de acordo com três critérios: a função da estratégia, a habilidade linguística e o propósito da estratégia, o que pode ser melhor entendido a partir da visualização da imagem seguinte:



**Figura 6 – Critérios de Classificação das Estratégias**  
 Fonte: Vilaça, 2011, p.44

Para Cohen (2010), de acordo com o primeiro critério, a função, as estratégias são divididas predominantemente em estratégias de uso linguístico e estratégias de aprendizagem. Oxford (1990) prefere não fazer este tipo de distinção entre aprendizagem e uso comunicativo, empregando de forma abrangente o termo estratégias de aprendizagem também para se referir às estratégias de uso, também conhecidas como estratégias de comunicação. Quanto ao uso dos dois termos, Vilaça (2011, p. 41) afirma que “Devido ao limite tênue entre as duas categorias, muitos autores (WENDEN, 1985; OXFORD, 1990; CHAMOT, 2005, por exemplo) preferem empregar o termo estratégias de aprendizagem tanto com referência à aprendizagem quanto ao uso.”. Seguindo esse raciocínio, na pesquisa que ora apresento, refiro-me a todas as estratégias como sendo de aprendizagem, conforme os autores clássicos citados.

Pensando nas EA em ambientes virtuais, Santos (2010, n. p) defende que há duas dificuldades em identificar estratégias pedagógicas condizentes com a natureza deste ambiente educativo: por um lado, há a maleabilidade do próprio meio virtual, em que as tecnologias são meras ferramentas inertes, cujo desempenho depende da ação do professor e, por outro, há a natureza do próprio trabalho pedagógico em um ambiente qualitativamente diferente por ser virtual, interativo, hipertextual e dinâmico. Assim, é importante buscar estratégias pedagógicas capazes de superar essas dificuldades e de valorizar o aluno em seu processo de aprendizagem. A autora ainda sinaliza que há uma conexão cervical entre as estratégias de aprendizagem e os materiais didáticos empregados em relações educativas virtuais.

A pesquisa em estratégias de aprendizagem abrangeu vários temas que vêm sendo investigados no decorrer dos anos. Segundo Cohen (2010), estes temas são: estratégias para as várias áreas de competências, estratégias para estudantes em cursos a distância, estratégias de realização de prova e pesquisas sobre validação de medidas de estratégias de aprendizagem e o bom aprendiz de línguas. Cohen (2010) afirma que um volume editado por Griffiths em 2008 celebrou mais de três décadas de pesquisa desde que apareceu o artigo de Rubin, em 1975. O livro inclui capítulos que tratam das estratégias utilizadas pelos bons alunos de línguas para as habilidades receptivas e produtivas, e para a gramática e vocabulário. Para Cohen (op. cit), embora seja verdade que não há um modelo de um bom aluno de línguas, uma das conclusões

que surgiram a partir da literatura do bom aprendiz de línguas era que os bons aprendizes usam uma variedade de estratégias para realizar o que lhes é proposto.

Considero relevante o detalhamento das EA e percebo a importância de divulgá-las para que os que estão envolvidos na formação de professores de LE se proponham a criar espaços de aprendizagem que favoreçam o uso de todos os tipos de EA pelos aprendentes, principalmente aos envolvidos na formação em ambientes virtuais, para que investiguem e apresentem atividades e propostas que envolvam todos os tipos de EA, com a finalidade de facilitar a aprendizagem da LE e desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes em AVA.

Concluo este capítulo, no qual pude trazer à tona os temas: a formação de professores de línguas; a abordagem comunicativa e a competência comunicativa; os recursos tecnológicos na aprendizagem de línguas; a educação a distância no Brasil e os cursos de Letras na modalidade EAD; as estratégias de aprendizagem de línguas. Considero a relevância de cada tópico aqui apresentado e abordarei, a seguir, o referencial teórico que dá suporte à pesquisa relatada nesta dissertação.

## CAPÍTULO III

### DE ARMAS NA MÃO - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

*Não acredito que haja um único design para a metodologia de uma investigação... [uma] boa metodologia para um estudo, tal como um bom design para um barco, deve ajudá-lo a atingir destino de modo seguro e eficiente. (Maxwell, 1996)*

#### 3.1 A PESQUISA CIENTÍFICA – A ESCOLHA DO MÉTODO

Há, a partir do Século XX, o conflito entre dois paradigmas investigativos: o Paradigma Positivista, que privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos e o Paradigma Interpretativista, que pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais.

Especificamente, as raízes do paradigma positivista, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.15) é marcado pelos seguintes postulados:

- Certeza sensível: a realidade consiste naquilo que os sentidos podem perceber. Na evolução da história das ciências, foram sendo criados instrumentos, como o microscópio, o telescópio, a radiografia e a ecografia, que ampliam a percepção dos sentidos humanos;
- certeza metódica: a investigação científica procede de acordo com métodos rigorosos e sistemáticos;
- antinomia entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. As categorias postuladas devem ser livres de contexto, isto é, independentes das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e de sua comunidade.

De acordo com a autora, a ortodoxia positivista valoriza o pensamento científico e considera o senso comum destituído de qualquer valor significativo. Porém, o senso comum, segundo a autora, “é um componente valioso em nosso conhecimento de mundo”. Segundo Bortoni-Ricardo (idem, p. 17-18), o cientista social pode valer-se dele para interpretar as ações socialmente organizadas e a forma como os atores sociais as veem, posicionam-se em seu interior e constroem seu sistema de interpretação.

Bortoni-Ricardo afirma, ainda, que o paradigma interpretativista veio como crítica ao positivismo, pois ao desenvolver a filosofia positivista, Augusto Comte (1798-1857) propôs a utilização nas ciências sociais e humanas, dos mesmos métodos e dos mesmos princípios epistemológico empregados nas ciências exatas, sendo que os

críticos de Comte argumentavam que a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico. Dessa forma, segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)

De acordo com Trujillo (1974, p.14) o conhecimento científico é real (factual) porque lida com ocorrências ou fatos, ou seja, com toda "forma de existência que se manifesta de algum modo". Já para Lakatos e Marconi (1991, p. 17) o conhecimento científico constitui um conhecimento contingente, porque suas preposições ou hipóteses têm a sua veracidade ou falsidade conhecida por meio da experimentação e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. Este conhecimento, o científico, é sistemático, pois se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. O conhecimento científico constitui-se também em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é aproximadamente exato: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente. A verificabilidade é uma das importantes características que possui, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência.

Desta forma, para Lakatos e Marconi (1991, p. 30), iniciar uma investigação científica é reconhecer a crise de um conhecimento já existente e tentar modificá-lo, ampliá-lo ou substituí-lo, criando um novo que responda à pergunta existente. As autoras (idem, p. 30), discorrem ainda sobre o início da pesquisa, com a seguinte afirmação:

A investigação científica se inicia quando se descobre que os conhecimentos existentes, originários quer das crenças do senso comum, das religiões ou da mitologia, quer das teorias filosóficas ou científicas, são insuficientes e impotentes para explicar os problemas e as dúvidas que surgem.

Para Lakatos e Marconi (ibidem, p. 30), a escolha do método adequado para desenvolvimento de uma pesquisa depende do objetivo e das questões que o pesquisador quer responder. As autoras (LAKATOS e MARCONI, 1991, p.40) afirmam:

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Após justificar a escolha do método, passarei a discorrer sobre a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada. É o tema que apresento a seguir.

### **3.1.1 Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada**

Apresento nesta dissertação uma pesquisa qualitativa, em que assumo uma prática interpretativista, tomando por base os autores Denzin e Lincoln (2006, p. 23) que afirmam:

[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.

Justifico essa escolha considerando o fato de os pesquisadores qualitativos ressaltarem a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e também as limitações situacionais que influenciam a investigação. Os pesquisadores qualitativos realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Tornou-se relevante para minha escolha saber que é dentro do paradigma interpretativista que o pesquisador encontra liberdade para a construção de novas teorias. Tenho consciência de que essa liberdade não pode ser confundida com a falta de rigor científico, pois a abordagem interpretativista não nega a necessidade de compromissos científicos, ao contrário, ela oferece capacidade de construção de todo um arcabouço que possibilita ao cientista alcançar respostas para problemas que não podiam ser nem mesmo formulados dentro do positivismo. Nesse sentido, apoio-me em De Grande (2011, p. 14), que afirma: “O fato de assumir a pesquisa como prática interpretativa não retira do paradigma qualitativo a busca pela confiabilidade e rigor científico”.

Sobre a utilização da pesquisa qualitativa na LA, Santos Júnior (2011, p. 87) cita, em sua pesquisa, de modo especial, dois autores, o primeiro é Duff (2002), que afirma que “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. O autor apresenta argumentos que interagem em harmonia com os autores Denzin e Lincoln (2006) principalmente ao referir-se ao uso de métodos e técnicas advindos de outras ciências e aos instrumentos de coleta de dados

que dão voz aos participantes de pesquisa. A respeito do uso da pesquisa qualitativa na LA, De Grande (op. cit, p.11) afirma que:

As pesquisas em Linguística Aplicada por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Essa escolha não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa.

Nesse sentido, concordo com Denzin e Lincoln (2000) ao afirmar que a pesquisa qualitativa se caracteriza por um embaraço de opções. Os autores afirmam, também, que a expressão investigação qualitativa é difícil de definir, porque nela se cruzam um conjunto complexo de assunções, conceitos e termos interrelacionados. Nesse sentido, para Denzin e Lincoln (idem) “a investigação qualitativa tem subjacente uma perspectiva multimétodo: não privilegia uma metodologia única, nem há uma teoria ou paradigma que sejam exclusivamente seus”.

Algumas características da pesquisa qualitativa, apresentadas por Denzin e Lincoln (ibidem) são:

- a) o privilégio por uma abordagem naturalista, ou seja, estuda os cenários naturais, e não criados para fins de pesquisa;
- b) a interpretação dos fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem;
- c) a geração e o uso de uma variedade de materiais empíricos;
- d) a utilização de uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas.

Ao processo de pesquisa Denzin e Lincoln (2000) associam cinco níveis de atividade, os quais relaciono a seguir:

- 1) Investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais.
- 2) Paradigmas e perspectivas interpretativas.
- 3) Estratégias de investigação.
- 4) Métodos de coleta e análise do material empírico.
- 5) Interpretação.

Objetivando assegurar o caráter científico da pesquisa qualitativa, alguns padrões norteadores devem ser seguidos, como os quatro conceitos citados por Brown (2004, pp. 494- 495). Estes conceitos são os que apresento a seguir.

- a) Confiabilidade: O pesquisador deve relatar quaisquer mudanças na condução da pesquisa, bem como alterações relativas aos participantes.
- b) Validade: O pesquisador deve revelar todos os dados que utilizou para embasar suas interpretações.
- c) Credibilidade: O pesquisador deve demonstrar que as definições e caracterizações, dos participantes e do contexto investigados, sejam rigorosamente fiéis.
- d) Transferibilidade: O pesquisador deve descrever 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.

Após justificar a escolha pela pesquisa qualitativa, com caráter interpretativista, passarei a apresentar a modalidade selecionada para realizar a investigação.

### **3.1.1.1 O Estudo de Caso**

Para a pesquisa que aqui apresento, a modalidade de investigação utilizada é o estudo de caso. As características do estudo de caso são: a interpretação em contexto; a utilização de uma variedade de participantes, fontes de informação e situações; a inclusão de diferentes pontos de vista; o fato de englobar a perspectiva do próprio pesquisador e ter um plano de trabalho flexível. Dessa forma, o estudo de caso pode ajudar a entender como as teorias podem iluminar a análise do objeto.

O estudo de caso tem por finalidade o estudo aprofundado de um ou poucos objetos, de forma que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Trata-se, portanto, de um estudo intensivo sobre determinado assunto. De acordo com Fachin (2001, p. 42), “Quando o estudo é intensivo podem até aparecer relações que de outra forma não seriam descobertas”.

Sendo assim, essa modalidade foi selecionada na intenção de descobrir as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes de graduação em Letras-Espanhol em cursos a distância, pelas características próprias do estudo de caso e também porque “o estudo de caso é útil para investigar novos conceitos, bem como para verificar como são aplicados e utilizados na prática elementos de uma teoria (YIN, 2010).

Apresento a seguir algumas afirmações de Yin (2010) considerando-as relevantes para a escolha desta modalidade de pesquisa, para a investigação que relato.

De acordo com Yin (2010, p. 22 a 24):

Cada método tem vantagens e desvantagens peculiares, dependendo de três condições: o tipo de questão de pesquisa, o controle que o investigador tem sobre os eventos comportamentais reais e o enfoque sobre os fenômenos contemporâneos em oposição aos históricos.

Segundo Yin (idem, p. 24), a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. Em resumo, o método

do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos.

Com a finalidade de ensino, para Yin (2010, pp. 25- 26), o estudo de caso não necessita conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais. Pois a finalidade do “caso de ensino” é estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os estudantes.

Yin (idem, p. 26) afirma ainda que:

Uma concepção errônea comum é que os vários métodos de pesquisa devem ser dispostos hierarquicamente. Muitos cientistas sociais ainda acreditam profundamente que os estudos de caso são apropriados apenas para a fase exploratória de uma investigação, que os levantamentos e as histórias são apropriados para a fase descritiva e que os experimentos são a única maneira de fazer investigações explanatórias ou causais. Esta imagem hierárquica reforça a ideia de que os estudos de caso são somente uma ferramenta de pesquisa preliminar e não podem ser usadas para descrever ou testar proposições.

Na opinião de Yin (2010, p. 27), a distinção entre os vários métodos de pesquisa e suas vantagens e desvantagens pode exigir que se vá além do estereótipo hierárquico. Considera ainda que a visão mais apropriada pode ser inclusiva e pluralista, uma vez que cada método de pesquisa pode ser usado para três finalidades: 1. exploratória 2. descritiva 3. explanatória. Portanto, conforme o autor (op. cit) podem existir estudos de caso exploratórios, descritivos ou explanatórios.

Outra consideração importante do autor é que o estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos, quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos.

Yin (2010, p. 32) enfatiza que, embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepôr, a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências- documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como a observação participante, pode ocorrer a manipulação informal.

Schram, (apud Yin, 2010, p. 38) afirma que:

A essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado.

Esclarecendo melhor o estudo de caso, o autor (YIN, 2010, pp. 39-40) afirma ainda que se trata de uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando:

- Os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.
- Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado.
- Conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira de maneira triangular, e como outro resultado.
- Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

De acordo com Yin (2010, p. 40) a pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. São, na realidade, apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso. Yin (idem, p. 77) acrescenta “[...] não existe uma distinção ampla entre o assim chamado estudo de caso clássico (único) e os estudos de casos múltiplos”. Desta forma, a escolha é considerada uma opção do projeto de pesquisa, com ambas sendo incluídas sob o método de estudo de caso. Para o autor, os estudos de caso podem incluir detalhes e até mesmo ser limitados à evidência quantitativa, uma vez que, de fato, qualquer contraste entre a evidência quantitativa e qualitativa não distingue os vários métodos de pesquisa. (YIN, 2010, p. 41)

Percebo assim a importância do estudo de caso como método de pesquisa, pois como outros métodos, é uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos preespecificados. Apesar de saber que o estudo de caso é extremamente difícil, apresenta-se como a modalidade mais apropriada para a investigação que me propus a realizar.

Ao aceitar e lançar-me ao desafio de um estudo de caso, descobri que não existem requisitos básicos para investigar as habilidades para os estudos de caso. Entretanto, Yin (2010, p.95) apresenta uma lista básica de habilidades comumente exigidas:

- Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de formular boas questões- e interpretar as respostas.
- Um pesquisador deve ser um bom “ouvinte” e não ser atrapalhado por suas próprias ideologias ou preconceitos.

- Um pesquisador deve ser adaptável e flexível para que as situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças.
- Um pesquisador deve ter a noção clara dos assuntos em estudo, mesmo no modo exploratório. Essa noção reduz a proporções administráveis os eventos relevantes e a informação a serem buscados.
- O pesquisador deve ser imparcial sobre as noções preconcebidas, incluindo as derivadas da teoria. Portanto, ela deve ser sensível e responsiva à evidência contraditória.

Percebo a importância de ter essa lista de habilidades como base para um trabalho de qualidade e de seguir em direção a estes pressupostos ao executar a pesquisa que aqui relato.

Considerando de fundamental importância para a pesquisa, apresento a seguir, o contexto do estudo de caso que realizei.

### **3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada entre alunos e ex-alunos de graduação em Letras a distância do Curso de Espanhol. Nesta pesquisa os participantes eram das seguintes Instituições: UFSC, UNITINS e UFTO, por tratar-se de participação voluntária. Ressalto que realizei ampla divulgação da pesquisa e os participantes que se voluntariaram eram das instituições citadas.

#### **3.2.1 O Papel do Pesquisador**

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. (SANTOS JÚNIOR, 2011, p.86). Nessa perspectiva, Ludke e André (1986, p. 11) afirmam: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Na mesma direção, Chizzotti (2006, p 26) afirma:

As pesquisas qualitativas [...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos.

Nesse sentido, destaco a importância da atuação do investigador. Baseio-me também em Janesick (2000) que afirma que o investigador tem de estar presente,

interagir com a realidade que pretende estudar, observar as atividades e os comportamentos e entrevistar as pessoas. O investigador torna-se, ele próprio, instrumento de investigação. Assim, corroboro a afirmação da autora, ao dizer que o design qualitativo é holístico: partindo da observação do investigador que começa por olhar uma paisagem ampla com a intenção de entender a globalidade da realidade observada.

Ainda sobre o papel do pesquisador, Ludke e André (1986, p. 5) afirmam:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

E ainda, Bortoni-Ricardo (2008, pp. 32 e 59) em sua obra “O professor pesquisador”, apresentando uma introdução à pesquisa qualitativa, afirma:

A capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele(ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.[...] Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse.[...] é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade**. (grifo da autora).

Laville & Dione (1999, p. 39), ao discorrer sobre a atuação do pesquisador, fazem a seguinte afirmação:

Consciente de que imprime, em suas pesquisas, seus próprios pontos de vista e determinações, o pesquisador torna-se mais sensível aos efeitos que isso pode ter sobre a ciência ; interroga-se sobre as influências que sobre ela pesam, orientam-na, definem-na, determinam sua natureza.

Consciente desta realidade, eu, pesquisadora, ao realizar a pesquisa que aqui apresento, imprimo minha opinião, o meu parecer, baseado em leituras e também em minha experiência como docente e tutora, com formação presencial e a distância. Sendo assim, afirmo ser conhecedora da realidade dos participantes da minha pesquisa e me uno a eles nesta observação, em que também me permito tecer alguns comentários sobre a educação a distância e sobre as estratégias de aprendizagem neste ambiente de aprendizagem.

### 3.2.2 Os Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são ou foram estudantes de Letras-Espanhol a distância. Três são formados e quatro estão em fase de conclusão do curso. Em relação ao gênero, destaco que apenas um homem participou da pesquisa. Vários outros dados apresentarei no capítulo seguinte, a partir das respostas do questionário *Perfil do Estudante EAD*. A seguir, utilizando nomes fictícios descrevo, sucintamente, cada um deles.

SABRINA – Nasceu em São Paulo, tem 47 anos e é solteira. Está em fase de conclusão no curso e optou por esta formação devido à gratuidade do curso e interesse pelo idioma. Veio de um curso presencial de inglês e afirma gostar muito do espanhol.

RENATA- Nasceu em Santa Catarina. Tem 32 anos, é solteira. Trabalha como professora de espanhol há alguns anos e afirma que a única opção de cursar Letras-espanhol na cidade onde mora é na modalidade EAD. O fato de ser uma formação gratuita também a atraiu. Está em fase de conclusão do curso e declara haver concluído um curso de espanhol numa escola de idiomas e ter participado de intercâmbio.

ELLEN - Nasceu em Goiás. Tem 40 anos e é casada. O curso de Letras-Espanhol é sua segunda graduação. Ingressou no curso mesmo sem saber espanhol, porém já tinha experiência como professora de outra Língua Estrangeira. Concluiu o curso e atualmente é professora de espanhol.

BEATRIZ - Nasceu em Santa Catarina. Tem 47 anos e é casada. O curso de Letras-Espanhol foi sua terceira graduação. Não tinha experiência na modalidade EAD até ingressar no curso, que já concluiu. A participante atua como professora de espanhol e é estudante de pós-graduação.

CLÁUDIO - Nasceu em Tocantins. Tem 39 anos e é solteiro. Foi atraído ao curso de Letras-Espanhol por sua paixão por Literatura e para aprender o idioma. Concluiu o curso e não está atuando como professor de espanhol. Atualmente está cursando Gestão Pública, também na modalidade EAD.

VANESSA - Nasceu no Paraná e reside em Santa Catarina. Tem 29 anos e é casada. Afirma que onde mora não há a opção de fazer o curso de Letras-Espanhol na modalidade presencial. Está em fase de conclusão do curso.

HELAINÉ - Tem como estado de origem o Mato Grosso do Sul, porém atualmente reside em Santa Catarina. Tem 36 anos, e é casada. Optou pelo curso de Letras-Espanhol EAD pela possibilidade de fazer uma licenciatura, além disso, ela possuía um conhecimento prévio do idioma e afirma gostar muito. Está em fase de conclusão do curso.

Dos sete participantes apresentados, o que se pode considerar comum entre eles é: 1. A formação em Letras-Espanhol a distância; 2. O interesse em possuir uma boa formação; 3. O fato de serem adultos, responsáveis e trabalhadores.

### **3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

Divulguei a colegas e professores presencialmente e por meio da internet que estava procurando participantes voluntários para minha pesquisa. Estabeleci contatos, utilizando sites de busca, com uma faculdade particular que oferece diversos cursos na modalidade EAD e com Polos de educação a distância de algumas universidades federais. Enviei mensagens a vários coordenadores de Pólos de Educação a Distância onde havia curso de Letras a Distância. Foram os coordenadores que encaminharam os documentos da pesquisa aos estudantes. Mesmo com uma boa receptividade, em quatro semanas só obtive o retorno de seis participantes, o que já considerei suficiente para minha pesquisa. Entendendo que o número de participantes não significa facilidade ou dificuldade, prossegui em busca dos objetivos traçados. Quando já estava iniciando a análise de dados, outra estudante me procurou, por meio do correio eletrônico e pediu para participar e imediatamente concordei. Tendo então sete participantes, iniciei a análise de dados.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Como parte da proteção de todas as pessoas que fazem parte do estudo de caso, procurei orientar-me seguindo as recomendações de Yin, (2010, p. 100), que são as seguintes:

- Obter o consentimento informado de todas as pessoas que podem fazer parte de seu estudo de caso, alertando-as para a natureza do estudo e solicitando, formalmente, que sua participação seja voluntária.
- Proteger os que participam de seu estudo de qualquer dano, inclusive evitando o uso de qualquer dissimulação em seu estudo.
- proteger a privacidade e a confidencialidade dos que participam para que, em consequência de sua participação, não fiquem inadvertidamente em posição indesejável, mesmo que isso signifique estar em uma lista para receber solicitações para participar em algum futuro estudo, conduzido por você ou por qualquer outra pessoa; e
- tomar precauções especiais que possam ser necessárias para proteger grupos especialmente vulneráveis (por exemplo, pesquisa envolvendo crianças).

Após coleta de dados, passei para a próxima etapa, que é a análise. Minha intenção foi fazê-la em forma de relatório e, no capítulo seguinte, me dedico à apresentação desse relatório.

### 3.5 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

De acordo com Aires (2011, n.p.) a investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas diferenciadas, por um lado e por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de coleta de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. Nessa modalidade, a escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise.

Sabendo que os questionários têm a função de coletar informações, de maneira informal, de um indivíduo ou grupo sobre um determinado fato, situação ou fenômeno e se aplica perfeitamente às pesquisas qualitativas, os escolhi como instrumento principal da minha pesquisa. Enviei aos estudantes dois questionários, o mais importante é o Inventário de Estratégias de Oxford, pois é o instrumento mais utilizado para pesquisa

sobre Estratégias de Aprendizagem. Disponibilizei-o no Apêndice B. O instrumento que utilizei para investigar o perfil dos participantes foi elaborado por mim, com perguntas abertas e fechadas.

Todos os documentos foram encaminhados por meio virtual e devolvidos também por esse meio. Alguns coordenadores e supervisores intermediaram os envios evitando exposição dos estudantes que porventura não tivessem interesse em participar da pesquisa.

A análise documental foi utilizada para que fosse possível conhecer melhor os documentos e decretos referentes à legislação da educação a distância e criação dos cursos no Brasil. Já as pesquisas webliográficas, especialmente a partir de sítios de busca na internet, possibilitaram a identificação dos cursos de Letras EAD existentes no País e a identificação e contato de potenciais participantes.

De acordo com Yin (2010, p. 146) a documentação do estudo de caso consiste comumente em duas coletas separadas:

1. os dados ou a base comprobatória e
2. o relato do pesquisador, em forma de artigo, relatório ou livro.

O autor usa a metáfora da cena do crime- (evidência criminológica)- O processo deve ser rigoroso o suficiente para que a evidência apresentada na “justiça”- o relatório do estudo de caso- seja a mesma evidência coletada na cena do “crime” durante o processo de coleta de dados. Inversamente, nenhuma evidência original deve ser perdida, por descuido ou parcialidade, deixando de receber, portanto, a atenção apropriada na consideração dos “fatos” de um caso. Se esses objetivos forem atingidos, o estudo de caso também terá abordado o problema metodológico de determinação da validade do constructo, aumentando, desse modo, a qualidade geral do estudo de caso.

### **3.5.1 O Questionário Perfil do Estudante EAD**

O questionário Perfil do Estudante a distância foi elaborado por mim procurando aspectos já relatados na fundamentação teórica, principalmente com base em Pallof e Pratt (2004) sobre quem são os alunos dos cursos a distância, quais são as suas motivações, quais são suas dificuldades e facilidades, entre outras informações. O questionário Perfil do Estudante está disponível no Apêndice B desta dissertação, na

página148. Apresento, a seguir, o segundo instrumento que utilizei na investigação aqui relatada.

### **3.5.2 O Questionário de Inventário de Estratégias de Aprendizagem**

O método mais comum para identificar as estratégias é o questionário de autoavaliação. Nesse instrumento o aluno responde a várias questões ao longo de uma escala de pontos de concordância e discordância. O questionário de Oxford (1990) chamado SILL (Strategy Inventory for Language Learning) é o instrumento mais usado para identificar as estratégias dos alunos. É conhecido em Português como Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua – IEAL e foi traduzido por Paiva (1998).

Esse questionário foi elaborado para recolher informações de como alguém aprende uma língua estrangeira e está disponível no Apêndice A desta dissertação, nas páginas 132 a 148.

### **3.5.3 Perfil dos Resultados do Inventário**

Para entender as médias do Inventário:

A média global mostra quantas vezes o participante utiliza ou afirma utilizar estratégias para aprender espanhol. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias são mais utilizadas.

Considerando que o objetivo desta investigação não era saber a quantidade e sim quais eram as estratégias que os estudantes do Curso de Letras-Espanhol utilizavam, na análise de dados procurei levantar essa informação, sem enfatizar aspectos quantitativos, embora esses resultados apareçam na investigação de maneira natural.

### **3.6 A ANÁLISE DOCUMENTAL E A PESQUISA WEBLIOGRÁFICA**

A análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente. Para Yin (2010), toda a análise de estudo de caso deve seguir uma estratégia analítica geral, definindo as prioridades para o que analisar e por quê, e compreende quatro estratégias: contar com as proposições teóricas, desenvolver descrições de caso, usar dados quantitativos ou qualitativos e examinar as explicações rivais. O uso de vários auxiliares computadorizados para manipular seus dados não substituirá a ausência de uma estratégia analítica geral.

Para localizar os possíveis participantes, utilizei o buscador Google, pelo qual procurei os Cursos de Letras, os Polos de apoio presencial, nomes e endereços de coordenadores, professores e estabeleci contato com a intenção de encontrar estudantes voluntários interessados em participar da pesquisa. Busquei em vários sítios encontrados a partir do buscador citado. Os sítios mais importantes figuram no tópico de Referências.

### **3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Na pesquisa aqui relatada optei por aceitar a proposta de Richardson (1994), que prefere usar a metáfora do cristal em detrimento da do triângulo, pois esse processo teria mais de três lados. A partir das várias faces do cristal, o pesquisador analisa os dados de diferentes pontos de vista. Assim, na medida em que o mundo é percebido pelas várias faces, como um cristal, assim também ocorre com as abordagens para se chegar à resposta de um problema e dependendo do problema, podem ser adotadas múltiplas abordagens. Segundo Janesick (2000, p. 392) o princípio de cristalização combina “simetria e substância com uma variedade de formas, abordagens e multidimensionalidades.” O conceito de cristalização é explicado também por Denzin e Lincoln (2000, p. 6) em uma perspectiva pós-moderna, pois o que se vê quando se observa um cristal, depende do ângulo em que nele incide a luz, depende de quem vê e como vê. “No processo de cristalização não há um “dizer” correto; cada um, tal como a luz incidindo no cristal, reflete uma perspectiva diferente do fenômeno” Sendo assim, diversos autores, como Janesick (2000) e Richardson

(1994) discordam do conceito de triangulação e defendem que a imagem adequada à investigação qualitativa é o cristal, não o triângulo. Apresentam a ideia de “cristalização como uma melhor lente pela qual se podem ver os desenhos da investigação e as suas componentes” (DENZIN E LINCOLN, 2000, p. 6).

Após apresentar o capítulo metodológico, passarei a apresentar, no capítulo seguinte a análise dos dados coletados no processo de investigação.

## **CAPÍTULO IV**

### **A HISTÓRIA NA MÃO: ANÁLISE DE DADOS**

#### **4.1 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

A coleta dos dados, realizada por meio do correio eletrônico, foi imediatamente organizada em pasta específica. Realizei uma primeira leitura das respostas de cada participante e comecei a tabular os dados, conforme serão apresentados, procurando trabalhar uma pergunta de cada vez.

#### **4.2 PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE**

No Inventário das EA, o procedimento foi concentrar em uma tabela todas as respostas e analisá-las, conforme a proposta de Oxford ao criar esse instrumento.

Nesta apresentação, procuro trazer à tona todos os dados coletados, com a intenção de que auxiliem na interpretação e incentive futuras pesquisas.

#### **4.3 INTERPRETANDO OS DADOS**

##### **4.3.1 Perfil dos Participantes**

De acordo com o Questionário Perfil dos Participantes, as informações levantadas são as seguintes:

a) Idade:

A idade dos participantes varia entre 29 e 47 anos, o que confirma o interesse dos estudantes mais amadurecidos pela educação a distância. Este perfil que encontrei como resultado da minha investigação confirma o que foi dito por autores como Palloff e Pratt (2004), Santos Júnior (2011), dentre outros. É comprovado também por meio

dos dados do Censo da Educação a distância 2012-2013, que traz as seguintes informações:

Em 2012, a idade da maioria dos alunos, nos cursos autorizados e disciplinas de EAD, em cursos autorizados, está na faixa de 18 a 30 anos (50%) e 31 a 40 anos (43%). A maioria dos alunos entre 18 e 30 anos está na graduação (33%) e em ensino profissionalizante (24%). A maioria dos alunos entre 31 a 40 anos está em curso superior de graduação (33%) e superior de pós-graduação (34%). (ABED - 2012, p. 92)

O fato de haver no curso estudantes mais amadurecidos foi também citado num relato espontâneo da participante Beatriz, apresentado no excerto a seguir:

Meus alunos que terminaram o ensino médio não quiseram fazer cursos à distância alegando que não conseguiriam estudar sem ter alguém cobrando todos os dias, que não teriam a maturidade de estudar todos os dias por conta própria. Na minha classe só havia um rapaz de 20 anos (que era o melhor aluno do ensino médio), os outros eram todos adultos (30 a 45 anos), moravam na zona rural, muitos desempregados. Acredito que a maturidade é um fator essencial para o êxito do curso à distância.

A participante apresenta um perfil de alunos matriculados que, possivelmente estariam excluídos da formação superior, caso não existisse a educação a distância. Ao refletir sobre os mais jovens que não se interessaram por esta formação, a meu ver, podem ter sido prejudicados por não conhecerem a educação a distância, não terem buscado uma experiência nessa modalidade e terem se afastado dando ouvidos a mitos e crenças, pois, em um curso a distância, há cobranças e prazos e talvez pensem que os cursos a distância são todos do tipo tutorial. Reafirmo que na EAD os estudantes não devem estar sozinhos, não é esta a proposta da EAD. A distância deve ser apenas geográfica.

Destaco, dentro dessa perspectiva, a quarta premissa da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR, 2010, p. 20), que considera: “a comunicação em rede deve voltar-se para a convivência, em vez de levar ao isolamento no individualismo”, citada também na página 32 desta dissertação.

#### b) Gênero dos participantes:

Quanto ao gênero, voluntariaram-se a participar da pesquisa seis estudantes do gênero feminino e apenas um do gênero masculino. Nesse sentido, é importante salientar que os cursos de licenciatura atraem mais aprendizes do gênero feminino. Essa informação tem fundamento nas pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2005, n. p.). De acordo com as estatísticas realizadas por esse Instituto, a participação do sexo feminino entre

1997 e 2005 foi maior entre os candidatos inscritos nos processos seletivos para os cursos de graduação (55,5%) bem como no grupo dos que efetivamente conseguiram ingressar (55%). E a presença das mulheres ficou ainda mais expressiva entre os concluintes dos cursos de graduação: 62,2%. Portanto, as alunas têm obtido mais sucesso ao longo da trajetória na educação superior do que os homens. A pesquisa revela também que entre os dez maiores cursos de graduação existentes no país, as mulheres são maioria em cinco, sobretudo em Pedagogia e Letras, em que elas detêm, respectivamente, 91,3% e 80% do total de matrículas.

Os dados ora apresentados referem-se à educação em todas as modalidades. Entretanto, tratando-se especificamente dos cursos EAD, a presença do gênero feminino também é maior, conforme dados do Censo da Educação a distância ( ABED-2012, p. 92), que traz as seguintes informações:

A porcentagem do sexo feminino nos cursos é um pouco superior em relação à do sexo masculino, em todos os tipos de curso, com exceção dos cursos corporativos, em que a maioria é do sexo masculino.

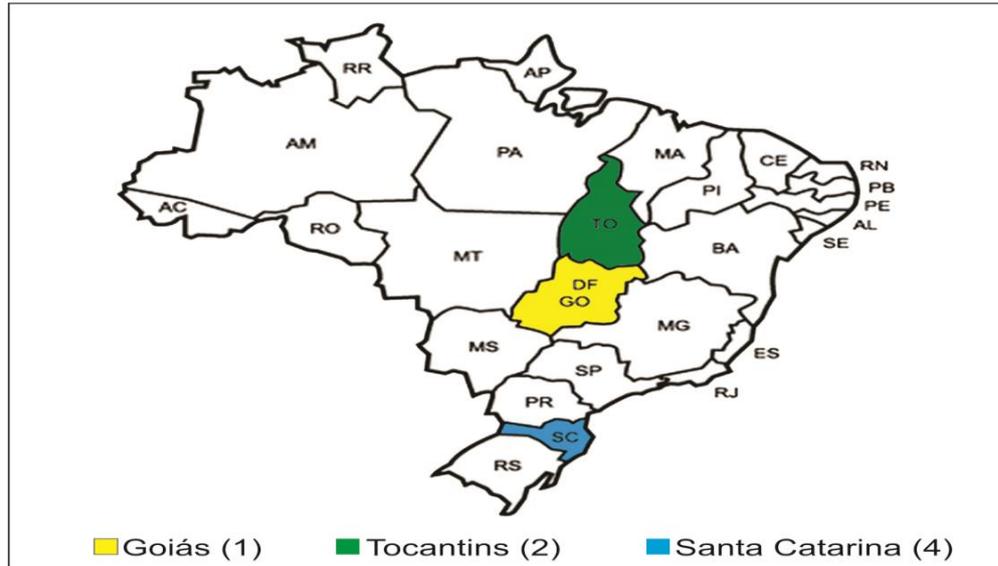
c) Estado Civil dos Participantes:

Ao perguntar pelo Estado Civil dos participantes, as respostas que obtive foram as seguintes: quatro participantes são casados: Vanessa, Ellen Helaine e Beatriz; e três são solteiros: Renata, Sabrina e Cláudio.

Os dados encontrados na pesquisa evidenciam que a educação a distância tem sido utilizada tanto por pessoas casadas quanto solteiras. Neste aspecto, destaco o fato de que o casamento pode ser um dificultador para os estudos, pois além de estudantes e trabalhadores, há também os afazeres domésticos e cuidado com marido/esposa e filhos. Porém, independente de compromisso com família, as pessoas estão em busca de formação profissional. Talvez por terem família e desejarem uma melhor condição de vida, as pessoas decidem buscar uma formação. Foge das intenções desta investigação aprofundar-se nesse aspecto.

d) Origem e residência atual dos participantes:

Os participantes informaram ser dos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Paraná. No entanto, somente três deles residem em seu local de nascimento. Perguntei o local de residência atual e os dados são os seguintes:



**Figura 7 – Local de Residência dos Participantes**

Esclareço que, na legenda, onde aparecem as cores, aparecem também números. Estes números se referem a quantos participantes moram em cada estado apresentado no mapa. Assim, dos sete participantes desta pesquisa, quatro residem em Santa Catarina.

Embora haja cursos de Letras-Espanhol espalhados por todos os estados, com pólos de apoio presencial atendendo a um grande contingente populacional, muitos destes cursos são privados e, apesar de terem informado que iriam divulgar a pesquisa aos alunos, não posso afirmar que isso tenha ocorrido, além do fato de muitas pessoas, de maneira geral, não se interessarem em participar de pesquisas. Diante do exposto, esclareço que não obtive sucesso na tentativa de aumentar o número de participantes da pesquisa e, devido à baixa disponibilidade dos aprendizes, ficou impossível apresentar dados de maior abrangência geográfica.

#### **4.2.2 Dificuldades e facilidades em estudar em Cursos a Distância**

Solicitei aos participantes que relatassem as dificuldades e facilidades de estudar em um curso a distância e perguntei-lhes como eles lidam com essas dificuldades e/ou facilidades.

Começo pela participante Ellen, que faz importantes constatações sobre as dificuldades:

Apesar das professoras e dos tutores buscarem o tempo todo interagir com os alunos, observo que o ambiente virtual dificulta as interações orais, tornando a aquisição da oralidade mais lenta e sujeita a interferências, vale ressaltar que o curso que fiz não dispunha de ferramentas para interação oral. Entretanto, como o espanhol é uma língua próxima, e já era minha segunda língua estrangeira, não tive muita dificuldade.

Ellen, em sua fala, deixa claro que havia uma participação efetiva da equipe pedagógica, diferente da situação de outros participantes, evidenciando o fato de que o isolamento não é característica da EAD. Ellen também traz à tona a necessidade de investimentos em ferramentas e recursos que possibilitem o desenvolvimento da oralidade.

Já como facilidades, a participante destaca os seguintes aspectos:

a possibilidade de acessar o material (áudio, vídeos, atividades, textos etc) on-line a qualquer tempo, facilita o processo de aprender, bem como a organização dos momentos de estudo. O curso tinha vídeo aulas uma vez por semana, essas aulas eram transmitidas ao vivo e podíamos interagir com os professores por e-mail que éramos atendidos ainda durante a aula.

A participante chama a atenção para a organização do curso e ressalta os aspectos positivos de ter tudo disponível num AVA, que o aprendiz pode acessar de qualquer lugar. Ressalta ainda a importância dos momentos presenciais e a prontidão no atendimento realizado pelos professores. Um ponto salientado por Ellen, é que:

talvez os estudantes ainda não estivessem maduros para esse tipo de curso pois a maioria dos contatos dos alunos se limitavam a elogios aos professores, com poucas contribuições voltadas para o ensino-aprendizagem tanto da língua quanto das teorias sobre ensinar-aprender línguas.

Ellen evidencia a necessidade de maturidade nos alunos, já que o tempo não era bem aproveitado e eles se limitavam a elogiar os professores. A meu ver, trata-se de algo difícil, porém, nesse sentido, a equipe pedagógica pode trabalhar antecipadamente, ou seja, no início do curso, elaborando um bom “MANUAL DO APRENDIZ”, visando esclarecer e enfatizar ao estudante a importância de ler e conhecer os conteúdos antes de serem abordados nos encontros presenciais. A equipe pode também modificar a dinâmica dos encontros presenciais ao perceber que não há debates e que os estudantes parecem estar vendo o conteúdo por primeira vez. Sugiro que se fomente a ida aos polos para um aprofundamento de temas e debates produtivos, enfatizando uma aprendizagem mais autônoma.

Já a participante Vanessa indica como dificuldade a “Pronúncia”. Problema levantado pelos participantes de forma geral, conforme apresentarei nas páginas

seguintes e é o que considero o grande desafio da aprendizagem de línguas EAD: o desenvolvimento da oralidade.

Como facilidade ela afirma:

o fato de acessar o conteúdo de onde você estiver, no dia que puder e a hora que quiser. Procuo utilizar outros recursos da internet para o aprendizado, como por exemplo, para pronúnciação, o site: <<http://free-translation.imtranslator.net/>>

Vanessa aponta o que também foi destacado por Ellen e, ao dar um exemplo do que ela acessa para a sua aprendizagem, ela apresenta a ferramenta que utiliza para superar o que apontou como dificuldade.

Já a participante Sabrina apresenta o seguinte relato:

Realização de seminários- acho a pior das atividades- primeiro a formação do grupo, depois nas apresentações somos como que professores, pois não há feedback, e os outros estão preocupados com suas apresentações que ainda vão fazer, nunca é realizada por todos os integrantes, sempre há um sacrificado. Em muitos momentos somos verdadeiros autodidatas, pois as respostas, quando fazemos, são tardias, ou descobrimos respostas por nós mesmos.

A questão do trabalho em grupo, apesar da participante ter destacado como dificuldade e ressaltado o fato de alguns trabalharem e outros não, a meu ver, mantém as mesmas características do ensino presencial, com alguns trabalhando e outros recebendo menções. Já as respostas tardias, talvez evidenciem alguma falha da tutoria ou da coordenação do curso.

Sabrina, ao levantar as dificuldades, aponta para o que tem sido questionado no âmbito político e social: a profissionalização dos trabalhadores da EAD, pois o que acontece em muitas instituições é um trabalho precarizado, com a utilização de mão de obra despreparada, ou seja, sem nenhuma formação, recebendo valores irrisórios ou com cursos do tipo tutorial, em que o aprendiz só tem contato com o computador e, nesse caso, ele tem que ser autodidata. Dessa forma, observo, na voz de Sabrina, o desejo de uma interação e de um suporte pedagógico atuante.

A participante Beatriz aponta as seguintes dificuldades:

A falta de interação com professores e alunos dificulta a parte oral da língua. A falta de conversação deu-me a sensação que não conseguiria falar em espanhol, o que me fez procurar um curso de espanhol em escola particular.

Beatriz ressalta a dificuldade em desenvolver a oralidade, problema destacado por outros participantes. Nesse aspecto, fica evidente a necessidade de programas e projetos de intercâmbio e de tecnologia adequada para favorecer a comunicação,

principalmente as atividades síncronas na língua-alvo, possibilitando a aquisição da língua.

A participante demonstra muito interesse pelo curso desde o início. Ao encontrar uma dificuldade, como a necessidade de desenvolver a oralidade, procurou uma escola particular, pois precisava resolver o problema. Ainda relatando as dificuldades, Beatriz levanta mais um aspecto que encontrou em seu curso: “Outra dificuldade é a avaliação. Sentimo-nos prejudicados só com provas escritas e, na sua maioria, objetivas”. Sua resposta faz ecoar o desejo e a necessidade de que se pense o ensino a distância como uma modalidade específica, que se pensem atividades, tarefas e avaliações específicas e não tente reproduzir o ensino presencial. Esclareço que não estou defendendo as avaliações escritas só para o ensino presencial, mas destaco que é preciso pensar o que significa avaliar e criar mecanismos para que esta avaliação aconteça de diferentes formas, nas diferentes modalidades.

Sobre as facilidades de estudar em cursos EAD a participante Beatriz salienta: “As aulas são bem explicadas e minuciosas, portanto, o conteúdo apresentado é facilmente aprendido, principalmente os de gramática”. Nesse aspecto, a participante percebe e valoriza a organização dos conteúdos e as explicações, considerando positivamente o material elaborado para o curso.

O participante Cláudio traz as seguintes considerações sobre as dificuldades.

As principais dificuldades sobre aprendizagem de espanhol em ambiente virtual ocorrem com relação ao tempo para obtenção de respostas às solicitações de dúvidas, pois as Instituições de Ensino na maioria das vezes não respondem a tempo, o que torna a ideia de tempo real obsoleta.

Cláudio levanta os mesmos aspectos considerados por Beatriz em relação ao tempo das respostas da tutoria e coordenação. O participante também aponta dificuldades relacionadas à conversação, conforme afirma no excerto a seguir:

[...] E, ainda, no que diz respeito à conversação, pois o discente não adquire habilidades nessa modalidade ativa no aprendizado de línguas, bem como na escrita. Tornando o aluno apenas apto no que diz respeito ao aprendizado passivo, qual seja em ler e ouvir.

A respeito do trabalho da tutoria e dos professores, tornam-se pertinentes as considerações de Santos (2011, p.317):

O exercício da mediação pedagógica em tal contexto demanda um tutor ou professor capaz de potencializar a autonomia, a motivação para aprender e as singularidades de um processo que se constrói pela interatividade do grupo. Em consequência, os novos papéis docentes na sala de aula virtual são, sobretudo, aqueles relacionados com a gestão de situações educativas virtuais, descentralizadas, geograficamente dispersas, sem a perda dos fios condutores, os quais devem conduzir os alunos à conclusão das interações e à

realização dos objetivos de aprendizagem previstos, fazendo com que se sintam conectados e em permanente atividade de trabalho.

Cláudio evidencia a necessidade de atividades e ferramentas que permitam ao aprendiz desenvolver outras habilidades e que se torne ativo. Ele destaca a importância da escrita indicando que há lacunas em cursos EAD para a aprendizagem de línguas e nesse caso específico, para a formação de professores de línguas, que precisam ser preenchidas.

Ao ser indagado sobre as facilidades em cursos EAD, Cláudio afirma o seguinte:

As facilidades se resumem em um bom aprendizado no campo gramatical, pois mesmo sem habilidades na escrita e na fala o discente é capaz de desenvolver no campo da sintaxe. Porém, na área da fonética essa modalidade deixa a desejar consideravelmente. Para lidar com as facilidades, verifiquei no decorrer do curso que como as ferramentas disponíveis no processo de ensino aprendizagem eram escassas, busquei aprimorar mais no campo gramatical, pois era o meio de sobressair não somente no ambiente de sala de aula, mais também nos concursos públicos.

Cláudio revela como procurou se beneficiar das “escassas” ferramentas disponíveis na plataforma, ele focou na gramática, segundo ele, sua única opção. Porém, em sua fala, deixa claro que procurou se aperfeiçoar, “sobressair” visando algo mais, os concursos públicos.

Já Helaine afirma:

O aprendizado virtual proporciona um maior conhecimento na parte escrita e compreensão oral, pois pode-se buscar diversas fontes de estudo como periódicos, rádios e músicas. A dificuldade fica por conta da prática oral, diálogo, que são mais restritos.

Helaine aponta a busca em outros sites, em periódicos, rádios e músicas. Ela vai além do que é oferecido no AVA. Sua fala demonstra conhecimento e utilização dos recursos disponíveis na internet. Sua referência aos diálogos e interação, também citados por outros participantes, ressalta a necessidade de divulgar e apoiar comunidades de prática e a criação de ferramentas, conforme sugeri anteriormente.

Outra participante que encontra dificuldades na oralidade é Renata. Ela afirma:

Parte da oralidade é pouco trabalhada, além de ter muitos trabalhos para fazer ao mesmo tempo. Tento ouvir o máximo de coisas possíveis na língua e me organizo com calendários e etc.

Além de apontar o problema relacionado à oralidade, Renata reclama do volume de trabalhos, que são exigidos de forma concomitante. Deixa claro, porém, a forma como resolve tais dificuldades, utilizando calendários. Renata aponta como facilidade “o tempo, e a disposição de tudo na internet, ou seja, tudo facilmente acessível”.

Sintetizando as informações dos participantes, foram apontados como facilidades: O acesso ao curso; o acesso aos materiais como textos, áudios, vídeos, atividades etc.; a organização dos estudos; o bom aprendizado gramatical; o bom aprendizado na escrita e na compreensão oral do espanhol.

Como dificuldades, os participantes apontaram: O volume de atividade; as respostas tardias dos tutores/professores; o fato de não desenvolver a oralidade/falta de interação entre professores e alunos; a existência de avaliações só escritas; a realização de seminários e trabalhos em grupo que não contam com a participação efetiva de todos.

#### **4.2.3 Motivos para Estar em um Curso a Distância**

Falar em motivos implica referir-nos a forças ou energias que impulsionam o comportamento na obtenção de determinados objetivos. São os motivos que dinamizam a personalidade, enquanto que a motivação é o processo por meio do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos.

Sendo assim, perguntei aos participantes quais eram os motivos para a matrícula em um curso de formação em Letras-Espanhol a distância e obtive as seguintes respostas:

A flexibilidade foi apontada por quatro participantes, sendo que Cláudio destacou que “foi a maneira que encontrei de cursar uma faculdade que dispensasse muitas ausências do ambiente familiar”.

A flexibilidade é vista como forte atrator da modalidade EAD, uma vez que oportuniza formação a muitos que trabalham em regime de escala, a donas de casa que não têm com quem deixar os filhos e não podem se ausentar para frequentar as faculdades presenciais e a pessoas que moram em lugares distantes dos grandes centros, conforme aponta Vanessa: “Poder estudar em casa, não precisar se deslocar todos os dias”.

Com a dificuldade no tráfego dos grandes centros urbanos, a flexibilidade ganha destaque e foi considerada como motivadora, conforme afirma Beatriz, por meio da seguinte expressão: “não perder tempo no trânsito”. Ellen também ressalta a flexibilidade, ao declarar “o curso que me permitia estudar sem ter que interromper minha carreira profissional era o curso a distância”.

A gratuidade foi apontada por Helaine, Sabrina e Renata. Atualmente há vários pólos da UAB com cursos de licenciatura em Letras-Espanhol, tornando possível a concretização do sonho de um curso superior. No caso da gratuidade, não há pagamentos de matrículas e mensalidades, o que é diferente de economia financeira, pois mesmo num curso a distância não gratuito, há economia pelo fato de ter custos menores de mensalidades e o estudante não ter despesas com transporte e lanches diários. Este motivo foi apontado por Beatriz, que afirma: “os preços das mensalidades são bem acessíveis. A maioria dos meus colegas só puderam graduar-se por causa do valor das mensalidades”. A participante afirma ainda que “O que pude perceber no perfil da minha classe é que o que mais contava era o fator econômico”.

O item interesse pelo idioma foi apontado por Renata, Cláudio e Ellen. Nesse aspecto, observo que é corrente a ideia de que num curso de Letras se aprende idiomas e que há, por parte da sociedade, uma visão de que há um certo “glamour” na formação em dupla habilitação envolvendo uma língua estrangeira.

O fato de matricular-se no curso por ser a única opção na cidade, foi apontado por Renata e Vanessa. Essa resposta evidencia a necessidade de mais ofertas e também pode permitir que muitos aprendizes ingressem neste curso sem nenhuma pretensão de se tornar um professor de espanhol ou de atuar na área em que vai se formar. Nesse caso, enquanto alguns ingressam para aproveitar a oportunidade de formação para ingressar no mercado de trabalho, outros apenas para terem uma formação superior.

Acreditar no crescimento da EAD foi apontado por Cláudio. Este motivo é evidenciando hoje no grande número de matrículas que vêm superando as expectativas a cada ano. Cláudio afirma: “Por acreditar que essa modalidade de ensino a distância é um meio que através do uso tecnológicos só tende a crescer, por isso acreditei nesse novo modelo de educação”.

O fato de o curso ser licenciatura teve relevância, uma vez que Renata já trabalhava com professora de espanhol. Para aqueles que, como ela, já sabem o idioma, torna-se uma grande oportunidade de formação.

Um motivo relevante apontado nesta investigação é “ouvi falar bem da EAD”, motivo apontado por Beatriz e que chama a atenção, evidenciando a qualidade e deixando de lado os “mitos” de que estudar a distância não é bom, de que os cursos

não são bons etc., confirmando, assim, a afirmação de Garcia (2000, p. 82), pois segundo o autor:

apesar das grandes perspectivas de atendimento à demanda educacional oferecida pela modalidade EAD, muitas dificuldades e desafios ainda limitam tais possibilidades. Dentro dessa perspectiva, um grande desafio a ser enfrentado é a superação do preconceito contra essa modalidade educacional, muitas vezes vista como educação de segunda categoria, dirigida apenas àqueles que não tiveram acesso ao ensino tradicional, ou aos que desejam obter um diploma sem muito esforço e comprometimento.

A respeito dos mitos, ressalto as afirmações de Romero (2012, n.p.) que relembra o fato de que os cursos EAD eram conhecidos como “supletivos de smoking” e eram malvistas pelas pessoas em geral. Tais afirmações foram referidas por mim na página 37 desta dissertação.

Sintetizando as respostas dos participantes, como motivos para a matrícula no curso de licenciatura em Letras-Espanhol EAD foram apontados os seguintes itens: 1. a flexibilidade; 2. a gratuidade; 3. o interesse pelo idioma; 4. o fato de ser a única opção onde o(a) participante reside; 5. o fato de acreditar no crescimento da EAD; 6. ter ouvido falar bem da EAD; 7. a economia financeira e 8. a necessidade de fazer uma licenciatura.

A respeito dessa análise, informo que a pergunta foi aberta e os participantes tiveram total liberdade para responder, podendo citar vários motivos para se matricularem neste curso EAD. A seguir, passarei a analisar as respostas sobre como os participantes percebem o seu desempenho em cursos presenciais e a distância.

#### **4.2.4 Desempenho em Cursos Presenciais e EAD**

Perguntei aos participantes como era o desempenho deles em cursos presenciais e em cursos na modalidade EAD. As respostas eram objetivas e consistiam nos itens ótimo, bom e regular. Porém, alguns participantes se dispuseram a comentar suas respostas e apresentaram relatos significativos.

A participante Helaine, ao responder esta pergunta, referiu-se também aos encontros presenciais que existem nos cursos superiores. A respeito do seu desempenho em cursos presenciais, a participante afirma ser “ótimo” e ainda acrescenta: “Tenho como hábito participar de todas as atividades presenciais” e sobre o desempenho em cursos EAD, Helaine afirma ser “bom” e acrescenta: “Faço todas as

atividades obrigatórias, mas nem sempre participo dos fóruns, por não me sentir atraída a esse tipo de atividade”.

Reitero que a pergunta relativa a este tema era uma pergunta fechada e acrescento que a resposta da participante Helaine, relatada no parágrafo anterior, foi uma resposta voluntária, que me pareceu importante destacar, considerando haver certa crença, por alguns professores e gestores, de que o bom aluno é aquele que participa dos fóruns. Tais profissionais, ao planejar as disciplinas e construir as disciplinas nos AVA, chegam a exagerar no número de fóruns, abrem mão de outras atividades e muitas vezes transformam o ambiente virtual em um lugar enfadonho, repetitivo e pouco atrativo.

Ainda sobre o desempenho em cursos presenciais e EAD, apresento duas declarações feitas pelos participantes que chamam a atenção, de maneira especial:

Declaração 1 - Beatriz, que cursou dois cursos de graduação na modalidade presencial antes de cursar Letras-Espanhol na modalidade EAD, afirma: “Acabei por estudar muito mais no curso a distância, pois tudo depende do teu esforço e da tua dedicação. Nunca havia estudado tanto nos cursos presenciais”.

Declaração 2 - Helaine, que já tem um bacharelado na modalidade presencial e já ingressou no curso EAD com um bom conhecimento do espanhol, afirma: “O ambiente de aprendizado eu não conhecia, não sabia como funcionava um curso à distância, estou achando bem puxado, mas estou gostando muito”.

Tanto Beatriz quanto Helaine apontam para a mesma direção: os estudantes na modalidade EAD estudam tanto quanto, e em muitos casos, estudam muito mais do que os estudantes na modalidade presencial. Assim, tais declarações revelam que aqueles que criticam os cursos EAD, o fazem por preconceito e/ou falta de informação.

Outro ponto importante, dentro desse contexto, é identificado por Vanessa. A participante faz referência à quantidade de trabalhos, considerando como justificativa para a avaliação. A participante afirma; “[...] fazer mais trabalhos do que em uma graduação presencial, pois é uma das formas que eles encontram de avaliar se estamos estudando em casa etc.”. Nesse aspecto, considero importante pensar em quantidade X qualidade, pois exigir dos estudantes um grande número de atividades pode não ser produtivo.

Sobre o desempenho em cursos presenciais e em cursos a distância, as respostas foram:

Desempenho em Cursos		
Participantes	Cursos Presenciais	Cursos a distância
Ellen	Bom	Bom
Sabrina	Regular	Ótimo
Beatriz	Bom	Bom
Cláudio	Ótimo	Regular
Vanessa	Ótimo	Ótimo
Helaine	Bom	Bom
Renata	Ótimo	Ótimo

**Quadro 10 - Desempenho em Cursos**

Visualizando de outra forma, há um empate nas respostas. O que percebo como interessante nesta questão é que Cláudio e Sabrina disseram que são ótimos em uma modalidade e regulares em outra, Cláudio afirma ser regular na EAD e ótimo no presencial e Sabrina ótima na EAD e regular no presencial. Acredito que este dado evidencie uma preferência ou melhor adequação a uma modalidade de ensino, o que foi diferente com os demais participantes, que afirmam ter o mesmo comportamento ou desempenho em cursos EAD ou presenciais.

#### **4.2.5 Motivo para Escolher o Curso de Letras-Espanhol na modalidade EAD**

A pergunta feita aos participantes foi: Algum motivo especial fez com que você escolhesse este curso? As respostas obtidas foram as seguintes:

Ellen afirma:

Basicamente, foi a necessidade de fazer uma licenciatura para me adequar às exigências do mercado para o exercício da profissão que já exercia. Como não havia, à época, a possibilidade de fazer um curso a distância em língua inglesa (objeto de meu trabalho por muitos anos), decidi fazer a licenciatura em espanhol, mesmo não sabendo a língua. Vi como uma oportunidade para aprender mais uma língua, além de obter a licenciatura.

Ellen reforça o que comentei anteriormente sobre o fato de poder aprender outra língua no curso de Letras. Trata-se de um motivador e atrai alunos a estes cursos, no entanto é algo discutível, pois o ideal seria que os aprendizes já tivessem um bom

domínio da língua estrangeira ao ingressarem nos cursos, para que ali pudessem se aperfeiçoar.

A participante também afirma que já dava aulas de língua inglesa e precisava ter um diploma de licenciatura. Aproveito esta voz da participante Ellen para recordar que há um grande número de professores de línguas sem formação superior. Em muitas escolas de idiomas basta “saber” a língua para ensiná-la. Desta forma, muitos estrangeiros e pessoas com pouca escolarização que viveram no exterior, estão dando aulas por todo o País. Mas, este é apenas um parêntese que abro nesta análise, também afirmo que não é o caso da Ellen, que já possuía outra formação superior e possui bom domínio da língua que ensina.

O participante Cláudio revelou algo interessante:

Com certeza, o principal motivo foi a realização de um sonho de adolescente, período em que despertou em mim, uma “paixão” pela literatura brasileira. E também o fato do mercado ser competitivo e exigir profissionais que dominem um maior número de idiomas.

O sonho de infância referido por Cláudio, a paixão pela Literatura, é um motivo que tem levado pessoas a buscarem a formação em Letras e, em muitos casos, à segunda graduação em cursos a distância. O que foi referido por Cláudio foi também o que pude constatar em cursos de Letras da UAB-UNB nos Polos de Ceilândia, Distrito Federal e também de Carinhanha, Bahia. Ao atuar na tutoria nesses dois pólos, encontrei outros alunos de Letras que foram atraídos ao curso por terem sido seduzidos pela Literatura.

O que também foi relatado por Helaine, que afirma:

Gosto do idioma e pela possibilidade de estudar literatura espanhola e latino americana, que conheço poucos autores. Eu também tinha a intenção de cursar uma licenciatura, já que tenho um bacharelado.

Outra constatação, a partir das vozes de Ellen, Cláudio e Helaine é que um dos motivos para estar em um curso a distância foi obter uma formação que permita ao aluno dominar idiomas; este é também um forte atrator dos cursos de Letras com licenciatura em LE, conforme já me referi anteriormente.

Vanessa não respondeu a esta questão. Já Sabrina respondeu de forma sucinta: “Gosto muito do idioma espanhol”. Mais uma vez, o gosto pela língua, atrai ao curso.

A participante Beatriz apresenta diversos motivos: o primeiro é evitar o tráfego diário em congestionamento. Ela relata:

Eu queria fazer o curso de Letras em Espanhol e em Brasília não há muita oferta. Meu irmão já havia feito duas graduações à distância e me falava muito

bem dos cursos. Eu moro no Valparaíso de Goiás e não queria pegar trânsito congestionado todos os dias e os preços das mensalidades são bem acessíveis. A maioria dos meus colegas só puderam graduar-se por causa do valor das mensalidades.

Beatriz procura um curso a distância valorizando a indicação do irmão, que tem boas experiências nesta modalidade de ensino. Ela destaca também a questão financeira, que se traduz em oportunidade para pessoas que, de outra forma, não poderiam graduar-se. Outro ponto salientado por Beatriz como motivador é a flexibilidade que há na EAD, embora a participante perceba que há, junto com a facilidade, um grande desafio. Ela afirma:

A liberdade de fazer o seu horário de estudo também foi importante. Entretanto, eu percebo que se não houver maturidade e compromisso esse tipo de curso fica inviável. Meus alunos que terminaram o ensino médio não quiseram fazer cursos à distância alegando que não conseguiriam estudar sem ter alguém cobrando todos os dias, que não teriam a maturidade de estudar todos os dias por conta própria. Na minha classe só havia um rapaz de 20 anos (que era o melhor aluno do ensino médio), os outros eram todos adultos (30 a 45 anos), moravam na zona rural, muitos desempregados. Acredito que a maturidade é um fator essencial para o êxito do curso à distância.

O desafio, segundo Beatriz é ter maturidade e compromisso. Essa afirmação é extremamente significativa, já que Beatriz confirma a necessidade do engajamento do aluno, da autonomia na aprendizagem. Ela, ao exemplificar o seu relato, trazendo informações sobre a faixa etária dos seus colegas, confirma o perfil apresentado por diversos autores e já referidos anteriormente nesta análise, sobre o fato de serem mais amadurecidos. Também trouxe à tona o que diversos autores afirmam como atratores da educação a distância, como a flexibilidade e o baixo custo.

Beatriz cita colegas desempregados e moradores da zona rural, pessoas que, provavelmente, não se formariam em um curso presencial, tendo em vista a distância geográfica e o custo desta formação.

Renata aponta como motivo: “Já dar aulas de espanhol, após ter concluído uma escola de idiomas em espanhol e ter feito intercâmbio na área”. Trata-se de uma participante que ingressou no curso pela necessidade do diploma de licenciatura e para se aperfeiçoar na língua. Ela demonstra interesse e também demonstra gostar da profissão. O fato de ter participado de intercâmbio, comprova sua motivação em desenvolver a competência comunicativa.

Considerando tudo o que relatei até aqui, quero esclarecer que apresentei as respostas de cada aprendente, procurando destacar as peculiaridades que há em cada voz, comprovando, constatando e evidenciando os pontos de convergência que há

entre eles e os pontos levantados também pelos teóricos relatados no capítulo três desta dissertação.

Sintetizando as informações encontradas nesta categoria, afirmo que os motivos especiais apresentados pelos participantes para matrícula no curso de Letras a distância foram os seguintes: a necessidade de cursar uma licenciatura; realizar um sonho de adolescente- a paixão pela literatura; aprender uma língua estrangeira; estudar literatura espanhola e latino-americana; gostar do espanhol; preço das mensalidades acessível; não queria pegar trânsito congestionado; a flexibilidade na modalidade EAD.

A seguir, passo a analisar as respostas obtidas no IEAL, Inventário de Estratégias de Aprendizagem em Línguas - mais conhecido como SILL - Strategy Inventory for Language Learning.

### **4.3 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

Confrontando as respostas sobre as estratégias de aprendizagem que os participantes declaram utilizar para aprender o espanhol, encontrei o que relato a seguir. Para entender melhor o que estes números significam, é necessário saber que a escala de pontuação vai de um a cinco e se divide em três níveis: alto, médio e baixo. Duas dessas três escalas estão subdivididas. Na escala considerada baixa, se a pontuação se situar no intervalo 1 a 1,4, significa que tais estratégias são raramente utilizadas. Se a pontuação se situar no intervalo 1,5 a 2,4, significa que esse grupo de estratégias não é geralmente usado. Na escala definida como média, se a pontuação estiver situada no intervalo 2,5 a 3,4, significa dizer que tais estratégias são às vezes utilizadas. Na escala alta, se a pontuação se situar no intervalo 3,5 a 4,4, significa dizer que este grupo de estratégias é geralmente usado. Finalmente, se a pontuação se situar no intervalo 4,5 a 5, significa que o grupo de estratégias é usado com frequência. As médias obtidas de cada participante totalizam uma média geral de 2,8 que significa que tais estratégias são às vezes utilizadas.

Da forma como relatada anteriormente, realizei o levantamento da média global do uso das EA, e encontrei como resultado seis participantes com nível médio e um participante com nível alto de uso das EA. Este resultado refere-se a uma soma de todas as partes do Inventário, por participante. Este uso das EA que identifiquei aponta

nível médio em todas as partes do Inventário. Com as respostas do IEAL- passei a analisar as respostas dos aprendentes, procurando levantar as estratégias mais utilizadas, as utilizadas com frequência e as não-utilizadas.

Esclareço ainda que as partes do Inventário vão das letras A a F, conforme informações a seguir:

A	Lembrando de forma mais eficiente	Estratégias de Memória
B	Utilizando todos os seus processos mentais	Estratégias Cognitivas
C	Compensando pela falta de conhecimento	Estratégias de Compensação
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	Estratégias Metacognitivas
E	Controlando suas emoções	Estratégias Afetivas
F	Aprendendo com os outros	Estratégias Sociais

**Quadro 11 - Partes do IEAL**

Passo a relatar, de maneira sucinta, os dados mais relevantes dentro da pesquisa realizada. Considerei como importante verificar as respostas do Inventário de EA e, a seguir, apresentarei os resultados obtidos a partir do levantamento das estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa que ora relato.

#### Parte A -Estratégias de Memória - Lembrando de forma mais eficiente

As participantes Beatriz, Vanessa, Helaine e Ellen utilizam as seguintes estratégias: “Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em espanhol; Frequentemente faço uma revisão das lições”. Beatriz também utiliza com frequência: “Recordo as palavras novas em espanhol, lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua”. E Ellen destaca: “Uso rimas para lembrar as novas palavras”.

Beatriz e Ellen utilizam pouco a estratégia “Dramatizo fisicamente as palavras novas em espanhol”. No entanto, Helaine aponta outras duas estratégias que utiliza com frequência: “Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como forma de memorizá-las”; Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la, esta última também indicada por Vanessa.

O participante Cláudio utiliza diversas estratégias de memória. Uma estratégia que ele destaca é: “Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em espanhol”. Esta estratégia é muito fomentada nos cursos e comunidades de aprendizagem de idiomas que utilizam a internet, como Busuu, Livemocha, Curso

Rosetta Stone, entre outros. Porém, Cláudio foi o único participante que afirmou utilizar esta estratégia, o que me chamou a atenção, pois Moura Filho (2005, p. 52) afirmou que “esta estratégia não integra o repertório de estratégias dos brasileiros. Porém, ao considerar que os cursos a distância oriundos de outros países estão fomentando esta estratégia, acredito que já seja possível encontrar muitos outros aprendizes que utilizam esta estratégia e confesso que me incluo nesse grupo.

Observando as estratégias selecionadas pelos participantes, constatei que a “revisão das lições” é uma das estratégias preferidas pelo grupo. Talvez por ser tão incentivada pelos professores e até mesmo por questões de sequencialidade dos conteúdos, pela comodidade de estar com o material nas mãos, entre outros. Já as estratégias que envolvem conexão de som, dramatização física e rimas, não são muito utilizadas pelos participantes desta pesquisa.

#### Parte B- Estratégias Cognitivas – Utilizando todos os processos mentais

Em relação à utilização das Estratégias Cognitivas, os participantes revelaram utilizá-las bastante, confirmando o que foi dito por Oxford, sobre o fato das estratégias de cognição serem, geralmente, as mais utilizadas pelos aprendentes (Oxford, 1990, p 43). Ao levantar os dados procurando identificar as estratégias cognitivas usadas por cada participante, encontrei os seguintes resultados:

A participante Renata aponta que utiliza frequentemente as seguintes estratégias cognitivas:

Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol. Leio em espanhol por prazer. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol. Tento não traduzir palavra por palavra.

Por sua vez, Sabrina revela utilizar mais:

Leio em espanhol por prazer. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente. Tento encontrar padrões (modelos) em espanhol. Tento falar com falantes nativos de espanhol. Pratico os sons de espanhol.

A estratégia que Ellen destaca é: “Tento não traduzir palavra por palavra”. Ao utilizar esta estratégia, ela revela a intenção de praticar a língua-alvo sem recorrer à língua materna. Estratégia também indicada por outros participantes, porém com menor ênfase.

A participante Beatriz revela que as estratégias cognitivas que ela mais utiliza são:

Digo ou escrevo novas palavras em espanhol várias vezes. Pratico os sons de espanhol. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol. Tento encontrar padrões (modelos) em espanhol.

Os participantes Helaine e Cláudio utilizam com frequência as estratégias seguintes:

Pratico os sons de espanhol. Uso as palavras em espanhol que eu reconheço de formas diferentes. Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol. Leio em espanhol por prazer. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda. Tento não traduzir palavra por palavra.

Após ter levantado as estratégias preferidas pelos participantes, percebi que não há um padrão no uso das estratégias cognitivas, ou seja, as estratégias que um participante afirma utilizar menos, outro afirma utilizar mais. Não encontrei relatos ou indicação de uso da tradução. Este fato, segundo Paiva (1998, n.p.): “pode estar relacionado ao grande preconceito de que a tradução interfere negativamente na aprendizagem”.

Observei que a utilização das estratégias é realizada por todos e acredito que os professores e tutores dos cursos podem incentivar os alunos a se responsabilizarem por sua aprendizagem: conforme afirma Paiva (idem)

conscientizando-os sobre os processos cognitivos e treinando-os no uso de estratégias mais eficientes. Dessa forma, o professor poderá contribuir para a tomada de decisões que resultarão na formação de aprendizes mais bem sucedidos e autônomos.

Diante do exposto, considero a importância das estratégias cognitivas e apresento a seguir, os resultados do levantamento das estratégias de compensação.

#### Parte C- Estratégias de Compensação - Compensando a falta de conhecimento.

Beatriz revela utilizar as seguintes estratégias de compensação com frequência:

Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos. Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em espanhol. Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

A participante Ellen revela utilizar menos a estratégia: “Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos”. Já as estratégias que utiliza com frequência são:

Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário. Se eu não me lembro

de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

As estratégias que Ellen afirma utilizar com frequência são também as escolhidas por Renata e Vanessa. Já a participante Sabrina afirma não utilizar muito as estratégias de compensação e apenas indicou duas estratégias que utiliza com pouca frequência:

Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário. Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

O participante Cláudio revela não utilizar nenhuma estratégia de compensação, enquanto a participante Helaine utiliza a seguinte estratégia: “Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado”. Ao indicar esta estratégia, ela acrescenta: “A tradução deve ser feita no contexto do texto lido e não palavra por palavra”, enfatizando o seu pensamento acerca da tradução e, dessa forma, dando sinais de que valoriza a tradução e compreende também a importância do contexto na interpretação das palavras.

Dentre as estratégias de compensação não utilizadas pelos participantes, destaco as seguintes:

Beatriz, Ellen, Helaine, Renata e Vanessa afirmam não utilizar: “Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol”, o que percebo como positivo, pois esta estratégia pode atrapalhar em vez de ajudar.

As participantes: Sabrina, Helaine e Renata, indicam duas estratégias de compensação que elas revelam não utilizar “Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos; Sabrina, porém, acrescenta outra estratégia que não faz parte do seu repertório: “Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em espanhol”.

A respeito das estratégias de compensação, Araújo-Silva (2006, p 19), afirma:

As EA de COMPENSAÇÃO são de grande importância porque auxiliam o aluno a continuar se comunicando, não obstante falhas de memória e/ou de conhecimento da LE. É interessante observar que, embora o foco dessas EA na utilização da LE e não na aprendizagem, algumas delas podem propiciar momentos de aprendizagem principalmente se os interlocutores ajudarem o falante a chegar ao vocábulo ou a expressão adequada (no caso da utilização de Usar a língua materna, Pedir ajuda e Usar mímicas ou gestos, por exemplo).

Assim, considero importantes as palavras de Araújo-Silva, identificando no uso das estratégias a possibilidade da comunicação. Acredito, no entanto, que é

necessário que o aprendente observe com atenção as palavras que ele está “compensando” considerando-as alvo de aprendizagem e jamais se acomode em utilizar gestos, mímicas, trocar a palavra por outra etc.

Parte D - Estratégias Metacognitivas\_– Organizando e avaliando sua aprendizagem.

Ao investigar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos participantes da pesquisa, encontrei os seguintes resultados:

Beatriz, Cláudio e Ellen afirmam utilizar as mesmas estratégias, que são:

Observo meus erros em espanhol e uso isto para ajudar-me a melhorar; Presto atenção quando alguém está falando em espanhol; Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol; Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol; Penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol.

Com menos frequência, Beatriz e Ellen utilizam a estratégia: “Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol”. Porém Ellen acrescenta outra estratégia que às vezes utiliza: “Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol”.

Os participantes, Vanessa e Renata revelam utilizar com frequência as seguintes estratégias:

Observo meus erros em espanhol e uso isto para ajudar-me a melhorar. Presto atenção quando alguém está falando em espanhol.

Renata utiliza também: “Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol”. Vanessa acrescenta outras duas estratégias: “Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol; Penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol”.

Sendo estas as informações, observei que as estratégias que Helaine utiliza só diferem das indicadas por Cláudio em relação à estratégia: “Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol” essa, também indicada por Beatriz.

Cláudio, Sabrina e Helaine não utilizam a estratégia: “Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol.” Neste caso, ao constatar que esta foi uma estratégia indicada por três participantes, percebo como uma situação típica do comportamento dos brasileiros, pois não é comum os brasileiros se programarem para os estudos. Este comportamento vem a ser até mesmo motivo para evasão em cursos EAD. Mas, apesar de não se programarem com agenda, os participantes revelam utilizar outras estratégias e parecem estar obtendo êxito em seus estudos.

Uma estratégia citada por Ellen, Sabrina, Beatriz, Renata, Helaine e Vanessa como pouco ou nunca utilizada é: “Procuro pessoas com quem eu possa falar em espanhol”. Sendo assim, em relação ao fato de encontrar seis participantes que afirmam que não utilizam ou utilizam pouco esta estratégia e considerando também que alguns afirmaram não utilizar a estratégia “Tento criar o máximo de oportunidades para usar o espanhol”, acredito que haja alguma dificuldade relacionada ao fato do curso EAD, conforme relatado pelos participantes, não favorecer o desenvolvimento da oralidade. Consequentemente, os aprendizes conscientes de sua dificuldade, se sentem tímidos ou incapazes de falar a língua-alvo e acabam se esquivando desse confronto.

Araújo-Silva (2006, p. 23), apoiando-se em Figliolini (2004) e Paiva (1998) afirma:

em relação à produtividade, as estratégias metacognitivas têm se destacado como grande diferencial entre os aprendentes bem-sucedidos e malsucedidos. Os bem-sucedidos, consideram diferentes fatores e obtêm sucesso na implementação dessas estratégias, alcançando os objetivos propostos. Já os aprendentes tidos como malsucedidos, em geral, evitam o uso desse grupo de EA e parecem lançar mão de várias EA de forma assistemática. Além disso, esses alunos não costumam avaliar a eficácia das EA que eles mesmos implementam, o que parece ser contraproducente na aprendizagem de LE.

Assim, considero importante que haja o conhecimento das vantagens de utilização das estratégias metacognitivas para que os aprendentes em ambiente virtual lancem mão destas estratégias com objetivos definidos e sejam bem-sucedidos.

#### Parte E –Estratégias Afetivas – Controlando suas emoções

Os resultados obtidos a respeito da utilização das estratégias afetivas revelaram as seguintes informações:

As participantes Beatriz, Renata, Helaine e Vanessa, com muita frequência, utilizam estratégia: “Tento ficar calma sempre que fico com medo de usar o espanhol”. Já as participantes Beatriz, Sabrina e Helaine afirmam que utilizam também:

Encorajo-me a falar espanhol mesmo quando receio cometer erros. Observo se estou tensa ou nervosa quando estou estudando ou usando espanhol.

Enquanto Vanessa revela utilizar: “Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo espanhol”, o participante Cláudio indica que as estratégias afetivas mais frequentes são: “Eu me dou uma recompensa quando me

saio bem em espanhol; Observo se estou tenso ou nervoso quando estou estudando ou usando espanhol”.

Acredito que as estratégias afetivas são de extrema importância, considerando que as variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade afetam a aquisição de uma segunda língua, tendo como efeito o aumento ou a diminuição da penetração de qualquer insumo compreensível que é recebido (KRASHEN, 1987). Assim, tornar conhecidas as estratégias afetivas e possibilidades de uso, fará com que o aprendente fique mais receptivo, menos tenso e mais aberto à aprendizagem.

Os sete participantes afirmam não utilizar a estratégia: “Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do espanhol”. Este resultado é importante, pois confirma as palavras de Moura Filho (2005, p. 62) que, ao chamar a atenção para as diferenças socioculturais, afirma que esta estratégia de utilizar diários e anotar sentimentos não integra o repertório dos aprendizes brasileiros

Com exceção de Cláudio, os participantes revelam não utilizar: “Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em espanhol” Sobre esta estratégia Brown (2001) argumenta que:

as recompensas mais poderosas são aquelas que são intrinsecamente motivadas, pois o comportamento surge da necessidade, do querer, do desejo interior do indivíduo, desta forma o próprio comportamento é auto-gratificante e nenhuma gratificação externa é necessária.

Apesar desse interessante argumento do autor, observo que esta estratégia é utilizada por Cláudio e é importante considerar que, de certa forma, quando os cursos a distância oferecem pontos ou prêmios conforme o aprendente vai alcançando outros níveis, indo desde o básico até o avançado, há uma valorização dessa estratégia, normalmente em cursos livres. Já em um curso de graduação, o prêmio ou a recompensa está em receber a formação que se materializa no diploma. Nesse sentido, acredito que concluir o curso com fluência na língua-alvo, é com certeza um grande prêmio.

Diante do exposto, após considerar as estratégias afetivas apontadas pelos participantes, passo ao levantamento das estratégias sociais.

#### Parte F – Estratégias Sociais –Aprendendo com os outros

Inicialmente quero esclarecer que, ao referir-se às estratégias sociais, os participantes tiveram a oportunidade de escrever de forma geral, indicando as estratégias que utilizam para aprendizagem, não especificamente as estratégias que

utilizam em ambiente virtual, ou seja, não estavam limitados a olhar somente o ambiente do curso. Neste levantamento os resultados obtidos revelam:

As participantes Beatriz, Ellen, Renata, Vanessa e Sabrina utilizam as mesmas estratégias com frequência:

Se não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo. Pratico espanhol com outros alunos. Peço ajuda a falantes nativos.

A participante Sabrina, porém acrescenta outra estratégia que utiliza com frequência: “Faço perguntas em espanhol”. Além das estratégias indicadas pelos outros participantes no excerto anterior, Cláudio e Vanessa afirmam também utilizar outras duas estratégias: “Pratico espanhol com outros alunos; Tento aprender sobre a cultura dos falantes de espanhol. Apesar destas estratégias não terem sido tão destacadas como de utilização frequente, é importante considerar que aprender sobre a cultura é uma atitude muito positiva e efetiva para uma aprendizagem bem-sucedida, pois especialmente em contextos de aprendizagem de segunda língua, o sucesso na adaptação dos aprendizes à nova cultura vai afetar o sucesso na aquisição da língua, e vice versa, de muitas formas significativas” (BROWN, 2001, p. 65).

Sendo assim, em relação às estratégias sociais, considero que, embora os participantes tenham evidenciado que no curso a distância não desenvolvam a oralidade, percebo que, ao identificar a deficiência que há no curso, os participantes de maneira autônoma, sabem que ao utilizar estratégias sociais estarão desenvolvendo essa habilidade.

Essa perspectiva é corroborada pela afirmação de Borja e Grossi (2012, p. 12), que dizem:

As novidades tecnológicas utilizadas no AVA tem se diversificado a todo o momento para transformar este ensino, facilitando as abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos possam ter um aprendizado cada vez mais interativo e dinâmico, não só para aprender um idioma como também descobrir as tradições, as atitudes e a cultura daquele lugar.

Os autores identificam nas novidades tecnológicas as oportunidades de uma aprendizagem interativa e dinâmica do idioma, da cultura, das tradições e das atitudes dos falantes da língua-alvo. Reitero, finalizando esta análise, que é necessário identificar e mostrar aos aprendentes as oportunidades que existem e que vão sendo criadas, que possam trazer benefícios para a aprendizagem da língua estrangeira.

Uma síntese das respostas dos participantes revelando as estratégias mais usadas, usadas, pouco usadas e não usadas, num quadro específico para cada tipo de estratégia, de acordo com a divisão proposta por Oxford (1990).

Desta forma, concluo este capítulo e apresento a seguir o último capítulo desta dissertação, que contém as considerações finais sobre pesquisa aqui relatada.

## CAPÍTULO V

### **Aprendendo e ensinando uma nova lição: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por atuar na educação a distância desde 2004 como aluna e desde 2009 como tutora virtual, realizar esta investigação foi um desafio que me trouxe grande satisfação. Tornou-se relevante aprofundar-me nos temas que tratam das especificidades do ambiente da EAD, conhecer os teóricos e pesquisadores desta área e da formação de professores, aprofundar os estudos sobre competências, conhecer o arcabouço teórico das EA e poder perceber a importância desse conhecimento tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

Nesta investigação, participaram sete estudantes que responderam a dois questionários. O primeiro questionário buscava levantar o perfil dos estudantes EAD e foi elaborado por mim, com perguntas abertas e fechadas e o segundo questionário, o IEAL, mais conhecido como SILL, é de autoria de Oxford (1990) e foi traduzido por Paiva (1998). Estes documentos utilizados como instrumentos para coleta de dados estão disponíveis no Apêndice desta dissertação.

### **RETOMANDO AS PERGUNTAS ORIENTADORAS**

Procurei nesta investigação, por meio de uma resenha de bibliografia e utilizando o estudo de caso, responder à seguinte pergunta: **Quais as estratégias de aprendizagem predominantes em aprendizes de cursos de Letras-Espanhol na modalidade EAD?** Afirmando que esta pergunta foi respondida por meio do levantamento realizado pelo instrumento IEAL. Confrontando as respostas, verifiquei e apresentei as que predominavam entre os participantes. Os resultados obtidos foram:

Dentre as estratégias de memória, destacam-se as seguintes: “Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas; Frequentemente faço revisões das lições; Uso rimas para lembrar as palavras novas”. Reitero que algumas outras estratégias foram apontadas, porém, a “revisão das lições” destacou-se como a preferida pelos participantes.

Apresento, a seguir, um quadro que sintetiza as estratégias de memória que os participantes afirmam utilizar.

<b>Estratégias de Memória</b>			
<b>MAIS USADAS</b>	<b>USADAS</b>	<b>POUCO USADAS</b>	<b>NÃO USADAS</b>
Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em espanhol	Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada	Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como forma de memorizá-las	
Frequentemente faço uma revisão das lições	Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la	Uso rimas para lembrar as novas palavras	
Recordo as palavras novas em espanhol, lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua		Uso cartões-relâmpago para lembrar as novas palavras em espanhol	
		Dramatizo fisicamente as palavras novas em espanhol	

**Quadro 12 - Frequência de uso das estratégias de memória**

De acordo com o quadro apresentado, elaborado a partir das repostas dos participantes, todas as estratégias de memória são utilizadas, com mais ou menos frequência.

Respondendo sobre as estratégias cognitivas, os participantes apontam como predominantes, as seguintes:

Vejo programas na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol; leio em espanhol; pratico os sons do espanhol; recordo as palavras novas em espanhol, lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua; tento não traduzir palavra por palavra.

Outras estratégias cognitivas também utilizadas, mas não predominantes, são:

Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol; em textos- primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente; procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol; tento encontrar padrões (modelos) em espanhol.

Apresento, a seguir, um quadro que sintetiza as estratégias cognitivas que os participantes afirmam utilizar.

<b>Estratégias Cognitivas</b>			
<b>MAIS USADAS</b>	<b>USADAS</b>	<b>POUCO USADAS</b>	<b>NÃO USADAS</b>
Digo ou escrevo novas palavras em espanhol várias vezes	Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol	Tento falar com falantes nativos de espanhol	Tomo a iniciativa de começar conversações em espanhol
Pratico os sons de espanhol	Em textos - Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente	Uso as palavras em espanhol que eu reconheço de formas diferentes	Faço sumário das informações que ouço ou leio em espanhol
Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol	Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol	Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda	
Leio em espanhol por prazer	Tento encontrar padrões (modelos) em espanhol		
Tento não traduzir palavra por palavra			

**Quadro 13 - Frequência de uso das estratégias cognitivas**

Apesar de apontarem muitas estratégias cognitivas sendo usadas com frequência. Ainda muitas se revelam como pouco usadas e há duas que não são usadas.

As estratégias de compensação não são utilizadas por todos. As que predominam entre os participantes que afirmaram utilizar são as seguintes:

Para entender palavras novas, eu tento adivinhar seu significado. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos. Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário. Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Uma síntese das respostas dos participantes em relação ao uso das estratégias de compensação, é o que apresento, no quadro a seguir:

<b>Estratégias de Compensação</b>			
<b>MAIS USADAS</b>	<b>USADAS</b>	<b>POUCO USADAS</b>	<b>NÃO USADAS</b>
Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado	Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos	Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol	
Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário	Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em espanhol		
Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa			

**Quadro 14 - Frequência de uso das estratégias compensação**

Reitero que alguns participantes afirmaram não utilizar nenhuma estratégia de compensação. Observo, também, que todas as estratégias de compensação são consideradas úteis e são utilizadas pelos demais participantes.

Uma estratégia que poderia ser acrescentada a esta lista é, “em uma conversa na língua-alvo, repetir uma palavra que acaba de ser pronunciada”. Esta estratégia, sugerida por Almeida Filho, em conversa informal, tem a intenção de estabelecer a continuidade da comunicação, mesmo que o interlocutor não esteja entendendo toda a mensagem.

Em relação à utilização das estratégias metacognitivas, os participantes assinalaram como predominantes as seguintes:

Observo meus erros em espanhol e uso isto para ajudar-me a melhorar; presto atenção quando alguém está falando em espanhol; tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol; penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol.

Outras estratégias metacognitivas também utilizadas, mas não predominantes, são:

Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol; planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol; Tento criar o máximo de oportunidades de ler em espanhol; Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol.

Apresento, a seguir, um quadro que sintetiza as estratégias metacognitivas que os participantes afirmam utilizar.

<b>Estratégias Metacognitivas</b>			
<b>MAIS USADAS</b>	<b>USADAS</b>	<b>POUCO USADAS</b>	<b>NÃO USADAS</b>
Observo meus erros em espanhol e uso isto para ajudar-me a melhorar	Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol	Procuro pessoas com quem eu possa falar em espanhol	
Presto atenção quando alguém está falando em espanhol	Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol		
Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol	Tento criar o máximo de oportunidades de ler em espanhol		
Penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol	Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol		

#### **Quadro 15 - Frequência de uso das estratégias metacognitivas**

Em relação ao uso das estratégias afetivas, os participantes apontam como predominantes as seguintes:

Tento ficar calmo (a) sempre que fico com medo de utilizar o espanhol; Encorajo-me a falar espanhol, mesmo quando receio cometer erros; Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando o espanhol.

Sintetizo as respostas dos participantes, sobre o uso das estratégias afetivas, no quadro que apresento a seguir:

Estratégias Afetivas			
MAIS USADAS	USADAS	POUCO USADAS	NÃO USADAS
Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o espanhol	Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando espanhol	Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em espanhol	Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do espanhol
Encorajo-me a falar espanhol mesmo quando receio cometer erros		Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo espanhol	

**Quadro 16 - Frequência de uso das estratégias afetivas**

Observo que as estratégias apontadas como pouco usadas e não usadas, tem, no ambiente virtual, grandes possibilidades de serem utilizadas, a partir do momento em que as equipe pedagógicas se disponham a inseri-las em suas atividades ou fomentar o conhecimento e o uso destas estratégias. Como exemplo, um recurso como o “diário de bordo”, conhecido nas plataformas, seria suficiente para que a estratégia apontada como “Não usada” passasse a integrar o repertório dos aprendentes. Trata-se de um espaço no qual o aprendente pode registrar como percebe a evolução de sua aprendizagem durante o processo.

Em relação ao uso das estratégias sociais, os participantes demonstraram grande interesse e revelaram utilizá-las. As indicadas como predominantes são:

Se não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo. Pratico espanhol com outros alunos. Peço ajuda a falantes nativos.

No quadro que apresento a seguir, sintetizo as respostas dos aprendentes, em relação à frequência de utilização das estratégias sociais.

Estratégias Sociais			
MAIS USADAS	USADAS	POUCO USADAS	NÃO USADAS
Se não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir	Peço ajuda a falantes nativos	Pratico espanhol com outros alunos	
Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo			
Faço perguntas em espanhol			
Tento aprender sobre a cultura dos falantes de espanhol			

**Quadro 17 - Frequência de uso das estratégias sociais**

A partir do quadro apresentado, revelo que os aprendentes afirmam utilizar todas as estratégias sociais. A estratégia menos utilizada é: “Pratico espanhol com outros alunos”. Este resultado confirma a informação da falta de interação e de desenvolvimento da oralidade no curso. O que é perceptível, confrontando com outras respostas e questionamentos durante a investigação, é que as estratégias sociais são utilizadas, predominantemente, em outros ambientes, fora do ambiente do curso.

Sendo assim, percebo a importância de que cada estratégia seja pensada e trabalhada para que em ambientes virtuais sua utilização seja implementada, principalmente as estratégias que possibilitem a interação, pois são vitais para a aquisição da língua-alvo.

Após identificar as estratégias predominantes em cursos de Letras-Espanhol na modalidade EAD, relembro a importância de ouvir as vozes dos participantes e descobrir o que consideram importante para que aprendam a língua estrangeira, nesse caso, o espanhol. Ressalto ainda que dizer que se faz uso de certas estratégias pode significar um desejo apenas e não uma realidade e assim, evidencio a necessidade de uma investigação mais próxima dos aprendentes, que procure verificar o uso efetivo das EA.

Dentro desta perspectiva, percebo também que é necessário valorizar e até mesmo ensinar as EA para os aprendentes e, sendo assim, concordo com FRIGOTTO (2006, p. 19), que afirma:

A utilização de estratégias de aprendizagem na manutenção da motivação inicial dos alunos, ou na reversão de dificuldades no processo de aprendizagem da L2, é reconhecidamente uma arma poderosa.

Assim, as EA tornam-se armas poderosas para que o aprendente permaneça no curso, além de possibilitar que ele aproveite ao máximo o que está disponível para sua aprendizagem.

O fato de serem alunos de curso de licenciatura em Letras, torna ainda maior a necessidade de se comunicarem na língua-alvo. Nesse sentido, conhecer as EA possibilita ao aprendente uma aprendizagem dinâmica e maior desenvolvimento da autonomia, além de estarem sendo melhor preparados para a profissão de professor docente.

Já na segunda pergunta, procurei explicitar **“que aspectos são salientes na formação de professores em cursos de Letras-Espanhol na modalidade EAD.”**

A pesquisa aqui relatada responde a essa pergunta nomeando como aspectos salientes:

- a necessidade de formação atendendo às exigências que a profissão e a sociedade fazem em relação ao mercado de trabalho.
- a importância de considerar todas as habilidades para uma boa formação da competência linguístico-comunicativa, enfatizando a oralidade que, na modalidade EAD, tem demonstrado expressivas lacunas.
- A oferta de uma formação que considere o perfil dos aprendentes. Nesse sentido, reafirmo a importância de saber quem são os aprendentes e quais os motivos que os levam ao curso, para que o planejamento da quantidade e tipos de atividades sejam compatíveis, na intenção de oferecer uma formação de qualidade e que possibilite o desenvolvimento das competências necessárias à práxis do professor de espanhol como LE.
- A necessidade de considerar as possíveis dificuldades tecnológicas e de acesso ao AVA, pelo fato de haver aprendentes de lugares pouco desenvolvidos e que não tiveram orientações para utilizar tecnologias digitais.

- A importância de não ser conivente com uma formação com poucas exigências, movidas por sentimentos de pena por saber das dificuldades geográficas, financeiras, tecnológicas, dentre outras enfrentadas pelos aprendentes.
- A necessidade de exigir dos estudantes um compromisso efetivo, necessário a uma boa formação.
- A acessibilidade: gratuidade ou a economia financeira nesta formação é um aspecto positivo, que precisa ser valorizado, sem abrir mão da qualidade.
- A importância do acompanhamento, da interação, na formação teórica e comunicativa na língua-alvo. Nos cursos, os aprendentes não podem se sentir sozinhos no AVA. O bom acompanhamento do tutor e o sentimento de pertencer ao grupo e participar efetivamente são essenciais. Dentro dessa perspectiva, a diferença espaço-temporal da EAD deve ser vista como vantagem e não como desvantagem e justificativa para uma formação deficiente.
- A necessidade de orientar o aluno desde o início do curso, sobre como será o seu percurso formativo, preparando um bom Manual ou Guia do Aluno.
- A necessidade de políticas públicas que favoreçam a acessibilidade e também a criação e continuidade de políticas públicas que visem o aprimoramento, a qualidade, a valorização profissional e a formação continuada dos agentes da educação a distância.
- O incentivo a pesquisas que envolvam o desenvolvimento de recursos e softwares que possibilitem atividades mais interativas em ambientes virtuais.

Neste tópico da dissertação, no qual retorno às perguntas da pesquisa, revisito o conceito de cristalização e, tendo em vista tudo o que foi apresentado, considero relevante, sobre a cristalização, enfatizar a afirmação de Santos Júnior (2011, p.103) que diz:

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.

Assim, observando o contexto da formação em Letras- Espanhol na modalidade EAD e considerando as respostas dadas pelos participantes, encontro muitos aspectos, muitas lacunas são perceptíveis ,às quais se tenta justificar pela falta de experiência nesta modalidade de ensino, que passou rapidamente por diversas modificações e hoje possui um número elevado de matrículas. Mas nada disso justifica.

É inegável que há problemas de estrutura, de organização, de suporte tecnológico e pedagógico, entre outros. Tudo é muito recente e há grandes necessidades. Mas evidencio nesta dissertação a necessidade de uma melhor formação. Não se pode admitir uma formação que privilegie aspectos gramaticais ou uma única habilidade, pois isto refletirá em todo o país. São estes os professores que irão ensinar as futuras gerações.

Considero, também, que não podemos simplesmente dizer aos alunos que se responsabilizem, que aprendam sozinhos e que tudo depende deles. É necessário fazer muito mais. Nesse contexto, considero imprescindível apresentar ao aluno, no ambiente virtual de aprendizagem, diversas opções, possibilitando o uso das diferentes estratégias de aprendizagem, em diferentes atividades, recursos e ferramentas, e permitir que ele, participando ativamente e interagindo, adquira a língua-alvo e se comunique efetivamente.

Na investigação que relato, identificar aspectos relacionados ao aprendente, sobre como ele aprende a língua-alvo, procurando saber quais as estratégias ele utiliza para que a aquisição aconteça. Também pude ter acesso às informações de quem são e quais as suas motivações. Assim, constatei a necessidade de que os cursos de Letras-Espanhol na modalidade EAD e considero também que outros cursos de licenciatura que se dedicam à formação de professores de línguas, devem ter o objetivo de desenvolver todas as habilidades necessárias a este profissional em seu fazer docente.

Por fim, considero que há muitos aspectos que precisam ser tratados. Alguns destes aspectos foram identificados por mim, nesta investigação que ora relato, e estou certa de que, futuramente, ao reler esta dissertação, encontrarei outros aspectos que poderiam ter sido citados. Concluo, portanto, esta investigação, com o sentimento de que tenho diante de mim um cristal: consegui identificar e responder as perguntas.

Porém, é possível que outros pesquisadores vejam outras faces desta investigação: outros matizes, outras nuances as quais eu não vi e que, talvez, possa vê-las no futuro. Não obstante, considero que minhas limitações podem servir de estímulo a futuras investigações.

## **CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA**

A pesquisa relatada nesta dissertação pode contribuir para o desenvolvimento da Linguística Aplicada no campo de estudos sobre ensino/aprendizagem de LEs, particularmente no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas a distância e no curso de Letras na modalidade EAD. Também pode contribuir no sentido de saber quem são os estudantes, o que buscam, qual é a motivação em estudar a distância e quais as EA que eles utilizam e ao considerar tais aspectos, podem se beneficiar os gestores, coordenadores, professores e tutores que atuam diretamente no planejamento, gestão e acompanhamento dos cursos, no sentido de considerar o sujeito da EAD e suas especificidades, em sua forma peculiar de aprender.

Considero como uma das principais diferenças entre as duas modalidades o perfil do aluno e seus interesses e, nesse contexto, conhecer quem são e saber quais as suas motivações torna-se importante no sentido de apontar melhorias.

Dentre as características da educação a distância, destaco como de grande importância a questão da presencialidade e do tempo. Houve por muito tempo uma valorização da presença física e em muitos de nós ainda persiste, sendo que um aluno pode estar presente e estar distante, preocupado com outros interesses; já um aluno distante pode estar presente e muito participativo. A assincronicidade e sincronidade existentes nos recursos das plataformas virtuais permitem uma boa adequação em relação ao tempo dos cursistas, considerando outras responsabilidades como trabalho e família. A educação a distância resolve os problemas de quem antes não tinha tempo de estudar.

Outro ponto fascinante é que muitos estudantes ficam limitados em lugares de difícil acesso, com transporte precário para os grandes centros. Assim, a educação a distância vem conquistando seu espaço e tornando a vida daqueles que querem estudar mais interessante e desafiadora.

Personalidades notáveis como Nelson Mandela, Steven Spielberg, Marina Silva, Juscelino Kubistchek e Charles Dickens tem em comum o interesse pelos estudos e todos fizeram cursos EAD. Portanto, considerar a educação a distância como algo negativo ou estudo de péssima qualidade é ignorar o potencial e continuar acreditando e valorizando mitos. Sendo assim, crenças sem fundamento devem ser resignificadas.

Um fator muito positivo é que portadores de necessidades especiais que envolvem a mobilidade ganham acessibilidade e lugar no mercado de trabalho. Mais uma vez a educação a distância demonstra ser importante e, além de tudo, essencial. Com o desenvolvimento da tecnologia e exigência de cumprimento das leis a acessibilidade será ampliada aos portadores de necessidades visuais também, assegurando-lhes possibilidades em ambientes virtuais, tanto para estudo quanto para o mercado profissional.

Sendo assim, considero que ser estudante hoje tem outro significado. Nesta aprendizagem não há vantagens em ficar sozinho, mas estudar colaborativamente, formando redes, nas quais a aprendizagem vai sendo construída num espaço em que todos ganham e todos compartilham, ricos e pobres, negros e brancos, pessoas de diferentes nacionalidades e idades. É um espaço democrático!

Com base nos pressupostos apresentados nesta investigação, acredito ser necessário refletir sobre a diferença entre o ensino tradicional presencial e o ensino a distância. Sendo assim, os professores não devem fazer uso dos mesmos moldes que seriam utilizados no ensino tradicional em que os alunos têm a proximidade física com o professor.

Percebo como indispensável que os professores e conteudistas, preparem os materiais didáticos e planifiquem as aulas procurando prever as possíveis dúvidas dos alunos. Importante também que os tutores estejam atentos, pois conforme alguns participantes relataram, muitas vezes eles se sentem sozinhos no ambiente, não encontram respostas para suas perguntas, sentem falta de um feedback. Nesse sentido, considero importante destacar que a falta de uma resposta imediata por parte do professor ou tutor também se torna um fator relevante na continuidade do aprendizado.

Acredito que há muito a fazer em relação à formação de professores em ambientes virtuais. Dentro dessa formação, encontram-se desafios, dentre eles o fato

de professores formados no ensino presencial terem que formar outros professores em ambientes virtuais.

Nesse sentido, é preciso pensar e agir para que seja possível obter da educação a distância muito mais do que o simples acesso à educação. Assim considero que está na hora de repensar a formação e considerar o tipo de professor que os cursos de Letras-Espanhol a Distância querem formar.

Relembro que muitos cursos estão espalhados pelo Brasil, pretendendo formar professores de espanhol em cursos EAD. Tendo em vista que esta modalidade tem como objetivo principal facilitar o acesso à formação por meio da extensão geográfica e flexibilização de horários, esta formação precisa ser repensada, pensar tanto na quantidade e qualidade, porém ainda mais na qualidade desta formação, já que se pretende reduzir as desigualdades, pois do contrário, haverá muitos diplomas na parede e poucos profissionais atuando.

Nesse sentido, convém considerar a proposta de Almeida Filho (2004, n.p.) para uma formação de professores de línguas com uma visão comunicacional. O autor afirma:

A formação para ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidade para agir na língua-alvo envolvendo os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticos. Esses três alinhamentos do professor de língua como profissional, comunicacional e reflexivo marcam de um lado a sua contemporaneidade e, de outro, sugerem uma agenda de pensamento e pesquisas que nos ocuparão cada vez mais.

Os três alinhamentos do professor: “profissional, comunicacional e reflexivo” referidos pelo autor, são desafios para a formação tanto presencial quanto a distância. Considero que a proposta de “envolver os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino por áreas de estudo, culturais e/ou temáticos” em ambientes virtuais, com a utilização de diferentes recursos, tem mais vantagens ou se torna mais fácil de ser realizada do que em uma sala de aula presencial.

Não estou propondo a extinção das aulas presenciais, pois acredito que o ensino presencial e o ensino a distância atendem a públicos diferentes e às vezes ao mesmo público, complementando um ao outro no que se fizer necessário.

Um ponto que quero destacar nesta dissertação é a importância de ouvir a voz do aluno. Neste aspecto, Galeano (1991, n.p.) em forma poética, afirma:

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a

dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Ouvir a voz do aluno é valorizar a sua presença, é construir e planejar com ele, é apoiá-lo para que ele supere as dificuldades e alcance o êxito almejado, pois o fato de ser ouvido pode despertar o interesse em participar ativamente das aulas com a consciência de que pode aprender.

Na pesquisa aqui relatada procurei valorizar as vozes dos alunos e, nessa direção, pensando nesta participação ativa do aluno, os cursos em AVA ganham com o uso das ferramentas de *chats* e fóruns e com a possibilidade de inserir áudios e imagens. Dessa forma, possibilita o contato através da voz, de forma que professores, tutores e alunos possam se comunicar na língua-alvo e também estabelecer contato com outros falantes desta língua, nativos ou não.

Valorizo a utilização dos fóruns de discussão no AVA, pois percebo que estes possibilitam a interação entre os aprendentes e permitem o compartilhamento de ideias e reflexões sobre as temáticas estudadas. Valorizo também os fóruns de apresentação e os fóruns mais conhecidos como “Sala do Café” que possibilite a interação e o surgimento de laços de afetividade entre os sujeitos envolvidos no processo. Porém considero que é importante saber dosar a quantidade de utilização desta ferramenta, pois o excesso de fóruns pode tornar o curso repetitivo e enfadonho. Dessa forma, sugiro que haja uma variedade de ferramentas e recursos disponíveis aos aprendentes.

Considero que os Centros de Ensino podem investir no ensino das estratégias, incentivando o sua utilização e os professores e tutores podem estar sempre lembrando e procurando disseminar entre os aprendentes a troca de experiências e a aprendizagem de EA. A importância deste ensino é também valorizado por Frigotto (2006, p. 21), que destaca a importância da qualidade das estratégias selecionadas ao afirmar:

Embora os aprendizes desenvolvam, ou descubram algumas estratégias de automotivação sozinhos, estas são frequentemente insuficientes em número e variedade.[...] Desta forma, uma parte importante do trabalho motivacional do professor é a conscientização dos alunos sobre a utilização de estratégias relevantes e o constante reforço sobre a utilização contínua destas estratégias[...]

Além disso, considero a importância de valorizar o que é defendido por Borges e Benevides Júnior (2012, p. 64) na seguinte afirmação:

[...] defendemos que as estratégias agrupadas por Oxford e o instrumento por ela desenvolvido para medi-las podem ser considerados uma forma de avaliar a própria autonomia da aprendizagem. Embora acreditemos que esse instrumento possa funcionar como indicador da autonomia no desenvolvimento de uma língua, defendemos que as EA elencadas nesse instrumento, especialmente para EaD, devam passar por reorganizações e novas estratégias devam ser inclusas.

Assim, concordo com os autores citados, considerando as EA na intenção de avaliar a autonomia dos aprendentes e também defendo que novas estratégias devem ser incorporadas a este documento tendo em vista as especificidades da educação a distância.

Uma contribuição que trago nesta pesquisa são quadros sobre as Estratégias de Aprendizagem, elaborados por mim, tendo como base os estudos de Oxford (1990). Estes quadros encontram-se numerados de 3 a 8 e estão localizados nas páginas 55 a 60 desta dissertação.

Apresento a seguir algumas sugestões como contribuição desta pesquisa para área de ensino de línguas em cursos de formação de professores EAD, objeto desta investigação.

- Proponho investir num planejamento e organização de curso que atenda às necessidades de formação e incentive a aprendizagem autônoma, fomentando o uso da EA.
- Sugiro que se abra espaço para as opiniões e ideias dos estudantes, que colaborem e participem das atividades, garantindo qualidade e interação. Um estudante motivado sempre contribui.
- Considero relevante que os Centros de Ensino públicos e privados, procurem investir em tecnologia e incentivem a criação e descoberta de novos recursos e ferramentas com as quais se possa desenvolver as habilidades, principalmente que seja possível utilizar a estratégia social, fomentando a interação e o desenvolvimento da oralidade.
- Sugiro intercâmbios e incentivos à criação e manutenção de comunidades de aprendizagem de línguas, para que a língua seja falada e aprendida em contexto real, não fictício como em livros e diálogos criados com intenção de fixar a gramática.
- Proponho gerar regulamentação que organize as experiências em EAD, incluindo a valorização dos profissionais, pois em muitos casos os profissionais

são mal remunerados e há constantes atrasos dos pagamentos, o que torna o trabalho desestimulante e ocasiona diversos outros problemas.

## **LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Uma das principais limitações deste estudo é o tempo disponível para realizar esta investigação num curso de mestrado. O tempo limitado dificulta e, muitas vezes, até inviabiliza o acompanhamento necessário com os participantes. Com mais tempo seria possível trabalhar mais instrumentos, utilizar outros meios de coletar dados e, principalmente, realizar um acompanhamento no ambiente virtual.

Que essas limitações sirvam de estímulo para que se produzam novas pesquisas em que sejam possíveis investigações mais aprofundadas sobre o tema.

## **SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS**

Sugiro a condução de um estudo longitudinal com aprendentes iniciantes até atingirem a conclusão do curso a distância.

- Proponho que haja pesquisas de cunho intervencionista com um acompanhamento mais próximo, nas quais seja possível ter uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais precisa das EA implementadas por eles. Ensinando as EA no início do curso.
- Proponho um direcionamento para “Ensino baseado em Estratégias em AVA” incluindo a participação de tutores, professores e gestores.

Tenho a convicção de que há muito a fazer em relação à formação em Letras-Espanhol a distância, tenho também a expectativa de que os resultados apresentados venham a constituir-se em instrumento para novas análises que possam contribuir qualitativamente para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

Após considerar a importância das EA para os alunos dos cursos de Letras-Espanhol EAD, concluo, portanto, esta dissertação, na qual me alinho ao pensamento de Vygotsky (1924/2001a): “não existe a determinação do que o outro constrói, mas a criação de possibilidades para as escolhas que ele fará”.

Caminhando e cantando... é preciso seguir adiante. É preciso seguir em frente. Está na hora de tomar novas atitudes com relação a aprendizagem a distância. Está na hora de dizer não a uma formação medíocre. Investir na qualidade, ampliar possibilidades; buscar a qualidade e criar as oportunidades de que depende a aquisição de uma nova língua a distância.

## REFERÊNCIAS

ABED – **Censo EAD.BR 2012**. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2013.

AFFONSO, Suselei Ap. Bedin; QUINELATO, Eliane. **Educação a distância no ensino de graduação**: a interatividade como desafio para a construção do conhecimento. 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/271/139>>. Acesso em: 23 dez. 2013

AIRES, Luisa. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional**. Universidade Aberta, Portugal. 2011. Disponível em <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes. 1993.

\_\_\_\_\_(org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Edição comemorativa (20 anos) revista e ampliada. Campinas: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

\_\_\_\_\_. **Crises, transições e mudanças no currículo de Letras**. Em Aspectos da Linguística Aplicada, organizado por Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.

\_\_\_\_\_. **O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 04, julho-dez, Brasília: Editora da UnB, 2004. Disponível em: <[www.unb.br/il/let/almeidafilho](http://www.unb.br/il/let/almeidafilho)> Acesso em: 22 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ARAÚJO-SILVA, Gisvaldo Bezerra. **Estratégias de Aprendizagem na aula de Língua Estrangeira**: Um estudo com Formandos em Letras. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria - RS. Disponível em: <[http://coralx.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao\\_gisvaldo.pdf](http://coralx.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao_gisvaldo.pdf)> Acesso em: 15 out. 2013.

AZEVEDO, Wilson. **Muito além do Jardim da Infância**: Temas de educação online. Rio de Janeiro, Armazém Digital, 2005.

BASSO, Edcléia A. **As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE.** In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, Maria Luisa O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 127-155.

\_\_\_\_\_. **A Construção Social das Competências necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal – Um Curso de Letras em Estudo.** (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada), Unicamp: Campinas, 2001.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Arquitetando a Educação a Distância - ARQUEAD** - Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://www.nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2007/arqueads/index.html](http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2007/arqueads/index.html)> Acesso em: 08 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Competência em Educação a Distância.** Porto Alegre: Editora Penso. 2013

BORGES, Vlândia Maria Cabral; BENEVIDES JÚNIOR, Francisco.Tarcízio Cavalcante **Perfis de uso de estratégias de aprendizagem.** Horizontes de Linguística Aplicada, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/6121>> Acesso em 15 out. 2013.

BORJA, Shirley Dowersley Bernardes; GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro. **O Ensino de Línguas Estrangeiras por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o que mudou.** CEFET, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <[http://www.senepet.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-02/GT02-012.pdf](http://www.senepet.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-012.pdf)> Acesso em 09 jul. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8), 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2005

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy** New York: Pearson-Longman, 2001.

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.

CALDEIRA, Ana Cristina Muscas. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/033-TC-A4.htm>.> Acesso em: 20 de março de 2013.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem. In: **18° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN.** Maceió, 2007.

CASTRO, José Gerley Díaz. **Educação a distância na visão dos líderes estudantis do ensino presencial da Universidade Federal do Tocantins**. Universidade de Brasília, 2011.

CHAMOT, Anna Uhl. Language learning strategy instruction: Current issues and research. **Annual Review of Applied Linguistics**. 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. Ed. São Paulo: Cortez. 2006.

COHEN, Douglas. **Language learning: Insights for learners, instructors, and researchers**. NY: Newbury House/HarperCollins. 1990.

\_\_\_\_\_. **Strategies in learning and using a second language**. London and New York: Longman, 1998.

\_\_\_\_\_. **Methods and Instruction in Second Language Teaching**, 2010. Disponível em: <<https://netfiles.umn.edu/users/adcohen/2011%20-%20L2L%20Strategies%20in%20Hinkel.pdf?uniq=-jhw8zn>> Acesso em: 14 nov. 2013.

COHEN, Douglas.; CRABTREE Benjamim. **Qualitative Research Guidelines Project**. Cohen Project 2008. Disponível em: <<http://www.qualres.org/index.html>> Acesso em: 10 ago. 2013.

DE GRANDE, Paula Baracat. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.utp.br/eletras/dossie/resumo/Dossie\\_especial\\_resumo\\_23.2\\_O\\_pesquisador\\_interpretativo\\_e\\_a\\_postura\\_etica\\_em\\_pesquisas\\_em\\_Lingui.pdf](http://www.utp.br/eletras/dossie/resumo/Dossie_especial_resumo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf)> Acesso em: 22 set. 2013.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.pedro-demo.sites.uol.com.br>> Acesso em 20 set. 2013.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2.ed. London: Sage,2000.

\_\_\_\_\_. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFF, Patrícia .A. Research approaches in applied linguistics. In Kaplan, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

ESTIVALET, Gustavo Borges. **O ensino e a aprendizagem da produção oral em Língua Estrangeira na educação a distância**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99500/307707.pdf?sequence=1>> Acesso em: 18 out. 2013.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos da Metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FACULDADE ESTÁCIO. **Manual do Aluno Estácio**. 2011. Disponível em: <[http://www.faeso.edu.br/pdfs/2011/manual\\_alunoEAD.PDF](http://www.faeso.edu.br/pdfs/2011/manual_alunoEAD.PDF)> Acesso em: 20 out. 2013.

FIGLIOLINI, Márcia Cristina Rocha. **A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras**. IN: CONSOLO, D. A; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs) Pesquisa em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Mirelle da Silva, MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Os Cursos de Letras e a formação profissional de professores de LE em perspectiva histórica**. Revista HELB 7. UNB. Brasília, 2013.

FRIGOTTO, Márcia Maria. **As Relações entre Estratégias de Aprendizagem, Motivação e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. UFTPR. Curitiba, 2006

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. 1991. Impresso no Brasil em 2002. Disponível em: <<http://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>> Acesso em 20 nov. 2013.

GARCIA, Maurício. **Normas para elaboração de dissertações e monografias**. 2000. Disponível em: <[http://www.uniabc.br/pos\\_graduacao/normas.html](http://www.uniabc.br/pos_graduacao/normas.html)> Acesso em: 26 out. 2013.

GRIFFITHS, Carol. **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press: 2008

GRUPO CTAR. Outra educação a distância é possível - Comunidade de trabalho / aprendizagem em rede (CTAR). **Anais do V Encontro Internacional Virtual Educa-Forum Universal de las culturas**. Barcelona, 16-18 / junho 2004. CRRROM Disponível em: <[www.virtualeduca.org](http://www.virtualeduca.org)> Acesso em: 05 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Outra educação a distância é possível - Comunidade de trabalho/aprendizagem em rede (CTAR)** – Universidade de Brasília. 2010. Disponível em:<<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-ublicados-pela-catedra/educacao-superior-a-distancia/livro-educacao-superior-a-distancia-comunidade-de-trabalho-e-aprendizagem-em-rede-ctar>> Acesso em: 20 dez. 2013.

Hymes, D.H. **On Communicative Competence** In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

INEP-MEC **Trajetória da Mulher na Educação Brasileira**, 2005. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=18745&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=18745&version=1.0)> Acesso em: 30 dez. 2013.

JANESICK, V. The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The Handbook of Qualitative Research** (pp. 379-400). Thousand Oaks, California, Sage Pub. 2000.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **O que são Tecnologias? Como vivemos com as tecnologias? Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Série Prática Pedagógica. Campinas. São Paulo. Ed. Papyrus. 6ª edição. 2003.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas. São Paulo. Ed. Papyrus. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**, Editora Atlas S.A. São Paulo, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. Editora Cortez, São Paulo, 2011.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, Piérre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Editora Parábola, São Paulo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 4.059 de 10 de Dezembro de 2004**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)> Acesso em: 08 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2013.

MORAN, José Manuel. **EaD – Porque não. Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004/1833>> Acesso em: 14 mai. 2013.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**. Uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOURA FILHO, Augusto César. Luitgards. **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.

NOVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Universidade de Lisboa, Portugal, 2010.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. V. **Learning Strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. **Language learnig strategies: What every teacher should now.** Boston. Heinle & Heinle,1990.

OXFORD, Rebecca.; SCARCELLA, Robin. **The Tapestry of Language Learning, The Individual in the Communicative Classroom** [S.l.:] Heinle & Heinle Publishers, 1994

PAIVA, Vera Lúcia. Menezes de Oliveira. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO -MARQUES, S. M.; SALOMÃO,A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.pg. 209-230.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador.** Calidoscópio. São Leopoldo v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor.** Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>

\_\_\_\_\_. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA,V (org.). **O professor de línguas estrangeiras.** Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2001. p.193-209.

\_\_\_\_\_. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa.** Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88

\_\_\_\_\_. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) **Revisitações:** edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.P.41-57

PALLOFF, Rena. M. e PRATT, Keith .**O aluno virtual.** 1ª ed. São Paulo: Artmed, Porto Alegre, 2004.

PEREIRA, A. T. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007.

PINHEIRO, Leandro. **Os Dez Mandamentos do Aluno EAD.** 2013. Disponível em: <[http://www.ead.ifpa.edu.br/etec/index.php?option=com\\_content&view=article&id=202:os-dez-mandamentos-do-aluno-ead&catid=75:noticias&Itemid=164](http://www.ead.ifpa.edu.br/etec/index.php?option=com_content&view=article&id=202:os-dez-mandamentos-do-aluno-ead&catid=75:noticias&Itemid=164) > Acesso em 31 dez. 2013.

PUC-MG. **Padrão PUC Minas de Normalização:** normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. 2006. Disponível em: <[http://www.proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/IVseminario/normalizacao\\_monografias.pdf](http://www.proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/IVseminario/normalizacao_monografias.pdf)> Acesso em: 31 dez. 2013

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR).** Brasília: Editora UnB, 2009. p.37-63.

\_\_\_\_\_. **Diferentes responsabilidades na educação a distância:** estudante, professor, professor tutor e coordenador de Polo. Universidade de Brasília, 2010 Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-catedra/educacao-superior-a-distancia/livro-educacao-superior-a-distancia-comunidade-de-trabalho-e-aprendizagem-em-rede-ctar>> Acesso em: 19 out. 2013.

REZEK NETO, Chade. **Educação Superior a Distância: criação de um sistema avaliativo exclusivo de EaD para o avanço tecnológico e educacional do país.** – Piracicaba. SP- Brasil- 2008

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.

ROMERO, Gabriela. **Ensino a distância:** a lição de casa para o Brasil. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/ensino-a-distancia-a-licao-de-casa-para-o-brasil>> Acesso em: 21 dez. 2013.

ROSA, Jorge La (org.) **Psicologia e Educação:** O Significado do Aprender . 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RUBIN, Joan. **What the “ good language learner” can teach us.** TESOL Quaterly- 41 -5, 1975.

\_\_\_\_\_. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In **Learner Strategies in Language Learning.** Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1987

SANTOS, Edméia. Portifólio e cartografia cognitiva. In:\_\_\_\_\_; SILVA, Marco. **A avaliação da aprendizagem em Educação on line.** São Paulo. Edições Loyola. 2006.

\_\_\_\_\_. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., p. 29-48, 2010.

SANTOS, 2008.(Orgs) **Evasão na Educação a Distância: Causando causas e propondo estratégias de Prevenção.** Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2013.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Ensinar e aprender no meio virtual:** rompendo paradigmas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011000200007&script=sci_arttext)> Acesso em: 17 out. 2013.

SANTOS JUNIOR, Elyso Soares. **O caminho de Raniére:** a jornada de aprendizagem de um peregrino online. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 190 f. Dissertação de mestrado.

TRUJILLO , Alfonso Ferrari. **Metodologia da Ciência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen. **Ensino a distância: horizontes para o ensino de línguas estrangeiras**. Revista Fragmentos, número 30, p. 025/034 Florianópolis/ jan - jun/ 2006. UFSC.

UNIFRAN. **Manual do Aluno UNIFRAN 2012**. Disponível em: <[http://www.aparecida.sp.gov.br/site/download/unifran/UNIFRAN\\_Manual\\_do\\_Aluno.pdf](http://www.aparecida.sp.gov.br/site/download/unifran/UNIFRAN_Manual_do_Aluno.pdf)> Acesso em: 19 out. 2013.

VALENTE, José Armando (org.) et. al. **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEED, 1993.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Língua: o desafio do formador**. Editora Pontes Editores. 2008.

\_\_\_\_\_. (org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências/ reflexões**. Campinas, São Paulo. Editora Pontes Editores, 2004.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SILVA, I. A. (Orgs) **Caderno de Letras 20 - O Senhor das Linguagens**. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Classificação de Estratégias de aprendizagem de Línguas. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, 2011.

\_\_\_\_\_. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: **Revista de Letras do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO**. Duque de Caxias: Unigranrio Editora, Volume VII Número XXVI Jul- Set 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisas em Estratégias de Aprendizagem de Línguas: Um Panorama. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**. Nilópolis, v. I, Número1, Jan- Abr 2010.

VYGOTSKY, L.S. (1924). **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENDEN, A. **Learner Strategies**. Tesol Newsletter 19 (5): 1-7., 1985.

\_\_\_\_\_. Conceptual background and utility. IN: WENDEN, A & RUBIN, J. **Learner strategies in language learning**. New York: Prentice Hall, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Entrevista. Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 (141-164).

WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International, p. 31-40, 1987.

YIN, R. K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

### APENDICE A – IEAL- INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Parte 1

#### APRESENTAÇÃO

Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de espanhol. Por favor, leia cada afirmação, Destaque as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

**1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA**

**2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA**

**3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA**

**4. NORMALMENTE VERDADEIRA**

**5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA**

**NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA** significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

**NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

**DE CERTA FORMA VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

**NORMALMENTE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

**SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Destaque em negrito ou de outra cor a sua resposta. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos.

## **IEAL- INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

### **Parte A**

#### **1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA**

#### **2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA**

#### **3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA**

#### **4. NORMALMENTE VERDADEIRA**

#### **5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA**

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em espanhol.

1      2      3      4      5

2. Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como forma de memorizá-las.

1      2      3      4      5

3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.

1      2      3      4      5

4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.

1      2      3      4      5

5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.

1      2      3      4      5

6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em espanhol.

1      2      3      4      5

7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em espanhol.

1      2      3      4      5

8. Frequentemente faço uma revisão das lições.

1      2      3      4      5

9. Recordo as palavras novas em espanhol, lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

1      2      3      4      5

### Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em espanhol várias vezes.

1      2      3      4      5

11. Tento falar com falantes nativos de espanhol.

1      2      3      4      5

12. Pratico os sons de espanhol.

1      2      3      4      5

13. Uso as palavras em espanhol que eu reconheço de formas diferentes.

1      2      3      4      5

14. Tomo a iniciativa de começar conversações em espanhol.

1      2      3      4      5

15. Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir a filmes falados em espanhol.

1      2      3      4      5

16. Leio em espanhol por prazer.

1      2      3      4      5

17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol.

1      2      3      4      5

18. Em textos, primeiro dou uma lida rápida e depois volto e leio cuidadosamente.

1      2      3      4      5

19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol.

1      2      3      4      5

20. Tento encontrar padrões (modelos) em espanhol.

1      2      3      4      5

21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.

1      2      3      4      5

22. Tento não traduzir palavra por palavra.

1      2      3      4      5

23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em espanhol.

1      2      3      4      5

### Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.

1      2      3      4      5

25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.

1      2      3      4      5

26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol.

1      2      3      4      5

27. Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário.

1      2      3      4      5

28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em espanhol.

1      2      3      4      5

29. Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

1      2      3      4      5

**Parte D**

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol.

1      2      3      4      5

31. Observo meus erros em espanhol e uso isto para ajudar-me a melhorar.

1      2      3      4      5

32. Presto atenção quando alguém está falando em espanhol.

1      2      3      4      5

33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol.

1      2      3      4      5

34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol.

1      2      3      4      5

35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em espanhol.

1      2      3      4      5

36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em espanhol.

1      2      3      4      5

37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol.

1      2      3      4      5

38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol.

1      2      3      4      5

**Parte E**

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o espanhol.

1      2      3      4      5

40. Encorajo-me a falar espanhol mesmo quando receio cometer erros.

1      2      3      4      5

41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em espanhol.

1      2      3      4      5

42. Observo se estou tenso (a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando espanhol.

1      2      3      4      5

43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do espanhol.

1      2      3      4      5

44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo espanhol.

1      2      3      4      5

### Parte F

45. Se não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.

1      2      3      4      5

46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.

1      2      3      4      5

47. Pratico espanhol com outros alunos.

1      2      3      4      5

48. Peço ajuda a falantes nativos.

1      2      3      4      5

49. Faço perguntas em espanhol.

1      2      3      4      5

50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de espanhol.

1      2      3      4      5

---

Fonte: <http://www.veramenezes.com/strategies.htm> e <http://www.veramenezes.com/sill.htm>

## APÊNDICE A – IEAL- INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

### Parte 2

#### Folha de Respostas e Escore

1. Os espaços (\_\_\_\_) são numerados para cada item.
2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
4. Divida pelo número sob TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
5. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
6. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

#### Folha de resultados

Parte A Parte B Parte C Parte D Parte E Parte F Inteiro

1 \_\_\_\_ 10 \_\_\_\_ 24 \_\_\_\_ 30 \_\_\_\_ 39 \_\_\_\_ 45 \_\_\_\_ TOTAL parte A \_\_\_\_

2 \_\_\_\_ 11 \_\_\_\_ 25 \_\_\_\_ 31 \_\_\_\_ 40 \_\_\_\_ 46 \_\_\_\_ TOTAL parte B \_\_\_\_

3 \_\_\_\_ 12 \_\_\_\_ 26 \_\_\_\_ 32 \_\_\_\_ 41 \_\_\_\_ 47 \_\_\_\_ TOTAL parte C \_\_\_\_

4 \_\_\_\_ 13 \_\_\_\_ 27 \_\_\_\_ 33 \_\_\_\_ 42 \_\_\_\_ 48 \_\_\_\_ TOTAL parte D \_\_\_\_

5 \_\_\_\_ 14 \_\_\_\_ 28 \_\_\_\_ 34 \_\_\_\_ 43 \_\_\_\_ 49 \_\_\_\_ TOTAL parte E \_\_\_\_

6 \_\_\_\_ 15 \_\_\_\_ 29 \_\_\_\_ 35 \_\_\_\_ 44 \_\_\_\_ 50 \_\_\_\_ TOTAL parte F \_\_\_\_

7 \_\_\_\_ 16 \_\_\_\_ 36 \_\_\_\_

8 \_\_\_\_ 17 \_\_\_\_ 37 \_\_\_\_

9 \_\_\_\_ 18 \_\_\_\_ 38 \_\_\_\_

19 \_\_\_\_

20 \_\_\_\_

21 \_\_\_\_\_

22 \_\_\_\_\_

23 \_\_\_\_\_

---



---



---

 total \_\_\_\_\_ total \_\_\_\_\_ total \_\_\_\_\_ total \_\_\_\_\_ total \_\_\_\_\_ total \_\_\_\_\_ total \_\_\_\_\_

9 = \_\_\_\_\_ 14 = \_\_\_\_\_ 6 = \_\_\_\_\_ 9 = \_\_\_\_\_ 6 = \_\_\_\_\_ 6 = \_\_\_\_\_ 50 = \_\_\_\_\_ (média global)

Nome \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

### Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas nem certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

#### Parte Estratégias incluídas Sua média nessa parte

---

A Lembrando de forma mais eficiente \_\_\_\_\_

B Utilizando todos os seus processos mentais \_\_\_\_\_

C Compensando pela falta de conhecimento \_\_\_\_\_

D Organizando e avaliando sua aprendizagem \_\_\_\_\_

E Controlando suas emoções \_\_\_\_\_

F Aprendendo com os outros \_\_\_\_\_

**SUA MÉDIA GLOBAL** \_\_\_\_\_

#### Perfil dos resultados do Inventário

Para entender suas médias:

Sempre ou quase sempre usada

4.5 a 5.0

**Alta**

	Normalmente usada	3.5 a 4.4
<b>Média</b>	Usada de vez em quando	2.5 a 3.4
	Normalmente não usada	1.5 a 2.4
<b>Baixa</b>		
	Nunca ou quase nunca usada	1.0 a 1.4
	Nunca ou quase nunca usada	1.0 a 1.4

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender espanhol. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte a seu professor sobre elas.

### **Inventário de Estratégias de Aprendizagem: gráfico**

Se quiser, coloque suas médias nesta tabela e desenhe um gráfico com seus resultados.

5.0							
4.5							
4.0							
3.5							
3.0							
2.5							
2.0							
1.5							
1.0							
	A	B	C	D	E	F	GLOBAL

Fonte: <http://www.veramenezes.com/sillresp.htm>

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO- PERFIL DO ESTUDANTE****QUESTIONÁRIO- PERFIL DO ESTUDANTE**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

- 1- Sobre a aprendizagem de espanhol em ambiente virtual, quais são suas principais dificuldades e facilidades e de que forma você lida com elas?

(escreva quantas linhas você desejar)

- 2- Por que você está num curso a distância? Que motivos o trouxeram para este ambiente de aprendizagem?

(escreva quantas linhas você desejar)

- 3- O seu desempenho como aluno em aulas presenciais é:  
( ) bom ( ) regular ( ) ótimo

- 4- O seu desempenho como aluno em ambiente virtual é:  
( ) bom ( ) regular ( ) ótimo

- 5- Algum motivo especial fez com que você escolhesse este curso ?  
(escreva quantas linhas você desejar)

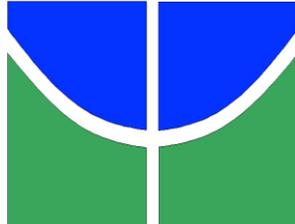
Obrigada por participar!

[lilyrocharibeiro@hotmail.com](mailto:lilyrocharibeiro@hotmail.com)

Questionário elaborado pela mim, Lilian Vieira da Rocha Ribeiro, em maio de 2013.

## ANEXOS

### ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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.

Informo que não haverá divulgação de dados pessoais, respeitando a privacidade dos participantes.

Leia atentamente este termo de consentimento, confirmando que concorda em participar deste estudo, preencha com seu nome e CPF e envie por email para [lilyrocharibeiro@hotmail.com](mailto:lilyrocharibeiro@hotmail.com).

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Tema da pesquisa:** Estratégias de Aprendizagem nos Cursos de Letras-Espanhol a Distância.

**Pesquisador responsável:** Lilian Vieira da Rocha Ribeiro – Telefone: (61) (Divulgado aos participantes)

**Orientador:** Prof. Dr. Augusto C. Luitgards Moura Filho – Telefone: (Divulgado aos participantes)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_ declaro que concedo a Lilian Vieira da Rocha Ribeiro, CPF 031033087-44 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 de conversas em áudio/vídeo, documentos, fotografias e entrevistas por mim concedidas a ela sobre o meu processo de aprendizagem de língua espanhola (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.

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, 10 de junho de 2013.

## ANEXO B - QUADRO DOS LMS MAIS CONHECIDOS E OS UTILIZADOS NA UFRGS.

LMS	Site oficial	Instituição Proprietária	Principal pressuposto teórico que suporta
MOODLE	<a href="http://moodle.org">http://moodle.org</a>	Idealizado por Martin Dougiamas da Universidade de Tecnologia em Perth, Austrália	Social-construtivismo (a partir do construtivismo, socioconstrucionismo e teoria do “conectado e isolado”).
Blackboard	<a href="http://www.blackboard.com">http://www.blackboard.com</a>	Blackboard Inc.	Aprendizagem informal e social
Sakai	<a href="http://www.sakaiproject.org/">http://www.sakaiproject.org/</a>	Sakai Fundation	Colaboração, cooperação em comunidades virtuais de aprendizagem.
Teleduc	<a href="http://www.teleduc.org.br">http://www.teleduc.org.br</a>	Unicamp	Construcionismo contextualizado (Valente, 1999).
Solar	<a href="http://www.solar.virtual.ufc.br">http://www.solar.virtual.ufc.br</a>	UFC	Interacionista
ROODA	<a href="http://www.ead.ufrgs.br/rooda">http://www.ead.ufrgs.br/rooda</a>	UFRGS	Epistemologia genética e sócio-interacionismo.
Planeta ROODA	<a href="http://www.nuted.ufrgs.br/planeta2/">http://www.nuted.ufrgs.br/planeta2/</a>	UFRGS	Epistemologia genética e sócio-interacionismo.
NAVI	<a href="http://www.ead.ufrgs.br/navi">http://www.ead.ufrgs.br/navi</a>	UFRGS	Aprendizagem com enfoque sistêmico.
edx	<a href="http://www.edxonline.org/">http://www.edxonline.org/</a>	MIT e Harvard	Plataforma criada com o propósito de pesquisar aprendizagem online ao manter cursos livres
Coursera	<a href="http://www.coursera.org">http://www.coursera.org</a>	Universidades de Stanford, Priceton, Michigan e Pennsylvania	Plataforma criada para ofertar cursos fechados, com aulas livres, gratuitas e totalmente online.
Claroline	<a href="http://www.claroline.net/">http://www.claroline.net/</a>	Consórcio entre universidades da Bélgica, Espanha, Canadá, Chile, França, EUA e Marrocos	Motivação, intenção e desenvolvimento de competências.

Fonte: Behar, 2013, p.59.