



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**Márcia Gonçalves Pinheiro**

**CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES DE LE (INGLÊS) A RESPEITO DA  
APRENDIZAGEM POR MEIO DE COLABORAÇÃO EM REDE**

BRASÍLIA – DF  
Dezembro/2019



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**Márcia Gonçalves Pinheiro**

**CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES DE LE (INGLÊS) A RESPEITO DA  
APRENDIZAGEM POR MEIO DE COLABORAÇÃO EM REDE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, Área de concentração: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

BRASÍLIA- DF

Dezembro/2019

## Referência Bibliográfica e Catalogação

Pinheiro, Márcia Gonçalves. **Crenças e ações de aprendizes de LE (inglês) a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 168 f. Dissertação de mestrado.

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

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA. ACERVO.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG643c	Gonçalves Pinheiro, Márcia Crenças e ações de aprendizes de LE (inglês) a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede / Márcia Gonçalves Pinheiro; orientador Yuki Mukai. -- Brasília, 2019. 168 p.  Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2019.  1. Crenças e ações de aprendizes. 2. Tecnologias digitais . 3. Aprendizagem baseada em projetos. 4. Plataforma iEARN. 5. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. I. Mukai, Yuki, orient. II. Título.
--------	--

**Márcia Gonçalves Pinheiro**

**CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES DE LE (INGLÊS) A RESPEITO DA  
APRENDIZAGEM POR MEIO DE COLABORAÇÃO EM REDE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Aprovada por:

---

Prof. Dr. Yûki Mukai – Orientador

Universidade de Brasília / PPGLA

---

Prof. Dra. Maria Del Carmen de La Torre Aranda (Examinador Interno)

Universidade de Brasília / PPGLA

---

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant’Ana (Examinador Externo)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Examinador Suplente)

Universidade de Brasília / PPGLA

---

Brasília, 11 de dezembro de 2019

*Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.  
(Cora Coralina)*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que segurou em minhas mãos, me guiou, protegeu e abençoou para que eu pudesse ter forças e coragem de prosseguir diante das dificuldades encontradas em meu percurso como mestranda.

Aos meus queridos pais Albino (*in memoriam*) e Itelvina que mesmo nos momentos de percalços, sempre me deram suporte para que eu pudesse continuar os estudos e escolher a área de atuação desejada.

À todos meus familiares, em especial meus irmãos Ailton, Maísa e Max pela compreensão das ausências nos encontros de família durante esta jornada. Aos meus queridos sobrinho e sobrinhas, especialmente Estefânia que agiu com dedicação, e principalmente foi meu ouvido durante todos os momentos, sempre me incentivando a seguir em frente.

Ao meu estimado orientador Dr. Yûki Mukai pela confiança, que ao longo do percurso durante nossas discussões em prol da melhoria de nossa pesquisa, demonstrou ser um profissional dedicado, competente, solícito, motivador e paciente. Ademais, por responder sempre com ponderações pertinentes aos *e-mails*, o que fez com que nosso trabalho se tornasse mais instigante.

À UnB, especialmente aos professores do PPGLA pela dedicação e por empenharem em oferecer sempre o melhor para que nós mestrandos primássemos também pela qualidade de nosso crescimento acadêmico.

À estimada professora Dra. Maria Del Carmen por apresentar em suas aulas novas possibilidades de se trabalhar com as tecnologias digitais.

Ao estimado professor Dr. Juscelino Sant'Ana por prontamente aceitar em participar da banca desta dissertação.

Ao estimado professor Dr. Almeida Filho que sempre incentivou a nossa formação continuada em busca de pressupostos teóricos adequados para a área da Linguística Aplicada.

Aos colegas de curso pelas trocas de experiências durante as aulas que foram momentos de aprendizado com as diferentes visões acadêmicas e vivências profissionais. Especialmente, à Eurídice Valentim pelo respeito, amizade e parceria durante a escrita de artigos.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por incentivar o desenvolvimento profissional de seus professores e por conceder a licença para que eu pudesse dedicar exclusivamente à esta pesquisa.

Aos colegas do CILT e CILC, especialmente aos dois professores que nos possibilitaram que esta pesquisa fosse efetivada. Também agradecemos ao professor canadense.

Aos aprendizes participantes desta pesquisa pela confiança e todo aprendizado que vocês me propiciaram durante o processo. Ademais, a todos meus alunos que sempre me motivaram a buscar mais para melhorar a prática como professora.

À todos meus amigos que me receberam com abraços confortantes como forma de motivação para prosseguir em busca da materialização desta conquista.

Aos membros participantes da plataforma *iEARN*, em especial à Almerinda Garibaldi, Cathy Healey e Mary Brownell pela confiança, incentivo e suporte. Aos membros das ONGs Educadores Globais e *Partners of the Americas*, parceiras da plataforma *iEARN*, por acreditarem e apoiarem a educação.

## RESUMO

Este estudo busca investigar as crenças e ações dos aprendizes sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede. Para tanto, utilizou-se dos princípios da aprendizagem baseada em projetos com mediação da plataforma *iEARN*. Ademais, investiga essa maneira de adquirir línguas em que o uso das tecnologias digitais está intrínseco. Assim sendo, propõe-se como orientação desta dissertação os seguintes objetivos específicos os quais primeiramente, buscam identificar as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem por meio da colaboração em rede e em seguida, compreender quais as relações existentes entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem por meio de colaboração em rede. Nesta pesquisa, considera-se haver uma intersecção entre as crenças, as tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas na área da Linguística Aplicada. Dessa forma, a fundamentação teórica tem como eixo orientador no que concerne às crenças dos aprendizes, Almeida Filho (1993, 2011, 2018), Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007), Dewey (1916, 1933), Kalaja *et al.* (2016), Mukai (2014), Pajares (1992); às tecnologias digitais Cope e Kalantzis (2013), Dudeney e Hokcly (2007), Hine (2015), Martins e Moreira (2012), Rojo e Barbosa (2015), Kern e Warschauer (2000) e à aprendizagem baseada em projetos Ausubel (1968), Bender (2012), Prabhu (1987), Vygotsky (1978). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa baseada em Bogdan e Biklen (1994), Chizotti (2006), Denzin e Lincoln (2006), Laville e Dionne (1999), efetivada como um estudo de caso interpretativista (ANDRÉ, 2005; FALTIS, 1997; MERRIAN, 1988; STAKE, 1994). A abordagem contextual é a que se baseia para a análise e discussão das crenças dos aprendizes referenciadas por Barcelos (2001). O contexto da presente pesquisa aconteceu em dois Centros Interescolares de Línguas (CIL) públicos do Distrito Federal. A análise e discussão de dados ocorreram a partir de notas de campo, questionários (misto e em escala *Likert*) e entrevistas (livres e semiestruturadas) aplicados aos aprendizes de inglês dos centros de línguas participantes da presente pesquisa. Foram utilizadas, além de gravações de áudio, fotografias, filmagens de atividades e análise de produção escrita e oral dos estudantes. Em decorrência da análise e discussões de dados, constatou-se uma tendência dos aprendizes no contexto onde a pesquisa ocorreu em prol da aprendizagem por meio da colaboração em rede. No que concerne às relações existentes entre as crenças e ações dos aprendizes verificou-se que há uma interrelação entre elas pela busca da melhoria e compreensão de seus textos antes das postagens.

**Palavras-chave:** Crenças e ações de aprendizes. Tecnologias digitais. Aprendizagem baseada em projetos. Plataforma *iEARN*. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

## ABSTRACT

This research presents the beliefs and actions of foreign language learners engaged in online collaboration. Accordingly, project-based learning principles were utilized and mediated through specific tasks undertaken within the *iEARN* platform. Practices of acquiring languages in which the use of digital technologies is intrinsic were also investigated. Research was aimed at investigating students' beliefs about online collaboration, seeking to then to investigate the relationships between students' beliefs and actions. The intersection among beliefs, digital technologies and project-based learning in the field of Applied Linguistics was theorized, investigated and determined. The study regarding beliefs was based on Almeida Filho (1993, 2011, 2018), Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007), Dewey (1916, 1933), Kalaja et al. (2016), Mukai (2014) and Pajares (1992). In relation to digital technologies, the study based deductive research on the work of Cope & Kalantzis (2013), Dudeney & Hokcly (2007), Hine (2015), Martins & Moreira (2012), Rojo & Barbosa (2015) and Kern & Warschauer (2000). Project-based learning research was based on Ausubel (1968), Bender (2012), Prabhu (1987) and Vygotsky (1978). Qualitative research was guided by Bogdan e Biklen (1994), Chizotti (2006), Denzin & Lincoln (2006), Laville & Dionne (1999); it was materialized as an interpretative case study in (ANDRÉ, 2005, FALTIS 1997, MERRIAN 1988 and STAKE 1994). The Contextual Approach referenced by Barcelos (2001) was used to analyze and discuss data. Research took place in two Public Language Centers in the Federal District. The data instruments used were questionnaires (mixed written and Likert scale) and interviews (open and semi-structured). They were applied to the participants in this research, i.e., students of English language of the two centers mentioned above. Audio and video recordings were utilized as well as photographs to register students actions. Results indicated the tendency of the learners' beliefs, within the context where this study was developed, to favor online collaboration. Regarding the relationships between learners' beliefs and actions, analysis indicated interrelation between beliefs and actions when students sought improvements in texts intelligibility to the online community prior to posting.

**Keywords:** Learners' beliefs and actions. Digital technologies. Project-based learning. *iEARN* platform. English language teaching and learning.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Quadro Comparativo entre CILT e CILC .....	57
<b>Quadro 02</b> – Pseudônimos dos Participantes da Pesquisa .....	57
<b>Quadro 03</b> – CILT – Cronograma de Observação das Aulas e Notas de Campo .....	64
<b>Quadro 04</b> – CILC – Cronograma de Observação das Aulas e Notas de Campo .....	65
<b>Quadro 05</b> – Entrevista Livre em Grupo no CILC .....	68
<b>Quadro 06</b> – Entrevista Livre em Grupo no CILT .....	69
<b>Quadro 07</b> – Entrevistas Semiestruturadas e Individuais no CILC .....	70
<b>Quadro 08</b> – Entrevistas Semiestruturadas e Individuais no CILT .....	70
<b>Quadro 09</b> – Entrevistas Semiestruturadas e Individuais no CILC .....	71
<b>Quadro 10</b> – Entrevistas Semiestruturadas e Individuais no CILC .....	71
<b>Quadro 11</b> – Questionário em Escala Likert com Respostas .....	80
<b>Quadro 12</b> – Ações e Crenças dos Aprendizes nas Atividades Realizadas em Sala de Aula .....	135

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Postagem da Professora Marília .....	96
<b>Figura 2</b> – Respostas para a Pergunta Quem Tem Fome No Mundo .....	106
<b>Figura 3</b> – Resposta do Professor Poe à Aprendiz Anete .....	108
<b>Figura 4</b> – Postagem de Kelly sobre A Quantidade de Comida no Mundo .....	109
<b>Figura 5</b> – Postagem de Aurora sobre A Quantidade de Comida no Mundo .....	111
<b>Figura 6</b> – Texto de Jugr sobre Causas da Fome e Cobertura da Mídia sobre o Tema .....	113
<b>Figura 7</b> – Ilustração de Jugr sobre Verso do Poema <i>The Great Tablecloth</i> .....	123
<b>Figura 8</b> – Ilustração de Michael Jackson sobre Verso do Poema <i>The Great Tablecloth</i> .....	124
<b>Figura 9</b> – Artefato Artístico de Thiago .....	125
<b>Figura 10</b> – Artefato Artístico de Edu .....	126
<b>Figura 11</b> – Intersecção entre crenças, ações e ABP .....	143

## LISTA DE SIGLAS

AAL.....	Área Aplicada da Linguagem
ABP.....	Aprendizagem Baseada em Projetos
BALLI.....	Beliefs About Language Learning Inventory
CALL.....	Computer Assisted Language Learning
CIL.....	Centro Interescolar de Línguas
CILC.....	Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia
CILT.....	Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga
DF.....	Distrito Federal
EAPE.....	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EL.....	Entrevista Livre
ELCP.....	English Language and Culture Program
ES.....	Entrevista Semiestruturada
GDF.....	Governo do Distrito Federal
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
iEARN.....	International Education and Resource Network
L2.....	Segunda Língua
LA.....	Linguística Aplicada
LE.....	Língua Estrangeira
LEM.....	Língua Estrangeira Moderna
MDS.....	Ministério do Desenvolvimento Social
ODS.....	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU.....	Organização das Nações Unidas
PDPI.....	Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa
SEEDF.....	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TRIP.....	Teacher Readiness Improvement Pedagogy

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Justificativa e problematização.....	16
1.2 Objetivo da pesquisa.....	21
1.2.1 Objetivos específicos.....	22
1.3 Perguntas de pesquisa.....	22
1.4 Delimitações do estudo e organização do projeto.....	22
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Crenças.....	23
2.1.1 Conceitos de crenças.....	23
2.1.2 Crenças e ações.....	29
2.1.3 Abordagens em relação às pesquisas de crenças.....	31
2.2 Tecnologias Digitais.....	34
2.2.1 Constituição de Parcerias.....	39
2.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).....	40
2.4 Síntese do capítulo .....	47
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
3.1 Introdução.....	48
3.2 A natureza da pesquisa.....	48
3.3 Estudo de Caso.....	51
3.4 Contexto de Pesquisa.....	55
3.5 Os participantes da pesquisa.....	57
3.6 A plataforma <i>iEARN</i> .....	60

3.6.1 A escolha do projeto <i>Encontrando Soluções para a Fome (Finding Solutions to Hunger)</i> .....	60
3.7 Instrumentos de Coleta de Dados.....	62
3.7.1 Observação de aulas e Notas de Campo.....	63
3.7.2 Questionários.....	66
3.7.3 Entrevistas.....	67
3.7.4 Fotografias.....	71
3.7.5 Gravações em áudio.....	72
3.7.6 Gravações em vídeo.....	72
3.8 Procedimentos para coleta de dados.....	73
3.9 Procedimentos para análise dos dados.....	73
3.10 Ética.....	75
3.11 Síntese do Capítulo.....	76
<b>4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>77</b>
4.1 Crenças dos alunos sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede.....	77
4.1.1 Dados do questionário misto .....	77
4.1.2 Dados do questionário em escala <i>Likert</i> .....	80
4.1.3 Dados das entrevistas livres e semiestruturadas .....	84
4.1.3.1 Satisfação.....	84
4.1.3.2 Melhoria da aprendizagem.....	86
4.1.3.3 Tema relevante.....	88
4.1.3.4 Dificuldade.....	90
4.2 Ações dos aprendizes durante o projeto em colaboração em rede.....	94
4.2.1 Ações dos aprendizes realizadas na plataforma <i>iEARN</i> .....	94
4.2.1.1 Apresentação pessoal/O que sei sobre a fome? .....	95

4.2.1.2 Quem tem fome no mundo? .....	103
4.2.1.3 Há comida suficiente no mundo? .....	109
4.2.2 Ações realizadas em sala de aula .....	115
4.2.2.1 Atividades sobre a temática da fome .....	116
4.2.2.2 Apresentação do vídeo: <i>Our World is Hungry: Facts about World Hunger and Poverty</i> (O Mundo está Faminto: Fatos sobre a Fome no Mundo e a Pobreza) .....	119
4.2.2.3 Informações sobre a fome em alguns países do mundo.....	120
4.2.2.4 <i>The Great Tablecloth</i> , poema de Pablo Neruda .....	122
4.2.2.5 Apresentação de projetos .....	127
4.2.2.6 Videoconferência .....	128
4.3 Síntese do Capítulo .....	136
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
5.1 Perguntas de pesquisa .....	139
5.2 Contribuições da pesquisa .....	144
5.3 Limitações da pesquisa .....	144
5.4 Sugestões para futuras pesquisas .....	145
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>156</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO – DIRETOR(A).....	156
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSOR(A).....	157
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO – ALUNO(A).....	158
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO MISTO.....	159
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COM ESCALA LIKERT.....	160
APÊNDICE F – ENTREVISTA LIVRE.....	161
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	162

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO – COORDENADORA DA PLATAFORMA <i>iEARN</i> .....	163
<b>ANEXOS.....</b>	<b>164</b>
ANEXO A PERGUNTAS PARA REFLETIR SOBRE A FOME .....	164
ANEXO B TEXTOS SOBRE A FOME EM ALGUNS PAÍSES DO MUNDO.....	165
ANEXO C ILUSTRAÇÕES DO POEMA FEITA PELOS ALUNOS DO CILT .....	167
ANEXO D TOALHA DE MESA COMPOSTA COM ARTEFATOS DO APRENDIZES DO CILC.....	168

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos de autores que estudam as crenças. Dessa maneira, analisa-se o objeto a partir da perspectiva de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007), Barcelos e Kalaja (2003), Horwitz (1985), Kalaja *et al* (2016), Mukai (2014), Pajares (1992), dentre outros que consideram que as crenças são vistas como um importante conceito a ser analisado na área de ensino e aprendizagem de línguas. Barcelos e Kalaja (2003), Pajares (1992) asseveram que as crenças são dinâmicas, paradoxais e complexas, características que as tornam instigantes de serem investigadas. Ademais, as crenças dos aprendizes (sujeitos da presente pesquisa) abarcam suas visões por meio de experiências vividas sobre a tarefa de aprender línguas. Kalaja *et al.* (2016) ressaltam que as crenças podem ser avaliadas, tanto durante os processos quanto em contextos de aprendizagem, por meio de experiências motivadoras ou não. Logo, é nessa perspectiva contextual de sala de aula e por meio do processo de aprendizagem da língua inglesa que analisamos as crenças e ações dos aprendizes em relação à aprendizagem por meio da colaboração em rede. Para tanto, buscamos também conceitos que envolvam o uso das tecnologias digitais como em Dillenbourg (1999), Kern e Warshauer (2000), Martins e Moreira (2012), Rojo e Barbosa (2015), dentre outros e da aprendizagem baseada em projetos como em Bender (2012), Prabhu (1987) e Vygotsky (1978).

Neste capítulo incluem-se na sequência, a contextualização; a justificativa e a problematização; os objetivos (geral e específicos); as perguntas de pesquisa; a delimitação da pesquisa e a organização do trabalho.

### 1.1 Justificativa e problematização

Trabalhamos na área de ensino de línguas desde 1998, e em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) desde 2000. Atuamos na área de ensino da Língua Inglesa. Durante nosso percurso como professora temos procurado fazer cursos de capacitação que nos façam refletir sobre nossa prática, e ao mesmo tempo, propiciem benefícios para nossos alunos e a comunidade educacional como um todo.

A reflexão do professor sobre sua prática em sala de aula torna-se essencial para que pondere suas ações e busque, de modo consequente, novos caminhos para efetivação de

mudanças como incluir o uso das tecnologias digitais ao longo do exercício da profissão. Essa necessidade de reflexão sobre a prática docente consta na literatura sobre formação de professores como em Almeida Filho (2011, 2018), Nóvoa (2009) e Schön (1995). Para Nóvoa (2009, p. 207), uma das características que constituem o professor em formação continuada está presente em sua “cultura profissional em que o registro de práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício de avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”.

Em julho de 2017, junto com outros 11 (onze) professores que atuam na área do ensino de inglês como língua estrangeira, tivemos a oportunidade de fazer um curso intitulado Pedagogia de Melhoria e Prontidão para o Ensino (*Teacher Readiness Improvement Pedagogy – TRIP*), na faculdade *Aims Community College*, na cidade de Greeley, Colorado, EUA. Durante o curso pudemos aprimorar nossos conhecimentos sobre aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning – ABP*). A partir de então, percebemos uma conectividade entre ABP e projetos colaborativos em rede.

Dessa forma, a justificativa para este estudo refere-se a uma necessidade de pesquisar mais sobre a aprendizagem baseada em projetos; como os próprios podem ser desenvolvidos por meio de colaboração em rede com aprendizes de língua estrangeira, e ainda se as crenças dos aprendizes sobre o trabalho com tecnologias digitais podem influenciar nesse processo.

Trabalhar com tecnologias digitais no cenário da Linguística Aplicada (LA) no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas não é novidade. Ilustramos essa afirmação por meio de alguns estudos locais realizados na Universidade de Brasília (UnB). Há estudos com ferramentas que fazem uso da *internet* como no projeto *Conversações entre futuros professores de FLE<sup>1</sup>* em que os interagentes participam de situações *online* na LA com falantes de outras culturas em Aranda, Petit e Fernandes (2014), a plataforma *MOODLE* como em Araújo (2016), o aplicativo *WhatsApp* como em Santos (2018), as próprias tecnologias digitais como em Duqueviz (2017) e a plataforma *online* escolhida para esta pesquisa *iEARN* (plataforma *online* em que alunos e professores de vários países tem a possibilidade de trabalhar com projetos colaborativos) como em Garibaldi (2004) e Batista (2015). Diante de tantas possibilidades de se trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula de língua inglesa, decidimos explorar as crenças e ações dos alunos sobre a colaboração em rede, por meio da aprendizagem baseada em projetos - um contexto ainda carente de estudos na área de LA. A seguir, fazemos um breve esboço das razões pelas quais escolhemos trabalhar com a plataforma *iEARN*.

---

<sup>1</sup> FLE leia-se Francês como Língua Estrangeira.

Durante nosso percurso como professora de inglês já tivemos a oportunidade de trabalhar com pelo menos quatro plataformas *online* de ensino e aprendizagem no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga – CILT,<sup>2</sup> envolvendo nossos alunos. A primeira foi a plataforma *iEARN* (desde 2003). Inicialmente fizemos um curso *online* na plataforma *iEARN* denominado *Creative Writing* e trabalhamos com um projeto chamado *Folk Tales*. Os alunos, como efetivação do projeto semestral do CILT, escreveram a versão em inglês de três lendas do folclore brasileiro e as ilustraram. Tais histórias foram intituladas como: *A Mula sem Cabeça*, *O Negrinho do Pastoreio* e *A Lenda das Cataratas do Iguaçu*. Ao final apresentaram oralmente as lendas para os colegas de turma. À época, não havia computadores na biblioteca da escola, então, nós mesmas postamos os contos na referida plataforma. Por conta dessa falta de equipamentos adequados e *internet* na escola, não era pedido aos alunos que postassem seus trabalhos *online*. Desde então, trabalhamos com vários outros projetos da plataforma como *Side by Side*, *My Hero*, *One Day in the Life*, *Hands for Peace* e *Adobe Youth Voices*. Destacamos esse último projeto em que fizemos primeiramente um *workshop* presencial de três dias em um país da Ásia Central, Uzbequistão, e quando retornamos ao Brasil, três professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e eu fizemos o curso *online* para trabalhar com produção de vídeos com os alunos, o que foi um grande desafio para nós, pois nunca havíamos editado sequer um vídeo anteriormente. Inicialmente, tivemos dificuldades para editar o primeiro vídeo como uma das tarefas do curso e contamos com a colaboração de colegas de trabalho e amigos que nos propiciaram um letramento inicial para a primeira edição de um vídeo no *software* da Adobe, que posteriormente foi postado na plataforma. O mesmo teve um problema mais grave de edição, o vídeo terminou e a música continuou porque ainda não havíamos aprendido como “cortá-la”, um detalhe.

No referido curso, trabalhamos com dois *softwares* da Adobe: o *Premiere* para edição de vídeos e o *Photoshop* para a edição de fotos. A *Adobe Youth Voices* oferecia também um dia de oficina para os alunos editores que estavam envolvidos no projeto com um *media mentor*, ou seja, um profissional com expertise na área de edição de vídeos e fotografias. Isso foi em 2008. Durante o mesmo semestre do curso (Segundo semestre de 2008), nossos alunos da SEEDF produziram um vídeo (*Teenage Pregnancy*<sup>3</sup>) que foi premiado para participar, com duas alunas, da primeira conferência *Adobe Youth Voices Summit* na Universidade de Stanford

---

<sup>2</sup> O CILT é um dos 17 Centros Interescolares de Línguas (CIL) públicos do Distrito Federal que dedicam-se ao ensino de línguas estrangeiras.

<sup>3</sup> [https://youtu.be/4RE\\_2V7OOeA](https://youtu.be/4RE_2V7OOeA)

em Palo Alto, Califórnia. Em 2014, uma outra produção de nossos alunos (*Say no to Piracy*<sup>4</sup>) foi premiada (segundo lugar) em um concurso promovido pela Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil para alunos dos CIL Distrito Federal (DF), e exibido (dentre os 10 melhores ranqueados), com a participação de alunos de vários CIL, no Cine Brasília. Foi bastante entusiasmante, para os aprendizes e professores, assistirem aos vídeos exibidos em uma tela cinematográfica de uma sala de cinema renomada no DF.

Dessa forma, ao adquirir experiências com vários projetos na plataforma, diante de tantos recursos que proporcionam trabalhar com tecnologias digitais hoje em dia, tomamos nossa decisão de efetivar o projeto com a plataforma *iEARN*. Para esta pesquisa trabalhamos com um projeto denominado *Encontrando Soluções para a Fome (Finding Solutions to Hunger)*, que está alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas de números 2-Fome Zero; 3-Boa Saúde e Bem Estar; 10-Redução das Desigualdades e 12-Consumo e Produção Responsáveis. Assim sendo, o projeto visa a que os alunos pesquisem e discutam sobre as reais causas da fome, para que tomem ações significativas para criar um mundo mais justo e sustentável ([www.iearn.org](http://www.iearn.org)). Trabalharam com o referido projeto de forma colaborativa dois professores que ensinam inglês como língua estrangeira e alunos de dois CIL: Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT), Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC) e um professor de matemática e alunos de uma escola pública canadense.

A plataforma *MOODLE* foi a segunda com que trabalhamos. Nosso envolvimento com a plataforma aconteceu, primeiramente, por meio da participação como aluna em um curso denominado Mídias na Educação em 2005 e posteriormente participamos, também como aluna, de outro curso promovido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) em 2015. Desenvolvemos um projeto para ser trabalhado com os alunos. Entretanto, não nos identificamos muito com a plataforma e fizemos apenas duas tarefas com uma de nossas turmas, com a temática voltada para a preservação do meio ambiente. Consideramos que nossa falta de empatia com a plataforma foi devido a uma aula de linguagem de programação em que nos sentimos em uma situação de embaraço pela falta de familiaridade com o assunto. Havia colegas da SEEDF de várias áreas de ensino, tanto quanto de outras instituições do Governo do Distrito Federal (GDF), em que um ou outro parecia estar

---

4 <http://youtu.be/EpqgDBUnDns>

compreendendo o que o professor estava dizendo. Apesar das limitações técnicas, resolvemos concluir o curso.

A terceira plataforma foi a *Blackboard* (2012 e 2013), após concretização de um curso (*English Language and Culture Program – ELCP*) oferecido pelo Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), promovido pela Capes, em parceria com a Fullbright e Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil, no estado de Oregon, EUA. A referida plataforma nos foi disponibilizada para trabalhar com os aprendizes no Brasil. Trabalhamos com a plataforma *Blackboard* durante três semestres com um projeto denominado *Reader's Theater*. No primeiro e segundo semestres os alunos ensaiaram e apresentaram peças de teatro com textos já prontos. No ano seguinte, eles criaram suas próprias peças com textos autorais para a apresentação. Esse projeto teve como objetivo propiciar aos alunos, além de aprender vocabulário, a chance de melhorar a pronúncia, tendo em vista que eles gravavam suas falas como ensaio e os professores corrigiam pronúncia, entoação, ritmo, dentre outros elementos, gravando com a própria voz como os alunos podem pronunciar melhor aquela palavra ou frase, para que suas pronúncias se tornem compreensíveis e possam ser aprimoradas durante os ensaios e no dia da apresentação final.

A plataforma *Blackboard* proporciona várias maneiras de interações mediadas, como o trabalho de leitura e audição em grupo. Os alunos podem aprender e, ao mesmo tempo, ajudar os outros colegas durante os ensaios, pois todos têm acesso às falas. Por outro lado, nos dias atuais, esse projeto não precisaria mais de uma plataforma como a *Blackboard*, pois pode ser perfeitamente factível por meio do aplicativo *WhatsApp*, com a criação de um grupo com os aprendizes e professora envolvidos no projeto.

Finalmente, em 2017, trabalhamos com a plataforma *TakingITGlobal*<sup>5</sup>, com um projeto denominado *Decarbonize Decolonize*<sup>6</sup>. Nesse projeto havia a possibilidade de interação de aprendizes brasileiros com alunos universitários de outras nacionalidades. Quatro professoras participaram desse projeto no centro de línguas em que atuamos em que foi possível aos aprendizes visualizar e comentar as tarefas de quaisquer alunos na plataforma. O objetivo desse projeto era usar as tecnologias digitais (por meio da colaboração em rede) para interações globais, ao refletir sobre a situação climática no mundo, as estruturas de poder corporativas e

---

5 <https://www.tigweb.org/>

6 <http://natureforall.global/success-stories/2018/1/31/takingitglobal-decarbonize-decolonize>

coloniais de uma maneira crítica, e conseqüentemente, buscar compreender melhor e tentar encontrar soluções para a realidade local por meio de um projeto.

Como relatado anteriormente, trabalhamos com projetos colaborativos em rede no ensino da língua inglesa, por meio de plataformas, desde 2003. No entanto, não havíamos ainda investigado como esse processo ocorre. Surge daí nossa motivação em compreender melhor como as crenças dos alunos sobre o uso de tecnologias digitais, mais especificamente na colaboração em rede, podem interferir no processo de aprendizagem de línguas. A partir de práticas com esse tipo de projetos anteriores com nossos alunos, por meio da colaboração em rede, pudemos observar que as crenças dos aprendizes eram favoráveis a esse tipo de aprendizagem, mas faltava uma investigação mais apurada por meio de pesquisa para validação dessa inferência.

No CIL, no qual atuamos, trabalhamos com livros didáticos. Além disso, consta no projeto político pedagógico, trabalhar uma vez a cada semestre com o desenvolvimento de projetos com temas contextualizados, que constem ou não do material didático. Consideramos que apreciamos trabalhar com projetos porque podemos “sair” do livro didático e imprimir nossas digitais e as dos alunos em sala de aula. Realizamos em conjunto um processo de construção de significados, para que o ensino de línguas possa ser relevante por meio da colaboração em rede.

### **1.1 Objetivo da pesquisa**

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as crenças e ações dos aprendizes de língua sobre o uso de colaboração em rede, por meio da aprendizagem baseada em projetos, no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês), considerando o olhar dos alunos para a colaboração em rede. Visualizamos nesse objetivo uma maneira eficiente de refletir sobre como devemos prosseguir com esse tipo de projeto em sala de aula.

### **1.2.1 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos buscam identificar as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede. Ainda, buscamos compreender as relações que existem entre crenças e ações dos aprendizes de língua estrangeira (inglês) no que concerne à aprendizagem por meio da colaboração em rede.

### **1.3 Perguntas de pesquisa**

Portanto, as perguntas de pesquisa para este estudo são:

- a) Quais as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede?
- b) Quais relações existem entre as crenças e ações dos aprendizes de língua estrangeira (inglês) no que concerne à aprendizagem por meio de colaboração em rede?

### **1.4 Delimitações do estudo e organização do projeto**

A presente pesquisa visa investigar as crenças e ações dos alunos de língua estrangeira (inglês) a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede e aprendizagem baseada em projetos. Assim sendo, busca-se uma apreensão melhor das crenças e ações, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais voltadas para a área de aprendizagem de línguas, haja vista a carência de estudos sobre crenças e tecnologias digitais na área de LA.

Isso posto, esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. No próximo capítulo, trata-se da fundamentação teórica que inclui três temas essenciais para o referido estudo: 1) as crenças no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas, 2) as tecnologias digitais na referida área e 3) a aprendizagem baseada em projetos. No capítulo seguinte, abordamos as teorias relevantes para a metodologia, com uma descrição de nossas escolhas e a organização do método desta pesquisa. Posteriormente, a análise de dados e discussões. Ulteriormente, são apresentadas as considerações finais.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ainda hoje é bastante comum o uso de abordagem estruturalista no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) (ALMEIDA FILHO, 2011), o que muitas vezes, pode impossibilitar o aprendiz de fazer uso real do idioma a ser adquirido, ou seja, pode ocorrer um bloqueio para que uma comunicação eficaz e fluente aconteça. Por isso, torna-se necessário construir oportunidades para que o aluno possa se comunicar de uma maneira inteligível durante o processo de aprendizagem de uma LE. Consideramos a aprendizagem por meio da colaboração em rede como uma das possibilidades para potencializar o uso da língua-alvo.

Nesta fundamentação teórica, buscamos, primeiro, refletir a respeito das crenças e ações no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, abordamos a evolução das tecnologias digitais na referida área e finalmente, tratamos da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Esses três aspectos são essenciais e neste contexto, consideramos que pode haver uma intersecção entre eles durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

### **2.1 Crenças**

As crenças fazem parte da área de estudo da área de linguística aplicada (LA) desde a década de 1980, internacionalmente, e desde a década de 1990 no Brasil (BARCELOS, 2004, p. 2). Apesar de quase três décadas de estudo na área, as crenças são ainda consideradas como um tema complexo.

#### **2.1.1 Conceitos de crenças**

Pajares (1992) assevera que há uma dificuldade na definição desse tema, que pode ser em parte pela natureza paradoxal das crenças e ainda pelas definições encontradas em diferentes áreas de pesquisa como educação, filosofia e psicologia. Há na literatura de LA diferentes termos para se referir às crenças. Barcelos (2004, p. 131-132) enumera várias denominações

que podem ser usadas com referência às crenças, por exemplo, representações, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo, concepções, crenças culturais, teorias folclórico-linguísticas, cultura de aprender línguas, dentre outras. Barcelos (2006) acrescenta que além de paradoxais as crenças são contraditórias. Ao mesmo tempo, tornam-se relevantes de serem analisadas na área de ensino e aprendizagem de línguas, pois a busca pela compreensão das crenças possibilita uma reflexão que pode levar a um melhor entendimento dos próprios indivíduos.

Barcelos (2007, p. 111) divide a pesquisa em relação às crenças no ensino e aprendizagem de línguas em três momentos: o primeiro momento vai de 1990-1995, o segundo, que a autora considera de desenvolvimento e consolidação vai de 1996-2001 e finalmente o de expansão, inicia em 2002 e vai até o presente. A supracitada autora ressalta ainda a importância de pesquisar as crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas no que concerne aos aprendizes. Em concordância com a autora, pois os aprendizes são foco desta pesquisa, as crenças estão relacionadas em apreender as ações ou comportamentos dos alunos no que diz respeito às estratégias utilizadas. Um outro aspecto relevante no que concerne às crenças para o ensino e aprendizagem de línguas refere-se à ansiedade e à compreensão de uma possível divergência entre as crenças dos professores e as dos alunos para uma resolução de conflitos em sala de aula (BARCELOS, 2007; HORWITZ, 1985; PAJARES; 1992).

Nessa perspectiva, Sakui e Gaies (2003, p. 153) asseveram que “as crenças geralmente contêm componentes avaliativos e afetivos, os quais usamos como um filtro para que as informações e as mensagens recebidas façam sentido”. Dessa maneira, no contexto de sala de aula em que a avaliação por parte tanto de professores quanto de alunos é constante, as emoções podem aflorar a qualquer momento. Assim sendo, faz-se necessário levar em consideração os componentes avaliativos e afetivos das crenças.

Barcelos (2000, p. 40) ressalta as seguintes funções para as crenças:

- a) ajudam as pessoas a terem uma compreensão de si mesmas e dos outros e ao mesmo tempo se adaptarem ao mundo ao seu redor;
- b) propiciam significados;
- c) ajudam os indivíduos a se identificarem com outros grupos e formarem grupos e sistemas sociais;
- d) propiciam ordem, direção e compartilhamento de valores;
- e) ajudam a reduzir dissonância e confusão.

Pensando no processo de reflexão para o profissional do ensino e aprendizagem de línguas, Mukai (2014, p. 394) ressalta a importância do professor em conhecer suas próprias

crenças assim como as crenças dos aprendizes, dessa forma o professor consegue identificar “o que ele considera ser bom reconhecer o porquê de achar que isso é bom (Mc KAY, 2003, p. 2) e refletir se isto é realmente bom para os estudantes com quem está trabalhando naquele contexto (KAWAGUCHI; YOKOMIZU, 2005, p. 8).” Conforme exposto na introdução, esse processo de inquietação reflexiva sobre a nossa predileção por trabalhar com redes de colaboração (pois, consideramos que o uso de tais ferramentas pode contribuir para potencializar a aquisição<sup>7</sup> de línguas dos aprendizes) estabelece uma simetria com o que os alunos pensam, ou seja, como as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de língua estrangeira (inglês) por meio da colaboração em rede se assemelham à nossa perspectiva.

As crenças podem ser vistas como nucleicas ou centrais e periféricas. Rockeach (1968, p. 3) ressalta que elas “não são igualmente importantes para os indivíduos, assim sendo, variam numa dimensão central-periférica”<sup>8</sup>. O referido autor assevera que quanto mais central for uma crença, mais ela resistirá à mudança. Ainda, compara a estrutura da crença à de um átomo: em que seu núcleo está unido a várias partículas em um sistema estável. É interessante ressaltar que Rockeach define centralidade em termos de conectividade: “quanto mais uma determinada crença está funcionalmente conectada ou em comunicação com outras, mais implicações e consequências ela tem para com outras crenças, e portanto, mais central ela o é”. (ROCKEACH, 1968, p. 5). Nessa mesma perspectiva, Pajares (1992, p. 317) ressalta que quanto mais cedo uma crença é incorporada, dificilmente ela será alterada, pois essas crenças afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento de novas informações. Assim sendo, as crenças recém adquiridas se tornam mais vulneráveis.

Barcelos (2004, p. 4) ressalta que o interesse por crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas “surge de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo,” em que o aprendiz conquista um lugar de destaque. Dessa forma, o tema crenças torna-se relevante como foco da presente pesquisa, pois em concordância com Barcelos também consideramos que os alunos devem ser valorizados como protagonistas durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Pajares (1992, p. 307) afiança que “as crenças são os melhores indicadores que as pessoas fazem ao longo de suas vidas (BANDURA, 1986; DEWEY, 1933; NISBETT; ROSS,

---

<sup>7</sup> Nesta pesquisa não há distinção entre os termos aquisição e aprendizagem, ambos são usados como sinônimos.

<sup>8</sup> Tradução nossa, assim como todas as outras traduções que são feitas neste estudo.

1980; ROKEACH, 1968), uma assertiva que pode ser atribuída às primeiras contemplações filosóficas dos indivíduos”. Ainda, para Pajares (1992, p. 321) no que concerne às oscilações das crenças dos aprendizes: “se e quando a mudança conceitual ocorrer, as crenças recém-adquiridas devem ser testadas e consideradas eficazes, ou correm o risco de serem descartadas.”

Desse modo, nesta pesquisa, faz-se necessário compreender as crenças dos alunos e verificar quais são suas crenças a respeito da aprendizagem por meio da colaboração em rede e quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem por meio da colaboração em rede em um contexto de sala de aula no que se refere à aprendizagem de línguas por meio da ABP.

O conceito de cultura parece ser inevitável em relação ao ensino e aprendizagem de línguas no que tange às crenças, pois a cultura, como elucida Kramsch (2014), tem uma associação direta com a linguagem. A referida autora afirma que o conceito de cultura em uma perspectiva pós-moderna não se limita a um espaço geográfico de um país e à sua história. Desse modo, Kramsch entende cultura como “o significado que os membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um dado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo” (KRAMSCH, 2013, p. 69). Posteriormente, Kramsch (2014, p. 47) acrescenta que a “relação entre cultura e linguagem na área da LA é inseparável das questões que envolvem o uso das tecnologias aplicadas ao ensino de línguas.” A autora exemplifica esse fato com a “cultura impressa do livro, a cultura virtual da internet, as trocas de mensagens eletrônicas em rede, todas com suas próprias maneiras de redesenhar os limites do que pode ser dito, escrito e feito dentro de uma dada comunidade discursiva” (KRAMSCH, 2014, p. 47).

O conceito de interculturalidade também é relevante para este estudo, tendo em vista que os alunos interagem com outros aprendizes que estão fora do contexto da sala de aula tanto em outro CIL quanto em outro país (Canadá). Nesta perspectiva, Byran, Gribkova e Starkey (2002, p. 5) elucidam que uma dimensão intercultural “visa que os alunos desenvolvam qualidades de interlocutores ou mediadores interculturais capazes de engajar em um meio de complexidade e identidades múltiplas, assim como evitar estereótipos e perceber o outro por meio de uma identidade única”. Dessa maneira, para os referidos autores os aprendizes devem “compartilhar seus conhecimentos uns com os outros ao debater suas opiniões” (BYRAN; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 5).

A seguir, evidenciamos as definições de crenças segundo autores relevantes na área de LA no Brasil. Almeida Filho (1993, p. 13) em relação à cultura (abordagem) de aprender dos

alunos ressalta que para aprender eles buscam formas de aprendizagem vivenciadas típicas do local em que habitam, etnia e classe social, por exemplo. Essas culturas (abordagens) de aprender se desenvolvem com o tempo em formas de tradições. A tradição para o supracitado autor reforça de uma maneira considerada natural, subconsciente e implícita, como deve ser a arte de se aprender uma nova língua.

Barcelos (1995, p. 40) expande o conceito de cultura de aprender de Almeida Filho, para cultura de aprender línguas como conhecimento implícito ou explícito que implica em “crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender.” Barcelos, ainda considera as experiências vividas anteriormente em ambientes educacionais e pessoas influentes. Mastrella, por sua vez, (2002, p. 33) elucida as crenças incluindo a importância das ações em sua definição, assim sendo, as crenças são “[...]interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.”

Na presente pesquisa, concordamos com Barcelos (2006, p. 18) ao definir crenças considerando aspectos paradoxais, experienciais, sociais e no processo de interação no contexto. A referida autora tem uma perspectiva correlata a de Dewey (1933) e elucida o conceito de crenças “como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, (co)construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

Posteriormente, Mukai (2014, p. 401) concebe as crenças “como interativas e socialmente construídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação, e adaptação dos indivíduos e seus contextos específicos”. Para a presente pesquisa, as experiências vividas e atuais constantes na definição de Mukai também são relevantes, assim como as ações em relação às crenças.

Almeida Filho (2015, p. 12) elucida sobre as visões de ensinar e aprender línguas como: “uma visão ou combinação de ideias trazidas por alguém para o cenário de aprendizagem com ensino e também definida com um misto de percepções, intravisiões, memórias de aprender outra(s) língua(s), crenças e convicções mantidas”.

Ao desenvolver seu conceito para crenças, Barcelos (2007, p. 114-115), baseada em vários outros pesquisadores da área (BARCELOS, 2001, 2003, 2004, 2006; BORG, 2003; KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; RICHARDSON, 1996) elucida características das crenças como *dinâmicas*, no sentido de que elas se modificam com o passar do tempo. Entretanto, as crenças não se originam instantaneamente, e sim são ancoradas em fatos

passados, pessoas relevantes e informações que buscamos por meio da mídia, por exemplo. Dessa forma, os fatos passados que foram significativos em nossas vivências como experiências marcantes e pessoas as quais consideramos inspiradoras (familiares, autores de livros, jornalistas, artistas, influenciadores digitais, dentre outros) para nossas práticas sociais podem influenciar nossas crenças e conseqüentemente, nossa maneira de agir.

As crenças também são *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, como concebia Dewey (1933 *apud* BARCELOS, 2007, p. 114) para “o caráter social e contextual das crenças” por meio do conceito “de experiência e seus princípios de continuidade e interação”. Nessa perspectiva, Barcelos (2007) assinala que as crenças são modificadas, desenvolvidas e ressignificadas, ao passo que ao interagir e modificar as próprias experiências os indivíduos são ao mesmo tempo, modificados por elas.

Um outro aspecto das crenças é que são *experienciais*, tendo em vista que Hosenfeld (2003) baseada em autores como Barcelos, 2000, Dewey, 1938 e Kalaja, 1995, elucida que “as crenças dos aprendizes são parte das construções de suas experiências” (HOSENFELD, 2003, p. 39). Ainda, outro elemento relevante para esta pesquisa em relação às crenças é que elas são *mediadas* dentro de uma perspectiva sociocultural. Alanen (2003, p. 60) afiança que aprender uma LE é um tipo de ação mediada, logo a autora assevera que “as crenças influenciam a aprendizagem se elas forem usadas como ferramentas de mediação”, ou seja, se forem utilizadas para regular a aprendizagem, as tarefas que envolvam solução de problemas, o pensamento, entre outros. (ALANEN, 2003, p. 67). Dufva (2003) por seu turno, considera a linguagem como uma importante mediadora para as crenças ao ponderar a existência intrínseca de outras pessoas nelas. As crenças também são caracterizadas como *paradoxais e contraditórias*, são “sociais, mas também individuais e únicas” (BARCELOS, 2007, p. 115). Além disso, são *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*, apesar de influenciarem o comportamento ou a ação, nem sempre os indivíduos agem de acordo com suas crenças. Finalmente, as crenças *não são tão facilmente distintas do conhecimento*<sup>9</sup>, estão alinhadas com conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva, Barcelos (2001, p. 73) ressalta que as crenças são “fortes indicadores de como as pessoas agem.” Autores como Pajares (1992), Horwitz (1985) e Barcelos (2001), sustentam que as crenças sobre a cultura ou abordagem de aprender línguas

---

<sup>9</sup> Autores como Alanen (2003), Barcelos (2000), Dewey (1933), Pajares (1992) e Woods (2003) afiançam que não há uma distinção restrita entre crenças e conhecimentos e sim uma inter-relação entre eles, Barcelos (2000, p. 36) ressalta que “as crenças são paradoxais e parte desses paradoxos estão relacionados ao conhecimento”.

podem influenciar as estratégias de aprendizagens de línguas. Por exemplo, Riley (1997, p. 128) ressalta que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos. Assim, de acordo com Riley (1997, p. 129), o aluno que acredita poder aprender somente na presença e supervisão de um professor que comande o que deve ser feito em sala de aula terá problemas com o ensino autônomo. Por outro lado, Dewey, sobre as crenças na educação, elucida que se os estudantes acharem os temas escolares muito distantes de suas experiências eles não terão uma curiosidade ativa sobre eles e irão começar a fazer diferentes mensurações para os temas da sala de aula e os temas da vida cotidiana. Desse modo, os alunos podem não se engajar o suficiente com os temas propostos na escola e dissimular que aceitam as crenças escolares ao praticarem crenças diferentes quando estão fora dos muros da escola (BARCELOS, 2000, p. 33). Por exemplo, se os alunos tiverem a percepção de ensino diferente do propósito escolar, que o estudo das regras gramaticais durante a educação básica é o que deve governar a aprendizagem de línguas em sala de aula, eles irão fazer as atividades propostas simplesmente porque serão avaliados e precisam ser aprovados ao término do período escolar e não porque acreditam que esse tipo de ensino os levarão a uma competência comunicacional (MOURA, 2005) na língua-alvo. O contrário também pode ocorrer, ou seja, se eles acreditam que o ensino por meio da abordagem gramatical é o que os levarão ao sucesso em uma prova que permitirá o acesso à universidade, os aprendizes podem achar que tudo que não os encaminhem para esse fim será irrelevante. Este aspecto é imprescindível para esta pesquisa, tendo em vista que os temas escolares devem fazer sentido em relação às experiências cotidianas dos alunos.

### **2.1.2 Crenças e ações**

Barcelos (2000, p. 36-37) faz um levantamento sobre a relação entre crenças e ações ao questionar se os indivíduos agem de acordo com suas crenças e se é possível inferir crenças a partir de ações. A supracitada autora afiança que há divergências entre os estudiosos da área sobre esta questão. Enquanto para alguns pesquisadores é imperativo que as crenças influenciam e guiam as ações, para outros os fatores contextuais desempenham um papel mais forte em nossas crenças que em nossas ações. Barcelos (2000) constata não ser uma questão de causa e efeito e sim de compreensão às limitações textuais que auxiliam na compreensão das crenças.

Woods (2003) ressalta que a visão construtivista se difere de modelos em que a aprendizagem é centrada no professor, conseqüentemente, na referida abordagem, as crenças não se separam de aspectos cognitivos do aprendiz e estão “integradas num modelo dinâmico mais abrangente de pensamento e ação” (WOODS, 2003, p. 202). Desse modo, há uma formação de uma estrutura central na qual toda aprendizagem acontece. Além disso, o autor problematiza a questão existente entre crenças e ações ao afirmar que “o que dizemos que acreditamos nem sempre pode ser o aspecto que influencia nossas ações, assim os indivíduos podem praticar ações que parecem ser inconsistentes com o que eles dizem acreditar” (WOODS, 2003, p. 207). Destarte, para o referido autor as crenças e ações se relacionam de uma maneira complexa e indireta.

Ademais, no que tange às crenças e ações em relação à aprendizagem de línguas, Barcelos (2000, p. 38) assevera que uma das possibilidades de estudo é como as crenças dos estudantes sobre a aprendizagem de línguas influenciam nas ações para adquirir uma língua estrangeira, por exemplo. Barcelos ressalta que as ações podem se referir a dois aspectos: a) a abordagem de aprender dos alunos: “como eles conceituam a aprendizagem e como eles interpretam a aprendizagem. (RICHARDS; LOCKHARD, 1994, p. 58) e b) as estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas pelos aprendizes (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN 1987)”.

Riley (1997) afiança que as crenças na aprendizagem de línguas impactam diretamente na atitude, motivação ou estratégia dos aprendizes. Nessa mesma perspectiva, Abraham e Vann (1987, p. 96) sugerem que a filosofia dos aprendizes guia suas abordagens para a aprendizagem de línguas e comunicação. Essas abordagens de aprender línguas se manifestam em estratégias observáveis e não observáveis e influenciam diretamente o grau de sucesso dos estudantes. As autoras ressaltam que esses aspectos não devem ser considerados de uma maneira isolada. Por exemplo, as experiências de aprendizagens de línguas vivenciadas pelos alunos e seus contextos devem também ser ponderados.

As crenças dos aprendizes de línguas parecem estar relacionadas às suas estratégias de aprendizagem que implicam em ações. Nesta pesquisa, utiliza-se a definição de Oxford (1990, p. 8) para as estratégias para aprendizagem de línguas que as definem como “ações específicas que os alunos tomam para que a aprendizagem de línguas seja mais fácil, mais célere, mais autodirecionada e mais adequada às novas situações”. Oxford (1990, p. 9-14) elucida algumas características das estratégias. Por exemplo, são orientadas por um problema, pois a aprendizagem implica na solução de problemas; envolvem aspectos emocionais, sociais e

cognitivos do aprendiz; auxilia tanto diretamente quanto indiretamente na aprendizagem; nem sempre são observáveis, pois, podem ser simplesmente mentais; são motivadas por uma série de fatores como exigências das tarefas, estilos de aprendizagem, expectativas do professor, motivação, cultura, entre outras.

A relação entre crenças e estratégias foi investigada por Yang (1992 *apud* BARCELOS 2000) ao elucidar que as crenças dos estudantes sobre a aprendizagem de línguas parecem influenciar bastante no uso de estratégias. Por exemplo, a capacidade dos aprendizes em realizar uma tarefa assim como as suas expectativas ao aprender inglês, estavam relacionadas ao uso de estratégias de ordem prática. Por conseguinte, alguns dos estudos indicam que há uma relação simétrica entre as crenças no que tange à aprendizagem de línguas e às estratégias. Por outro lado, Riley (1997, p. 141) não considera haver uma relação direta entre crenças e estratégias, pois há uma necessidade de se investigar as condições de aprendizagem na qual os alunos estão inseridos. Yang (1998) e Murphey (1996 *apud* BARCELOS, 2001) concordam “que as crenças dos aprendizes podem causar estratégias, mas o uso de estratégias pode causar crenças”. Nesta pesquisa, em concordância com pesquisas destacadas por Barcelos (2000, 2001), consideramos que há uma inter-relação entre crenças, ações e estratégias. Ainda, para a referida autora, as crenças de professores e alunos influenciam suas ações, assim como as ações podem influenciar na mudança das crenças, ou seja, as crenças e as ações ao mesmo tempo que interagem se moldam mutuamente.

Dessa forma, a escolha de estratégias feitas pelos aprendizes pode ter uma relação direta com aquilo que eles acreditam que vão levá-los ao sucesso na aquisição de uma língua. Feijó e Mukai (2014, p. 52) ressaltam a importância do “reconhecimento e consciência” dos aprendizes no que concerne às suas estratégias de aprendizagem. Destarte, torna-se relevante acrescentar que são consideradas essenciais neste estudo, as crenças dos alunos no que tange à aprendizagem de línguas, notadamente, quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem por meio de colaboração em rede.

### **2.1.3 Abordagens em relação às pesquisas de crenças**

Em seus estudos, Barcelos (2000, 2001) reconhece três abordagens em relação às crenças no ensino e aprendizagem de línguas. A abordagem *normativa* que compreende as

crenças por meio de “um conjunto pré-determinado de afirmações”. A abordagem *metacognitiva* que faz uso de “auto-relatos e entrevistas” para melhor apreensão das crenças. Finalmente, a abordagem *contextual* utiliza “ferramentas etnográficas e entrevistas” para apreender as crenças por meio de assertivas e ações.

O termo referente à abordagem normativa foi cunhado por Holliday (1994 *apud* BARCELOS 2000, 2001) para se referir aos “estudos sobre cultura os quais veem a cultura dos alunos como explicação para seus comportamentos em sala de aula” (BARCELOS, 2001, p. 76). Nessa abordagem, são utilizados questionários do tipo *Likert-scale* como método de investigação em que os alunos leem as assertivas e marcam alternativas que podem variar entre itens como concordo totalmente ou discordo totalmente em uma escala que pode variar entre 1 a 5 ou entre 1 a 10.

Horwitz (1985) elaborou o questionário mais utilizado nessa perspectiva de pesquisa, o Inventário de Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas (*Beliefs About Language Learning Inventory* – BALLI) para pesquisar de uma maneira sistemática as crenças tanto de alunos quanto de professores. Nesse tipo de estudo há uma descrição e classificação das crenças apresentadas pelos aprendizes. A referida autora sugere que uma avaliação sistemática das crenças dos aprendizes pode potencializar tanto a aprendizagem quanto a motivação durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Há ainda uma relação dessas crenças com os bons aprendizes ou com a aprendizagem autônoma.

Os questionários apresentam algumas vantagens, por exemplo, como são menos alarmantes se comparados às observações, são apropriados quando o período de tempo para pesquisa e os recursos são limitados, e são fáceis de tabular. Por outro lado, as desvantagens nesse tipo de abordagem são que os alunos não fazem uma reflexão de sua aprendizagem de uma maneira que possa expressar suas próprias crenças, tendo em vista que as assertivas propostas nos questionários são pré-estabelecidas, portanto, não há uma contextualização das crenças (BARCELOS, 2001, p. 76-79).

A abordagem metacognitiva, foi pesquisada primeiramente por Wenden (1987) ao elucidar que a assertiva subjacente a essa abordagem implica em “ideias implícitas ou mudanças de representações subentendidas às ações”, ou seja, “teorias em ação” (WENDEN, 1987, p. 112). Dessa forma, a autora ressalta que os aprendizes refletem sobre suas ações para potencializar a aprendizagem. Essa abordagem faz uso de autorrelatos, entrevistas semiestruturadas e questionários. As vantagens da abordagem metacognitiva são que por meio

de entrevistas, os participantes da pesquisa têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências e expressá-las verbalmente. Além disso, as crenças são vistas como parte do conhecimento, ou seja, as crenças dos alunos são reconhecidas como parte de seu raciocínio. Em contrapartida, as desvantagens são que não há uma inferência das crenças por meio das ações. Por conseguinte, apesar de haver o reconhecimento das crenças e o contexto, não há uma investigação entre a relação de crenças e ações, essa relação é apenas sugerida no que concerne às estratégias de aprendizagem (BARCELOS, 2001, p. 80).

Na abordagem contextual por sua vez, o pesquisador investiga as crenças por meio de observações dos participantes no contexto da sala de aula. Não há generalizações sobre as crenças e ações dos participantes nesse tipo de estudo, mas as suas compreensões em contextos específicos. Outrossim, as crenças são investigadas por meio de assertivas e ações. Valenzuela (1996 *apud* BARCELOS, 2001, p. 82) sugere que uma boa investigação sobre as crenças acontece por meio de uma abordagem que permite o uso de observações e entrevistas. Logo, a abordagem contextual faz uso de diferentes recursos como diários, narrativas, entrevistas e observações em sala de aula. Uma das vantagens dessa abordagem é que além de considerar as vozes dos alunos por meio de entrevistas, as crenças são investigadas no contexto de suas ações. Uma desvantagem é que se torna mais apropriada para investigar um número limitado de participantes. Ademais, demanda muito tempo (BARCELOS, 2001, p. 80-83).

Como explicitado acima sobre os três tipos de abordagens (normativa, metacognitiva e a contextual) há vantagens e desvantagens pela escolha de qualquer uma delas. Barcelos (2001, p. 84) atenta para o fato que na prática as referidas abordagens “podem não ser tão distintas” pois podem combinar diferentes tipos de coletas como escalas do tipo *Likert* e entrevistas. Logo, o que pode ajudar a definir qual o tipo de abordagem mais adequado são os objetivos da pesquisa.

Assim sendo, como buscamos a) investigar as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem por meio da colaboração em rede e b) quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira inglês por meio da colaboração em rede, esta pesquisa tem mais características da abordagem contextual, uma vez que a pesquisadora esteve inserida no contexto de sala de aula de dois CIL no DF e coletou dados por meio de observação com notas de campo, entrevistas, questionários, ao mesmo tempo que coordenou as interações *online* (por meio de uma plataforma) dos participantes dos referidos CIL e de uma escola pública do Canadá.

Destarte, investigar as crenças e ações dos alunos a respeito da aprendizagem por meio da colaboração em rede em seu contexto é um aspecto nucleico neste estudo. A seguir, abordamos primeiramente a definição do termo tecnologia e sua evolução na área de ensino e aprendizagem de línguas e posteriormente, uma melhor apreensão sobre ABP, um tipo de estudo considerado adequado para o desenvolvimento do projeto desta pesquisa com os aprendizes.

## 2.2 Tecnologias Digitais

Nas últimas décadas, na área de LA em alguns ambientes educacionais, torna-se possível que ferramentas tecnológicas façam parte do processo do ensino e aprendizagem de línguas a fim de ajudar o aluno a melhorar seu desempenho na própria língua-alvo, assim como fazer uso de letramentos múltiplos durante essa fase de experimentação de um novo modo de se expressar. (BRAGA, 2013; KERN; WARSCHAUER, 2000). Ademais, o Grupo de Nova Londres (2006), citado por Rojo e Barbosa (2016, p. 135), ressalta os multiletramentos que em seu conceito abrangem a multiplicidade de culturas (multiculturalismo) e a multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias<sup>10</sup>.

Ao longo do tempo, os recursos tecnológicos para a área de ensino e aprendizagem de línguas foram sendo aprimorados. Do quadro-negro (DUDENEY; HOCKLY, 2007) ao apagador, que podem ser consideradas como tecnologias que continuam sendo utilizadas pelos professores, foram agregadas tantas outras que possibilitaram novas ações aplicadas à área.

Coser (2016) faz um estudo sobre o uso da palavra mediação no que diz respeito aos agentes no ensino e aprendizagem *online*. Por exemplo, os professores e “vários outros agentes de natureza tecnológica, didática e/ ou político-institucional também podem ser vistos como mediadores entre o conhecimento-alvo e os aprendizes.” (COSER, 2016, p. 21). Em concordância com a autora, para esta pesquisa empregamos o mesmo conceito de mediação “para descrever modos de agir de todos os tipos de agentes envolvidos na prática social que denominamos ensino-aprendizagem *on-line*, quer sejam humanos ou não humanos” (COSER, 2016, p. 22). Consideramos que os agentes nesta pesquisa que são os alunos, professores e

---

<sup>10</sup> Para saber mais sobre multiletramentos buscar por Cope e Calantzis (2009) e Rojo e Barbosa (2016).

meios de comunicação como computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros, podem trabalhar, conforme a concepção de Bruno Latour (1987 *apud* COSER, 2016) de uma forma “simétrica”, um aspecto que deve ser considerado como essencial na aprendizagem colaborativa.

Pensando em nossa trajetória como aluna de língua estrangeira (inglês), inicialmente, e como professora, posteriormente, lembramos da utilização de fitas cassetes e gravadores a fim de reproduzir exercícios de compreensão auditiva ou músicas, principalmente editados para serem usados como suporte de um livro didático. Surgiram, então, projetores que foram disponibilizados para que os alunos pudessem visualizar lâminas de transparências com exemplos ilustrativos durante apresentações orais. Posteriormente, televisores e vídeo cassetes foram incorporados à sala de aula e auxiliaram no uso de materiais autênticos como vídeos e filmes, por exemplo. Na sequência, o uso de CDs por meio de aparelhos eletrônicos de áudio ou vídeo tornaram-se viáveis. Logo em seguida, o acesso à *internet* tornou-se possível em algumas escolas. Os professores, então, com o auxílio de computadores em laboratórios de informática, ou com o auxílio de um *laptop* e um aparelho televisor, ou projetor multimídia em sala de aula, puderam substituir todas as outras ferramentas tecnológicas utilizadas anteriormente. Hoje em dia, além disso, há a possibilidade de utilização de aparelhos celulares (*smartphones*) como ferramenta para pesquisas rápidas ou em atividades mediadas de interação entre os aprendizes.

A definição do termo tecnologia tem uma vasta abrangência de acordo com a área de conhecimento, crenças, comunidades, lugares e épocas (BELLONI, 2009; MARTINS; MOREIRA, 2012). Para este estudo, adotamos as definições evidenciadas por Belloni (2009, p. 53-54) que assevera haver dois significados para a área de educação: a) “no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização” ou b) “as ferramentas (“tecnologias”) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente”. Destarte, aderimos à segunda definição do termo que em concordância com a autora, não só máquinas ou aparelhos com recursos digitais sofisticados podem ser considerados como tecnologias para o ensino de línguas, mas sim todas as ferramentas com o intuito de serem aplicadas para este fim. A partir dos anos 1960 /1970 (MARTINS; MOREIRA, 2012) os laboratórios de línguas com recursos audiolinguais são utilizados como tendência de recurso para o ensino.

Na abordagem comunicativa, Kern e Warschauer (2000, p. 1) afirmam que “a autoexpressão criativa passou a ser valorizada em detrimento da recitação de diálogos

memorizados[...]. A compreensão adquiriu nova importância e fornecer informações inteligíveis tornou-se um imperativo pedagógico comum”. Por outro lado, segundo Kern e Warschauer (2000), a partir do final da década de 1980, em alguns cenários como os estadunidenses, as pessoas já faziam uso de computadores pessoais e nesse contexto de modificação na maneira de se expressar, surge um termo próprio e inovador para a área de ensino e aprendizagem de línguas relacionada à área de tecnologias: CALL (*Computer Assisted Language Learning*). O Campo CALL ficou mais conhecido por aprendizagem de línguas mediada por computador. Desde então, tem se desenvolvido um *corpus* nessa área como: publicação em livros, periódicos e apresentações em seminários e congressos. O campo com pesquisas na área de CALL surge um pouco mais tarde no Brasil, a partir de 1998 (REIS, 2010).

Assim sendo, as novas maneiras de comunicação demandam novos letramentos. Pense, por exemplo, na nossa maneira de interlocução no passado com familiares e entes queridos que habitavam longe de nosso convívio. A comunicação se estabelecia por meio de cartas, telegramas, e o telefone celular era utilizado só para fazer ligações. Nos dias de hoje, temos que passar por letramentos formais ou não para usar a *internet* em computadores pessoais e suas múltiplas possibilidades como *e-mails*, busca em sítios na *internet*, ainda, *smartphones*, *tablets*, *ipads*, *laptops*, entre outros. Temos acesso a diferentes tipos de redes sociais e nos comunicamos também por meio de aplicativos tanto em linguagem escrita por meio de imagens e signos como os *emojis*<sup>11</sup> para expressar nossos sentimentos ou por meio de recursos de multimídias: áudio, vídeo, fotografias e outros tantos.

Barton e Lee (2015) ressaltam que a observação feita pelo professor do uso de novas práticas de comunicação e reflexão de seus usos na vida cotidiana podem também ser inseridas em sala de aula de línguas, conseqüentemente, podem propiciar mudanças na maneira de ensinar:

Há uma progressão no fato de que, inicialmente, os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes, e em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, os quais, por fim, são transformados em novas práticas. (BARTON; LEE, 2015, p. 215)

Destarte, a área de ensino de línguas tem a possibilidade de inserir o uso das tecnologias em sala de aula ou em laboratórios educacionais como forma de compreender melhor e dar

---

<sup>11</sup> *Emoji* é uma palavra japonesa que significa literalmente letras de desenho. (Comunicação por meio eletrônico do Prof. Dr. Yuki Mukai em 2019).

significado social da linguagem no mundo que vivemos. Como incluir ações desse mundo digital em nosso cotidiano escolar? Para Cope e Kalantzis (2009, p. 175) os aprendizes são vistos como criadores de significados, não são apenas replicadores de convenções transformacionais, não usam simplesmente o que lhes foi oferecido e sim fabricam os signos, os reconstruem, e por fim os transformam de acordo com suas compreensões de mundo.

Uma preocupação nesta pesquisa é a equidade de acesso dos alunos envolvidos ao interagir na plataforma *iEARN* por meio da *internet*. Os alunos de ambos os CIL (CILT e CILC) têm a viabilidade de acesso à *internet* nos laboratórios de informática. Os CIL não disponibilizam internet móvel para os alunos que é autorizada somente para o uso dos professores em sala de aula. A propósito, a quantidade de usuários com acesso à *internet* vem subindo gradualmente no Brasil. De acordo com estudos realizados em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), três em cada quatro lares brasileiros têm acesso à rede ou seja, 74,5 % da população. Dessa forma, enquanto não houver um índice maior de acesso à *internet* para os brasileiros, a escola que pretende implementar projetos colaborativos em rede deve propiciar essa ferramenta.

Na presente pesquisa, portanto, adotamos o gênero textual virtual (MARCUSCHI, 2008, p. 206)) por meio da plataforma digital (*iEARN*) que possibilita a colaboração em rede a fim de que os alunos de dois Centros Interescolares de Línguas (CIL) do DF e de uma escola pública do Canadá pudessem colaborar com textos escritos. Há também a ocorrência do gênero textual virtual por meio de uma videoconferência na plataforma *Skype*. Desse modo, estabeleceu-se a possibilidade dos interagentes se comunicarem tanto de forma assíncrona quanto síncrona.

Dillenbourg (1999) ressalta que a aprendizagem colaborativa ocorre em ambientes educacionais nos quais duas ou mais pessoas aprendem ou buscam aprender algo juntas. Nesse caso, juntas pode ser compreendida em diferentes contextos de interação como face a face, mediada por computador, de forma síncrona ou assíncrona, dentre outros. Além disso, para o referido autor uma das formas de construção de conhecimento na aprendizagem colaborativa é desenvolver tarefas que busquem a solução de problemas.

Hine (2015) assevera que os usos que as pessoas fazem na *internet* são cada vez mais reais, pois as atividades são socialmente significativas. Nesse sentido, em concordância com a autora, ao constatar que o fato delas fazerem uso de redes sociais, ou assistirem a vídeos em canais específicos na rede torna-se cada vez menos notável, essas tarefas já fazem parte do cotidiano das pessoas, ou seja, já estão incorporadas às suas rotinas. Desse modo, vemos o uso

de interação por meio da plataforma *iEARN* não como uma educação a distância, pois as tarefas mediadas por computador por meio da *internet* podem ser executadas durante o tempo de aula como uma ferramenta que pode propiciar a aprendizagem de línguas.

A plataforma *iEARN* utiliza recursos da WEB 2.0, tendo em vista que os alunos refletem sobre um tema e têm a possibilidade de postar suas ideias por meio de fotografias, vídeo e textos, assim como comentar as postagens dos colegas. Rojo e Barbosa (2015, p. 119) asseveram que a WEB 2.0 “muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2003) denomina de *lautor*”. Ainda para Bender (2012, p. 10) a WEB 2.0 é uma maneira de usar recursos tecnológicos que auxiliam os aprendizes na resolução de problemas e os tornam colaboradores que favorecem o conhecimento. A diferença da WEB 1.0 é que nessa primeira geração da internet os usuários visualizavam a informação de uma maneira passiva e unilateral que não possibilitava a interação.

Rojo e Barbosa (2015) ressaltam que a WEB 3.0 já está presente em diferentes ambientes virtuais como nas redes sociais e em diferentes *sites*. Além disso, as referidas autoras chamam à atenção para uma nova ordem na perspectiva de uma audiência, que em sua maioria faz uso da internet e das tecnologias digitais simplesmente para uma autopromoção. Não há um limite entre o público e o privado: “não basta viver, é preciso contar o que se vive” por meio de fotos (*selfies*) e vídeos (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 121). Ademais, as referidas autoras asseveram haver uma necessidade de busca pelas novidades a qualquer custo em um ritmo acelerado. Consequentemente, a ação de curtir/comentar nas redes sociais implica em superficialidade. Ao invés de refletir sobre o tema com um posicionamento político consistente há simplesmente uma emissão de opinião precipitada. Ainda, as autoras ressaltam que há uma possibilidade mercadológica de mapear o perfil do usuário por meio das curtidas. Rojo e Barbosa asseveram que uma das características dessa terceira geração da *internet* é a inteligência artificial. As referidas autoras entendem a Web 3.0:

Por um processo de “aprendizagem” contínua por meio da etiquetagem, a web 3.0 pretende antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e seus interesses, de maneira a oferecer conteúdos e mercadorias em tempo real. Os efeitos dessa “Inteligência” já começam a se fazer sentir em diferentes *sites* e redes sociais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 121).

A WEB 4.0, ou seja, a quarta geração da internet é considerada como uma *web* móvel que seria capaz de conectar o mundo real e virtual em tempo real.

As tecnologias digitais propiciam a convergência de espaços geográficos, nos quais os alunos não precisam mais viajar para interagir de uma maneira autêntica com falantes de outros países. Em concordância com Klein (2017, p. 2), quando os professores “oferecem aos alunos a oportunidade de se envolverem com o mundo, isso pode modificar suas vidas, muitas vezes proporcionando um senso de propósito que motive e dê uma boa base para a vida adulta.”

Nesta mesma perspectiva, Harth (2010) elucida sobre a aprendizagem *glocal*, em que a autora sugere que os aprendizes tenham uma melhor compreensão de contextos globais e locais, além das situações inerentes a eles. A referida autora ressalta a importância da capacidade de discernimento por parte dos aprendizes de compartilhar informações relevantes e confiáveis ao interagir com aprendizes de outras realidades em busca de soluções de problemas. Acrescentamos que os aprendizes precisam ter perspicácia para distinguir entre fato e *fake*.

### **2.2.1 Constituição de Parcerias**

Klein (2017, p. 32) constata que “constituir uma parceria global requer muita resiliência, paciência e flexibilidade”. Não se deve ter grandes expectativas de sucesso e sim ter uma visão de si próprio como aprendiz. Tendo em vista que, se a parceria falhar, o professor deve ser sincero e transparente com os alunos e seguir em frente ao invés de estacionar e desistir. Ademais, antes de encontrar uma parceria o professor precisa ter em mente quais seus objetivos para o projeto a ser trabalhado. A referida autora sugere aos parceiros que trabalhem com temas relevantes e significativos que podem criar ambiências de participação para as turmas envolvidas como os existentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos ou os presentes nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. (KLEIN, 2017, p. 32-34).

Os professores do ensino básico geralmente buscam parcerias de acordo com a sua área de ensino. Não obstante, Klein (2017) assevera que as melhores parcerias globais são interdisciplinares. Além disso, a abertura para parcerias interdisciplinares pode facilitar encontrar um colega professor adequado, pois, nenhuma disciplina sobrevive isolada e temas significativos podem integrar, de formas variadas, as diferentes áreas de ensino. Para esta pesquisa, há uma parceria entre dois professores de língua inglesa de dois CIL do DF e um de

matemática do Canadá para que os aprendizes possam compartilhar suas opiniões sobre a temática da fome.

Klein (2017) ressalta que ao encontrar uma parceria internacional faz-se necessária uma interação contínua entre os professores colaboradores para entrarem em acordo sobre o tema do projeto juntamente com os alunos. Em seguida, definir os objetivos de aprendizagem comuns, as possíveis tarefas e calendário, uma vez que podem ser realizadas num processo contínuo de trocas de mensagens para sua efetivação adequada.

O tempo de duração de um projeto colaborativo pode variar bastante de acordo com os calendários escolares dos países envolvidos. Klein (2017) lembra que os calendários de países do hemisfério norte são bastante distintos do hemisfério sul. As instituições de ensino do hemisfério sul estão em férias de verão durante o inverno do hemisfério norte e vice-versa. As melhores épocas de colaboração entre esses dois hemisférios são de março a maio ou de setembro a novembro, quando as escolas de ambos estão simultaneamente em aula. O mesmo pode ocorrer ao trabalhar por meio de parcerias com professores e alunos do ocidente e oriente. Um outro fato que o professor deve considerar, caso tenha interesse em trabalhar de maneira síncrona com colegas de outros países refere-se ao fuso-horário, que pode mudar durante a efetivação de um projeto colaborativo devido ao horário de verão, por exemplo (KLEIN, 2017).

Na seção seguinte, abordamos uso de colaboração em rede por meio da aprendizagem baseada em projetos.

### **2.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**

Com o intuito de aplicar esses novos conhecimentos à prática de ensino e aprendizagem de línguas e verificar as crenças e ações dos alunos no que concerne à colaboração em rede adotamos a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning – ABP*) que é coerente com os pressupostos teóricos da colaboração em rede por meio da plataforma *iEARN* e pode fundamentar de forma eficaz o processo de aprendizagem em línguas e conseqüentemente propiciar meios de compreender melhor as crenças e ações dos alunos de dois CIL sobre colaboração em rede. A seguir, apresentamos a definição de ABP para melhor apreensão do termo.

ABP é um caminho de aprendizagem dinâmico que prioriza a aprendizagem significativa e centralizada no aluno. O professor atua como orientador nesse processo. Bender, (2012, p.7) ressalta que:

ABP pode ser definida como uma teoria que prioriza a autenticidade, projetos baseados em vivências do mundo real do aprendiz, tendo como base uma pergunta orientadora, uma tarefa, ou um problema a ser resolvido, a fim de inserir os alunos num tema acadêmico em contexto por meio de um trabalho colaborativo.

A aprendizagem baseada em projetos tem nos pressupostos teóricos de Dewey (1916) seu eixo principal. O autor ressalta que a aprendizagem acontece por meio da experiência. A ABP surge com teóricos, educadores, filósofos, e psicólogos como Dewey, Vygotsky, Ausubel, entre outros, da teoria construtivista/sociointeracionista.

Vygotsky (1978) ressalta que os alunos podem aprender melhor quando são guiados por um adulto, ou ao trabalhar com um colega mais experiente. Vygotsky (1978, p. 56) desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que define “a distância entre o nível do conhecimento real, que se costuma determinar por meio da resolução de problemas sem ajuda, e sua gama de possibilidades, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes.” Dessa forma, os aprendizes têm potencialidade de adquirir conhecimento de várias informações, mas esse processo continua inacabado, o desenvolvimento e a maturação das funções mentais superiores (sensação, percepção, atenção, memória, orientação, pensamento e linguagem) dependem dessa colaboração com o outro mais experiente, o que pode tornar os conhecimentos ainda não alcançados, possíveis, o que Vygotsky (1998) evidencia como o nível de desenvolvimento potencial.

Ausubel (1968), que consolidou o conceito de aprendizagem significativa, constata que o principal aspecto que influencia a aprendizagem é levar em consideração aquilo que o aluno já sabe. Esse conceito contrapõe o de aprendizagem por rotinização, presente no método audiolingual, por exemplo, e é descrita como processo de aprender conteúdos como entidades distintas e relativamente isoladas sendo relacionáveis a uma estrutura cognitiva de uma maneira arbitrária e literal, ou seja, o aluno nesse tipo de aprendizagem memoriza listas de vocabulário e as repete sem estabelecer conexão entre as palavras (AUSUBEL, 1968, p. 75). O referido autor elucida que a essência do processo de aprendizagem significativa centra-se no fato de que as ideias expressas simbolicamente sejam relacionáveis a formas não-arbitrárias e substantivas ao que o aprendiz já sabe, ou seja, alguns aspectos relevantes já existentes em sua estrutura

cognitiva. Por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. (AUSUBEL, 1968, p. 37-38).

Ademais, a proposta de Prabhu (1987) da construção de contextos para a aquisição de línguas por meio de tarefas também contribuiu para um embasamento teórico consistente, plausível e possível. Nessa construção de contextos, o referido autor ao invés de priorizar as regras da língua-alvo, focaliza em atividades que enfatizam o significado, ou seja, por meio de interações baseadas em tarefas que podem ser definidas como atividades com as quais os alunos se ocupam em compreender e expandir o significado. Consequentemente, a atenção à forma da linguagem não é essencial e sim incidental para que o significado possa ser apreendido, organizado e explicitado (PRABHU, 1987, p. 28). Prabhu, ao colocar seu projeto em prática na Índia, observou que o uso de tarefas em níveis como o básico propiciou visualizar claramente dois aspectos:

- i. As tarefas criaram uma necessidade de comunicação que trouxe não somente recursos da língua-alvo, mas todos ou outros recursos que os aprendizes têm à sua disposição, por exemplo, suposições, gestos, conhecimentos gerais, contextos relacionados a números e à língua materna.
- ii. O uso das tarefas em sala de aula e a interação que elas proporcionam, são suportes poderosos para a inferência de significados dos aprendizes, e consequentemente, para a aquisição dos recursos da língua-alvo. Uma vez que estabelecem recursos de referência explícitos, regras de relevância, padrões de raciocínio e procedimentos recorrentes e padrões de comunicação, situações parecidas e sequências de problemas e soluções, que facilitam a compreensão, como observado anteriormente e reduzem a insegurança. (PRABHU, 1987, p.30)

Destarte, Prabhu (1987) ressalta a importância de se fazer uso de outros recursos que ainda não estão disponíveis na língua-alvo como forma de compensar uma determinada falha. Por exemplo, ao focalizar em tarefas para fins de comunicação, os alunos podem fazer inferências para construção do conhecimento ao lidar com números por meio de horários escolares, figuras de relógio, calendários escolares, entre outros. Assim sendo, os aprendizes adquirem novos recursos, ainda que pequenos na língua-alvo.

Dessa forma, de Dewey, em que a ABP foi originalmente aplicada à área de educação para a medicina, até a atualidade, em que tem se efetivado em diferentes disciplinas por meio da aprendizagem que se baseia nas tecnologias modernas, os professores têm implementado aspectos da aprendizagem prática ao longo dos anos, por exemplo, ao planejar visitas que proporcionem aos alunos vivenciar experiências concretas, ou ao levarem os alunos ao laboratório de informática para investigações que potencializem novos questionamentos e

soluções de problemas (LARMER; MERGENDOLLER; BOSS, 2015). De acordo com Darling-Hammond (1997) e Perkins (1992) citados pelo *Buck Institute for Education* (2002), ABP tem se revelado como uma maneira eficiente de ensino e aprendizagem por dois motivos principais:

- i. Revolução na teoria de aprendizagem como na neurociência e psicologia que têm contribuído para depreender melhor a maneira complexa e dinâmica de como pensamos e como aprendemos. Por exemplo, com o reconhecimento da importância da interação social para a construção do conhecimento. Ainda, constatar que uma nova aprendizagem requer a atenção de experiências passadas e modelos mentais pré-existentes.
- ii. Mudanças fundamentais ao se pensar na educação em um mundo em constante transformação, por exemplo, a evolução da era industrial para a era da informação digital tem forçado os educadores a reconsiderarem o que os alunos precisam para sobreviver e se sustentar em um mundo onde a mudança é constante e a informação é gerada de uma maneira alucinógena. (Mc DONALD, 1996). Ao passo que o conhecimento singular continua ser essencial, os aprendizes devem ter habilidades adequadas para acessar, avaliar e usar informações para a aprendizagem autodirigida ao longo da vida. Em resumo, os educadores precisam assegurar de forma equilibrada *o que aprender e como aprender*<sup>12</sup>. (DARLING-HAMMOND 1997, PERKINS 1992)

A ABP tem uma plethora de elementos essenciais que podemos observar nessas características a seguir, apresentadas por professores, em uma pesquisa conduzida pela *AutoDesk Foundation* (2000) como as principais:

- Os aprendizes ajudam a tomar decisões importantes durante o projeto;
- O problema focal ou o desafio não tem soluções predeterminadas;
- Os aprendizes ajudam a desenhar o processo para chegar a uma solução;
- Os aprendizes são responsáveis por acessar e gerenciar as informações coletadas;
- Os aprendizes e orientadores avaliam o processo continuamente;
- Os aprendizes refletem regularmente sobre o que estão fazendo;
- O ambiente de aprendizagem é tolerante a erros e experimentações.

Duas outras características que são consideradas como vantagens ao adotar a ABP para Bender (2012, p. 33) é que, primeiro, aumenta a motivação e o interesse dos aprendizes em completar as tarefas que são requisitadas. Segundo, as questões orientadoras normalmente

---

<sup>12</sup> Grifo do autor.

envolvem cenários do mundo real, torna essa aprendizagem mais relevante para a vida dos aprendizes.

Larmer, Mergendoller e Boss (2015) ressaltam que ao trabalhar com a ABP e tecnologias que incluem o uso da *internet*, os aprendizes além de ter oportunidades de adquirir conhecimentos por meio de conteúdo, ao mesmo tempo desenvolvem o pensamento crítico, resolvem problemas, fazem uso da aprendizagem colaborativa, trabalham em grupos assim como há a ocorrência do autogerenciamento de seus estudos.

Nesta mesma perspectiva, Figueiredo (2007) assevera que, na aprendizagem colaborativa, o professor propicia a aprendizagem autônoma. Dessa maneira, descentraliza a aprendizagem e os estudantes têm a oportunidade de se tornarem colaboradores ativos durante o processo. Destarte, ao mesmo tempo que têm a chance de ensinar, também podem aprender com os colegas, além disso, compartilhar estratégias de aprendizagem.

A colaboração e o trabalho em equipe também são considerados pertinentes por Bender (2012, p. 52) à medida que os aprendizes devem desenvolver habilidades de se trabalhar em grupos em busca de soluções de problemas. Desse modo, os alunos são motivados a planejar as atividades em equipes dividindo as funções para cada membro do grupo, ao mesmo tempo que se apoiam nas ideias uns dos outros, avaliam suas ponderações para juntos chegarem a uma consonância de opiniões.

Bender (2012, p. 41) resalta que a ABP pode ser usada para construir todo o currículo de uma escola ou pode ser utilizada por professores como parte integrante do currículo. Para esta pesquisa, nos dois CIL foi usada como parte integrante do currículo para viabilização de um projeto (*Encontrando Soluções para a Fome*) que envolve colaboração *online*. O referido autor afiança que o professor deve se utilizar de alguns momentos da aula, ou seja, preparar miniaulas (BENDER, 2012, p. 51) para discussão do tema, como uma oportunidade de interação e esclarecimento de dissonâncias que possam existir para que os aprendizes deem continuidade aos projetos.

Bender (2012, p. 77-78) assevera que o ensino e aprendizagem têm proporcionado mais visibilidade para a ABP por meio do uso e suporte de uma vasta e incrível gama de ferramentas tecnológicas que estão inseridas no contexto do século XXI. Por exemplo, por meio de quadros interativos (*smartboards*), *webquests*, *blogs*, *wikis*, *smartphones*, *iPads*, jogos que simulam a vida real como o *Second Life*, dentre muitos outros que pressupõem mudanças que estão em constante desenvolvimento tecnológico.

As tecnologias digitais podem proporcionar oportunidades reais aos aprendizes para resolver problemas colaborativamente em comunidades virtuais e ao mesmo tempo criar produtos com uma grande variedade de opções. Klein (2017, p. 25-26) afirma que a aplicação da ABP em sala de aula implica que os alunos escolham um desafio do mundo real (ou uma questão orientadora) e o investiguem em um processo de aprendizagem do conteúdo de uma maneira significativa ao buscar alternativas para resolvê-lo.

Boss e Krauss (2007 *apud* BENDER, 2012) sugerem que a ABP deve fazer uso em profundidade das tecnologias do século 21 assim como o uso das ferramentas da WEB 2.0. Dessa forma, mais que consumidores passivos de informações, os aprendizes são produtores de conhecimento à medida que seus artefatos baseados em tecnologias são publicados via *World Wide Web*, dando visibilidade às suas criações o que pode propiciar uma maior busca pela qualidade dos projetos desenvolvidos pelos alunos. (BENDER, 2012, p. 37).

Assim sendo, consideramos que a ABP com o uso de tecnologias digitais tem grande influência na melhora do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), e conseqüentemente da habilidade oral e escrita, porque o aluno tem a chance de expressar sua própria voz inserida em sua comunidade por meio de um problema a ser resolvido, tarefa, ou questão orientadora e, ao mesmo tempo compartilhar suas vozes em uma plataforma que tem visibilidade mundial.

Conforme ressaltado anteriormente, já há algum tempo, trabalhamos com projetos colaborativos em um CIL do DF, por meio de plataformas que propiciam colaboração em rede. Na interação em rede, os aprendizes com acesso à internet podem se comunicar na língua-alvo com alunos falantes nativos ou com outros alunos de outras nacionalidades engajados em aprender o mesmo idioma.

Em contraste com o passado, o professor não precisa mais ficar somente com seus alunos em sala de aula. O mundo tem nos dado a oportunidade de trabalhar de uma maneira colaborativa em rede com culturas de nacionalidades diferentes. Por isso mesmo, no momento, os professores podem optar por trabalhar com seus alunos com projetos colaborativos em rede por meio de plataformas que podem potencializar uma grande variedade de interação e troca por meio de experiências culturais diversificadas. Paiva (2010, p. 356) ressalta que

Com o advento da internet, surgiram aplicações, na web, para gerenciamento de atividades educacionais guiadas pela metáfora da participação que podem contribuir

para a aprendizagem colaborativa. Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos. Vale ressaltar que, no Brasil, esses ambientes virtuais, ou plataformas para educação on-line, ficaram consagrados com o nome de ambientes virtuais de aprendizagem [...].

Essa alternativa de trabalhar com plataformas que oferecem projetos colaborativos em rede nos faz acreditar que por meio de seu uso, e ao interagir de maneira colaborativa com aprendizes de outros contextos e ou outros países, os alunos tenham uma possibilidade maior de desenvolver sua habilidade escrita ou oral na língua-alvo.

A proposta desta pesquisa é trabalhar com um projeto colaborativo da plataforma *iEARN* por meio de recursos da Web 2.0 em que os interagentes deixem de ser meros observadores do processo para criarem suas próprias produções com suas visões de mundo a partir de suas comunidades e ao mesmo tempo colaborando com seus colegas de grupo. Dessa forma, os alunos passam de meros ouvintes a autores e atores no processo de produção e podem expressar suas vozes também ao interagir com participantes de outro país.

No que diz respeito às parcerias *online* em que duas salas de aula ou mais trabalhem juntas na construção de soluções, Klein (2017, p. 26) assevera que ABP “é adequada a todas formas de parceria, pois coloca os alunos no comando de suas experiências com o foco na produção de algo tangível ou na apresentação de uma ideia compartilhada durante a experiência.”

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016, p. 53) reforçam a ideia da importância de se trabalhar com colaboração em rede com os aprendizes de línguas ao afirmarem que:

Esse tipo de colaboração permite aos estudantes aprenderem de e sobre outras culturas, ao mesmo tempo em que adquirem a arte da “diplomacia digital”, na medida que compartilham suas histórias com membros de culturas diferentes ou que até estejam em conflito com a deles mesmos.

Sendo assim, o processo de colaboração em rede por meio da ABP pode propiciar um ambiente favorável para se analisar as crenças e ações dos aprendizes sobre o uso de tecnologias digitais, mais especificamente, sobre o uso de uma plataforma no contexto escolar durante a aprendizagem de línguas estrangeiras.

## 2.4 Síntese do capítulo

Em síntese, buscamos compreender os conceitos de crenças e ações no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas. Para isso baseamo-nos em autores como Almeida Filho (1993), Barcelos (2001, 2006), Kalaja *et. al.*, (2016), Mukai (2014), Pajares (1992) que consideramos basilares e ao mesmo tempo têm um aporte teórico consistente na área de LA para um suporte adequado à nossa análise de dados. No que diz respeito à abordagem em relação às pesquisas de crenças, baseamo-nos na abordagem contextual de Barcelos (2001) porque frequentamos o ambiente escolar dos aprendizes para uma melhor apreensão de suas crenças e ações sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede.

Posteriormente, empenhamo-nos em apreender melhor a área do ensino e aprendizagem em relação às tecnologias digitais. Para tanto, buscamos autores como Barton e Lee (2015), Coser (2016), Kern e Warshauer (2000), Klein (2017), Rojo e Barbosa (2016), que nos permitem uma dimensão ampliada das novas maneiras de se expressar e como podemos incluir essas virtualidades em sala de aula.

O terceiro passo foi uma busca por entender os princípios da aprendizagem baseada em projetos (ABP) por meio de autores como Ausubel (1968), Bender (2012), Dewey (1933), Prabhu (1987) e Vygotsky (1978) que ressaltam na ABP aspectos pertinentes como aprendizagem significativa, autêntica, centralizada no aprendiz, colaborativa e guiada por questões orientadoras em busca de solução de problemas.

Conforme exposto neste capítulo, retomamos que pode haver uma intersecção entre as crenças e ações dos aprendizes, as tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos no que concerne à aprendizagem por meio da colaboração em rede na área de LA e mais especificamente em relação ao ensino e aprendizagem de línguas.

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Introdução**

A Área Aplicada da Linguagem (AAL) ou na maneira que é mais popularmente conhecida como Linguística Aplicada (LA), é a área em que se encontra dentre outras, a disciplina Aquisição e Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2018) na qual a pesquisadora atua como professora de inglês. Tendo em vista que a pesquisa aplicada visa a resolver “problemas concretos” (LAVILLE; DIONNE, 1999) de “linguagem e comunicação identificados no cotidiano social” (ALMEIDA FILHO, 2018), este capítulo busca construtos teóricos relacionados à disciplina Aquisição e Ensino de Línguas e sua relevância de cunho social para os profissionais de educação.

### **3.2 A natureza da pesquisa**

Para dar continuidade a este capítulo, abordamos os processos de investigação científica no que se refere à natureza da pesquisa deste estudo, que é qualitativa. A referida abordagem parte de construtos que priorizam o caráter subjetivo dos participantes. Ainda, relaciona-se à realidade e seus contextos particulares. Não é imperativo que haja generalizações ou elementos replicáveis neste tipo de estudo, diferentemente da pesquisa quantitativa que considera além dos referidos elementos, fatos sociais como coisas (DURKHEIM, 1885 *apud* LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 32). Desse modo, as análises devem ser feitas a partir da observação estritamente externa dos fatos humanos e sociais sem considerar a complexidade do fenômeno. As pesquisas qualitativas surgem como um paradigma em relação às pesquisas quantitativas. Denzin e Lincoln (2006, p. 15) ressaltam que a pesquisa qualitativa a partir das décadas de 1980 e 1990 passa a investigar as relações humanas em múltiplos contextos incluindo os da área educacional. Destarte, ao invés de abordarem objetos naturais por meio de quantificação para constatar uma frequência de ocorrências durante a análise de dados, os pesquisadores da abordagem qualitativa buscam interpretar os significados de determinados fenômenos.

Surge a partir desse dilema, uma oposição à corrente positivista, uma nova forma de investigação na área educacional, a perspectiva qualitativa, que apresenta vantagens como buscar mais que generalizações de estudos (FALTIS, 1997), investigar as particularidades dos fenômenos por meios de técnicas de observação atenta e interpretação de dados que propiciem uma fundamentação por meio de reflexões, análises e sínteses com o olhar mais apurado do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda, os participantes da pesquisa qualitativa têm a oportunidade de expressarem suas vozes, como por exemplo, em entrevistas durante o processo investigativo.

Chizzotti (2006, p. 26) assevera que 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”. Além disso, para o referido autor, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) afirmam que a pesquisa qualitativa em educação assume várias formas e é aplicada em vários contextos e possui cinco características principais: a) A investigação em educação nesse tipo de pesquisa, geralmente é cunhada como naturalista, pois o pesquisador frequenta os locais nos quais se verificam os fenômenos a serem investigados. b) Os dados são obtidos de uma maneira descritiva, com uma visão rica e detalhada para substanciar e esclarecer a análise. c) Há um interesse pelos processos mais do que pelos resultados ou produtos. d) A análise dos dados é feita de forma indutiva, ou seja, de baixo para cima, ao invés de confirmar assertivas construídas previamente, as abstrações são construídas à medida em que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. e) O significado é imprescindível nesse tipo de pesquisa em que é retratada a perspectiva dos participantes.

As considerações acima de Bogdan e Biklen (1994) estão correlacionadas com este estudo no que concerne a) à análise naturalista, pois a pesquisadora frequenta as aulas de duas turmas, uma em cada CIL, assim como participa como membro da plataforma *iEARN* sendo afiliada ao projeto *Encontrando Soluções para a Fome (Finding Solutions to Hunger)* para investigar os fenômenos nos referidos contextos. b) Os dados são obtidos de maneira cuidadosa por meio de observações com de notas de campo, gravações em áudio, entrevistas e questionários para uma melhor percepção e descrição dos contextos a fim de validar a análise. c) A pesquisadora investiga as crenças dos alunos e quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem de LE (inglês) por meio de colaboração em rede a cada aula,

ou seja, durante o processo. d) A análise dos dados é fundamentada com base nas diversas fontes de coletas dos fenômenos a serem investigados, que são inicialmente individuais (entrevistas, questionários, notas de campo) para se tornarem uma delimitação das crenças por meio de um agrupamento que posteriormente se desenvolvem em abstrações mais abrangentes. Finalmente, busca-se a compreensão do significado por meio das vozes distintas dos aprendizes sobre suas crenças e ações em relação à aprendizagem por meio de colaboração em rede.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a importância da interpretação da experiência entre os indivíduos, dada ao significado na pesquisa qualitativa em relação às interações dos participantes, pois, a realidade nada mais é que o significado das experiências dos indivíduos, ela é socialmente construída. Dessa maneira, os pesquisadores têm variadas formas de interpretar as experiências em função das interações com os participantes da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54-55).

A abordagem de natureza qualitativa, como afirma Malhotra (2001, p. 155), “é uma metodologia de pesquisa não estruturada, exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam *insights* e compreensão do contexto do problema”. Ainda, Roesch (1999) resalta que na pesquisa qualitativa o pesquisador, por meio de suas perguntas, pode captar melhor as perspectivas dos entrevistados. Esta pesquisa constitui-se do tipo exploratória, pois dentro da sua elaboração faz-se necessário explorar o cotidiano e os processos de interação (também em rede) de duas salas de aulas em dois CIL.

Mesmo estando familiarizada com a referida realidade de um dos CIL (CILT), também é importante se analisar a instituição pela ótica de uma pesquisadora no sentido de descobrir várias lacunas que originaram este estudo. Desse modo, buscamos como suporte bibliográfico autores que tratam sobre aprendizagem baseada em projetos – ABP como em Bender (2012); crenças e ações de aprendizes como em Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2007), Mukai (2012, 2014); tecnologias digitais como em Martins e Moreira (2012), Dudeney e Hockly (2007), Rojo e Barbosa (2015) e tarefas como em Prabhu (1987). Assim, Gil (2002) cita que uma pesquisa exploratória tem por objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições sobre o tema, tornando o pesquisador mais familiar com o assunto. Malhotra (2001, p. 105) completa dizendo: “a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão, identificar cursos relevantes de ação ou obter dados adicionais antes que se possa desenvolver uma abordagem”.

Os pesquisadores têm atuado com relevância no que concerne aos avanços tecnológicos na transformação da pesquisa em LA. Como este estudo envolve ferramentas digitais e aprendizagem colaborativa em rede por meio da plataforma *iEARN*, é interessante ressaltar as considerações de Duff (2002) ao constatar que as interações em rede no campo de CALL (*Computer Assisted Language Learning*), que é entendida aqui como aprendizagem mediada por computador, “tem engendrado novas possibilidades para a pesquisa em LA como em campos diversificados para a aquisição de línguas tais como, análises de textos, na área de sintaxe e semântica, avaliação, estudos sociolinguísticos, e políticas de línguas”. (DUFF, 2002, p. 21).

Como exposto, esta pesquisa é de natureza qualitativa porque busca investigar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem por meio de colaboração em rede considerando o caráter subjetivo dos participantes e não apenas o que é observável. Além disso, as crenças dos alunos sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede são analisadas em seus contextos particulares por meio da interação em sala de aula, no laboratório de informática e na plataforma *iEARN*. É naturalista, pois a pesquisadora frequenta os ambientes do fenômeno investigado, os descreve de forma detalhada durante o processo de forma indutiva ao interpretar os significados expressos por meio das vozes dos participantes. A seguir, continuamos a exposição da metodologia desta pesquisa com o estudo de caso.

### **3.3 Estudo de caso**

A metodologia escolhida para esta pesquisa é o estudo de caso de natureza qualitativa. A seguir, abordamos as características do estudo de caso.

André (2005, p. 47-48) referindo-se a Nisbett e Watts (1978) ressalta que há três fases durante a efetivação do estudo de caso: a) a exploratória, b) a de coleta de dados, c) e de análise sistemática dos dados. Na fase exploratória, há uma definição dos objetos do estudo. A referida autora assevera que nessa fase acontece a definição “da(s) unidade(s) de análise - o caso -, confirmar - ou não - as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ANDRÉ, 2005, p. 48). Ademais, a referida autora afiança que no estudo de caso de tipo etnográfico, o pesquisador pode fazer uso de instrumentos variados em diferentes

momentos e situações para a fase de coleta de dados. Nessa fase, o pesquisador não consegue “explorar o fenômeno por todos ângulos” devido a uma limitação de tempo, logo, pode se inferir que se faz necessário uma captura dos elementos essenciais à pesquisa e para uma apreensão dos objetos investigados. A entrevista tem papel relevante durante a coleta de dados, pois pode propiciar “os significados atribuídos aos participantes numa dada situação” (ANDRÉ, 2005, p. 51). Finalmente, na fase de análise de dados, é necessário que o pesquisador disponibilize uma maior parte do tempo “para que seja possível ler e reler inúmeras vezes o material, voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, [...]reestruturá-los novamente até chegar a uma reprodução do caso em sua complexidade e em seu dinamismo próprio” (ANDRÉ, 2005, p. 56).

Faltis (1997, p. 145) por sua vez, estabelece duas classificações para o estudo de caso que pode ser de base interpretativista ou interventivo. Esta pesquisa focaliza o estudo de caso de base interpretativista. Ambos os métodos para o referido autor dependem de técnicas de observação e reflexão durante a coleta de dados. Ainda, por meio de reflexão e amostragem de dados podem envolver locais variados. O referido autor ressalta que a análise de dados implica em descobrir as ligações entre o contexto e o fenômeno particular de interesse. O estudo de caso interpretativista para Faltis (1997, p. 147) tem as seguintes características:

- não há intervenção, o caso por si só é o interesse primário;
- as descrições analíticas ilustram, apoiam ou desafiam pressupostos teóricos existentes sobre ensino e aprendizagem de línguas;
- envolve atenção ao descrever e interpretar o significado;
- o nível de análises pode variar entre explorar e afirmar conexões entre contextos e entre fenômenos para construir teoria;
- é usado para ilustrar a conexão entre aspectos sociais e linguagem em ambientes educacionais.

O estudo de caso tem interesse especial em casos individuais. (STAKE, 1994, p. 236). Smith (1978 *apud* FALTIS, 1997, p. 145) afiança que o estudo de caso estuda um fenômeno específico como um sistema delimitado por um tema. Essa unidade de análise tem que estar bastante clara aos olhos do pesquisador: pode ser uma sala de aula, um(a) professor(a), uma escola, ou um aprendiz de sucesso, por exemplo. Adelman, Jenkins e Kemmis (1983 *apud* MERRIAN, 1988, p. 28) enfatizam que o estudo de caso advém de uma instância original retirada de uma sala de aula que pode ser analisada em profundidade.

Stake (1994, p. 238) ressalta que no estudo de caso os pesquisadores buscam investigar dois elementos: o que é comum e o que é particular sobre o caso, mas o resultado geralmente apresenta algo único sobre o caso. Essa singularidade pode ser representada como:

- a natureza do caso
- o contexto histórico
- o campo da pesquisa
- outros contextos, incluindo o contexto econômico, o político, o legal, e o estético
- os informantes por quem o caso pode ser conhecido

Nesta pesquisa, adotamos o estudo de caso qualitativo, que segue a mesma visão de Merriam (1988 *apud* CARMO; FERREIRA, 2008, p. 235) que reúne algumas características ao se referir um estudo de caso de natureza qualitativa:

- **particular** – porque focaliza uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenômeno;
- **descritivo** – porque o produto final é uma descrição rica do fenômeno a ser estudado;
- **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenômeno a ser estudado;
- **indutivo** – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;
- **holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos que aos produtos.

Este estudo tem característica *particular*, pois analisa as crenças e ações dos alunos sobre o uso de colaboração em rede no contexto de sala de aula e no laboratório de informática de dois Centros de Línguas públicos do Distrito Federal; é *descritivo* porque o produto final retrata uma rica descrição do fenômeno crenças e ações dos alunos sobre a aprendizagem por meio de colaboração em rede; é *heurístico*, na medida em que conduz a uma melhor compreensão para a investigação das crenças e ações dos aprendizes sobre a colaboração em rede; é *indutivo*, logo a maioria deste estudo tem como base o raciocínio indutivo que parte da assertiva de que as crenças dos alunos podem influenciar suas ações no que tange à aprendizagem de línguas por meio da colaboração em rede. É *holístico* porque tem em conta a realidade dos aprendizes em dois CIL. Dessa forma, é dada uma maior importância às crenças e ações dos aprendizes durante o processo de aprendizagem de línguas por meio de colaboração em rede que aos produtos finais, por exemplo à apresentação oral do projeto.

Outrossim, a presente pesquisa é desenvolvida por meio do método de estudo de caso, pelo fato da pesquisadora ter atuado no contexto da escola, vivenciando, ao mesmo tempo, sua

realidade. Ademais, consideramos como um estudo de caso porque os alunos interagem de maneira colaborativa em um único projeto (*Encontrando Soluções para a Fome*) na plataforma *iEARN*. Conforme Gil (2002), estudo de caso consiste num estudo profundo de um tema com poucos ou único objetivo, fazendo com que o pesquisador adquira um amplo conhecimento sobre o assunto. Roesch (1999) acrescenta que ele pode explorar situações com base em vários ângulos, trazendo novas perspectivas para a pesquisa.

Flick (2009, p. 239) assevera que o uso e o acesso à internet amplamente difundidos se tornaram objetos de pesquisa, do mesmo modo que a internet se configurou como uma ferramenta a ser usada para o mesmo fim. O supracitado autor ressalta que podem ser feitas “análises de conversação de como as pessoas utilizam a rede colaborativamente (por exemplo, analisando a conversa de crianças em frente à tela em uma aula de informática na escola).” Além disso, Flick (2009, p. 246) constata que o uso e o impacto da tecnologia “são fortemente influenciados pelas representações e pelas crenças referentes a ela e por parte de usuários e não usuários.”

Para esta pesquisa, buscamos o olhar de uma *insider*, ou nas palavras de Fetterman (1998, p. 20) de uma nativa sobre a realidade. Ainda, para o referido autor, essa perspectiva é imperativa para um melhor entendimento e descrição precisa das situações e comportamentos dos participantes. Ou nas palavras de Kalaja *et al.* (2016, p. 3), uma perspectiva êmica que enfatiza a natureza subjetiva dos aprendizes de uma segunda língua (L2), acrescentamos a língua estrangeira (LE).

À vista disso, esta pesquisa se harmoniza mais com o método de estudo de caso de natureza qualitativa porque focaliza em um único fenômeno. O caso em questão visa a investigar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede e quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem de LE (inglês), por meio da colaboração em rede. Assim sendo, como ressalta André (2005) durante a coleta de dados, buscam-se fontes de informações relevantes como as entrevistas, os questionários, a observação participante, as notas de campo, dentre outras. Ademais, é um estudo de caso interpretativo porque buscamos descobrir conexões entre o fenômeno e o contexto, como esclarece Faltis (1997). Nesta perspectiva, descrevemos primeiramente o caso para posteriormente ampliar essa exposição detalhada por meio de análises e interpretações dos dados coletados para uma melhor apreensão do fenômeno estudado.

Finalmente, torna-se importante ressaltar que fazemos uso da *internet* como objeto e ferramenta de pesquisa a fim de analisar as interações colaborativas dos alunos por meio da plataforma *iEARN* e do *software* do *Skype*. Outrossim, fazemos uso da observação participante por meio da perspectiva êmica. Haja vista que constam observações em campo tanto *offline* em dois CIL do DF quanto *online* na plataforma *iEARN* de forma assíncrona. Além disso, há também o uso de comunicação mediada de forma síncrona por meio do *Skype* para a efetivação de uma videoconferência entre alunos de um dos CIL e os de uma escola pública do Canadá. Assim sendo, há uma possibilidade de interpretar de uma maneira significativa o contexto em que os participantes desta pesquisa estão inseridos e conseqüentemente suas crenças e ações em relação à aprendizagem por meio de colaboração em rede. Com destaque para as entrevistas dos aprendizes, o que fazem nas comunicações em sala de aula, interações mediadas pelo computador por meio dos textos escritos pelos alunos e por meio de uma videoconferência.

### **3.4 Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa acontece em dois Centros Interescolares de Línguas (CIL) públicos do Distrito Federal. Os CIL são responsáveis por ministrar aulas no componente curricular de línguas estrangeiras modernas (LEM) nas disciplinas de inglês, espanhol, francês, alemão e japonês. Para ingressar na escola, a prioridade é dada aos alunos que frequentam a rede de ensino público do Distrito Federal. Há 17 centros como esse no Distrito Federal, 2 em Brasília (Asa Norte e Asa Sul), 1 em Taguatinga, 1 em Ceilândia, 1 em Samambaia, 1 no Gama, 1 em Planaltina, 1 em São Sebastião, 1 em Sobradinho, 1 no Recanto das Emas, 1 no Riacho Fundo 1, 1 no Riacho Fundo 2, 1 em Brazlândia, 1 em Santa Maria, 1 no Guará, 1 no Paranoá, 1 no Núcleo Bandeirante. Os CIL integram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Os cursos de línguas nos CIL têm dois currículos o Pleno e o Específico. No Currículo Pleno há três ciclos de aprendizagem: ciclo 1 (1A/1B/1C/1D), ciclo 2 (2A/2B/2C/2D) e ciclo 3 (3A/3B/3C/3D). Cada um desses ciclos tem a duração de um semestre com o total de 6 anos. Os aprendizes do ensino fundamental, que estão matriculados no 6º ou 7º anos, iniciam no ciclo 1 (1A). Os alunos que estão matriculados a partir do 8º ou 9º anos iniciam no ciclo 1 (1C). Já o Currículo Específico é destinado aos alunos que ingressam no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Currículo Específico há dois ciclos: ciclo 1 (E1/E2/E3) e o ciclo

2 (E4/E5/E6) perfazendo um total de 3 anos. A média semestral para aprovação é 5,0 de um total de 10 pontos. Caso o aluno queira fazer outro idioma, é possível após o término do 2C, para o Currículo Pleno e após o término do E3 para o Currículo Específico, mas a média para esses aprendizes sobe para no mínimo 7,0. Uma outra possibilidade de ingresso nos CIL é quando há vagas remanescentes. Os alunos da comunidade em geral podem se inscrever para o sorteio que ocorre semestralmente.

Os dois CIL escolhidos para esta pesquisa são o Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT) e o Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC). O motivo da escolha do primeiro CIL é porque é a escola de atuação da pesquisadora e projetos colaborativos em rede por meio da plataforma *iEARN* têm sido desenvolvidos desde 2001 quando a professora Almerinda Garibaldi trouxe a ideia de se trabalhar com interação *online* para a escola. E o segundo, CILC é porque também lá já foram desenvolvidos projetos com a referida plataforma. Além disso, as escolas têm *internet* disponível para os professores em sala de aula e contam com laboratório de informática.

Em ambos os CIL, há aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno. Contam com cerca de 20 salas de aulas cada e são ministradas aulas de inglês, francês, espanhol e japonês. Possuem uma totalidade de aproximadamente 6000 alunos cada. Como se pode apreciar no quadro 01 adiante.

Após vários anos funcionando em sedes provisórias, o CILT foi reconstruído e reinaugurado em 2014. Nesse momento, conta com um laboratório de informática com 14 computadores, onde se torna viável a implementação de projetos que envolvam as tecnologias digitais, por exemplo, os projetos colaborativos em rede. O CILT celebrou 30 anos em 2018. O projeto *iEARN* consta no Projeto Político Pedagógico da Escola.

O CILC foi inaugurado em 1985 e conta com um laboratório de informática com 19 computadores, o que também possibilita a realização de projetos que façam uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas.

Em todos os semestres, acontece um projeto do qual os alunos participam por meio de um tema em ambas as escolas. Isso ocorre pelo menos uma vez por ano ou em um semestre do ano, com tema livre. Torna-se viável a implementação de projetos que envolvam o uso de plataformas, como a *iEARN*, dentre outras, em sala de aula.

**QUADRO 01 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE CILT E CILC**

<b>Informações de agosto de 2019</b>	<b>CILT</b>	<b>CILC</b>
Quantidade de alunos	5833	6347
Quantidade de professores	48	66
Quantidade de turmas	300	353
Quantidade de salas de aula	20	24
Quantidade de professores na sala de recursos	02	01
Quantidade de computadores no laboratório de informática	14	19
Biblioteca	01	01
Quantidade de orientadores educacionais	01	01
Quantidade de sala de múltiplas funções	01	01
Fonte: autoria própria baseada em dados das secretarias do CILT e CILC referentes ao mês de agosto de 2019		

Na próxima subseção apresentamos os participantes desta pesquisa.

**3.5 Os Participantes da Pesquisa**

Iniciamos esta subseção com os pseudônimos que foram escolhidos pelos participantes desta pesquisa conforme quadro abaixo:

**QUADRO 02 – PSEUDÔNIMOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

<b>Professora CILT</b>	<b>Marília</b>
<b>Aprendizes CILT</b>	Jugr, Farelo, Estevão Dias, Mateus, Luan, Léo, Michael Jackson, Re2018, Danilo, Gael e Anna.

<b>Professor CILC</b>	Poe
<b>Aprendizes CILC</b>	Paula, Edu, Estudante, Aurora, Anabel, Luana, Leila, Kelly, Nay, Mariana, Thiago, Paulo e Ricardo.
Fonte: autoria própria	

Para esta pesquisa, no CILT, foi escolhida uma turma de sexta-feira inserida no Currículo Pleno com aula dupla no turno matutino. O nível que esses alunos se encontram é o 3B (cf. p. 54), ou seja, frequentam o segundo semestre do último ciclo. Já frequentam a escola há pelo menos três anos e meio. A escolha de uma turma do nível 3B teve como objetivo proporcionar aos aprendizes (que estão no processo de aprender a língua-alvo inglês) interações por meio de tarefas em sala de aula e produção de textos escritos no referido idioma por meio de colaboração em rede na plataforma *iEARN*. Ainda, os referidos alunos da turma têm uma média de idade entre 15 e 18 anos, o que pode propiciar maturidade mais ajustada ao refletir sobre suas crenças sobre as tecnologias digitais ao responder questionários e ou entrevistas. A turma selecionada do CILT possuía 18 alunos e 11 participaram efetivamente desta pesquisa.

A turma selecionada para este estudo do CILC é uma turma do Currículo Específico (com alunos do Ensino Médio) de sexta-feira com aula dupla no período vespertino. Os alunos estão no terceiro semestre na escola, num total de seis do Currículo Específico que é um curso mais compacto (com duração de três anos conforme mencionado anteriormente neste capítulo). Eles estão na etapa final do primeiro ciclo, de um total de dois, com um ano e meio cada. Em ambas as turmas há uma heterogeneidade em relação às experiências com a aprendizagem de língua dos alunos. Alguns têm nível de aprendizagem adequado e outros têm déficit de aprendizagem no que concerne à língua estrangeira (inglês). A faixa etária dos alunos está de acordo com a faixa etária dos alunos do CILT; os aprendizes têm entre 15 e 18 anos. A escolha dessa turma foi pela participação e realização efetiva de tarefas no início do semestre e também pela maturidade para responder entrevistas e questionários durante a pesquisa. Outro motivo para a escolha das turmas tanto do CILT quanto do CILC foi a disponibilidade de horário da pesquisadora. A turma do CILC tinham 15 alunos matriculados e 13 alunos participaram efetivamente desta pesquisa.

Embora o foco seja os alunos, não seria possível a realização desta pesquisa sem a colaboração de professores para observação de suas aulas e exequibilidade do projeto. Logo,

foram escolhidos dois professores, uma do CILT e outro do CILC. Ambos têm perfil ativo e demonstraram interesse em participar de projetos que envolvessem redes de colaboração. Primeiro, apresentamos os referidos professores por meio de uso de pseudônimos para resguardar suas identidades.

A professora Marília (pseudônimo) tem 19 anos de experiência profissional e foi selecionada para participar desta pesquisa porque está sempre engajada em envolver-se em cursos para formação continuada como os de especialização de ensino e aprendizagem oferecidos pela Universidade de Brasília (UnB), além de outros como os oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Demonstrou interesse em participar da pesquisa desde o início e ao mesmo tempo de implementar a colaboração de projetos em rede em uma de suas turmas e entender melhor como acontece a interação a distância entre alunos com falantes nativos da língua inglesa de outros países.

O professor Poe (pseudônimo) tem 23 anos de experiência profissional. Também é bastante envolvido em cursos de formação continuada, possui mestrado na área de LA pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB. Tem um perfil de professor humanizador, sempre empenhado no desenvolvimento profissional de colegas, incentivando-os de maneira prática por meio de palestras e orientações individuais, em busca de tornarem-se profissionais reflexivos que valorizam a formação profissional continuada na área de ensino e aprendizagem de línguas. O professor também trabalha com a escrita de livros literários *online* com seus alunos (*Storybird*<sup>13</sup>), e tem um blog em inglês (*Learning English at the Web*<sup>14</sup>) com atividades que envolvem leitura, escrita, e compreensão auditiva, com *links* diferenciados que podem propiciar uma ampliação das possibilidades de aprendizagem da língua inglesa.

---

13 <https://storybird.com/>

14 <https://webcils.blogspot.com/>

### 3.6 A plataforma *iEARN*

A plataforma *iEARN* (*International Education and Resource Network*) funciona como uma organização não governamental sem fins lucrativos e tem como lema que os participantes devem aprender com o mundo, não apenas sobre ele. Dessa forma, possibilita que alunos e professores situados em diferentes posições geográficas interajam juntos em rede por meio de uso da *internet* e outras tecnologias de comunicação. Desde 1988, a *iEARN* tem sido pioneira em conectar escolas por meio de colaboração em rede com projetos significativos. A plataforma teve como projeto inicial a interação entre participantes dos EUA e Rússia durante a guerra fria. No momento, conta com 30 mil escolas e aproximadamente 100 projetos colaborativos em rede. Em 2018, a *iEARN* completou 30 anos com a participação de aproximadamente 140 países, 30 idiomas, 50 mil educadores e 2 milhões de aprendizes ([www.iearn.org](http://www.iearn.org)).

Os projetos constantes na plataforma são alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas e todos devem responder a seguinte pergunta: “Como este projeto irá melhorar a qualidade de vida do planeta?”. A ideia principal, segundo a plataforma, é que ao trabalhar com os projetos, os estudantes possam fazer a diferença tanto em suas comunidades locais quanto globais para alcançar as metas de desenvolvimento sustentável como: extinguir a pobreza, proteger o planeta e assegurar a prosperidade para todos. Para tanto, a *iEARN* faz parcerias com outras organizações e instituições que se baseiam nos mesmos princípios acima mencionados.

Além da possibilidade de interação entre alunos de diversas partes do planeta, a *iEARN* oferece tanto oficinas presenciais locais, quanto cursos *online* para o desenvolvimento profissional de educadores que buscam integrar projetos de aprendizagem global em rede em suas salas de aula.

#### 3.6.1 A escolha do projeto *Encontrando Soluções para a Fome (Finding Solutions to Hunger)*

Conforme exposto acima, a plataforma *iEARN* tem um grande número de projetos. Descrevemos nesta subseção como se deu a escolha do projeto *Encontrando Soluções para a fome*. Estivemos no CILT na semana pedagógica (27/07/2018). A princípio, apresentamos a

plataforma para duas professoras e exemplificamos com um dos projetos que havíamos trabalhado no segundo semestre de 2017 denominado *Hands for Peace*. Ambas as professoras gostaram da ideia de se trabalhar com a paz por meio de um projeto de colaboração em rede e decidiram naquele momento que também gostariam de efetivar o referido projeto em suas salas de aula. Naquele mesmo dia fizemos a inscrição da professora Marília na plataforma *iEARN*. A outra professora, apesar de ainda não ter trabalhado com nenhum projeto anteriormente, já era membro da referida plataforma, mas por motivos de ordem pessoal não pôde participar do projeto.

Ao entrar na sala da professora Marília para observação e tomar notas de campo, percebemos que havia 5 alunos que haviam participado em uma de nossas turmas no ano anterior do projeto selecionado (*Hands for Peace*). Após o término da aula, conversamos com a professora e resolvemos trabalhar outro projeto com dois pré-requisitos: que também tivesse um tema relevante e que fosse significativo para os alunos. Estávamos abertas a trabalhar com outro projeto e então postamos uma mensagem no fórum de professores da plataforma *iEARN* esclarecendo que a pesquisadora estava cursando o mestrado e que buscava parceria para trabalhar com projetos no que concerne à aprendizagem baseada em projetos. Obtivemos duas respostas de professoras interessadas. Uma da Austrália, que gostaria de trabalhar com projetos que envolvessem aspectos culturais de ambos os países e a outra era a facilitadora do projeto *Encontrando Soluções para a fome*. Uma delas, a professora Australiana, não deu sequência à troca de mensagens na plataforma.

Nesse ínterim, um colega que foi transferido do CILT para o CILC (Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia) havia manifestado interesse em participar de um projeto *iEARN* e conseqüentemente da pesquisa. Quanto à facilitadora do projeto *Encontrando Soluções para a Fome*, respondemos que iríamos perguntar aos professores e alunos se gostariam de trabalhar com o tema “fome” e depois retornaríamos. A princípio, ficamos intrigadas e assustadas com o tema, pela falta de experiência, mas ao levar a ideia aos professores, eles aceitaram prontamente e em seguida perguntamos aos alunos se eles gostariam de trabalhar colaborativamente com o projeto e todos aceitaram a proposta. A partir daquele momento começamos a desenvolver o projeto com os alunos. Além disso, trocamos *e-mails* com um professor canadense, também membro da plataforma, o qual disponibilizou-se a trabalhar com seus alunos o referido projeto com os dois CIL do DF. No capítulo sobre a análise de dados descrevemos detalhadamente como se deu o processo.

Frequentemente, quando trabalhamos com projetos na plataforma *iEARN* pedimos que os aprendizes escrevam seus textos e os entreguem para darmos um *feedback* como eles podem melhorá-los. Entretanto, nesta pesquisa, nos preocupamos mais com o que o aluno queria expressar em seu texto que com seus “erros”, pois a ABP é flexível a erros e experimentações no processo de ensino e aprendizagem. Assim como os professores entrevistados pela AutoDesk Foundation (2000), também consideramos que os erros fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua.

A relevância da escolha do tema para o projeto *Encontrando Soluções para a Fome* pode ser evidenciada por meio de dados estatísticos que enfatizam a condição de vulnerabilidade social de milhões de pessoas no mundo. Esses dados são aqui levantados por meio de renomadas instituições nacionais, assim como internacionais. A Organização das Nações Unidas (ONU, 2018) constata que no mundo 821 milhões de pessoas passam fome e que no Brasil 5,2 milhões de pessoas passam um dia ou mais sem consumir alimentos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) constata que 26,5% da população brasileira, ou seja, 54,8 milhões de pessoas estão abaixo da linha da pobreza. Já o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) constata que 67.312 famílias no Distrito Federal estão em situação de extrema pobreza.

### **3.7 Instrumentos de Coleta de Dados**

André (2005, p. 50-51) esclarece que no estudo de caso do tipo etnográfico, o pesquisador, ao delinear os elementos-chave do fenômeno a ser investigado, pode fazer uso de instrumentos variados em espaços de tempo e situações diferenciadas. Dessa forma, para uma melhor apreensão das crenças e ações dos aprendizes sobre a aprendizagem por meio de colaboração em rede, são utilizadas fontes variadas de observações de aulas como notas de campo, questionários (um misto e outro em escala *Likert*), entrevistas semiestruturadas e livres, fotografias, gravações em áudio e gravações em vídeo.

### 3.7.1 Observação de Aulas e Notas de Campo

Com o objetivo de capturar de uma maneira mais rica e detalhada o contexto da pesquisa, fizemos uso da observação não participante e observação participante. Por exemplo, para conhecer melhor alunos, antes de iniciar o projeto, fizemos uso da observação não participante, a princípio com notas de campo para a escolha das turmas. A observação não participante ocorreu ainda durante as aulas, à proporção que observamos e tomamos notas de 46 aulas de dois professores durante o semestre.

A observação participante aconteceu ao apresentar a plataforma para os professores e alunos e explicar como os projetos de colaboração em rede são efetivados a fim de observar e tomar notas de como acontece a apresentação das aulas durante o processo. Nesta pesquisa, as notas de campo foram feitas no próprio ambiente escolar, em sala de aula, no laboratório de informática ou fora de sala de aula na instituição para registrar o que não é possível registrar durante as gravações de áudio. Bogdan e Biklen (1998, p. 107-108) ressaltam que as notas de campo “são os registros escritos sobre o que o pesquisador ouve, vê, vivencia e avalia no decorrer da coleta, o que possibilita uma reflexão sobre os dados nos estudos qualitativos”.

Jorgensen (1997, p. 13-14 *apud* FLICK, 2009, p. 207) lista alguns aspectos da observação participante como “um interesse especial no pensamento e na interação humana vistos a partir da perspectiva de pessoas que são *insiders* ou membros de situações e de ambientes específicos”. A observação dessas interações ocorre em sala de aula, no laboratório de informática e na plataforma *iEARN*. Um outro elemento da observação participante citado por Jorgensen trata-se de “um desempenho de um ou mais papéis de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com nativos do campo”. Nesse sentido, participamos tanto das atividades que envolveram tarefas do projeto em sala de aula e nos laboratórios de informática, quanto em atividades da plataforma.

As observações com notas de campo têm o objetivo de registrar o que não pode ser capturado nas gravações de áudio por exemplo, assim como conhecer melhor os participantes da pesquisa e selecioná-los para as entrevistas. As observações com notas de campo aconteceram durante todo o processo em todos os ambientes da pesquisa, mas são mais frequentes no contexto dos dois CIL.

Nesta pesquisa as observações de aulas e notas de campo ocorreram no segundo semestre do ano letivo de 2018 (de agosto a dezembro). As aulas em língua inglesa foram observadas em dois CIL do DF (CILT- período matutino – 7h30 às 10h50 e CILC - período vespertino – 15h00 às 18h20). As aulas ocorreram às sextas-feiras, conforme reforçado anteriormente. As aulas de sexta-feira são duplas, logo, foram observadas e gravadas 24 aulas no CILT e 22 no CILC. Portanto, foram observadas e gravadas 46 aulas nos dois contextos citados. As observações e notas de campo ocorreram tanto em sala de aula quanto no laboratório de informática. Os quadros abaixo retratam com mais detalhes as observações, primeiramente no CILT, e em seguida no CILC:

**QUADRO 03 – CILT – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS E NOTAS DE CAMPO.**

Data da observação	Professora	Observação	Quantidade de aprendizagens	Projeto	Tema gramatical da aula
24/08/2018	Marília (pseudônimo)	1ª	15	Apresentação da pesquisadora e aceite dos alunos para participar do projeto	<i>Causative form</i>
31/08/2018	Marília	2ª	14	Apresentação do projeto <i>Fiding Solutions to Hunger</i>	<i>Causative form and Second Conditional</i>
14/09/2018	Marília	3ª	14	Primeiro acesso à plataforma iEARN	<i>Second Conditional</i>
21/09/2018	Marília	4ª	16	Apresentação pessoal dos alunos na plataforma / Causas da fome	Should have/ would have / Book Report
28/09/2018	Marília	5ª	17	Reflexão na avaliação oral sobre o projeto	Review/ Written and Oral Exams
05/10/2018	Marília	6ª	8	Vídeo: <i>Facts about World Hunger and Poverty</i>	<i>Modals + Have</i>
19/10/2018	Marília	7ª	15	Respostas aos alunos canadenses sobre apresentação pessoal	<i>Modals + have</i>

26/10/2018	Marília	8 <sup>a</sup>	16	Descobertas e pensamentos sobre a fome (Quem tem fome no Mundo?)	<i>Modals + have / Third Conditional</i>
09/11/2018	Marília	9 <sup>a</sup>	16	Poema: <i>The Great Tablecloth (by Pablo Neruda) / Eating the way the world eats...</i>	<i>Third Conditional</i>
23/11/2018	Marília	10 <sup>a</sup>	12	<i>What can we do to help?</i>	<i>Reported speech</i>
07/12/2018	Marília	11 <sup>a</sup>	14		<i>Reported speech/ Review</i>
14/12/2018	Marília	12 <sup>a</sup>	18	Apresentação oral do projeto	Written and Oral Exams/
19/12/2018	Marília	Atividade extra (opcional)		Doação de alimentos à uma creche na Cidade Estrutural no DF	

Fonte: autoria própria

#### QUADRO 04 – CILC - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS E NOTAS DE CAMPO.

Data da observação	Professor	Observação	Quantidade de aprendizes	Projeto	Tema gramatical da aula
31/08/2018	Poe (pseudônimo)	1 <sup>a</sup>	10	Apresentação da pesquisadora e aceite dos alunos em participar do projeto	<i>Will / Going to / Topic Sentence</i>
14/09/2018	Poe	2 <sup>a</sup>	09	Primeiro acesso à plataforma iEARN / Apresentação dos alunos na plataforma	<i>Simple past X Simple Present</i>
21/09/2018	Poe	3 <sup>a</sup>	11		<i>Simple past review and used to</i>
28/09/2018	Poe	4 <sup>a</sup>	10	Poema: <i>The Great Tablecloth (Pablo Neruda)</i>	<i>Interrogative pronouns / can / could</i>

05/10/2018	Poe	5 <sup>a</sup>	13	Descobertas e pensamentos sobre a fome	<i>Review / written and oral exams</i>
19/10/2018	Poe	6 <sup>a</sup>	11	Opiniões dos alunos sobre o projeto	<i>Short Stories by Edgar Alan Poe</i>
26/10/2018	Poe	8 <sup>a</sup>	11	Há comida suficiente no mundo?	<i>Present perfect</i>
09/11/2018	Poe	9 <sup>a</sup>	12	Recitação de cordel / poema sobre a fome (palestrante convidado)	<i>Simple Past X Present Perfect</i>
23/11/2018	Poe	10 <sup>a</sup>	11	Respostas às apresentações dos alunos canadenses	<i>Guide to organize papers /</i>
07/12/2018	Poe	11 <sup>a</sup>	10	Plantio de flores para polinização/ Videoconferência com alunos canadenses	<i>Review / written and oral test</i>
Fonte: autoria própria					

### 3.7.2 Questionários

Um outro instrumento de coleta de dados relevante para esta pesquisa é o questionário. O questionário é definido por Gil (2008, p. 121) “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores etc.” Uma das vantagens de se aplicar questionários em pesquisa, para o supracitado autor, é que os participantes os respondem de forma anônima. Dessa maneira, Gil (2008) ressalta que o questionário “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”. (GIL, 2008, p. 122). Uma outra vantagem elucidada por McDonough e McDonough (1997 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO 2006, p. 221) é que os questionários são fáceis de aplicar e demandam menos tempo que as entrevistas. Além disso, as perguntas podem ser direcionadas de acordo com o conhecimento que se necessita; podem ser aplicados em grande ou pequena escala, em momentos distintos e serem respondidos em diferentes lugares. Por outro

lado, para a referida autora uma desvantagem é que consomem muito tempo para sua elaboração.

Na presente pesquisa, foi elaborado um questionário misto (Apêndice D) composto de 12 questões para verificar por exemplo, se os aprendizes tinham acesso à *internet*, o que os aprendizes pensavam sobre o uso das tecnologias em sala de aula; sobre trabalhar em grupos e o que pensavam sobre o desempenho deles na forma escrita da língua inglesa. Este questionário foi aplicado antes do início das atividades do projeto.

Por outro ângulo, a pesquisa qualitativa também pode fazer uso de elementos da pesquisa quantitativa de mensuração de dados para melhor compreensão da unidade de estudo, ou do sistema delimitado. Para tanto, ao final desta pesquisa fizemos uso do questionário em escala *Likert* (Apêndice E) composto de 7 assertivas relacionadas às experiências dos alunos participantes sobre aprender a língua inglesa por meio da colaboração em rede. O referido questionário foi aplicado para avaliar as crenças e ações dos alunos intuídas pela pesquisadora, no que tange à participação dos mesmos durante o processo do projeto de colaboração em rede. O questionário em escala *Likert* apresenta uma sequência de proposições com 5 assertivas em que os aprendizes devem selecionar uma delas: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo parcialmente; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente. Vargas (2013) ressalta que “quando se aplica um questionário fechado, pretende-se medir aspectos como atitudes ou opiniões do público-alvo e isso é possível com a utilização de escalas”. Vieira-Abrahão (2006, p. 221) esclarece que a vantagem nesse tipo de questionário é que as opiniões dos participantes podem ser visualizadas por meio de valores numéricos. A referida autora também evidencia desvantagens como no caso em que os participantes optam em responder “não concordo nem discordo” o que pode causar dúvida quanto a relevância da questão ou se o participante não tem uma opinião. Uma outra desvantagem é que as respostas podem variar entre concordo parcialmente e concordo totalmente, logo não há como evidenciar com um grau de precisão esse tipo de resposta.

### **3.7.3 Entrevistas**

As avaliações das crenças dos alunos sobre o uso de colaboração em rede são passíveis de análise por meio de entrevistas e questionários. Nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas

livres (EL) e semiestruturadas (ES) que ocorreram em momentos diferenciados em ambos os CIL.

Iniciamos com as entrevistas livres (Apêndice F) em ambos os CIL. As entrevistas livres são utilizadas com o objetivo de compreender melhor as crenças dos alunos sobre colaboração em rede. Fernandes (1991 *apud* ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 31) ressalta que as “Entrevistas Livres são feitas através de um relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do Entrevistador<sup>15</sup>”. Elas acontecem como forma de “narrativa que segue uma sequência em função do que e como o sujeito recorda, da seleção que ele faz de acontecimentos e pessoas relacionadas e do que ele pretende relatar”. Por outro lado, quando o pesquisador opta pela forma de estruturação do roteiro, é possível identificar se a entrevista vai acontecer de uma forma mais objetiva ou subjetiva de acordo com a valoração atribuída.

No CILC, a entrevista livre ocorreu em sala de aula, pois o professor Poe providenciou um momento durante a aula para sua realização em grupo com todos os alunos presentes. Poe havia feito algumas reflexões com os alunos que compareceram à reunião de pais, logo para saber a opinião de todos os participantes presentes, o que consideramos ter sido uma oportunidade ímpar para ouvir suas opiniões. Pedimos para que cada aluno expressasse qual era a sua percepção sobre o projeto *Encontrando Soluções para a Fome* na plataforma *iEARN* em relação à aprendizagem da língua inglesa, com o objetivo de fazer um levantamento sobre as suas crenças (apêndice G). Já no CILT, as entrevistas livres ocorreram no laboratório de informática com duas aprendizes. Os quadros 05 e 06 abaixo resumem as datas, horários e duração das entrevistas livres em ambos os CIL.

#### QUADRO 05 – ENTREVISTA LIVRE EM GRUPO NO CILC

CILC	Horário	Quantidade de alunos	Local da entrevista	Observação
19/10/18	15h25-16h05	11	Sala de aula (durante a aula)	Em grupo com todos os alunos presentes: Paula, Estudante, Aurora, Ricardo, Luana, Leila, Thiago, Nay,

<sup>15</sup> Destaque do autor.

				Mariana, Paulo e Anabel.
Fonte: autoria própria				

#### QUADRO 06 – ENTREVISTA LIVRE EM GRUPO NO CILT

CILT	Horário	Quantidade de alunos	Local	Observações
27/10/18	10h50-11h30	2	Laboratório de informática	Em grupo: Re2018 e Michael Jackson
Fonte: autoria própria				

Por outro ângulo, as entrevistas semiestruturadas ocorreram de maneira individualizada e intercalada nos dois CIL para continuar o levantamento das crenças, e ao mesmo tempo, buscar dados para uma melhor compreensão de como os aprendizes agiam e de que forma suas crenças se relacionam com as suas ações. As entrevistas semiestruturadas permitem que os participantes reflitam e verbalizem sobre o processo de ensino e aprendizagem pelo qual estão vivendo. Rosa e Arnoldi (2006, p. 31) asseveram que durante a entrevista ocorre um questionamento:

[...] mais profundo e, também mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões, e motivos acompanhados de fatos e comportamentos.

Neste tipo de entrevista, as questões podem ser evidenciadas de uma maneira flexível, na medida que possam fluir de acordo com a sequência mais adequada.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas individualmente com o objetivo de investigar as crenças e ações dos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa por meio da colaboração em rede. Em ambos os CIL, elas aconteceram assim que os alunos postaram a primeira atividade escrita (apresentação pessoal) na plataforma *iEARN* e perduraram durante todo o processo de realização do projeto, no segundo semestre de 2018. No primeiro semestre de 2019, decidimos voltar ao campo para efetivarmos outra sessão da entrevista semiestruturada em um único momento, pois percebemos que nem todos participantes entrevistados haviam

respondido todas as perguntas no semestre anterior. Dessa maneira, sentimos a necessidade de obter mais dados para responder às perguntas de pesquisa. Como os aprendizes participantes desta pesquisa não estavam mais nas turmas do professor Poe e da professora Marília, contamos com o auxílio da direção e secretaria de ambos os CIL para localizá-los.

Os quadros 07 e 08 abaixo apresentam as entrevistas semiestruturadas que aconteceram durante o projeto em 2018. Na sequência, os quadros 09 e 10 ilustram as datas, horário e local das entrevistas semiestruturadas em ambos os CIL em 2019.

#### QUADRO 07 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E INDIVIDUAIS NO CILC

CILC	Horário	Quantidade de alunos	Local da entrevista	Participantes
26/10/18	14h00-14h45	1	Em uma sala de aula / antes da aula	Edu
23/11/18	14h10-14h55	4	Laboratório de informática / antes da aula	Individualmente: Ricardo, Anabel, Paula, Luana
07/12/18	18h30-19h00	1	Sala de aula após videoconferência	Aurora
14/12/18	16h00-17h10	1	Sala de aula	Paula
Fonte: autoria própria				

#### QUADRO 08 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E INDIVIDUAIS NO CILT

CILT	Horário	Quantidade de alunos	Local	Observações
28/09/18	8h45-9h45	06	Em uma sala de aula	Individualmente durante avaliação oral: Anna, Estevão Dias, Jugr, Luan, Léo, Farelo.
23/11/18	10h50-11h50	03	Ao lado da sala de recursos.	Individualmente: Luan, Léo, Jugr
07/12/18	10h45-11h05	01	Laboratório de informática	Estevão Dias
14/12/18	10h50-11h55	06	Ao lado da sala de recursos	Individualmente: Michael Jackson, Mateus, Jugr, Gael, Re2018, Farelo
Fonte: autoria própria				

**QUADRO 09 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E INDIVIDUAIS NO CILT**

CILC	Horário	Quantidade de alunos	Local da entrevista	Participantes
17/05/19	09h30-10h05	1	Sala de estudos	Luan
17/05/19	10h42-11h05	1	Sala de estudos	Farelo
27/05/19	16h45-17h15	1	Sala de estudos	Gael
27/05/19	16h40-17h15	1	Sala de estudos	Léo
Fonte: autoria própria				

**QUADRO 10 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E INDIVIDUAIS NO CILC**

CILC	Horário	Quantidade de alunos	Local da entrevista	Participantes
17/05/19	14h15-14h40	1	Em uma sala de aula	Ricardo
17/05/19	14h45-15h10	1	Em uma sala de aula	Edu
17/05/19	15h20-15h40	1	Em uma sala de aula	Aurora
24/05/19	15h30-16h05	1	Em uma sala de aula	Paula
Fonte: autoria própria				

**3.7.4 Fotografias**

Bogdan e Biklen (1998, p. 140) elucidam que as fotografias podem ser utilizadas para registrar o local da investigação, a sala de aula, a disposição das carteiras, o que está registrado no quadro, dentre outros. Elas funcionam como ferramenta de pesquisa que auxiliam futuros estudos e análises.

Para esta pesquisa, a cessão de direito para as fotografias consta no termo de esclarecimento livre e esclarecido (Apêndice C), pois, durante a exequibilidade de projetos na plataforma *iEARN* ocorreram postagens com fotografias para que colegas de outra turma ou país tivessem a oportunidade de visualizar os interagentes e tarefas que foram realizadas em sala de aula.

As fotografias serviram também de auxílio durante alguns momentos de efetivação do projeto. Por exemplo, a captura de imagens foi realizada pela pesquisadora quando os alunos foram ao laboratório de informática para as interações assíncronas e para ter registros dos diferentes ambientes na escola, como sala de aula, laboratório de informática e, ou outro ambiente que os alunos utilizaram durante o processo de execução do projeto. Além disso, as fotografias podem ser mostradas em meios digitais para os alunos durante as entrevistas para que os mesmos possam ativar lembranças ou retomar episódios que porventura possam ser esquecidos (FLICK, 2009).

### **3.7.5 Gravações em áudio**

As gravações em áudio são essenciais durante a coleta de dados, na medida em que o pesquisador não consegue simplesmente anotar as interações detalhadas entre os participantes, ou durante as entrevistas livres e semiestruturadas, por exemplo. Além disso, as gravações em áudio possibilitam que o meio tecnológico utilizado permaneça despercebido pelos aprendizes, uma vez que, ele pode ficar em um local estático e sem movimentação. A gravação em áudio também tende a interferir com menor impacto sobre os aprendizes mais tímidos. Flick (2009) recomenda uma ferramenta menos intrusiva no campo, como as que permitam apenas gravações em áudio. Destarte, nesta pesquisa, as gravações em áudio (por meio de aparelho celular e gravador de áudio) aconteceram sempre no ambiente escolar, como em sala de aula e no laboratório de informática, a fim de registrar todos os momentos do processo de observação da pesquisa e as interações dos alunos em seu contexto de aprendizagem, para que a pesquisadora pudesse fazer as transcrições com o propósito de interpretar, analisar e compreender melhor as crenças e ações dos alunos sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Essa foi a principal ferramenta utilizada pela pesquisadora na presente pesquisa.

### **3.7.6 Gravações em vídeo**

As gravações em vídeo são importantes ao passo que o pesquisador pode não conseguir registrar ações e reações dos aprendizes ou até mesmo deixar passar despercebidos momentos essenciais durante a coleta de dados. Knoblauch (2004 *apud* FLICK, 2009, p. 226) afiança que

as entrevistas são um dos tipos de dados que podem ser usados na pesquisa qualitativa. Para esta pesquisa, foram gravadas algumas das apresentações dos projetos para uma melhor análise posterior assim como uma entrevista de um aluno que preferiu a gravação em vídeo. Entretanto, não são disponibilizadas a fim de preservar a identidade dos participantes.

### **3.8 Procedimentos para coleta de dados**

Autores como Flick (2009), Denzin e Lincoln (2006), André (2005) ressaltam que a pesquisa qualitativa tem como característica intrínseca uma multiplicidade de métodos. Essa variedade de instrumentos de coleta de dados torna a pesquisa mais consistente, haja vista que há um aporte maior de elementos para interpretação de significados dentro do contexto da pesquisa.

Para que a aplicação de questionários e entrevistas não se tornasse exaustiva durante o semestre para os aprendizes participantes desta pesquisa, os instrumentos seguiram uma sequência alternada.

Para esta pesquisa, primeiramente foi aplicado um questionário misto no CILT e CILC (28/09/2018) para coletar informações pessoais dos aprendizes participantes. Em seguida, as entrevistas livre (apêndice F) e semiestruturada (apêndice G) que foram realizadas no CILC e CILT para melhor apreender as crenças dos alunos durante o processo. Posteriormente, um questionário em escala *Likert* (CILC 23/11/18 e CILT 14/12/18) que foi respondido em sala de aula. As fotografias e filmagens foram realizadas durante o processo, para o registro de momentos importantes como a ilustração de um poema e apresentações do projeto. Faz-se necessário ressaltar que os questionários, as entrevistas, as fotografias e filmagens ocorreram concomitantemente as observações com notas de campo.

### **3.9 Procedimentos para a análise dos dados**

Bardin (1977, p. 118-119) no que tange à categorização de dados resalta a importância de classificar os elementos em categorias e ao mesmo tempo investigar “o que cada um deles tem em comum com os outros.” Destarte, o que propiciará o seu agrupamento são as ocorrências

frequentes entre eles. A referida autora destaca que essa fase tem duas etapas: a) o inventário – etapa que consiste em isolar os elementos e b) a classificação, ou seja, repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens. Dessa forma, o objetivo da categorização é “fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119).

Cresswell (2007, p. 195-198) por seu turno, ao investigar a natureza interpretativa da pesquisa qualitativa durante a análise e interpretação dos dados inclui seis passos para o pesquisador durante o percurso de seu estudo: i) organizar e preparar os dados para análise (transcrever entrevistas, fazer leitura ótica de material, digitar notas de campo ou classificar e organizar os dados em diferentes tipos dependendo das fontes de informações), ii) ler todos os dados e refletir sobre eles para obter um sentido geral, iii) começar a análise detalhada como um processo de codificação, ou seja, organizar os materiais em “grupos<sup>16</sup>” antes de dar sentido a esses “grupos”, iv) usar o processo de codificação para gerar uma descrição do cenário ou das pessoas além das categorias ou dos temas para análise, v) prever como a discussão e os temas serão *representados*<sup>17</sup> na narrativa qualitativa, vi) fazer uma interpretação ou extrair os significados dos dados.

Os procedimentos para a análise de dados na presente pesquisa foram feitos com o uso de instrumentos diferenciados durante a coleta de dados, a fim de investigar as crenças dos alunos de dois CIL do DF sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio da colaboração em rede e quais relações existem em suas crenças e ações.

Conforme já referenciado por Bogdan e Biklen (p. 79) anteriormente, nesta pesquisa analisamos os dados de forma indutiva, na qual “a natureza narrativa e descritiva da análise qualitativa orienta a discussão sobre a escrita e a divulgação dos resultados”.

Destarte, a sequência para a análise de dados desta pesquisa está elencada na seguinte ordem:

- a) coleta de dados para identificar as crenças e ações dos aprendizes sobre a aprendizagem de língua inglesa por meio de colaboração em rede;
- b) descrição detalhada das crenças e ações;

---

<sup>16</sup> Grifo do autor.

<sup>17</sup> Grifo do autor

- c) identificação das crenças e ações;
- d) categorização das principais crenças;
- e) triangulação dos dados com convergências e divergências entre as crenças e ações;
- f) análise e interpretação dos dados.

Vieira-Abrahão (2006) ressalta que a pesquisa de natureza qualitativa se alinha mais com a perspectiva contextual ao lançar mão de vários instrumentos para potencializar a triangulação dos dados. Dessa forma, a triangulação ecoa como uma busca norteadora para uma “compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLM, 2006, p. 19). Assim sendo, na presente pesquisa, fizemos o uso da triangulação de dados à proporção que empregamos uma multiplicidade de instrumentos que foram apresentados nas subseções anteriores como as notas de campo, questionários misto e em escala *Likert*, entrevistas semiestruturadas e livres, fotografias, gravações em áudio e gravações em vídeo.

### **3.10 Ética**

A ética é um aspecto primordial que o pesquisador deve estar atento em relação aos participantes da pesquisa. Esta dissertação focaliza os aprendizes de inglês como língua-alvo e os considera como agentes ativos, na medida que estão participando da investigação ao mesmo tempo que interagem em um projeto com colaboração em rede e respondem às entrevistas e questionários sobre suas crenças no que diz respeito à aprendizagem de línguas, especialmente, sobre o uso de colaboração em rede. Os participantes são “voluntariamente informados e esclarecidos” (SCHÜKLENK, 2005, p. 36) sobre a epistemologia da pesquisa e caso concordem assinam um termo de consentimento. No caso de aprendizes com idade inferior a 18 anos, os pais ou responsáveis assinaram o termo de consentimento autorizando suas participações. Em concordância para preservar a identidade dos participantes fizemos o uso de pseudônimos para evitar que os mesmos pudessem ser identificados e nem fossem expostos a situações de embaraço.

Erickson (1991, p. 212) ressalta um questionamento ético na importância da manutenção da confiabilidade em resguardar as identidades dos participantes da pesquisa para evitar embaraços ou danos ocasionados por filmagens, por exemplo. Para conter esse tipo de

situação, nesta pesquisa, esclarecemos aos participantes assim como consta no termo de consentimento que as filmagens ou fotografias não seriam de forma alguma divulgadas e seriam usadas tão somente para posterior análise de dados. Dessa forma, o pesquisador deve deixar claro ao negociar com os participantes que não haverá violação dos códigos de ética preestabelecidos, conseqüentemente, isso diminui a ansiedade dos participantes durante as gravações e implica em comportamentos mais autênticos, já que o nível de ansiedade dos participantes pode diminuir.

### **3.11 Síntese do Capítulo**

O presente capítulo metodológico abrange o desenvolvimento quanto à natureza da pesquisa que é qualitativa e voltada para a educação, mais especificamente para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Da mesma forma, apresentamos uma descrição da escolha metodológica que é o estudo de caso e da organização do referido método na presente pesquisa. Igualmente, incluímos o objetivo desta pesquisa que é verificar quais as crenças dos alunos de língua estrangeira (inglês) no que tange à aprendizagem por meio de colaboração em rede por meio da ABP.

Em síntese, esses construtos metodológicos com orientações voltadas para a área da Linguística Aplicada, mais especificamente, para a disciplina Aquisição e Aprendizagem de línguas, servem como suporte de conhecimentos no próximo capítulo que é a parte central desta pesquisa: o de análise e discussões de dados.

## 4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

A análise e interpretação de dados é o ponto nucleico desta pesquisa. Princípios este capítulo mediante os dados coletados por meio do questionário misto e logo em seguida o questionário em escala *Likert*. Na sequência, apresentamos as entrevistas livre e semiestruturada para um contraste inicial com o questionário em escala *Likert* por meio da categorização dos dados destes quatro instrumentos de pesquisa (questionário misto, questionário em escala *Likert*, entrevista livre, entrevista semiestruturada) com aspectos mais predominantes durante o processo: satisfação, melhoria da aprendizagem, tema relevante e dificuldades. Logo em seguida, as tarefas realizadas na plataforma *iEARN*. Posteriormente, apresentamos algumas das ações realizadas em sala de aula.

### 4.1 Crenças dos alunos sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede

#### 4.1.1 Dados do questionário misto

Ao iniciar o projeto aplicamos um questionário misto<sup>18</sup> (Apêndice D) no dia 28/09/2018 em ambos os CIL aos aprendizes para verificar, dentre outros aspectos, o acesso à *internet*, se eles eram alunos da escola pública ou particular, se comunicavam em mídias sociais, como se comunicavam na língua inglesa, o que achavam sobre trabalhar em grupos, dentre outros. Todos os 24 participantes desta pesquisa responderam ao questionário misto, sendo que 21 participantes eram alunos da escola pública, (o que consideramos pertinente, pois nos colocamos favoráveis à prioridade dos aprendizes de escola pública adquirirem uma língua estrangeira nos CIL), dois eram da escola particular e um já havia concluído o ensino médio. A idade deles variava entre 15 e 18 anos.

As respostas para a primeira pergunta sobre por que decidiram estudar a língua inglesa em um CIL variaram entre a influência de pessoas relevantes, fatos passados e informações que os aprendizes consideram pertinentes, que nos lembram a dinamicidade das crenças, que não

---

<sup>18</sup> Por QM leia-se questionário misto.

têm uma origem instantânea como ressalta Barcelos (2007). Por exemplo, ao relatarem que foram incentivados pela mãe. Além disso, responderam gostar da língua inglesa, enfatizaram a importância da língua inglesa no mercado de trabalho, ressaltaram a qualidade dos professores dos CIL e também o gosto pelas músicas em inglês. Como exemplo, ilustramos a resposta da aprendiz Paula que destaca o gosto pela língua-alvo, sua universalidade, a influência de cantores da música pop, o mercado de trabalho, dentre outros:

*[1] Porque saber falar inglês fluente, por ele ser uma língua universal, é um privilégio para o currículo, mas não só pelas oportunidades de emprego, eu sempre gostei da língua inglesa, quando criança gostava muito de cantores pop teens como: Justin Bieber, Ariana Grande, Demi Lovato, e etc. e assim foi surgindo o meu interesse em aprender a língua. Eu decidi estudar no CILC por conta dos da rede pública terem oportunidade de fazerem o inglês gratuitamente aqui. Gosto de fazer inglês no CILC, gosto do ambiente, dos alunos, dos professores, do ensino. (QM, 26/10/18).*

A segunda pergunta do questionário se referia se alunos teriam acesso à *internet* em casa e todos responderam afirmativamente. Essa informação é considerada relevante, pois há a possibilidade dos alunos efetivarem tarefas em casa quando não há tempo suficiente para que tudo seja feito durante o período da aula.

A terceira pergunta se referia se os aprendizes se comunicavam (em qualquer língua) por meio das redes sociais e quais seriam. A maioria se comunicava por meio de redes sociais como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. Poucos acessavam o *Twitter*. A partir dessa informação podemos considerar a centralidade (ROKEACH, 1968) das crenças dos aprendizes no que concerne ao uso da *internet* e conseqüentemente aos usos das tecnologias digitais e a conectividade entre eles. Consideramos que as crenças dos aprendizes no que se refere ao uso da *internet* e das redes sociais estão diretamente relacionadas a uma forma de pertencimento a comunidades virtuais, ou seja, uma forma de inserção social. Destacamos que a crença dos aprendizes, segundo a qual a *internet* é um ambiente de inserção social, tenha potencializado a efetivação das tarefas durante o processo de aprendizagem da língua inglesa por meio da colaboração em rede. Como a plataforma *iEARN* pode ser vista como uma comunidade virtual, seria importante a experiência do uso das redes sociais para a interação entre os aprendizes.

No que concerne às expectativas sobre trabalhar com um projeto colaborativo em rede, a maioria dos aprendizes disseram que gostariam de aprimorar a habilidade oral e escrita na língua-alvo e interagir com aprendizes de outras culturas o que se concretizou durante o

processo de efetivação das tarefas, conforme discutido e analisado posteriormente neste capítulo. Vejamos a resposta do aprendiz Mateus:

*[2] Eu acho que vai nos ajudar na escrita e leitura, isso é muito bom para aperfeiçoarmos a língua inglesa. (QM, 28/09/18).*

Como os projetos dos CIL geralmente envolvem trabalhos em grupos e essa também é uma prerrogativa da aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2012), decidimos analisar o que os aprendizes achavam sobre essa possibilidade. A maioria disse que achava interessante para compartilhar ideias e sobre a importância da interação entre alunos e professores. Entretanto, quatro aprendizes disseram que preferiam trabalhar individualmente. Vejamos a fala de Thiago que enfatiza a colaboração de todos:

*[3] Trabalhando em grupos podemos adquirir mais conhecimentos e opiniões, além de poder interagir com outras pessoas. (QM, 19/10/18).*

Quanto à pergunta se consideravam a escrita deles na língua inglesa compreensível, a maioria disse que sim, alguns responderam mais ou menos e apenas um disse que não.

No que concerne a questão do que seria necessário para tornar a escrita eficiente na língua inglesa, a maioria respondeu que seria a prática.

No último item do questionário sobre escrever textos na língua inglesa fora da sala de aula, muitos responderam que sim, como postagens em redes sociais, em legendas de fotos, jogos *online*, dentre outros. Entretanto, nove disseram que não. Dessa maneira, pudemos constatar que todos os aprendizes fazem uso da *internet*, independentemente do idioma (língua materna ou estrangeira) para se comunicarem, o que nos levou a inferir após o término do questionário misto que eles acham esse meio de comunicação relevante e como afirma Hine (2015), a *internet* funciona como algo que já está intrínseco às suas vidas cotidianas.

Em síntese, consideramos que a aplicação do questionário misto foi pertinente para o levantamento de dados como acesso à *internet* em casa, idade, e por que estudavam em um CIL, por exemplo, auxiliaram inicialmente para dar prosseguimento da pesquisa sobre as crenças dos aprendizes por meio da colaboração em rede, e quais relações existem entre as crenças e ações nesse tipo de aprendizagem.

#### 4.1.2 Dados do questionário em escala *Likert*

Vamos continuar a análise com os dados do questionário em escala *Likert* (Apêndice E) (que foi aplicado no CILT dia 14/12/2018 e no CILC 07/12/2018 e 14/12/2018) em que os aprendizes responderam em uma escala de 1 a 5 para retratar qual o grau de concordância deles referente a cada uma das afirmações a fim de demonstrar a tendência do grupo desta pesquisa. Faz-se necessário ressaltar que embora a abordagem de nossa pesquisa seja qualitativa, mostraremos os dados numéricos para ilustrar melhor como as assertivas foram assinaladas no referido questionário.

As assertivas foram elaboradas de acordo com as observações e inferências da pesquisadora, durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, por meio de colaboração em rede. A seguir, estão as referidas respostas dos alunos durante o questionário. Para cada item do questionário em escala *Likert*, registramos os números correspondentes ao grau de concordância assinalados pelos aprendizes e suas equivalentes respostas. Dos 24 participantes desta pesquisa, 19 responderam a este questionário, pois 3 participantes do CILC deixaram de comparecer às duas últimas aulas, quando o questionário foi entregue. Ademais, dois participantes do CILT não se identificaram com nome próprio e modificaram os seus pseudônimos, o que impossibilitou verificar quem realmente eram, logo, seus questionários foram descartados.

**QUADRO 11 - QUESTIONÁRIO EM ESCALA *LIKERT* (APÊNDICE E)**

<b>Afirmação</b>	<b>1 Concordo totalmente</b>	<b>2 Concordo em parte</b>	<b>3 Não concordo nem discordo</b>	<b>4 Discordo em parte</b>	<b>5 Discordo totalmente</b>
1. Gostei de aprender a língua inglesa ao colaborar <i>on-line</i> com outros estudantes na plataforma iEARN.	15	4			
2. Achei o tema do projeto significativo.	17	2			
3. Fiz uso de estratégias como procurar palavras no dicionário ou tradutor de textos para redigir minhas tarefas.	8	7	2	1	1
4. Busquei ajuda de alguém mais experiente (colega ou professor) para verificar se meu texto estava	10	6	2		1

coerente antes de enviar minhas tarefas.					
5. Consegui entender e responder as mensagens dos colegas na língua inglesa.	9	7	2	1	
6. Gostei de ir ao laboratório de informática para participar do projeto <i>Finding Solutions to Hunger</i> .	15	3	1		
7. Acho que adquiro melhor a língua inglesa ao interagir on-line com outros colegas que ao aprender as regras gramaticais.	6	6	6	1	
Fonte: autoria própria					

Nesse momento, vamos tecer algumas considerações por meio das informações constantes no questionário em escala *Likert* de uma maneira ordenada (assertivas de 1 a 7) conforme o quadro acima.

Como podemos perceber, os aprendizes, ao avaliarem a primeira assertiva (**Gostei de aprender a língua inglesa ao colaborar *on-line* com outros estudantes na plataforma *iEARN***) demonstraram que suas crenças são favoráveis a esse tipo de aprendizagem. Uma vez que, 15 (78,94%<sup>19</sup>) dos 19 participantes, responderam que concordam totalmente e 4 (21,06%) responderam que concordam em parte. Faz-se necessário ressaltar que nenhum participante respondeu que discordava. Nessa perspectiva, como sugere Dillenbourg (1999) os alunos demonstraram, nessa primeira assertiva do questionário em escala *Likert*, terem gostado de construir conhecimento por meio da interação mediada pelo computador, conseqüentemente, no caso desta pesquisa, por meio da colaboração em rede na plataforma *iEARN* ao interagirem com outros colegas no laboratório de informática e em sala de aula, por meio de um projeto que debate temas relacionados à problemática da fome.

Na segunda assertiva, os alunos assinalaram sobre o aspecto significativo do tema do projeto (**Achei o tema do projeto significativo**). As respostas dos aprendizes confirmam essa prerrogativa inicial de um tema significativo, pois 17 (89,48%) dos aprendizes responderam concordar totalmente e 2 (10,52%) concordaram em parte. Consideramos que o fato dos alunos

---

<sup>19</sup> Como a última casa decimal geralmente acaba em dízimo ao efetuar os cálculos, essa foi arredondada por aproximação para evitarmos uma extensa enumeração numérica.

considerarem o tema significativo foi essencial para a efetivação das tarefas durante o projeto, como pode ser constatado no decorrer deste capítulo.

Na terceira assertiva do questionário em escala *Likert*, os aprendizes responderam sobre o que eles fizeram ao elaborar seus textos (**Fiz uso de estratégias como procurar palavras no dicionário ou tradutor de textos para redigir minhas tarefas**). Neste item, 8 (42,11%) alunos assinalaram concordar totalmente, 7 (36,85%) concordaram em parte, 2 (10,52%) não concordaram nem discordaram, um discordou em parte (5,26%) e outro (5,26%) discordou totalmente. Quando estávamos no laboratório de informática observamos que alguns alunos recorriam a um tradutor *online* como estratégia para melhorarem seus textos. Consideramos que os alunos que fizeram uso dessa estratégia acreditam que a busca de palavras ou tradução de frases no dicionário ser uma boa maneira de alcançar êxito em suas postagens e, conseqüentemente, no processo de aquisição da língua-alvo. Dessa forma, podemos constatar que há uma inter-relação entre as crenças, ações e estratégias dos aprendizes como ressaltado por Barcelos (2000, 2001), ao buscarem o dicionário como forma de ampliar o vocabulário e conseqüentemente comunicarem-se de maneira adequada.

Na assertiva de número 4 do questionário em escala *Likert* (**Busquei ajuda de alguém mais experiente (colega ou professor) para verificar se meu texto estava coerente antes de enviar minhas respostas**) 10 aprendizes (52,63%) assinalaram concordar totalmente, 6 (31,58%) concordaram em parte, 2 (10,53%) não concordaram nem discordaram e um (5,26%) discordou totalmente. Durante as postagens dos aprendizes no laboratório de informática, pudemos observar que alguns aprendizes buscavam a ajuda tanto do professor quanto de colegas que consideravam mais experientes para verificarem se seus textos estavam adequados antes de suas postagens, o que vai de encontro à zona de desenvolvimento proximal ressaltada por Vygotsky (1978), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real quando os alunos conseguem solucionar os problemas de uma maneira independente e o nível de desenvolvimento potencial por meio da solução de problemas mediadas por um adulto, no caso o professor ou por colegas mais experientes na língua inglesa.

A assertiva do item 5 (**Conseguí entender e responder as mensagens dos colegas na língua inglesa**) 9 alunos (47,37%) assinalaram concordar totalmente com essa assertiva. 7 (36,84%) concordaram em parte. 2 (10,53%) não concordaram nem discordaram e 1 (5,26%) discordou totalmente. Ressaltando a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), que define as funções que ainda estão em processo de maturação, como as funções mentais superiores que inclui dentre outras, a área da linguagem, mais da metade dos aprendizes

reconhecem que seus ciclos de maturação ainda estão em estado de formação, ou seja, em fase de desenvolvimento.

Já a assertiva do item 6 questionário em escala *Likert*, (**Gostei de ir ao laboratório de informática para participar do projeto *Finding Solutions to Hunger***), 15 (78,95%) dos aprendizes participantes desta pesquisa assinalaram que concordaram totalmente, 3 (15,79%) assinalaram que concordaram em parte e 1 (5,26%) não concordou nem discordou. Como podemos perceber, os números apontam que os participantes, em sua maioria, tiveram uma experiência satisfatória durante a ida ao laboratório de informática. Consequentemente, suas crenças estão em concordância com essa maneira de aprendizagem da língua-alvo.

Finalmente, a assertiva do item 7 (**Acho que adquirei melhor a língua inglesa ao interagir *online* com outros colegas que ao aprender as regras gramaticais**) houve uma divisão de opiniões, 6 (31,58%) dos aprendizes participantes assinalaram concordar totalmente, 6 (31,58) concordaram em parte, 6 (31,58%) não concordaram nem discordaram e 1 (5,26%) assinalou discordar em parte. As constatações divergentes dos aprendizes sobre a melhor maneira de adquirem a língua-alvo durante o processo, nos faz buscar Almeida Filho (2011) ao constatar que ainda hoje há um embate entre os aprendentes sobre a abordagem ou cultura de aprender línguas mais adequada, ou seja, aprender línguas para o uso ou aprender as regras gramaticais para que sejam utilizadas em um concurso vestibular, por exemplo.

Em síntese, à partir das respostas assinaladas pelos aprendizes no questionário em escala *Likert*, podemos perceber que o grupo de participantes desta pesquisa se mostrou favorável à aprendizagem por meio da colaboração *online* o que nos auxilia responder a nossa primeira pergunta de pesquisa sobre quais as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem por meio da colaboração em rede. Ademais, por meio das entrevistas livre e semiestruturada, temos algumas informações de que forma as crenças dos aprendizes de língua estrangeira (inglês) no que concerne à aprendizagem por meio da colaboração e quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem por meio da colaboração em rede, nossa segunda pergunta de pesquisa.

Dessa maneira, continuamos em busca de informações nos itens subsequentes deste capítulo para respostas mais precisas e conclusivas com o item seguinte que destaca a categorização dos dados por meio das entrevistas livre e semiestruturada. Na próxima subseção apresentamos a categorização dos dados no que concerne à satisfação dos alunos com o projeto,

à melhoria da aprendizagem da língua inglesa, à relevância do tema e, ao mesmo tempo, suas dificuldades.

#### **4.1.3 Dados das entrevistas livre e semiestruturada**

A partir de agora, vamos contrastar algumas das informações contidas no questionário em escala *Likert* com dois outros instrumentos da coleta de dados utilizados nesta pesquisa: as entrevistas livre e semiestruturada. As respostas do item 1 do questionário em escala *Likert* se assemelham com a pergunta da entrevista livre (Apêndice F) e da primeira pergunta da entrevista semiestruturada (Apêndice G) sobre o que eles acham de aprender a língua inglesa por meio da colaboração em rede em um projeto (*Encontrando Soluções para a Fome*) da plataforma *iEARN*.

##### **4.1.3.1 Satisfação**

Nesta primeira assertiva do questionário em escala *Likert*, podemos triangular os dados tanto da primeira pergunta da entrevista livre, quanto da entrevista semiestruturada e o primeiro item do questionário com escala *Likert*. Observamos, por meio dos registros e transcrições dos dados, que todas as respostas dos aprendizes nas referidas entrevistas apontam que suas crenças foram bastante satisfatórias à aprendizagem por meio de colaboração em rede. As respostas variaram entre “*muito legal, muito bom, muito importante, bem interessante, gostei muito*”, dentre outras. Para demonstrar tal constatação selecionamos as respostas de três aprendizes participantes desta pesquisa.

O aluno Farelo (pseudônimo) além de ter uma crença satisfatória à aprendizagem por meio de colaboração em rede, pondera a importância de se comunicar em inglês além dos muros da escola, ressaltando também os aspectos interculturais:

*[4] É interessante você aprender inglês além da sala de aula interagindo com outras pessoas porque dá uma noção maior de como é realmente usar o inglês além de na sala de aula. (ES<sup>20</sup>, 17/05/2019)*

Nesta mesma perspectiva, o aprendiz Edu (pseudônimo) também ressalta aspectos favoráveis à aprendizagem por meio da colaboração em rede, destacando a cultura dos outros e a maneira com que aprimorou sua interação de uma forma adequada, ao pesquisar sobre o tema e se comunicar com outros interagentes:

*[5] Eu achei bem interessante. Eu aprendi muito. Eu aprendi muito mais sobre inglês, eu aprendi sobre culturas de outras pessoas, de como é. Aprendi a me relacionar melhor com as pessoas depois dessa plataforma. E eu consegui desenvolver, é, um argumento melhor. É ter uma base, uma base melhor sobre, sobre o que foi trabalhado. (ES, 17/05/2019)*

Uma outra aprendiz, Paula (pseudônimo), também se manifesta de uma maneira satisfatória com esse tipo de aprendizagem. Paula constata que, ao sair do ambiente de sala de aula e interagir, por meio da mediação, com computador no laboratório de informática com interagentes de outras realidades, também se tornou um fator motivador:

*[6] Eu achei, eu achei muito interessante. Assim, eu achei que só aquela questão de estar sempre em sala de aula e nunca ir para uma coisa nova, né, expandir. Mas eu acho que fica muito monótono. E os alunos assim fica meio sem graça. Acho que a questão da gente ter um momento que sai da sala e vai interagir de outra forma, acho que agrega bastante. Assim, o nosso aprendizado, acho que é algo bem interessante, acho muito bom. (ES, 24/05/2019)*

Paula assinalou concordar totalmente com a assertiva do item 6 quanto a ter gostado de ir ao laboratório de informática do questionário em escala *Likert*, e durante a entrevista semiestruturada também ressaltou as idas ao laboratório de informática, como uma crença favorável à sua aprendizagem da língua inglesa. Além disso, Paula enfatiza a questão motivacional de ir ao laboratório de informática para ter uma oportunidade diferenciada de estar em contato com a língua-alvo, e que isso faz com que a interação mediada pelo computador

---

<sup>20</sup> Entenda-se EL como Entrevistas Livres e ES como Entrevistas Semiestruturadas.

pode acarretar melhorias no uso da língua inglesa. Outrossim, o uso da língua não deve se restringir somente ao contexto de sala de aula.

Dessa forma, verificamos, por meio das entrevistas dos aprendizes acima e de todos outros participantes desta pesquisa, uma satisfação ao se trabalhar com a aprendizagem por meio da colaboração em rede. O primeiro aspecto em comum na fala dos três aprendizes é a interação com o outro e sua cultura. Nesta perspectiva, concordamos com Kramsch (2014) ao considerar a relação entre cultura, linguagem e tecnologias que envolvem a cultura virtual, ou seja, uma maneira de redesenhar as maneiras de se expressar por meio de trocas de mensagens na plataforma da comunidade *iEARN*. Ademais, a questão da interculturalidade (BYRAN; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) também surge na fala dos aprendizes que ressaltam a interação com outros colegas fora do contexto da sala de aula.

Em concordância com Alanen (2003) ao considerar que as crenças são caracterizadas como instrumentos de mediação, ao interagir com os outros estudantes que estão inseridos em outras realidades, elas são usadas como uma maneira de orientar a aprendizagem. Nesta pesquisa, como pudemos observar nos excertos dos alunos acima, isto ocorreu por meio da efetivação das tarefas do projeto e buscas pela resolução dos problemas, com o intermédio das tecnologias digitais com outros interagentes que debateram sobre questões relacionadas à temática da fome.

#### **4.1.3.2 Melhoria da aprendizagem**

A fala do participante Estudante (pseudônimo) na entrevista livre, que tem uma crença que está em concordância com a aprendizagem por meio da colaboração *online* diz que esse tipo de interação melhora a aprendizagem da língua-alvo e traz um conhecimento novo por meio da cultura do outro:

*[10] [...] essa interação que a gente tá tendo com o pessoal de fora acaba levantando o nível do inglês da gente por conta da, da, do, da, o próprio, da própria forma de linguagem deles. Tem palavras lá que a gente nem viu, então traz uma certa curiosidade de saber mais, ter mais interação e isso acaba subindo o nível do inglês da gente. Para mim essa parte da pesquisa em si tira a gente de um foco, que é só Bolsonaro e eu sei lá, e leva a gente para expandir nossa mente, sair desse*

*...(incompreensível) e ir para fora, então isso aí acaba expandindo a gente sobre essa discussão de cultura, de coisas novas. (EL, 19/10/2018)*

Podemos relacionar a fala do referido aluno com as constatações de Byran, Gribkova e Starkey (2003) ao asseverarem que os aprendizes se tornam mediadores interculturais em uma teia complexa que focaliza a interação em um ambiente que propicia debate de opiniões com múltiplas identidades e que, ao mesmo tempo, favorece a desconstrução de estereótipos. Além disso, à luz da ABP favorece o pensamento reflexivo e tira um pouco o foco de assuntos que às vezes estão tão em voga no dia a dia, que se tornam cansativos como a polarização das eleições de 2018, que trouxe tantas discussões e debates fervorosos entre os eleitores em todos ambientes (presenciais ou virtuais) por eles frequentados.

A aluna Aurora (pseudônimo) também ressalta a importância desse tipo de aprendizagem durante a entrevista livre para melhoria da língua inglesa, durante seu processo de aprendizagem, ressaltando aspectos que a motivaram a ler, compreender, escrever e falar melhor:

*[11] [...]eles usam um vocabulário diferente e tal, então a gente realmente aprende como eles falam lá e começa a falar realmente como eles falam lá. É muito legal, tanto pra escrita, também na questão de verbo, você lendo e escrevendo, você aprende bastante como usar na escrita e na fala, então eu gostei bastante. (EL, 19/10/2018)*

O aluno Ricardo (pseudônimo) também ressalta a questão de aprender vocábulos, e considera o fato de nunca ter interagido com um aprendiz estrangeiro anteriormente, e o que acredita ter contribuído para melhorar sua habilidade escrita:

*[12] Eu achei muito bom porque eu nunca tinha interagido com ninguém de fora do Brasil antes e deu pra trabalhar bem o inglês e desenvolver o vocabulário e pensando na própria escrita, né? (EL, 19/10/2018)*

Consideramos nas falas dos participantes Aurora, Estudante e Ricardo que a aprendizagem por meio da colaboração em rede fez com que os aprendizes se empenhassem mais ao depararem com desafios como vocábulos desconhecidos e conseqüentemente,

buscassem maneiras de compreendê-los e, ao mesmo tempo, melhorar suas postagens na plataforma *iEARN*, durante o processo de aprendizagem da língua inglesa.

#### 4.1.3.3 Tema relevante

A relevância do tema é um outro aspecto que se tornou pertinente durante a categorização dos dados. Os aprendizes, tanto no questionário em escala *Likert*, como visualizamos anteriormente, e também durante as entrevistas, se posicionaram favoravelmente ao tema. Conseqüentemente, muitos ressaltaram a questão de ser um tema polêmico e pouco trabalhado em ambientes escolares. Ademais, evidenciaram os aspectos sociais referentes ao tema. Vamos agora analisar a fala de quatro aprendizes. Primeiro, a fala do aprendiz Edu que relacionou a problemática da fome também com sua comunidade, por meio da efetivação do projeto, o que nos faz lembrar do termo *glocal* de Harth (2010), ou seja, primeiro os aprendizes relacionaram a fome no mundo e depois nas suas próprias comunidades:

[13] *Edu: É, eu achei que foi bem interessante porque é um tema bem atual e tá sendo bastante polêmico e tá sendo bastante discutido, que eu não tinha uma opinião sobre a fome. Eu não pensava tipo, caraca, tem gente lá na África, do outro lado do mundo que tá passando fome. Eu não tinha pensado do lado deles. É como se eu tivesse numa bolha e nunca tivesse saído dela para entender o lado deles. Então quando eu vi esse tema eu pensei, caraca, o que que eu vou começar falando, o que que eu vou argumentar sobre o tema, escrever algum texto, é isso.*

*Pesquisadora: (...) E aqui em Ceilândia, você já viu alguém, assim que você acha que está passando fome?*

*Edu: Assim, eu vejo direto é depois do CILC, quando eu tô indo pra casa. No centro que tem muito morador de rua lá, que passa na parada. Alguns entram nos ônibus, né, pra pedir ajuda e tal. O que eu mais vejo lá é um, que ele é mudo. E ele sai entregando papéis para as pessoas pedindo leite e tal, através da, do papel.*

*Pesquisadora: E você fez alguma relação dessas pessoas com o projeto?*

*Edu: No começo eu não tive, foi como eu falei eu não percebi então eu fui começar a entender e começar a fazer essa ligação entre as pessoas do centro, no ônibus mais pra frente. Quando tava mais ou menos na*

*metade do projeto eu pensei, caraca aquela pessoa precisa disso então, é isso que ela passa aí então eu comecei a escrever na plataforma também. (ES, 17/05/2019)*

A aluna participante Jugr também reconhece a relevância do tema ao ressaltar a sua falta de debate em ambientes escolares, por ser um tema que exige uma demanda de toda a sociedade para sua resolução, por meio de discussões e conseqüentemente conscientização e sensibilização da população:

*[14] Eu achei um tema bom porque é um tema que a gente não discute no colégio. Geralmente é um tema, que geralmente, a gente deixa passar. Vários temas assim, temas relativamente polêmicos, porque, por causa, que eu acho que o povo tem medo de falar sobre esses problemas. Por causa que é uma coisa tão nor(...) que acontece. Pensa que é pra ser normal, mas que supostamente não era pra ser normal. Deveria ser mais debatido em colégios, em vários lugares porque esse tema pode fazer as pessoas reconhecerem, pode fazer dar ideias melhorar um mundo, de certa forma podem dar mais consciência sobre esses problemas. (ES, 23/11/18)*

O aluno Farelo também resalta a relevância do tema e as vantagens de se trabalhar colaborativamente com interagentes canadenses ao debater opiniões sobre a fome:

*[15] Eu acho muito interessante. Um tema relevante pra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Porque muitas pessoas sofrem com isso e nós não podemos simplesmente deixar de falar disso. É um tema que é relevante. E eu acho interessante colocar isso num tema colaborativo porque nós podemos ter várias percepções de várias pessoas. Ainda mais a percepção que as pessoas de outros lugares. Como a gente teve oportunidade de trabalhar com o Canadá, por exemplo tem. Sobre isso que eles vêm de uma cultura diferente e tudo mais. Então trabalhar com isso em plataforma com pessoas de outros lugares é muito interessante, é muito bom. (ES, 17/05/2019)*

Como foi ressaltado no capítulo teórico, uma das características da ABP é que os temas, ao envolver questões do mundo real, podem tornar a aprendizagem de línguas mais relevante para a vida dos alunos (BENDER, 2012). Logo, as respostas dos aprendizes nos levam a considerar que o tema foi realmente significativo. Ademais, temos que ressaltar que a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1968) focaliza aspectos essenciais na estrutura cognitiva dos aprendizes.

Dessa maneira, a partir desses dados podemos considerar que o tema sobre a fome foi essencial para a efetivação da realização das tarefas durante o projeto. Como observamos, as crenças dos alunos em uma perspectiva da abordagem contextual, ou seja, no contexto da sala de aula, essa interação inicial deu-se também na perspectiva de Dewey (1933) e Barcelos (2007) que as crenças são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, na medida em que os alunos começam uma experiência por meio da interação *online* e por meio de uma ressignificação da aprendizagem de uma língua estrangeira, inseridos no contexto de sala de aula e laboratório de informática, num projeto que busca debater o tema da fome.

#### 4.1.3.4 Dificuldade

Apesar do ambiente propício e das crenças dos participantes consoantes à aprendizagem por meio de colaboração em rede, os aprendizes durante as entrevistas livre e semiestruturada além do questionário em escala *Likert* também expressaram suas dificuldades durante o projeto. Primeiro, abordamos a dificuldade de acesso à plataforma *iEARN*, essa pergunta surgiu a partir da aluna Re2018 (pseudônimo), que disse durante a entrevista livre ter achado a plataforma confusa:

*[16] [...]na questão do site eu só acho meio difícil na hora de entrar nele, assim eu acho que o site ele, ele é meio confuso, eu acho que ele poderia ser mais, mais rápido em algumas coisas. (EL, 27/10/2018)*

Depois desta resposta, começamos a questionar os outros participantes para averiguar se eles também sentiam a mesma dificuldade. Verificamos por meio de suas respostas que o primeiro acesso foi algo difícil para muitos deles. Faz-se necessário ressaltar que o cadastro dos alunos na plataforma é feito pelo professor. O que consideramos uma forma de proteção para o aprendiz, pois somente o professor já cadastrado precisa fornecer o seu *e-mail* e não é possível aos outros usuários da plataforma se comunicarem com os alunos fora dela, na medida em que muitos dos aprendizes têm idade inferior a 18 anos.

O professor cadastra primeiro o nome do usuário e em seguida a senha para cada estudante. Como a senha não foi criada pelo aprendiz ele tende a não memorizá-la. O que realmente causa confusão no laboratório. Logo, o professor tem que verificar nome e senha com frequência na plataforma para repassar aos alunos. Depois de acessar a plataforma o usuário

tem que afiliar-se (*join*) ao projeto duas vezes. Primeiro, faz uma busca com o nome do projeto e afilia-se na parte superior da tela. Em seguida, para visualizar o fórum e efetivar suas postagens, o usuário precisa afiliar-se novamente com um novo clique na parte inferior na página inicial do projeto.

Fizemos uma demonstração em sala de aula de como proceder para o primeiro acesso em ambos os CIL, mas quando estamos todos no laboratório, muitos alunos esquecem a senha e como proceder. Dessa maneira, o professor é solicitado o tempo todo até que a frequência dessas ações faz com que essa dificuldade seja solucionada. Quando trabalhamos com esses projetos sem o compromisso de pesquisa ou observação para notas de campo, requisitamos a pelo menos um aluno que já tenha acessado a plataforma que se voluntarie e enquanto estamos efetivando alguma atividade ou tarefa em sala de aula, os aprendizes se revezam em trios no laboratório de informática a fim de evitar tais contratempos. Ademais, geralmente, quando estão todos no laboratório de informática há uma colaboração que acontece de forma natural entre os aprendizes, os colegas ao lado que já conseguiram efetivar seu acesso auxiliam os outros no acesso inicial.

Uma outra dificuldade levantada pela metade dos alunos participantes foi no que concerne à compreensão das mensagens postadas pelos interagentes da plataforma, o que se relaciona com a assertiva de número 5 do questionário em escala *Likert* e a questão 4 da entrevista semiestruturada.

Vamos analisar as respostas de dois participantes que assumiram durante a entrevista semiestruturada uma dificuldade de compreender os textos postados pelos interagentes de outros países. Primeiro, a aprendiz Paula que assinalou discordar em parte da referida assertiva do questionário em escala *Likert*. O que está em concordância com o que ela disse na entrevista semiestruturada:

*[17] Assim, eu, algumas frases eu conseguia entender, as palavras eu conseguia entender, mas às vezes eu tinha dificuldade porque eu entendia uma, as palavras. Mas pra juntar na frase e entender de fato é mais complicado. Era mais complicado pra mim. Mas tinha frase que eu conseguia entender, mas eu sempre recorria ao tradutor que era, que é a forma mais fácil, né? (ES, 24/05/2019).*

Como foi dito no capítulo teórico, os alunos de ambos os CIL são heterogêneos, alguns são bons adquirentes da língua-alvo, outros podem ser considerados menos experientes e ainda existem aqueles que têm uma dificuldade maior no processo de aprendizagem da língua inglesa,

como por exemplo a aluna Paula. Mas ao mesmo tempo, por meio da observação de aulas, podemos perceber que é uma aprendiz bastante dedicada e esforçada. Paula foi bem coerente em suas respostas tanto no questionário em escala *Likert*, no qual respondeu concordar totalmente no item 3, quanto na entrevista semiestruturada ao ser questionada sobre quais estratégias teria usado para compreender as leituras durante o percurso do projeto da plataforma *iEARN*:

*[18] Ah eu sempre ia no tra(...), no tradutor pra ter certeza se tava certinho pra ficar. E mas nem o tradutor dá de fato a certeza né, porque muita das vezes o tradutor erra. Mas eu tentava também estruturar o meu texto para ficar, com o que eu aprendi, e. Mas ia sempre no tradutor, né. Porque a gente sempre tem aquela coisa, né, vai no tradutor pra conferir mas muitas das vezes o tradutor não dá a certeza. Muita das vezes não ele não dá certeza né, mas. (ES, 24/05/2019).*

Além disso, a aprendiz Paula publicou na plataforma que literalmente recorreu ao tradutor para a efetivação da primeira tarefa como podemos visualizar ao final de sua postagem:

*[19] P.s.: I don't know if it's going to be to understand very well, as it did in translator haha (iEARN 14/09/2018)*

Tradução:

*Eu não sei se você vai entender muito bem, porque eu usei o tradutor, haha.*

Como pudemos observar a estratégia que a aprendiz Paula utilizou para colocar sua ação em prática foi recorrer ao tradutor *online*. Por outro lado, ao ser questionada se utilizou de alguma outra estratégia disse ter recorrido à aula do professor Poe e reconhece que o tradutor não é tão eficaz:

*[20] Assim lembrar da aula também que o professor explica. Trazer alguma, pra memória, mas acaba que sempre o tradutor é opç(...), aquela opção mais concreta porque nele a gente tem mais certeza. Mas às vezes nem tem, porque o tradutor nem é tão eficiente assim. (ES, 24/05/2019).*

Tendo dito isso, a aluna reflete sobre sua ação ao recorrer ao tradutor e entende que há problema nesse tipo de estratégia, ao mesmo tempo, fica subentendido que ela percebe a necessidade de buscar melhorar o uso da língua-alvo por meio de outras estratégias que ela

ainda não tem consciência de quais são durante seu percurso de aprendizagem da língua inglesa. A partir desta perspectiva, consideramos que Paula não queria demonstrar suas dificuldades ao professor ou aos colegas, mas ao mesmo tempo não se importou em publicar esse problema na plataforma. Dessa forma, podemos analisar a complexidade das crenças da referida aluna, pois em sua entrevista semiestruturada, apesar de refletir e chegar à conclusão de que o tradutor não é um instrumento totalmente confiável, continua a fazer seu uso indiscriminadamente. Ou seja, nesse caso, as crenças de Paula estão relacionadas às suas ações de uma maneira indireta e complexa como ressaltado por Woods (2003) e Barcelos (2007), pois deixa de agir de acordo com o que pensa.

O aluno Edu assinalou concordar totalmente com o item 5. Entretanto, durante a entrevista semiestruturada ao ser perguntado se teve alguma dificuldade para entender as mensagens dos outros alunos na plataforma disse:

*[21] Edu: Eu tentei entender. Teve uma vez que eu até desisti de um comentário. Eu, tava muito difícil, eu não consegui mesmo. Aí eu deixei pra lá, mas a maioria, tipo quase todos, eu tentava entender. Eu li de novo, eu puxava o contexto que estava falando, voltava em cima dele para ver do que se tratava pra eu tentar entender, né? O que aquela pessoa tava querendo dizer.*

*Pesquisadora: É, a pessoa canadense que você respondeu, você conseguiu entender?*

*Edu: Sim eu consegui. tipo eu estava com uma dificuldade muito grande mesmo é com o pessoal do Afeganistão. Bem, eu tava com dificuldade de entender o jeito deles falar mas depois eu fui pegando me acostumando, né. Aí ficou mais tranquilo.*

*Pesquisadora: Os canadenses não?*

*Edu: Não, foi de boa. (ES, 17/05/2019).*

O projeto *Encontrando Soluções para a Fome* da plataforma *iEARN*, possui um diferencial que ainda não havíamos encontrado antes. Há a presença de aprendizes embaixadores (*student ambassador*), que são alunos interagentes voluntários de outro país, no caso o Paquistão que tecem comentários nas respostas de alunos ou de professores como forma de otimizar o projeto. Além disso, torna-se um fator de motivação para que a interação continue

e que os alunos percebam que têm outras pessoas interessadas em suas postagens. Durante a efetivação deste projeto, além da interação de alunos brasileiros e canadenses, houve a participação por meio de comentários de 5 aprendizes embaixadores do Paquistão além dos coordenadores do projeto no segundo semestre de 2018 (uma americana e um paquistanês). Os referidos voluntários paquistaneses parecem ter sido selecionados com critérios de habilidade escrita na língua inglesa. Eles respondem com inglês fluente e a barreira que pode ter acontecido com o aluno Edu com o “inglês” dos voluntários paquistaneses é que a presença deles foi algo inesperado. O referido aprendiz se equivocou com a nacionalidade dos embaixadores voluntários do projeto ao dizer que eram do Afeganistão, mas todos os aprendizes voluntários estrangeiros que postaram comentários neste projeto eram do Paquistão. Dessa forma, inferimos que a barreira identificada com a língua deles pelo aprendiz Edu pode ter sido ocasionada pela crença de que não são falantes nativos, o que os impediria que tivessem um inglês adequado.

#### **4.2 Ações dos aprendizes durante o projeto em colaboração em rede**

Para demonstrar as ações dos aprendizes no decorrer do projeto *Encontrando Soluções para a Fome* vamos analisar as tarefas postadas por eles na plataforma *iEARN* e continuar demonstrando seus posicionamentos e a maneira que agiram por meio das entrevistas livre e semiestruturada com o intuito de buscar respostas para a nossa segunda pergunta de pesquisa: Quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira (inglês) por meio da colaboração em rede?

##### **4.2.1 Ações dos aprendizes realizadas na plataforma *iEARN***

O projeto *Encontrando Soluções para a Fome* na plataforma *iEARN* tem 10 tópicos de tarefas subdivididos em vários itens. Como não teríamos tempo hábil para trabalhar todos eles, entramos em acordo com os professores brasileiros e o professor canadense para tentarmos trabalhar com pelo menos 4 tarefas: a) *Apresentação pessoal dos alunos*, b) *O que sei sobre a fome?*, c) *Quem tem fome no mundo?* d) *Há comida suficiente no mundo?* A primeira tarefa designada aos aprendizes consistiu em uma apresentação pessoal e incluímos a pergunta do tópico 1 (*O que eu sei sobre a fome?*) para que pudessemos alcançar a conclusão das 4 tarefas

selecionadas para serem desenvolvidas na plataforma. Logo, fizemos uma junção da primeira tarefa (*Apresentação pessoal*) e do tópico 1 (*O que sei sobre a fome?*). Na sequência foram efetivadas as tarefas dos tópicos 2 (*Quem tem fome no mundo?*) e 3 (*Há comida suficiente no mundo?*). A seguir, apresentamos como cada tarefa foi efetivada na plataforma.

#### **4.2.1.1 Apresentação pessoal / O que sei sobre a fome?**

Consideramos uma boa maneira de iniciar as postagens, como incentivo aos alunos, com as boas vindas do professor, como fizeram a professora Marília e o professor Poe. Como dissemos anteriormente, os aprendizes postaram 3 tarefas na plataforma *iEARN*. Para evitar confusão de postar todas as tarefas em uma única pasta, pois teriam um grande número de páginas o que dificultaria visualizar as respostas postadas pelos colegas e consequentemente dar sequência às interações, decidimos separá-las em três pastas agrupadas no fórum do projeto *Encontrando Soluções para a Fome: Student Introductions (2018/2019), Topic 2 e Topic 3*. Em cada uma destas pastas, era previamente postado por pelo menos um dos professores brasileiros uma nova discussão com os nomes dos professores e países participantes para facilitar a visualização pelos alunos onde deveriam postar suas tarefas. Ilustramos como modelo a primeira postagem da professora Marília na própria plataforma. Ademais, apresentamos os excertos dos participantes como realmente estão na plataforma e em seguida sua tradução na língua portuguesa.

Conforme dito no capítulo metodológico, por uma questão de ordem ética, foram ocultados os verdadeiros nomes dos participantes e usados seus pseudônimos:

**FIGURA 1 – POSTAGEM DA PROFESSORA MARÍLIA**

Fonte: *iEARN* (21/09/18)

### Tradução

*Olá, alunos,*

*[22] Este é o início do nosso projeto. Sei que vocês têm ideias ótimas a compartilhar. Agora é hora de se apresentarem e também responderem à pergunta: o que sei sobre a fome? Tenho o prazer em contar com a participação de todos e acredito que vamos aprender muito juntos. Sintam-se a vontade para expressarem suas opiniões.*

Sempre que trabalhamos com projetos colaborativos consideramos que uma boa maneira de sustentar a interação entre os alunos é que eles façam uma pergunta ao final de suas postagens. Dessa forma, sugerimos aos aprendizes que durante as postagens, ao final de seus textos fizessem uma pergunta. Decidimos entre os professores que não haveria pareamento prévio entre os estudantes. Assim sendo, eles iriam ler as postagens dos outros interagentes e escolheriam pelo menos um deles para responder.<sup>21</sup>

Vejamos a apresentação do aprendiz Estevão Dias e suas colocações sobre a indagação “*O que sei sobre a fome?*”:

<sup>21</sup> Como o ano letivo no Canadá começou na segunda quinzena de setembro e o professor canadense iniciou o projeto com seus estudantes em outubro de 2018, os alunos de ambos os CIL postaram suas apresentações um pouco antes que colegas canadenses, o que não causou impedimentos, pois as postagens na plataforma podem ser efetivadas de forma assíncrona.

*[23] Hi, my name is Estevão Dias, everyone calls me Dias, I live in Brasília since I was born, I study at CEMTN and I have studied English at CILT since 2014.*

*Hunger is a big problem that affects all the world, but the problem isn't the quantity of food in the world, is the distribution of the food, at the same time that a little bit people eat a lot of food, a lot of people don't eat anything. To resolve the hunger, it's necessary a better distribution of food in all the world. And you, what do you know about hunger? (iEARN, 21/09/2018)*

#### Tradução

*Oi, meu nome é Estevão Dias, todo mundo me chama de Dias, moro em Brasília desde que nasci. Estudo no CEMTN e faço inglês no CILT desde 2014.*

*A fome é um grande problema que afeta o mundo. Entretanto, o problema não é a quantidade de comida no mundo e sim a sua distribuição. Enquanto poucas pessoas comem muito, muitas outras não têm o que comer. Para resolver o problema da fome é necessário uma melhor distribuição de alimentos no mundo. E você, o que sabe sobre a fome?*

Como podemos observar, Estevão Dias primeiro se apresenta e depois fala o que sabe sobre a fome. Finalmente, termina sua postagem com uma pergunta. Este foi o primeiro momento de ensino-aprendizagem mediado pelo computador com agentes humanos: aprendizes, professores e não humanos computador, laboratório de informática, plataforma *iEARN*. Conforme constata Coser (2016) a mediação implica em um modo de agir de todos agentes, que neste caso, estão inseridos na plataforma *iEARN* para uma prática social que busca tentar encontrar soluções para a problemática da fome. Precisamente, Estevão Dias, se preocupa em relatar uma das principais causas da fome, que em seu ponto de vista é a má distribuição de alimentos.

A partir desta postagem, podemos constatar que há alguns “erros” no que concerne às regras gramaticais da língua inglesa como colocação inadequada de preposições, concordância verbal, dentre outros. Entretanto, como a análise de erros não é objeto desta pesquisa, não nos concentraremos nas incorreções durante as postagens dos aprendizes. Em concordância com a proposta de Prabhu (1987), as tarefas propostas nesta pesquisa, buscam uma construção de

contextos, que ao invés de focalizar somente nas regras gramaticais da língua-alvo, buscam interações em rede em que os aprendizes se ocupem na compreensão e expansão do significado.

Um outro motivo para não correção imediata dos erros dos alunos é que como estávamos observando como eles agiam para escrever os seus textos na plataforma e todos iam para o laboratório no mesmo horário, não houve tempo suficiente para dar um *feedback* imediato a todos. Destarte, o retorno foi dado aos alunos que pediram auxílio aos professores antes de suas postagens no laboratório de informática.

Por prever essa chance de erros na estrutura gramatical da língua inglesa durante as postagens na plataforma, antecipamos tanto ao professor canadense quanto aos brasileiros sobre essa probabilidade e pedimos para que eles conversassem com os seus aprendizes esclarecendo que os alunos brasileiros estavam todos num processo de aprendizagem da língua inglesa e que poderia haver incorreções no que concerne à sua forma. Da mesma maneira, conversamos com os alunos de ambos os CIL sobre essa possibilidade para que não houvesse julgamentos entre eles. Ou seja, um primeiro momento para exercer a diplomacia digital como consideram Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Em um segundo momento, os aprendizes de ambos os CIL voltaram ao laboratório de informática e responderam aos alunos canadenses que postaram seus textos em inglês e francês, pois a escola deles é bilíngue, e eles estavam aprendendo matemática em francês.

Vejamos a resposta do aluno Estevão Dias ressaltando algumas de suas semelhanças com o aluno canadense:

[24] *Hi Canadian\_D<sup>22</sup>!*

*I think we both are too similar, I like volleyball too, I like to spend my time with my friends, I like to play basketball and I am very excited with this project!*

*I agree with you about the wasted food, we have to fight against it because it is very important, people waste a lot of food every day and it have to stop, if people stop to waste food, a little bit less people would pass hungry*

---

<sup>22</sup> Os aprendizes canadenses interagiram durante o projeto juntamente com os brasileiros, entretanto por uma questão de ordem ética não são identificados por nomes nesta pesquisa ou quaisquer de suas tarefas são publicadas, pois não são participantes dela. Dessa forma, nas postagens dos aprendizes brasileiros ao se referirem aos interagentes canadenses, estes são denominados de *Canadian* acrescido de uma letra aleatória do alfabeto.

*Thank you Canadian\_D for answer me, I am really happy cause I want help the world.*

Tradução

*Oi, Canadian\_D,*

*Acho que somos bem parecidos. Gosto de voleibol também. Gosto de passar o tempo com amigos, de jogar basquete e estou muito entusiasmado com esse projeto.*

*Concordo com você sobre o desperdício de alimentos, temos que lutar contra isso. Porque é muito importante, as pessoas desperdiçam muitos alimentos todos os dias e isso precisa acabar. Se as pessoas parassem de desperdiçar alimentos, um número menor de pessoas passaria fome.*

*Obrigado pela resposta, Canadian\_D. Estou muito feliz porque quero ajudar o mundo. (19/10/2018)*

O aprendiz Estevão Dias ressalta primeiro a semelhança entre ele e o estudante canadense pelo fato de ambos gostarem de esportes e de conversar com os amigos. Reforça o fato de estar entusiasmado com o projeto. No parágrafo seguinte, comenta sobre uma das causas da fome (desperdício de comida) e finalmente agradece a resposta do colega canadense.

Bender (2012) sugere que o uso das tecnologias pode impulsionar uma busca por uma maior qualidade durante a efetivação de projetos. Durante todas as postagens de respostas aos colegas pudemos observar o aspecto da autenticidade nas trocas de mensagens dos interagentes ao falarem deles próprios, e ao mesmo tempo, ao debaterem o tema da fome que está presente no mundo, uma das características da ABP. Ao ser questionado na entrevista semiestruturada o que ele fez para responder o colega na plataforma, e ao mesmo tempo, o que motivou Estevão Dias a responder seu texto tanto na língua inglesa quanto na francesa, algo que foi surpreendente e nos chamou a atenção, ele respondeu:

*[25] Ah, primeiro eu escrevi em inglês. Eu tinha, uma, pesquisado no assunto e aí alguém me respondeu. E aí eu fui e devolvi uma resposta a nível. E aí como ela era, cara, canadense, quem me respondeu era canadense e me respondeu em inglês e francês eu pensei: não, pode ser que eu encontre alguma dificuldade no meu inglês, que meu inglês, pode ser que meu inglês não esteja totalmente correto então vou tentar passar pro francês e deu certo, eu acho. (ES, 07/12/2018)*

Como podemos perceber em sua resposta, o aluno Estevão Dias fazia questão de ser compreendido pelo colega canadense e usou estratégias como buscar informações sobre o assunto e postar o texto em ambos os idiomas (inglês e francês). Como nesta pesquisa focalizamos a abordagem contextual das crenças de acordo com Barcelos (2001), em sua fala Estevão Dias ressalta o fato de “devolver uma resposta a nível”, podemos observar que por meio do contexto de interação com um colega canadense na plataforma *iEARN*, ele considera não poder responder de qualquer maneira. Desse modo, podemos inferir que o significado de postar seu texto em duas línguas implica que Estevão Dias considera como pertinente a aprendizagem por meio da colaboração em rede pelo fato de propiciar uma busca pela qualidade de seu texto, conseqüentemente, melhoria na aprendizagem da língua inglesa.

Ao ser indagado qual estratégia teria usado para a tradução do texto na língua francesa e se estava no processo de aquisição da referida língua, Estevão Dias respondeu:

*[26] Não. Eu, eu tenho um amigo que estuda francês, aí eu pedi para ele me ajudar, e aí ele fez. (ES, 07/12/2018)*

De acordo com a resposta de Estevão Dias ele não recorreu à professora para redigir seu texto em inglês. Entretanto buscou a ajuda de um amigo mais experiente (VYGOTSKY, 1978) para que o traduzisse para a língua francesa.

Vejamos agora a resposta da aprendiz Jugr na plataforma respondendo a uma aluna canadense e em seguida seu depoimento durante a entrevista semiestruturada.

*[27] I agree with you, hunger is a simple problem with a difficult solution and yes we have to be careful because if we don't be careful, we are just going to make the problem worse. Yeah I like cartoons my favorite is BEN 10, I think (iEARN, 09/11/2018)*

Tradução

*Eu concordo com você, a fome é um problema simples de difícil solução. Sim, temos que ser cuidadosos, caso contrário, vamos tornar o problema pior. Sim, gosto de desenhos animados. Meu favorito é BEN 10, eu acho.*

A aprendiz Jugr diz concordar com a aluna canadense que a questão da fome é um problema simples mas de difícil solução. Depois, responde a uma pergunta sobre seu desenho favorito.

Durante a entrevista semiestruturada, Jugr lembra com entusiasmo a resposta da aprendiz canadense fazendo uma analogia de suas postagens com um aspecto significativo que seria a concordância de ambas na questão da simplicidade e ao mesmo tempo complexidade exigida para tentar encontrar soluções para a fome. Além disso, ressalta a importância das tecnologias digitais, fundamentais para que essa interação ocorresse de maneira efetiva:

*[28][...]é aquela resposta, é que a menina me deu no, aí eu gostei bastante ela praticamente resumiu tudo que eu falei. Falando que a fome era um problema, era um problema, um problema simples mas com solução complicada então (fala sorrindo) eu gostei dessa analogia que ela fez. Eu gostei de ver as pessoas interagindo, mesmo sendo de outro país de tão longe que é que até que mostra que a tecnologia ajudou a gente muito também[...]* (ES, 23/11/2018)

Consideramos as respostas dos participantes Estevão Dias e Jugr como pertinentes à aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1968) que enfatiza a importância de se começar pelo que o aluno já sabe: primeiro se apresenta e depois fala um pouco do que ele sabe sobre a fome. Dessa forma, ocorre uma interação colaborativa com os aprendizes canadenses em que a troca de ideias expande o conhecimento (PRABHU, 1987) por meio da continuidade de mensagens, que se configuram como significativas. Podemos perceber também a característica emergente, socialmente construídas e situadas contextualmente das crenças (DEWEY, 1933), devido à experiência de interação entre os aprendizes, durante a efetivação do projeto na plataforma. Dessa maneira, o contexto (BARCELOS, 2006) das interações, primeiro a postagem dos interagentes brasileiros, em seguida a resposta dos canadenses e finalmente na tréplica dos aprendentes dos CIL, ao demonstrarem que suas crenças estão em consonância com este tipo de interação e conseqüentemente como ressalta Barcelos (2000) interpretam este tipo de aprendizagem como favoráveis à aprendizagem da língua inglesa, em suas ações. Por exemplo, Estevão Dias em sua postagem demonstra entusiasmo com o projeto (*I am very excited with this project – Estou muito entusiasmado com esse projeto*) e na fala de Jugr “*eu gostei bastante, ela resumiu tudo que eu falei*”; ela também acha relevante esse tipo de aprendizagem, ao perceber que ela e a aprendiz canadense pensavam de maneiras similares. Para tanto, recorreremos à terceira função para as crenças de Barcelos (2000) que propiciam aos

aprendizes se identificarem com outros grupos e formarem grupos, no caso da plataforma *iEARN*, uma comunidade virtual.

A seguir, ilustramos a postagem da aluna Nay que se apresenta brevemente e diz querer fazer parte do projeto porque a fome é um problema mundial.

*[29] Hello everyone! My name is Nay, i'm 16 years old. I live in Ceilandia. I'm a student of english since the past year at CILC. I love read and listening to music. My favorite book is Harry Potter. I want to joining this project because hunger is a problem in every country. (iEARN, 21/09/2018)*

Tradução

*Olá a todos, Meu nome é Nay, tenho 16 anos. Moro em Ceilândia. Estudo inglês desde o ano passado no CILC. Amo ler e ouvir música. Harry Potter é meu livro favorito. Quero fazer parte deste projeto porque a fome é um problema recorrente em todos os países.*

Apesar de não fazer a pergunta ao final de sua postagem como sugerido, a interagente é correspondida e retorna à aluna canadense e dessa vez faz uma pergunta. Em seguida, enfatiza que deveria haver mais instituições para ajudar as pessoas menos favorecidas no que concerne à problemática da fome, e sugere que uma das soluções para o problema seria a distribuição de alimentos com equidade. Ao final, comenta o pedido de desculpas da aluna canadense pela escrita equivocada de seu nome:

*[30] Hi Canadian\_Z, i like watching Netflix, too, what is your favorite movie/serie? I think you are righth, it should have more institutions to help the unfortunete people. Other good solution to end hunger is the correct distribution for the foods, some peoples have more whilst other peoples don't have anything. As for my name, no problems. (iEARN, 26/10/18).*

Tradução

*Oi Canadian\_Z, também gosto de assistir Netflix. Qual seu filme ou série favoritos? Acho que você tem razão, deveria haver mais instituições para ajudar as pessoas menos favorecidas socialmente. Outra solução viável para acabar com o problema da fome seria a distribuição adequada de alimentos. Algumas pessoas têm muito, ao passo que outras não têm nada. Quanto ao meu nome, sem problemas.*

Faz-se necessário enfatizar que Nay consegue uma comunicação efetiva com a colega canadense apesar de incorreções na forma da língua inglesa. Ressaltamos o fato da tarefa ter sido significativa (AUSUBEL, 1968; BENDER, 2012; PRABHU, 1987) para as aprendizes, uma vez que pode-se perceber por meio de suas postagens que ambas as alunas interagiram respondendo perguntas ao comentar, tanto sobre a vida pessoal quanto sobre tentar encontrar soluções para a fome. A resposta da aprendiz canadense faz com que Nay reflita ao respondê-la sobre a problemática da fome.

Pelas postagens expostas, tanto na plataforma quanto nas entrevistas semiestruturadas, consideramos que os aprendizes estão achando a plataforma *iEARN* um ambiente propício à aprendizagem da língua inglesa por meio da colaboração em rede, o que contribui para que postem suas mensagens e interajam de uma maneira colaborativa com os outros aprendentes. Dessa forma, consideramos que os aprendizes estão agindo de acordo com o que acreditam, ou seja, essa maneira de aprendizagem propicia o uso da língua-alvo.

#### 4.2.1.2 Quem tem fome no mundo?

A segunda tarefa postada pelos aprendizes relacionava-se ao fato de buscar respostas para a pergunta *Quem tem fome no mundo?* Houve uma interação bem eficaz entre os alunos de ambos os CIL. Desse modo, ilustramos e continuamos nossa análise e discussão de como ocorreu a segunda tarefa na plataforma *iEARN* correlacionada à sexta pergunta da entrevista semiestruturada que questiona se os aprendizes considerariam que o projeto teria acontecido da mesma maneira caso tivessem trabalhado somente com outro CIL e não com outro país como o Canadá. Esse aspecto torna-se pertinente para nossa análise, à medida que em nosso objetivo geral buscamos maneiras de dar sequência a este tipo de projeto em sala após o término desta pesquisa.

Primeiro, analisamos a fala de três aprendizes sobre a sexta pergunta da entrevista semiestruturada. Veja como Farelo, Edu e Léo, na sequência, responderam:

*[31] Hum, o projeto, eu acho, eu acho que aconteceria, sim. Só que não seria da mesma maneira. Porque como eu falei, o que dá o diferencial é você trabalhar com pessoas de outras culturas, pessoas de outros lugares, entendeu? Então eu acho que mesmo se acontecesse, assim*

*não teria esse grande diferencial, que, como trabalhar com pessoas de outros países. (ES, 17/05/19)*

*[32] Não. Ia ser bastante diferente. Até porque eles têm uma visão diferente da nossa, e é sempre importante a gente ter, eh, ver de todos os lados, ver os pontos de vista diferentes, não só o nosso. Porque se não ia ficar uma coisa muito padrão, muito comum. E como a gente pegou uma coisa diferente, isso trouxe uma visão mais ampla, uma coisa fora da caixa. (ES, 17/05/19)*

*[33] Eu acho que não. Eu acho que seria diferente. Porque é como eu falei, é, quando você acessa a plataforma abre um, uma rede maior de, pra você trocar experiência sobre a informação e basicamente a gente aqui de Brasília, do Distrito Federal, a gente tem a mesma realidade. Então, abrindo pra escolas de outro país e tudo, fica, mais, melhor. (ES, 27/05/19)*

Como exposto na fala dos aprendizes Farelo, Edu e Léo, consideramos que todos têm uma crença semelhante: de que trabalhar com interagentes de outro país, de outra cultura é um aspecto pertinente, ou seja, faz a “diferença”, de acordo com seus relatos durante o processo de aprendizagem da língua inglesa no qual o projeto foi efetivado. Consequentemente, consideramos esse ter sido um dos aspectos motivadores para os participantes desta pesquisa terem efetivado suas postagens na plataforma, pois acharam relevante trocar experiências com os aprendizes canadenses.

Em nossa perspectiva, enquanto professora de língua inglesa, também consideramos a parceria com outro país pertinente para a efetivação do projeto. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que quando efetivamos um projeto colaborativo em sala de aula mediado por alunos, professores e tecnologias digitais, por exemplo, nos preocupamos primeiro com a relevância do tema e o processo de desenvolvimento do projeto, depois com a parceria. Buscamos uma fuga da superficialidade como ressaltado por Rojo e Barbosa (2015) que as redes em mídias digitais podem proporcionar, a fim de propiciar uma reflexão por meio das experiências dos aprendizes e, ao mesmo tempo, com o intuito de que eles tentem encontrar soluções, mesmo que em menor escala, para problemas em suas próprias comunidades. O participante Luan foi o único que teve uma opinião diferente do pensamento dos aprendizes na entrevista semiestruturada:

*[34] Sim com certeza, ia ter acontecido da mesma maneira. Porque a única diferença é o país, não a intenção dos alunos de querer resolver o problema. (pesquisadora interrompe e pede para explicar um pouco*

*melhor). Ah, não é só porque eu sou canadense que eu vou resolver o problema da fome melhor que os brasileiros, ou coisa parecida. (ES, 17/05/19)*

Como Luan, consideramos que a temática da fome é pertinente e as interações na plataforma promoveram discussões em busca de soluções para o problema. Por outro ângulo, em nosso próximo projeto colaborativo, não deixaremos de considerar também a fala dos aprendizes Farelo, Edu e Léo ao ressaltarem a importância de colaborar com outro país para ter a perspectiva do outro, de aprender um pouco mais com a cultura do outro, ou como Edu bem resumiu, sair “fora da caixa”, e acrescentamos quando trabalhamos com países de outras culturas podemos refletir melhor sobre nossa realidade. Dessa maneira, pelo exposto acima, continuaremos nosso empenho para conseguir parceria ou com um país de outra cultura ou com outro CIL, pois no nosso entendimento ambas as parcerias foram bem sucedidas. Uma outra possibilidade é trabalhar com turmas diferentes de um mesmo CIL.

Para demonstrarmos como ocorreram as interações entre os CIL, vejamos o exemplo dos aprendizes Farelo e Anete. Como ambos são aprendizes do CILC e CILT, decidimos ilustrar como foi realmente postado na plataforma, com trocas dos seus nomes verdadeiros por seus pseudônimos para que o leitor possa visualizar melhor o ambiente mediador virtual escolhido para esta pesquisa.

## FIGURA 2 – RESPOSTAS PARA A PERGUNTA: *QUEM TEM FOME NO MUNDO*

Anete said:

*The problem of hunger is related to the lack of food available to people or the inability to access or buy food.*

*It would be necessary to combat the economic and social inequalities that exist both within and between countries, mainly increasing the distribution of income.*

*Food shortages are a major problem for citizens around the world. The economic growth insufficient to end poverty in the world, is a factor that contributes to this evil. The political instability, the administration of public resources and among other factors contributes to poverty and hunger, and as for us citizens, we owe solidarity, mainly by means of donations.*

*We must act to which world hunger ends.*

*what do you think about this?*

Farelo said:

there are two principal problems that generate the hunger in all the world in a general form, but normally who is hungry in the world are the poor people. the first principal problem is the social inequality, that makes a lot of people hungry while a few people have lot to eat. the second problem would be the lack of resources that makes not only the poor people suffer but the whole country suffers

What else do you think could generate hunger in the world?

Anete said:

The waste of food, is one more problem that affects hunger in the world. In your opinion how you would solve this problem?

Fonte: *iEARN* (05/10/18; 19/10/18; 26/10/18)

### Tradução

[35] Anete disse:

*O problema da fome está relacionado à falta de alimentos disponíveis ou à impossibilidade de acesso ou compra de mantimentos.*

*Seria necessário o combate às desigualdades econômicas e sociais existentes nos países e focalizar principalmente na distribuição de renda.*

*A escassez de alimentos é um grande problema entre os cidadãos ao redor do mundo. O crescimento econômico, ineficiente para o combate à pobreza mundial é um aspecto que contribui para essa perversidade. A instabilidade política, a administração de recursos públicos, dentre outros são fatores que contribuem para a pobreza e conseqüentemente, para a fome. Como cidadãos, nos resta ser solidários, por exemplo, por meio de doações.*

*Temos que promover ações para acabar com a fome no mundo.*

*E você, o que pensa sobre isso?*

*Farelo disse:*

*De uma maneira geral, há dois problemas geradores da fome mundial, mas usualmente, quem tem fome no mundo são as pessoas pobres. O problema principal é a desigualdade social, o que faz com que muitas pessoas passem fome, ao passo que poucas pessoas têm alimentos em demasia. O segundo problema seria a falta de recursos, o que faz com que muitas pessoas sofram, conseqüentemente, o país todo sofre com esse problema.*

*O que mais você acha que pode gerar fome no mundo?*

*Anete disse:*

*O desperdício de alimentos é um outro problema que causa fome no mundo.*

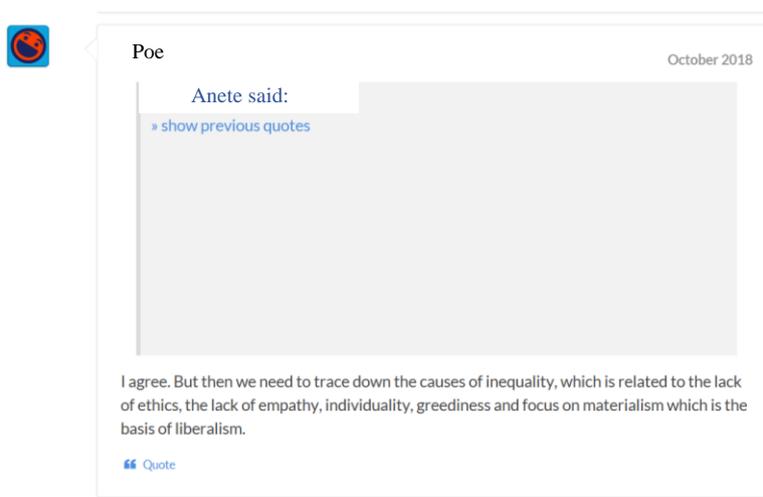
*Na sua opinião, como solucionaria esse problema?*

É interessante ressaltar que os aprendizes Farelo, Edu e Léo, apesar de acreditarem que o fato de trabalhar com outro país tenha sido essencial para a efetivação do projeto, esse aspecto não os impediu de interagir com os alunos brasileiros de outro CIL, como foi observado pela pesquisadora na plataforma e pelos excertos acima. Como constatam Kalaja *et al.* (2016) os aprendizes durante o processo, assim como no contexto de aprendizagem, podem ter experiências motivadoras ou não com a língua-alvo. Consideramos que os aprendizes, ao interagirem na plataforma *iEARN* tiveram experiências motivadoras para aprendizagem da língua-alvo (inglês). Destarte, os aprendizes, independentemente da interação com o país de origem, agiram conforme essa crença durante as postagens de seus textos. Ademais, como ressalta Prabhu (1987), consideramos que as tarefas propostas com a temática da fome

contribuíram para uma sustentação conceitual sólida e viável ao focalizar no significado das interações.

Durante o processo de efetivação do projeto, fica a critério do professor tecer ou não comentários nas postagens dos aprendizes. Nesta série de postagens entre Anete e Farelo, o professor Poe, excepcionalmente comentou sobre a postagem de uma de suas alunas (Anete):

**FIGURA 3: RESPOSTA DO PROFESSOR POE À APRENDIZ ANETE**



Fonte: iEARN (26/10/18)

### Tradução

*[36]Estou de acordo. Entretanto, precisamos definir as causas das desigualdades, as quais se relacionam à falta de ética, de empatia, à individualidade, à ganância ao focalizar no materialismo que é a base do liberalismo.*

Poe disse concordar, mas chama a atenção para que os aprendizes ponderem sobre as causas das desigualdades sociais, o que foi uma reflexão inicial para a terceira postagem dos aprendizes na plataforma.

Em síntese, os aprendizes continuaram debatendo a temática da fome, que ao nosso ver, é complexa de ser trabalhada em sala de aula pela sua crueza e, ao mesmo tempo, desafiadora por ser a primeira vez que nós professores (Poe, Marília e a pesquisadora) trabalhávamos com essa problemática. Entretanto, no decorrer do projeto os aprendizes foram pesquisando cada vez mais sobre o tema, e tudo fluiu de uma forma reflexiva e colaborativa ao questionar os

colegas e, ao mesmo tempo, tentar encontrar soluções para o problema. Dessa maneira, consideramos que os aprendizes ao colaborarem também com os interagentes de outro CIL continuaram agindo de acordo com suas crenças favoráveis à aprendizagem por meio da colaboração em rede.

#### 4.2.1.3 Há comida suficiente no mundo?

Na terceira tarefa a questão orientadora era se havia comida suficiente no mundo. Nesta subseção, continuamos em busca de respostas para apreender como as crenças dos aprendizes de língua estrangeira inglês se relacionam às ações no uso da língua.

Como nesse item da plataforma há várias perguntas, fizemos uma compilação delas (Anexo A), imprimimos e entregamos aos alunos para que pudessem refletir, escolher duas das perguntas e postar suas respostas. O professor Poe, ao abrir nova pasta de discussão para este tópico, pediu aos aprendizes que considerassem se havia falta de comida ou falta de políticas públicas e ética. Como já foi ressaltado anteriormente, cabe ao professor decidir se vai trabalhar os tópicos realmente como eles estão na plataforma, mudar, ou adaptar suas perguntas. Vejamos as respostas de três aprendizes:

**FIGURA 4: POSTAGEM DE KELLY SOBRE QUANTIDADE DE COMIDA NO MUNDO**



Fonte: iEARN (26/10/18)

Tradução

[37] A fome é um problema político. Embora haja comida mais que suficiente para alimentar a crescente população mundial, o sistema

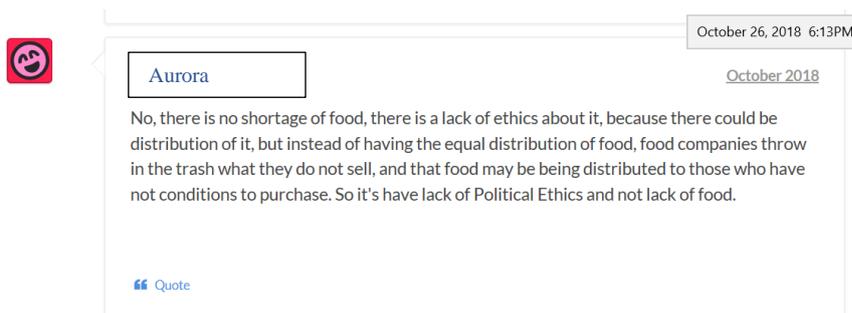
*econômico global, que beneficia as nações industrializadas, gera a fome nos países em desenvolvimento, diz a DW's Ute Schaeffer... As vozes das pessoas famintas têm um peso ínfimo – elas não são persuasivas.*

A aprendiz Kelly diz que a fome é um problema político e que apesar de haver comida suficiente para sustentar a população mundial, o sistema econômico beneficia as indústrias e, conseqüentemente, gera a fome nos países em desenvolvimento e finaliza sua postagem afirmando que as pessoas que passam fome não têm expressividade em suas vozes.

Kelly, durante as observações das aulas, se mostrou ser uma aluna bastante tímida e não era muito participativa, ou seja, só respondia aquilo que o professor Poe perguntava. Entretanto, durante a efetivação, por meio de nossas observações na plataforma, realizou todas as postagens requisitadas. Desse modo, recorremos a autores como Mukai (2014) ao ressaltar que os indivíduos agem, interagem e se adaptam a contextos específicos, consideramos que a experiência em ambientes *online* como o da plataforma *iEARN* pôde favorecer os aprendizes mais tímidos como Kelly, por não terem necessariamente que expressar suas opiniões oralmente. Recorremos também à Abraham e Vann (1897), ao elucidarem que a filosofia dos aprendizes guia suas abordagens. Nesse caso, a crença favorável da aprendiz em relação à aprendizagem por meio da colaboração em rede só foi possível de ser observada por meio da efetivação de suas postagens na plataforma.

Aurora, ao contrário de Kelly, por meio das observações durante as aulas e durante as entrevistas livre e semiestruturada, sempre demonstrou empenho para participar das atividades e tarefas em sala de aula, e na plataforma, expressando sua voz. Vejamos sua postagem na plataforma:

## FIGURA 5: POSTAGEM DE AURORA SOBRE A QUANTIDADE DE COMIDA NO MUNDO



Fonte: iEARN (26/10/18)

### Tradução

[38] Não. Não há escassez de alimentos. Há uma falta de ética sobre o assunto. Pois, deveria haver uma distribuição adequada de alimentos. Mas, ao contrário de ter uma distribuição igualitária de alimentos, as companhias alimentícias jogam no lixo o que elas não vendem. Os alimentos excedentes poderiam ser distribuídos aos que não têm condições de comprá-los. Logo, há uma falta de ética na política e não uma falta de alimentos.

Durante a entrevista semiestruturada ao ser questionada sobre o que fez antes de postar suas mensagens para que se tornassem mais compreensíveis, Aurora respondeu:

[39]

Aurora: Eu li, reli o que eu escrevi e dependendo da palavra, se a palavra fosse muito difícil, que eu achava que poucas pessoas tinham entendimento daquela palavra, eu trocava por um sinônimo mais fácil.

Pesquisadora: E como você achava esse sinônimo?

Aurora: Pelo dicionário, pelo próprio dicionário.

Pesquisadora: Você fazia as atividades em casa e depois chegava aqui e postava, ou você fazia tudo aqui no laboratório?

Aurora: Fazia tudo aqui no laboratório.

Pesquisadora: e você fez mais alguma coisa, assim antes de postar, pediu ajuda?

*Aurora: Eu pedi ajuda ao professor, pedi pra que ele lesse e visse se tava correto e ou se devia mudar alguma coisa e foi isso.*

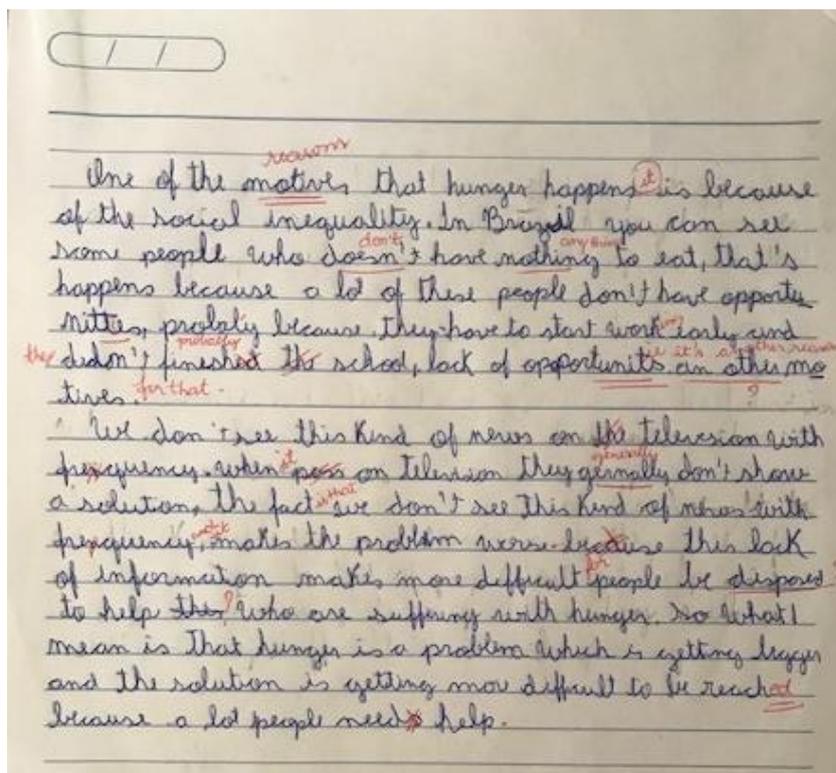
*Pesquisadora: Você fez suas pesquisas nos sites todas lá no laboratório de informática?*

*Aurora: Sim, muitos, alguns eu pesquisei em casa só que eu não tinha escrito nada. Mas eu dei uma pesquisada antes em casa e eu cheguei aqui eu pesquisei mais. Porque tinha tempo. (ES, 17/05/19)*

Pelo exposto acima, Aurora utilizou algumas estratégias antes das postagens, como fazer buscas em *sites*, ler e reler o texto, substituir palavras que poderiam causar algum tipo de incompreensão por parte dos usuários da plataforma, e pedir ajuda ao professor. Nessa perspectiva, Aurora faz uso de ações específicas, (OXFORD, 1990), para que a aprendizagem da língua inglesa seja mais adequada ao contexto da aprendizagem colaborativa. Ao mesmo tempo, como ressaltam Feijó e Mukai (2014), Aurora reconhece e tem consciência de suas estratégias de aprendizagem para o uso da língua inglesa. Finalmente diz que o tempo foi suficiente para que as atividades fossem feitas no laboratório de informática. Quanto a isso agradecemos aos professores Poe e Marília por disponibilizarem tempo durante o período de suas aulas para que o projeto fosse efetivado. É importante ressaltar que na postagem acima a aprendiz não pediu ajuda ao professor Poe, que teria corrigido seu texto no que concerne às regras gramaticais da língua inglesa.

Abaixo ilustramos o texto da aprendiz Jugr entregue a professora Marília que respondeu às questões orientadoras (do Anexo A) 7 (Quais as causas da fome?) e 5 (A mídia local cobre as causas da fome? Por quê? Por que não?).

**FIGURA 6: TEXTO DE JUGR SOBRE CAUSAS DA FOME E COBERTURA DA MÍDIA SOBRE O TEMA**



Fonte: Redação de Jugr, foto tirada em 07/12/18

### Tradução

[40] Uma das razões de existir fome no mundo é devido às desigualdades sociais. No Brasil, nos deparamos com pessoas que não têm nada para comer. Isso acontece pelo fato de muitas pessoas terem que começar a trabalhar cedo e não concluírem a escolaridade. A falta de oportunidades é um dos outros motivos.

Não visualizamos esse tipo de notícias na televisão com frequência. Quando há esse tipo de noticiário na TV eles não buscam uma solução para o problema. O fato da temática da fome não ser noticiado torna o problema ainda maior. Essa falta de noticiário sobre a fome dificulta ainda mais que as pessoas se solidarizem com aquelas que estão passando por isso. Na minha opinião, a fome é um problema que está aumentando o que dificulta alcançar uma solução. Há muitas pessoas precisando de ajuda.

Jugr, no primeiro parágrafo, retrata que uma das razões para a fome é devido às desigualdades sociais. Depois, relaciona a problemática da fome ao Brasil, ao relatar que dois dos motivos para a fome devem-se ao desemprego e à falta de escolaridade. No segundo

parágrafo, acrescenta que a temática da fome tem pouco espaço na mídia e que a falta de informação dificulta que as pessoas de um modo geral se atentem para o fato e sintam a necessidade de ajudar às pessoas que se encontram no estado de vulnerabilidade social.

Jugr parece ter consciência de uma necessidade de aprimoramento em seus textos para se sentir mais confiante antes das postagens, e ressalta que prefere que o professor verifique seu texto antes de compartilhar na plataforma, conforme resposta durante a entrevista semiestruturada:

*[41] Ah, eu tento pensar sozinha antes de mais, quando eu tenho dificuldade nas palavras eu geralmente procuro alguma pessoa e quando eu tô com dificuldade na hora de ver se tá tudo certo eu sempre passo pro professor ver antes de postar porque eu tenho medo de escrever algo errado e as pessoas não entenderem, mas é isso. (ES, 23/11/2018)*

Em síntese, se pensarmos nos conceito de Barcelos (2006), em como as crenças influenciam nas ações dos aprendizes durante a aprendizagem de uma língua, consideramos que os aprendizes acima citados interpretam a aprendizagem por meio de colaboração em rede como uma forma de expandir o conhecimento, por meio de trocas de mensagens com os interagentes canadenses e brasileiros, e fazem uso de estratégias para que suas mensagens se tornem mais compreensíveis. Jugr, por exemplo recorre à ajuda do professor (VYGOTSKY, 1978) para certificar-se da acurácia de seu texto antes de suas postagens.

Dessa maneira, se considerarmos a segunda pergunta desta pesquisa (Quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem de língua inglesa por meio da colaboração em rede?), até o momento podemos constatar que tanto nas respostas dos aprendizes na plataforma *iEARN* durante a efetivação das tarefas, quanto em suas entrevistas livres e semiestruturadas, que suas ações buscam, pelo exposto acima, por estratégias que alcancem postagens inteligíveis e com acurácia textual. Ademais, não podemos deixar de ressaltar o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), inerente à maioria das respostas dos aprendizes participantes desta pesquisa, que buscam a ajuda do professor ou colegas mais experientes antes das postagens, o que potencializa a confiança dos aprendizes para a melhoria de seus textos. Conseqüentemente, não podemos deixar de destacar a relevância do professor durante o processo da aprendizagem por meio de colaboração em rede, que é visto pelos aprendizes desta pesquisa como a pessoa experiente que lhes oferece segurança ao ler e verificar se os textos estão adequados antes de suas postagens.

Ademais, em concordância com Bender (2012) consideramos que o uso das ferramentas da WEB 2.0 por meio das tarefas realizadas na plataforma *iEARN*, durante a colaboração em rede entre os interagentes, propiciou a busca de solução de problemas que favoreceu o conhecimento dos aprendizes da língua-alvo (inglês) sobre a temática da fome. Outrossim, os alunos fizeram usos de estratégias que buscaram a melhoria de suas postagens para que suas criações fossem publicadas em uma plataforma de alcance mundial via *World Wide Web* (BENDER, 2012).

Destarte, faz-se necessário ressaltar que os aprendizes durante a execução de todo o projeto tiveram a oportunidade de exercer a função de *lautor* – leitor/autor (ROJO, 2003 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015) ao fazer buscas em *sites* na *internet*, ler e refletir sobre o tema da fome, interagindo com outros colegas por meio de trocas de mensagens de textos.

Isso posto, consideramos que as crenças favoráveis dos aprendizes no que concerne à aprendizagem por meio da colaboração em rede se relacionam às suas ações, na medida em que eles fazem usos de estratégias (como pedir ajuda ao professor ou a um colega mais experiente, buscar vocábulos em dicionários ou no tradutor *online*, buscar informações em *sites* na *internet*, dentre outras), que melhorem e tornem seus textos compreensíveis antes de suas postagens. Assim sendo, consideramos, assim como Barcelos (2001), que há uma inter-relação entre as crenças dos aprendizes favoráveis à aprendizagem por meio da colaboração em rede, suas estratégias em busca de uma melhoria em seus textos na língua-alvo, e suas ações ao efetivarem suas postagens e, ao mesmo tempo, interagirem com outros participantes inseridos na plataforma *iEARN*.

#### **4.2.2 Ações realizadas em sala de aula**

Bender (2012) ressalta que os professores, ao trabalharem com ABP durante a efetivação do projeto podem oferecer alguns momentos das aulas para acrescentar informações específicas relacionadas ao tema, como forma de motivação e esclarecimentos de dúvidas dos aprendizes, para a realização do projeto. Além disso, entre os professores, consideramos durante as tarefas realizadas em sala de aula a proposta de Prabhu (1987), que fossem significativas a fim de propiciar a expansão do conhecimento. Foi nessa perspectiva que os professores Poe e Marília trabalharam com determinadas tarefas realizadas em sala de aula. A seguir,

apresentamos algumas das atividades realizadas por ambos os professores e efetivadas pelos aprendizes.

#### 4.2.2.1 Atividades sobre a temática da fome

Essa primeira atividade realizada no CILT (14/09/18) foi pensada como uma sensibilização dos alunos sobre a temática da fome. Além disso, para saber o que eles já conheciam sobre o tema como sugerido por Ausubel (1968), primeiro tratar daquilo que o aluno já sabe. Inicialmente, perguntamos o que os aprendizes sabiam sobre a fome e pedimos para que conversassem em pares ou trio por 2 minutos. Farelo, Leo e Luan (pseudônimos) disseram ser um problema (*It's a problem*)<sup>23</sup>. Depois de ouvir as respostas de Farelo, Leo e Luan, Jugr complementa: (*It's a problem (incompreensível) solution because we produce more than we need. But, because of the locations some people don't have the access of food*, ou seja, acrescenta ser um problema passível de solução porque a produção de alimentos no mundo é maior que a quantidade necessária. Acrescentamos com a pergunta se haveria fome no DF, se eles sabiam alguma informação sobre a fome em Brasília. Uma das aprendizes, Anna (pseudônimo) responde e relata algo sobre sua vizinhança. Entretanto, não foi possível transcrever sua resposta porque ficou incompreensível devido ao barulho. Acrescentamos que fizemos uma apresentação com *powerpoint* como forma de sensibilização sobre a problemática da fome. Depois, esclarecemos que nossa ideia era trabalhar com a fome mundial e também refletir sobre esse tema no Brasil e no DF, ou seja, começaríamos de uma perspectiva global para depois refletirmos sobre a temática da fome no que concerne o DF, o que Harth (2010) denomina de *glocal*.

Em seguida, por meio de ilustrações de *powerpoint*, esclarecemos que há 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) sugeridos pela ONU e que *Fome Zero* é o objetivo de nº 2. Esclarecemos que na última quarta-feira a professora Marília havia registrado os aprendizes na plataforma. Primeiramente, ilustramos o projeto *Encontrando Soluções para a*

---

<sup>23</sup> Precisamos fazer um aparte no que concerne ao barulho no CILT, que é uma Centro de Línguas que fica entre duas ruas em Taguatinga Sul e as residências vizinhas à escola, parecem estar sempre em reforma, o que torna o local bastante barulhento devido ao maquinário utilizado (como esmerilhadeiras) para o reparo ou reconstrução dos imóveis, o que impede que os aprendizes ouçam o professor com clareza e vice-versa durante a aula. No período das observações de aulas para notas de campo no CILT, ressaltamos este detalhe em quase todas as aulas. Um outro transtorno que causa muito barulho é o caminhão de lixo do GDF quando faz a coleta em frente ao estacionamento de um *shopping center* que fica ao lado da escola.

*Fome* na própria plataforma *iEARN*. Em seguida, apresentamos alguns dados constantes sobre a fome no mundo de acordo com a plataforma da ONU, e enfatizamos que os aprendizes iriam eles próprios investigar mais sobre o problema em busca de soluções. Para finalizar, apresentamos os tópicos das tarefas que iriam ser postadas na plataforma já mencionadas anteriormente acrescidas de mais duas: a) O que sei sobre a fome?; b) Quem tem fome no mundo?; c) Há comida suficiente no mundo?; d) A maneira que as pessoas se alimentam no mundo; e) O que podemos fazer para ajudar?

Os temas ou questões orientadoras conforme sugeridos pela proposta da ABP (BENDER, 2012) que foram postadas na plataforma *iEARN* sempre eram escritos no quadro branco com pelo menos uma aula de antecedência para que os alunos pudessem fazer buscas em *sites*, refletissem e escrevessem sobre eles, caso preferissem antes da data da postagem. A professora Marília passou como tarefa de casa, para que os alunos se apresentassem e escrevessem respondendo a questão orientadora: *O que eu sei sobre a fome?* e ressaltou que os aprendizes iriam postar esta tarefa na plataforma *iEARN* na aula seguinte. Além disso, ressaltou que uma das perguntas da avaliação oral seria que eles falassem sobre o que eles sabiam sobre a fome. Antes do término da aula, fomos ao laboratório de informática para que os aprendizes pudessem se cadastrar para o acesso inicial à plataforma, e para familiarização antes da primeira postagem.

Na aula seguinte, a professora Marília perguntou aos aprendizes durante a avaliação oral o que eles sabiam sobre a fome. Estevão Dias respondeu:

[42] Estevão Dias: *Hunger is, is a problem that affect all the world and it's not, here, just here in Brazil, or just in Africa, it's all the world: America, Europe, Asia.*

*Marília interrompe: The world is suffering with this problem.*

Estevão Dias: *Yeah, and I think hunger, is the hunger is a problem, is not the quantity of the food, is the distribution of it.*

*Marília interrompe: So you think this is the main problem, the distribution.*

Estevão Dias: *Yeah, I think that have many food to everyone.*

*Marília: But is not well distributed.*

Estevão Dias: *Yeah. (Avaliação oral, 28/09/18)*

Tradução:

Estevão Dias: *A fome é um problema que afeta o mundo. Não acontece somente no Brasil ou na África, acontece no mundo todo: América, Europa, Ásia.*

*Marília interrompe e pergunta: Então você acha que esse é o problema principal, a distribuição?*

Estevão Dias: *Sim. Eu acho que tem muita comida para todos.*

*Marília: Mas não é bem distribuída.*

Estevão Dias: *Sim.*

Consideramos que Estevão Dias, apesar do nervosismo, percebido pela pesquisadora, ao ouvir a gravação de sua fala, (pois a respiração do aprendiz estava um pouco hesitante durante a avaliação oral), fez buscas em *sites* na *internet* como uma estratégia de se preparar para avaliação oral e postagem na plataforma, pois ressalta que a fome é um problema que afeta o mundo todo e cita alguns continentes afetados. Além disso, diz que o maior problema não seria a falta de alimentos e sim sua má distribuição, resposta coerente com sua primeira postagem na plataforma, conforme evidenciada anteriormente neste capítulo. Como essa foi a primeira tarefa, consideramos que os aprendizes relacionaram suas buscas para a primeira postagem na plataforma com a avaliação oral, o que não foi uma ação induzida para realizar simplesmente a avaliação oral, mas uma primeira ação para a busca de informações, para interação na plataforma.

#### 4.2.2.2 Apresentação do vídeo: *Our World is Hungry: Facts About World Hunger and Poverty* (O mundo está faminto: Fatos sobre a Fome no Mundo e a Pobreza)

No dia 05/10/18 a professora Marília apresentou o vídeo *Our World is Hungry – Facts about Hunger and Poverty*<sup>24</sup> para que os aprendizes refletissem sobre o tema da fome, e adquirissem um pouco mais de vocábulos referentes ao tema. Consideramos que esse tenha sido um passo importante para a construção de contexto pelos aprendizes durante as postagens dos textos escritos na plataforma, em busca da expansão e compreensão dos significados, de acordo com a proposta de Prabhu (1987). Antes da apresentação, Marília escreveu nove palavras no quadro que constavam no referido vídeo: escassez de alimentos, desnutrição, falta de alimentos para uma vida saudável, escassez, meios de subsistência, produtos não comestíveis, alagamentos e seca (*food shortage, malnutrition, malnourishment, scarcity, livelihood, inedible products, flooding e drought*), e pediu aos alunos que conversassem com o colega ao lado para verificar o significado delas. Em seguida, esclareceu com os alunos o significado de cada um dos vocábulos. Feito isso, os alunos assistiram ao vídeo. Posteriormente, como já estava quase no término da aula, a professora Marília passou para casa a segunda questão orientadora (*Quem tem fome no mundo?*), e sugerimos que para suas buscas na *internet*, os aprendizes procurassem pelo mapa da fome (*World Hunger Map 2018*<sup>25</sup>) além de informações sobre a fome no *site* da ONU<sup>26</sup>, mais precisamente no *site* da FAO<sup>27</sup>.

---

24

<https://www.bing.com/videos/search?q=youtube+facts+about+hunger+and+poverty&qs=PF&cvid=7caf977ae2044d2ca3e40b5fd2e0e382&cc=BR&setlang=ptBR&PC=DCTS&ru=%2fsearch%3fq%3dyoutube%2bfacts%2babout%2bhunger%2band%2bpoverty%26form%3dEDGTCT%26qs%3dPF%26cvid%3d7caf977ae2044d2ca3e40b5fd2e0e382%26cc%3dBR%26setlang%3dptBR%26PC%3dDCTS&view=detail&mmscn=vwrc&mid=6840B0EB50014D99FDBD6840B0EB50014D99FDBD&FORM=WRVORC>

25 <https://www.wfp.org/publications/2018-hunger-map>

26 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/hunger/>

27 <http://www.fao.org/hunger/en/>

### 4.2.2.3 Informações sobre a fome em alguns países no mundo

Para dar início a esta atividade, a professora Marília pediu aos aprendizes que formassem pares ou trios para a leitura de seis textos que foram impressos para discussão e respostas sobre as três perguntas: a) *Há comida suficiente?* b) *Há pessoas que passam fome neste país?* c) *Por quê as pessoas que passam fome e não conseguem comprar comida?* Esta tarefa é uma das sugeridas no projeto *Encontrando Soluções para a Fome* da plataforma *iEARN*. Nesta atividade há seis textos que relatam a problemática da fome em 6 países: Haiti, Índia, Rússia, Estados Unidos da América, Ruanda e África do Sul (Anexo B). A professora Marília adaptou essa tarefa para ser feita como apresentação oral. Entretanto, na plataforma *iEARN* sugere-se que os alunos escrevam um parágrafo para cada dupla ou trio, ou grupo. A professora Marília acrescentou que, os alunos apresentariam aos colegas, ao término da leitura, e sugeriu que acrescentassem qual parte do texto eles destacariam. Em concordância com Bender (2012), consideramos importante esse tipo de atividade que propicia a interação entre os colegas em sala de aula, por meio do trabalho em grupos ou pares, para a discussão de opiniões sobre o tema.

Enquanto os alunos liam e discutiam o texto, a professora Marília passou pelas carteiras para esclarecer dúvidas em relação aos textos. Nesse ínterim, alguns alunos começaram a falar em português e a professora Marília chamou a atenção para que as discussões fossem feitas na língua inglesa. Vejamos como o trio responsável por Ruanda faz a apresentação de seu texto com Luan, inicialmente, e logo em seguida Estevão Dias, e finalmente Léo:

*[43] In Rwanda, they don't have much jobs, so without jobs they don't have food. And the girls don't have food. They, they, they don't gave to. (Estevão Dias interrompe) Because they, they give the food, more food to the boys, because (Jugr que não pentence ao grupo acrescenta) They can work. (Estevão parece não ter ouvido e continua) Because, because he help the father in the plantation. So girls cannot study, cannot receive ah, (Marília interrompe) There is a great discrimination, Yes? (Estevão Dias continua) Yes, because boy is strong he help the fathers in the plantation, and girls is just to, to repro, reproduce (Marília acrescenta) To become mothers. (Sala de aula, 26/10/18).*

*Tradução*

*Em Ruanda, eles não têm muitos empregos. Logo, sem empregos eles não têm comida. As meninas não têm acesso aos alimentos. Elas, elas,*

*à elas não é dado. (Estevão Dias interrompe) Porque eles, eles dão mais comida aos garotos) Jugr (que não pertence ao grupo acrescenta) Eles podem trabalhar. (Estevão parece não ter ouvido a fala de Jugr e continua). Porque ele, ele ajuda o pai nas lavouras. Então as garotas não podem estudar, não podem receber a (Marília interrompe) Há uma grande discriminação. (Estevão Dias continua) Sim. Porque o garoto é forte e ele ajuda o pai na plantação. E as meninas são só para, repro, reprodução. (Marília acrescenta) Para se tornarem mães. (Sala de aula, 26/10/18).*

Ao término da apresentação a professora Marília perguntou se todos puderam ouvir e os colegas disseram que não. Logo, Marília pediu aos alunos que apresentaram se levantassem e fossem à frente para que todos pudessem ouvir melhor o que eles disseram. Desta vez o aprendiz Léo que ainda não havia falado acrescentou:

*[44][...]So the girls don't have food, don't have studies, don't have medical assistance. The boy is stronger (pesquisadora interrompe e acrescenta) They have a lot of prejudice in Rwanda, (Léo continua) and yeah, I help my father, yeah. Girl is just to be a mother. (Sala de aula, 26/10/18).*

#### Tradução

*Então, as meninas não têm alimentos, não têm escolaridade, não têm assistência médica. O menino é mais forte. (pesquisadora interrompe e acrescenta) Eles têm muito preconceito em Ruanda. (Léo continua) E, sim, eu ajudo meu pai. A menina é só para ser mãe.*

Ao final da apresentação a professora Marília comenta:

*[45] I think it really belongs to their culture, to what they believe, OK? (Jugr acrescenta algo incompreensível e Marília responde) Yes, of course, the old times. (Sala de aula, 26/10/18).*

#### Tradução:

*Eu acho que isso é pertinente à cultura deles, em relação ao que eles acreditam, OK? (Jugr acrescenta algo incompreensível e Marília responde) Sim, claro os velhos tempos.*

Consideramos que os alunos efetivaram a atividade com maestria, apesar dos percalços de um erro ou outro na língua inglesa. Faz-se necessário ressaltar que a professora Marília, por meio da observação das aulas e notas de campo, costuma não interromper os aprendizes durante

suas falas para corrigir erros, o que acreditamos permitir que os alunos tenham mais confiança no ato das apresentações orais como ressalta Prabhu (1987). Até o momento, podemos perceber que os aprendizes se engajaram também nas atividades em sala de aula, pois as efetivaram com afinco.

#### 4.2.2.4 *The Great Tablecloth*, poema de Pablo Neruda

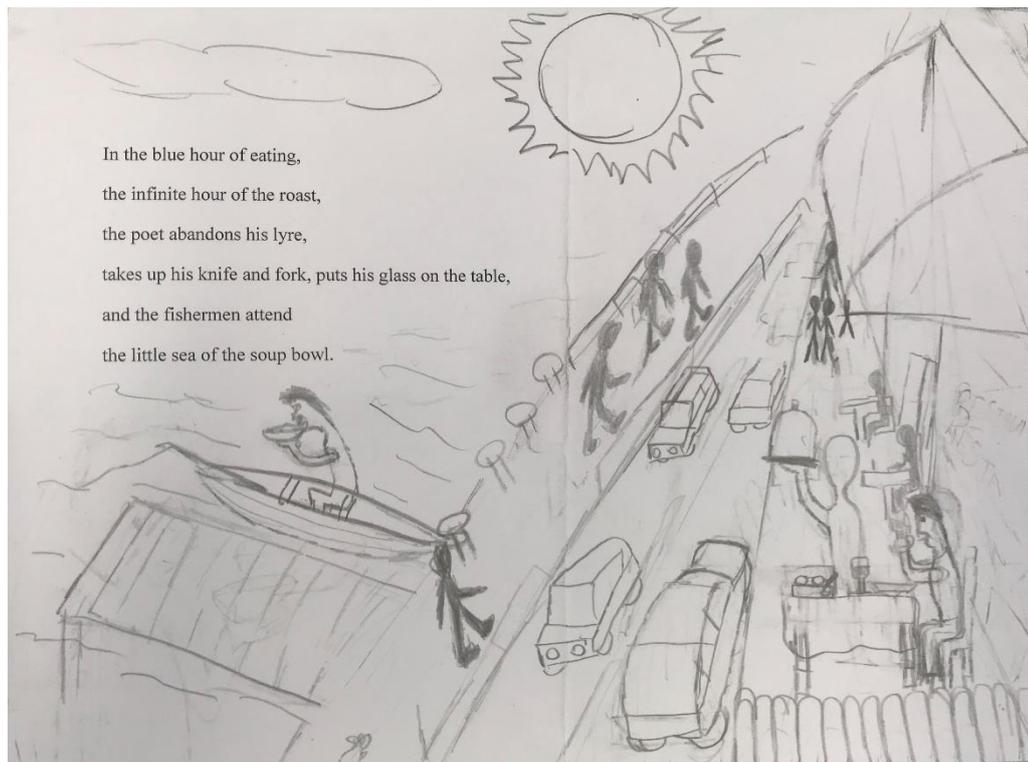
A terceira atividade realizada em sala de aula foi baseada no poema *The Great Tablecloth*<sup>28</sup> de Pablo Neruda no dia 09/11/18, e corresponde a uma das atividades inseridas no Tópico 4 (*A maneira que as pessoas se alimentam no mundo*), da plataforma iEARN<sup>29</sup>. Inicialmente, entregamos os poemas impressos para os aprendizes e fizemos a leitura dele por meio de uma apresentação em *powerpoint*. Durante a leitura, os alunos fizeram perguntas sobre vocábulos inseridos no poema. Ao término da leitura, perguntamos as questões sugeridas na plataforma iEARN: a) *Quais imagens Neruda usa para descrever o sentimento de quem tem fome?* (*What are some images that Neruda uses to describe how hunger feels?*), e b) *O que o autor deseja que compartilhemos em nossas vidas diariamente?* (*What does he want all of us to ultimately share in our daily lives?*). Às vezes, interpretar um poema com palavras pode ser uma tarefa complexa, até mesmo na língua materna. Dessa maneira, pensamos que os aprendizes interpretassem o poema por meio de ilustrações como tarefa de casa. À vista disso, entregamos o poema com os versos divididos em nove páginas e pedimos aos alunos que ilustrassem o que o verso do poema significava para eles. Em detalhe, as ilustrações de versos do poema das aprendizes Jugr e Michael Jackson por meio de fotografias:

---

<sup>28</sup> <http://www.londonfoodfilmfiesta.co.uk/Literature%20Main/Pablo%20Neruda.htm>

<sup>29</sup> O professor Poe havia trabalhado o poema *Anabel Lee* de Edgar Allan Poe com sua turma por meio das ilustrações dos versos. Sugerimos à professora Marília que seria uma maneira interessante de se trabalhar com os aprendizes do CILT com o poema de Pablo Neruda, ao que ela prontamente aceitou.

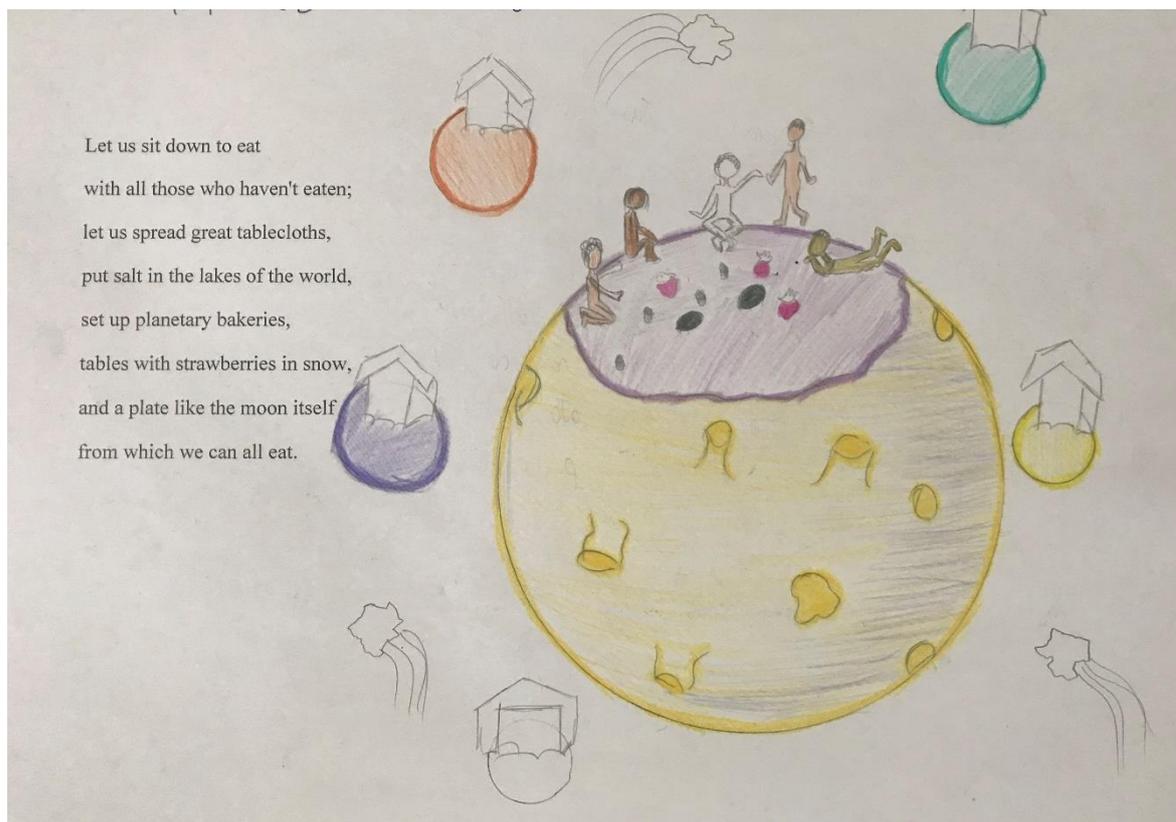
**FIGURA 7: ILUSTRAÇÃO DE JUGR SOBRE VERSO DO POEMA *THE GREAT TABLECLOTH***



Fonte: fotografia / pesquisadora (sala de aula, 07/12/18)

Consideramos que os aprendizes participantes desta pesquisa interpretaram muito bem os versos do poema de Pablo Neruda por meio das representações de suas imagens. Jugr, por exemplo, destaca o sol a pino raiando sobre a sua gravura. Além disso, ilustra diferentes tipos de pessoas almoçando, ao sublinhar dois dos personagens do poema, o poeta que abandona sua lira com uma mesa farta e o pescador que precisa se contentar apenas com um prato de sopa. Suas ilustrações em preto e branco funcionam como forma de chamar atenção de todos para a problemática da fome, na hora das refeições, em que muitos não têm o que comer.

**FIGURA 8: ILUSTRAÇÃO DE MICHAEL JACKSON SOBRE VERSO DO POEMA  
*THE GREAT TABLECLOTH.***



Fonte: fotografia / pesquisadora/ sala de aula (07/12/18)

Michael Jackson, por sua vez, em sua ilustração do último verso do poema, ao incluir cores, parece denotar a ideia de esperança que o autor sugere ao podermos nos sentar todos juntos à mesa e partilhar os alimentos. A aprendiz desenha a lua, que para Neruda, é de todos e que pode se transformar em um único prato ao alcance da humanidade sem restrições.

Em suas ilustrações, consideramos que os aprendizes puderam criar significados ao reconstruir os versos do poema, a partir de suas visões de mundo, conforme ressaltado por Cope e Kalantzis (2009). Quando os aprendizes entregaram seus desenhos, foi feita uma toalha de mesa com suas versões ilustradas em sala de aula como podemos visualizar no Anexo C.

O professor Poe trabalhou com o poema de *The Great Tablecloth* de Pablo Neruda no dia 28/09/18. Dessa maneira, propiciou que os aprendizes produzissem artefatos como uma maneira de expressar artisticamente suas compreensões do poema (COPE; KALANTZIS, 2009). Primeiro, Poe forrou sua mesa com uma toalha de mesa antes que os aprendizes chegassem. Quando os alunos chegaram, depois de perguntar como estavam, entregou o poema e perguntou aos aprendizes se na casa deles eles usavam a toalha de mesa todos os dias. Ricardo

respondeu que em ocasiões especiais (*special occasions*). Em seguida, perguntou o que eles pensavam quando viam uma toalha de mesa. Disseram que fazia lembrar felicidade e celebração. Em seguida, questionou se alguém que tem fome teria vontade de usar uma toalha de mesa. Ele disse que era cruel quando isso acontecia. Enfatizou que, no poema, Pablo Neruda faz uma crítica à sociedade e alerta sobre as pessoas que não tem o que comer. Depois, pediu aos alunos que lessem o poema e foi esclarecendo dúvidas quanto aos vocábulos e fez perguntas quanto a interpretação do poema. Ao término da leitura, entregou pratos descartáveis, colheres e canetinhas aos aprendizes. Como tarefa de casa, pediu que eles lessem novamente o poema e que fizessem desenhos nos pratos e colheres, pensando nos versos do poema e seus personagens.

Os artefatos dos aprendizes ficaram todos prontos em aproximadamente duas semanas. Vejamos primeiro no detalhe, os artefatos dos aprendizes Thiago e Edu.

### FIGURA 9: ARTEFATO ARTÍSTICO DE THIAGO



Fonte: fotografia/pesquisadora, sala de aula (05/10/18)

Em seu artefato, Thiago ilustra os versos de Neruda com o sentimento de dor que a fome causa nas pessoas, ou seja, como “uma pinça avassaladora de um caranguejo perpassando pelo estômago vazio”, ou como nas palavras do autor, a antítese de um “fogo frio”. A frieza do fogo

parece estar nas pessoas ao não reconhecer a fome de seus semelhantes e ficar indiferentes a ela.

**FIGURA 10: ARTEFATO ARTÍSTICO DE EDU**



Fonte: fotografia/pesquisadora, sala de aula (05/10/18)

Edu representa duas versões de um mesmo prato, um cheio e outro vazio. Enquanto o cheio representa a prosperidade, o poder econômico e o dinheiro, a fartura, o vazio representa a pobreza, a miséria e, conseqüentemente, a ausência de alimentos. O aprendiz também chama a atenção de todos para a desigualdade social ao retratar as diferentes maneiras de se alimentar das pessoas. Em anexo (Anexo D), podemos verificar a toalha de mesa composta com os artefatos de todos aprendizes participantes do CILC.

Em suma, os aprendizes em seus artefatos artísticos continuaram agindo em prol da resolução da problemática da fome que consideram um tema de relevância social (BENDER, 2012), ao ilustrar suas percepções de uma maneira enfática, e chamar a atenção de todos para a complexidade do problema.

#### 4.2.2.5 Apresentação de projetos

A tarefa final em ambos os CIL era a apresentação dos projetos elaborados pelos aprendizes. Em concordância com Bender (2012) ressaltamos a importância de se trabalhar em grupos para uma interação dos aprendizes, a fim de debaterem suas opiniões e desenvolverem seus projetos. Os alunos se prepararam fora da sala de aula, durante o semestre, com encontros e por meio do aplicativo do *WhatsApp*. Conforme as respostas dos aprendizes, tanto no questionário misto quanto nas entrevistas semiestruturadas pudemos perceber que as crenças da maioria são consoantes a trabalhar em grupos para elaboração de projetos. Vejamos a fala de Edu que resume as ideias dos outros participantes entrevistados:

*[46] Eu achei, que tipo, eu, se fosse só eu apresentando, eu não ia dar conta de fazer muita coisa. Então como, eu tinha meus colegas, meus amigos para ajudar, isso foi bastante importante pra mim. Porque eu podia, éh, perguntar, pra as pessoas, éh o que elas achavam daquilo. E assim eu podia meio que, formar a minha opinião partindo do princípio deles. E então eu pegava por exemplo um pouco da opinião de cada um e tentava fazer, formar a minha, formular a minha opinião. (ES, 17/05/19).*

Os aprendizes ressaltaram a problemática da fome de um modo geral. Suas pesquisas incluíram temas das causas da fome como desperdício de alimentos, má distribuição de renda, agricultura focalizada no mercado, corrupção, pobreza, dentre outros, permeados por dados da fome no mundo, no Brasil e no DF. O objetivo das apresentações finais dos projetos era que os aprendizes interagissem com os colegas de sala e compartilhassem suas ideias. Por meio da observação das apresentações em sala de aula, notamos que nosso objetivo foi alcançado, pois todos apresentaram os projetos ponderando as ideias sobre o que eles apreenderam em relação à problemática da fome.

#### 4.2.2.6 Videoconferência

A videoconferência foi um momento bastante proveitoso no que concerne à interação dos aprendizes, pois aconteceu de uma forma dinâmica e fluida. Para assegurar que a *internet* fosse compatível ao evento fizemos um teste (05/12/19), via plataforma *Skype*, no horário de coordenação do professor canadense, e no horário de aula do professor Poe, que ocorreu sem a interferência de problemas técnicos. Na aula anterior ao evento, sugerimos aos aprendizes que preparassem duas perguntas: uma com tema livre e a outra sobre a temática da fome. A videoconferência ocorreu no último momento da aula, tanto do professor Poe quanto do professor canadense, e teve a duração de 35 minutos (ultrapassando cinco minutos do horário acordado inicialmente, após o término da aula em ambas as escolas). Sua realização foi somente no CILC, devido à compatibilidade de horário com a sala de aula canadense. O horário de verão no Brasil e Canadá no dia 07/12/18 foi um aspecto importante, pois havia uma diferença de seis horas (Brasília: 18h00 e Canadá: 12h00 - meio-dia).

Por meio de nossas observações, consideramos que a afetividade foi um fator preponderante durante o evento. Um outro aspecto pertinente foi a questão da diplomacia digital, na medida em que os aprendizes apreenderam um pouco da e sobre a cultura canadense com os próprios residentes daquele país, ao mesmo tempo, que eles compreenderam um pouco da e sobre a cultura brasileira, com os aprendizes participantes desta pesquisa. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Apresentamos esse momento com as entrevistas semiestruturadas dos aprendizes e suas opiniões sobre a videoconferência. Decidimos entre os professores que para haver uma equidade durante o momento, as perguntas seriam intercaladas entre os aprendizes do Brasil e Canadá.

Os aprendizes brasileiros e canadenses demonstraram bastante entusiasmo com o momento inicial da conferência por meio de risos e acenos. Logo em seguida, os aprendizes brasileiros que iniciaram as falas ficaram alguns segundos paralisados com a situação da primeira pergunta. Entretanto, essa barreira foi logo superada quando Aurora se apresentou e arriscou com um olá pessoal (*Hi, guys*) e perguntou qual era a comida típica do Canadá. Como a turma canadense era maior (23 alunos que estavam sentados em 5 fileiras) era um pouco difícil ouvir com clareza o que eles falavam. Dessa maneira, quando não ouvíamos bem a voz dos aprendizes canadenses, o professor deles, que estava próximo ao *laptop* repetia, as perguntas ou colocações dos seus alunos. Vejamos o que Aurora, que se demonstrou bastante

entusiasmada um pouco antes da entrevista por meio de observação e notas de campo e por sua fala, quando disse ter esperado muito por aquele momento e que seu coração estava acelerado. Apresentamos abaixo um excerto de sua fala durante a entrevista semiestruturada assim que terminou a videoconferência:

*[47] Eu achei muito legal. Eu fiquei animada por causa, porque tanto por conseguir entender o que eles falavam tanto quanto conseguir interagir com eles mesmos. Tipo, falar tudo certinho. Eu acho que eu falei tudo certinho, mas ficou, foi muito legal sério eu tava muito animada para isso. (ES, 07/12/18)*

Por meio do relato acima, podemos considerar que Aurora achou a videoconferência um momento pertinente para o uso da língua inglesa, ao relatar a interação com os aprendizes canadenses, por meio da compreensão por parte de todos, durante as perguntas e respostas de ambos os países. Assim sendo, consideramos que Aurora dá sentido à primeira função das crenças elencadas por Barcelos (2000) que ajudou a aprendiz a ter uma compreensão de si mesma ao perceber que pôde ser compreendida pelos colegas canadenses e dos outros por conseguir entender o que eles reportavam, e ao mesmo tempo, perguntavam durante a videoconferência. Concomitantemente, de acordo com a primeira função das crenças elencada por Barcelos (2000), Aurora foi a primeira a se adaptar ao “mundo” da videoconferência, ao se arriscar a fazer a primeira pergunta aos interagentes canadenses. Em seguida, perguntamos à Aurora se ela achava que as buscas que ela fez na *internet* sobre a fome ajudaram durante a videoconferência, vejamos como ela respondeu:

*[48] Ajudou, porque algumas coisas que eles perguntaram tava nas pesquisas. Então se a gente não tivesse pesquisando a gente não ia saber responder. Então é bem importante. E nossa! A atitude deles lá, é muito diferente, muito diferente do que eles pensam, o número deles de pessoas com fome, passando fome, o que é que eles fazem para ajudar é muito diferente daqui[...]. (ES, 07/12/18)*

Dessa forma, consideramos que os aprendizes, ao fazerem suas buscas para a apresentação oral do projeto, não o fizeram porque sabiam que iria ter uma videoconferência (pois anunciamos sua ocorrência a apenas uma aula antes da data marcada), e sim por terem uma crença consoante à colaboração em rede que os motivou a compreender um pouco mais sobre o tema da fome no mundo, no Brasil e no DF. Durante a videoconferência pudemos vivenciar uma das propostas da plataforma *iEARN* (2019) em que os aprendizes não aprendem sobre o mundo, mas com o mundo.

O segundo aprendiz a fazer perguntas foi Ricardo, que por meio das observações em sala de aula, demonstrou ser o mais participativo da turma. Entretanto, se conteve um pouco no início e aguardou que a primeira aluna, Aurora, interagisse e depois lançou uma pergunta sobre qual seria o esporte canadense favorito. Durante a entrevista semiestruturada, Ricardo também teve uma crença favorável à videoconferência, ao dizer que foi “bem engraçado” e sorriu. Em seguida, quando perguntado se havia compreendido os colegas canadenses disse:

*[49] A maioria das coisas sim. Mas eu entendia mais quando o professor deles falava, né? Por causa do áudio. Foi assim bem interessante e tudo. Tipo, o pessoal falando da vida deles lá, a gente falando da nossa vida. Eles falando dos dados de lá e a gente falando os dados daqui. Essas coisas. (ES, 17/05/19)*

Durante a videoconferência, Ricardo teve que recorrer às suas buscas na *internet*, no processo de preparação para a apresentação do projeto, quando os aprendizes canadenses perguntaram sobre a quantidade de pessoas que passavam fome em Brasília. Ele disse para aguardarem um minuto, foi até a carteira onde estavam seus materiais, buscou a informação em suas anotações e respondeu com os números de Brasília, que constavam em suas buscas. Consideramos que Ricardo também se adaptou rápido à videoconferência, apesar de ter primeiro uma necessidade de vivência inicial com o ambiente, para se sentir mais confiante e se arriscar naquele meio de interação síncrona com interagentes de outro país. Ressaltamos este fato, pela relevância das buscas na *internet* durante o processo de preparação para a apresentação oral do projeto. Houve toda uma preparação anterior em todos os ambientes CILC, CILT e Canadá para que os aprendizes tivessem oportunidades reais de interação, ao responderem as perguntas e tentar encontrar soluções para o problema da fome em conjunto.

Faz-se necessário ressaltar que a afetividade aflorou em todos os momentos da videoconferência. Por exemplo, quando o turno voltou para os aprendizes do CILC Paula, que havia elaborado uma pergunta, hesitou e não quis se arriscar e passou um papel que constavam suas perguntas anotadas para os colegas até chegar a Ricardo que leu e perguntou o que eles achavam dos projetos *iEARN*. Durante a entrevista semiestruturada, Paula também teve uma crença favorável à interação com aprendizes de outros países por meio da videoconferência, apesar de não ter conseguido efetivar a pergunta que havia elaborado:

*[50] Eu achei bem interessante sim. Fiquei bem envergonhada porque é uma experiência bem diferente. Eu nem tive coragem de fazer perguntas. Eu trouxe as perguntas, mas não tive coragem de fazer porque é uma experiência nova, né? Não é o que costuma acontecer. Assim, mas foi muito bom. Eu acho bem interessante. É um estímulo assim pra gente querer aprender mais sobre a língua, conhecer outros países, acho bem legal. (ES, 14/12/18)*

Em concordância com Keiko e Gaies (2003), consideramos que intrínsecos às crenças estão os componentes avaliativos e afetivos, que utilizamos como um filtro para que informações e mensagens façam sentido. Paula achou importante o momento da videoconferência, preparou as perguntas, mas conforme seu relato abaixo, disse que teve medo de não se fazer compreensível no que concerne à sua pronúncia, o que a impediu de agir efetivando sua pergunta aos interagentes canadenses. Após esta resposta, perguntamos se Paula havia conseguido entender o que eles falavam e para analisar se ela havia achado a experiência significativa e ela respondeu:

*[51] Assim, é a questão do, da fala, né? Eu consegui entender algumas coisas, não tudo de fato porque eles já têm a fluência deles, eles já sabem falar a língua, né? (pesquisadora interrompe: são nativos) é são nativos. E aí eles falam rápido. É aquela questão da compreensão, às vezes fica mais lenta pra mim. Mas tinham coisas que eu conseguia compreender sim. (ES, 07/12/18)*

Paula continuou coerente com suas respostas e dificuldades na língua-alvo, já relatadas anteriormente. Somente do meio para o final da videoconferência, perguntou ao professor Poe, em português, como dizia se a escola deles era no subúrbio ou na cidade. Poe respondeu em inglês e pediu para que ela repetisse, mas ela não se arriscou em fazer sua pergunta aos canadenses. Em concordância com Prabhu (1987), consideramos que as tarefas criam uma necessidade de comunicação de usos de todos os recursos disponíveis aos aprendizes, inclusive o uso da língua materna. Como Paula não conseguia interagir em inglês fez uma pergunta em português para que fosse traduzida pela mediação do professor Poe. Somente quase ao final da videoconferência, durante a apresentação dos aprendizes individualmente, que ela se apresentou em inglês (My name is “Paula”). O que consideramos uma pequena, mas importante ação para a aquisição da língua inglesa. Continuamos em busca de respostas se a aprendiz havia compreendido realmente partes da videoconferência em seu contexto:

*[52] Pesquisadora: E por exemplo, as perguntas que eles fizeram sobre a fome você conseguiu entender?*

*Paula: Sim entendi. Consegui entender. Eu achei bem interessante, a, é interessante e diferente, né, a reação deles. Porque a diferença do que é o nosso país pro deles, é, é uma diferença bem significativa. Eu acho até que eles ficaram assim bem surpreendidos quando eles souberam quantas pessoas passam fome no nosso país, comparado a quantas pessoas passam fome no país deles, né? ( pesquisadora interrompe - você visualizou assim, nos rostos deles?) Sim foi nos rostos, foi exatamente nos rostos que eles ficaram surpreendidos, na expressão facial. (ES, 14/12/19).*

Consideramos, a partir da resposta acima, que a crença favorável de Paula à aprendizagem por meio da colaboração em rede realmente proporcionou significados, como ressalta Barcelos (2000) no que concerne à função das crenças. Dessa maneira, a experiência que teve com a interação entre os aprendizes brasileiros e canadenses, pois mesmo não compreendendo bem o que eles falavam e nem participando efetivamente da interação por meio de perguntas, comentários ou respostas, conseguiu fazer uma leitura do contexto. Paula demonstrou estar atenta ao contexto ao se referir às expressões faciais deles de estarem estarrecidos com a quantidade de pessoas que passam fome no Brasil. Na sequência da entrevista semiestruturada, perguntamos se Paula mudaria de atitude caso houvesse uma segunda oportunidade de videoconferência:

*[53] Aí, eu ia, eu ia, dessa vez eu ia tentar sim. porque na primeira vez como era uma primeira experiência, uma experiência nova, eu fiquei tipo, eu fiquei assim com receio de errar alguma coisa que eles iam, que eu ia falar e eles não entendessem, não sei. Mas na pró(...), se tivesse outra, eu ia tentar sim, pra me comunicar. (ES, 14/12/18).*

Não temos como saber como Paula agiria se de fato houvesse outra oportunidade de se comunicar com outros aprendizes em uma videoconferência. Mas pelo menos ela compreendeu a importância de uma ação, no caso, se expressar verbalmente para se comunicar bem em outra língua.

Consideramos importante voltar à questão da afetividade durante a videoconferência, que pelos relatos de Aurora e Edu deixaram transparecer que havia um turbilhão de emoções acontecendo, conjuntamente, durante a interação dos aprendizes, o que ficou mais enfático com as falas deles. Paula, como exposto anteriormente, já havia destacado quão surpresos os aprendizes canadenses ficaram ao saber da quantidade de pessoas que passam fome no Brasil. Vejamos a fala de Aurora na entrevista semiestruturada sobre o aspecto que mais havia chamado a atenção:

[54] *O nervosismo das duas partes. A gente tava nervoso por escutar eles e ter que entender e falar com eles. E eles estavam nervosos, tipo, eu não sei qual foi o nervosismo deles. Mas eles pareciam estar nervosos em relação ao país que eles estavam interagindo. Talvez porque eles acham que tipo ah, o Brasil. Porque muitos deles, eles têm a concepção de Brasil ser Amazônia apenas. Então eles, meu Deus vocês têm escola de inglês. É uma escola fora da outra escola. Meu Deus. Eles ficaram muito impressionados, digamos assim com a gente. E é uma questão que é um pouco impacto, tanto estético, né? Eles são muito diferentes da gente. São bem brancos, o cabelo é liso. A gente não, a gente é tudo misturado. Então eu gostei bastante de interagir com eles. Mas eu acho bem estranho. Foi um impacto estético muito grande. (ES, 27/05/19).*

Aurora expressou bem o nervosismo inicial dos aprendizes, tanto do Brasil como do Canadá. Consideramos, por meio das observações em sala de aula e durante a videoconferência, que o nervosismo ocorreu devido a uma grande expectativa do encontro síncrono, por parte dos aprendizes de ambos os países. A expectativa de realmente poder ver e conhecer os interagentes que antes se comunicavam por meio escrito assíncrono. Foi interessante o relato de Aurora, ao ressaltar o aspecto que poderia ter levado a estereótipos, por parte dos aprendizes canadenses, em relação ao Brasil por ser um país apenas de uma grande floresta, em que há alguns poucos habitantes nativos isolados e inseridos nela. Mas como nos lembram Byram, Gribkova e Starkey (2002), quanto à interculturalidade, foi uma oportunidade única para que os mediadores interculturais, brasileiros e canadenses engajados em uma complexidade de identidades múltiplas, esclarecessem e rechaçassem os estereótipos de ambos países. Além disso, como evidencia Barcelos (2000), como uma função das crenças ajudou a reduzir dissonância e confusão, como foi evidenciado na fala de Aurora sobre a explicação de como funcionava os CIL no DF. O professor canadense também esclareceu que na escola deles havia alunos de outras nacionalidades, inclusive brasileiros. A partir dessa informação percebemos que há um pouco de diversidade na escola deles também, não só os visivelmente “brancos de cabelos lisos” como deixava transparecer naquela turma parceira.

Um outro aprendiz, Edu, também enfatizou a presença da afetividade em sua fala e esse aspecto interferiu na sua maneira de agir. Durante o início da videoconferência, Edu ficou atento e só se sentiu encorajado para fazer a primeira pergunta (*How do you feel about having the opportunity to communicate with people from other countries, ou seja, Como vocês se sentem sobre ter a oportunidade de se comunicarem com pessoas de outros países*), após 13 minutos de interação. O professor canadense não compreendeu a primeira vez e pediu para que repetisse e Edu perguntou novamente (*How do you feel to have the opportunity to communicate with the*

*people from the Brazil*). Vejamos sua fala sobre o aspecto da afetividade durante sua entrevista semiestruturada:

*[55] Eu achei muito difícil. Eu, eu fiquei muito nervoso, quando, eu, quando apareceu lá eu falei cara eu esqueci como falar inglês. Eu não sei como comunicar. Porque eu tenho essa barreira, essa timidez. Mas foi muito da hora. É porque eles foram muito, super compreensivos. O professor lá, ele, ele ajudou bastante também na comunicação e foi maravilhoso para mim. Achei muito da hora. [...] é porque quando tipo eu estava com dificuldade para entender pelo fato de eu nunca ter escutado alguém falar daquele jeito em inglês, pra mim sempre foi tipo uma coisa mais calma, mais tranquila, mais pausado. Então esse é mais fácil. Então quando eles, é, aí depois que eu vi o pessoal no Canadá falando eu fiquei cara eu não estou conseguindo entender. Aí depois que eu fui me acalmando ficando tranquilo, é isso aí. (ES, 27/05/19).*

De acordo com o relato de Edu, em concordância com Prabhu (1987) a interação proporcionada pelas tarefas, nesse caso a interação durante a videoconferência, propiciou uma base consistente para que Edu e os outros aprendizes inferissem significados para a aquisição de recursos da língua-alvo, ao mesmo tempo, que a compreensão foi ficando mais clara no decorrer da videoconferência, o que elevou a confiança e potencializou a participação efetiva dos aprendizes.

Destarte, consideramos que o fato de os aprendizes terem crenças favoráveis à aprendizagem por meio da colaboração em rede, os impulsionaram a se arriscar e comunicar na língua-alvo durante a videoconferência, apesar de fatores recorrentes durante o evento como a questão da afetividade. Faz-se necessário registrar nosso agradecimento aos aprendizes participantes desta pesquisa, que por meio de suas ponderações, nos permitiram refletir mais sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede, e conseqüentemente, buscar maneiras consistentes de como continuar trabalhando com essas práticas em rede, em sala de aula.

Abaixo, ilustramos quadro para facilitar a compreensão entre ações e crenças dos aprendizes em sala de aula e posteriormente nossas interpretações das mesmas como forma de sintetizar as maneiras que elas se relacionam:

**QUADRO 12 – AÇÕES E CRENÇAS DOS APRENDIZES NAS ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA**

<b>Atividades em sala de aula</b>	<b>Ações dos aprendizes</b>	<b>Crenças dos aprendizes</b>	<b>Interpretação da pesquisadora</b>
<b>4.2.2.1 Atividades sobre a temática da fome</b>	Participação oral com curiosidade sobre o tema demonstrada pelos aprendizes.	Tema relevante.	Alunos veem o projeto como oportunidade de uso autêntico da língua inglesa
<b>4.2.2.2 Vídeo</b>	Construção de significados com interesse nos vocábulos referentes ao tema.	Melhoria da língua-alvo.	Alunos se engajam no projeto para construção do conhecimento.
<b>4.2.2.3 Informações sobre as causas da fome em 6 países</b>	Alunos discutem entusiasmados em pares ou trios ao compreenderem melhor sobre as causas da fome em alguns países.	Satisfação ao se expressarem oralmente sobre o tema estudado na língua-alvo.	Alunos refletem sobre as consequências das desigualdades sociais ao fazer próprias ponderações sobre a temática da fome na língua-alvo.
<b>4.2.2.4 Poema <i>The great tablecloth</i> de Pablo Neruda</b>	Interpretação do poema de Pablo Neruda com envolvimento enérgico na construção de artefatos artísticos.	Artefatos artísticos são uma outra maneira de expressar a compreensão de um poema na língua inglesa.	Alunos expressam o significado do poema com imagens o que permite a interpretação independente da língua.
<b>4.2.2.5 Apresentação de Projetos</b>	Interação efetiva com comprometimento entre colegas de sala de aula.	Favorece a expansão do conhecimento.	Oportunidade de interagir e apresentar ideias aos colegas de turma na língua-alvo
<b>4.2.2.6 Videoconferência</b>	Interação de maneira síncrona com aprendizes canadenses com entusiasmo por parte de todos e	Maneira eficiente de mensurar a eficácia do uso da língua-alvo	O contexto da interação propiciou significados na língua-alvo para os aprendizes

	ansiedade por parte de alguns.		
<b>Fonte: autoria própria</b>			

### 4.3 Síntese do Capítulo

Em síntese, consideramos que as tarefas realizadas, tanto na plataforma *iEARN* quanto as atividades em sala de aula, de acordo com os preceitos da ABP, priorizaram a autenticidade, por meio de um projeto baseado na problemática da fome, em busca de soluções (BENDER, 2012), por meio da colaboração, tanto em rede quanto em sala de aula com discussões durante as interações.

Além disso, os professores em sala de aula buscaram construir contextos (PRABHU, 1987) para que a aprendizagem da língua inglesa se tornasse significativa e possível. Faz-se pertinente ressaltar a importância do professor durante todo o processo de efetivação das tarefas. Como afirma Vygotsky (1978), os alunos consideraram que podem aprender melhor sob a orientação de uma pessoa mais experiente, no caso desta pesquisa, o professor que lhes assegura a confiança, ao verificar seus textos antes das postagens, por exemplo. Outrossim, a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1968), em que as ideias são evidenciadas simbolicamente, possam ter uma associação ao que o aprendiz já sabe de uma forma legítima também foram evidenciadas durante a exequibilidade das tarefas.

Destarte, como exposto neste capítulo, as crenças dos aprendizes participantes desta pesquisa estão em consonância com a aprendizagem por meio da colaboração em rede e se relacionaram às suas ações no decorrer do projeto, durante a efetivação das tarefas. Conforme exposto anteriormente, suas crenças foram agrupadas em quatro itens: a) a *satisfação* com esse tipo de aprendizagem evidenciada, tanto no questionário em escala *Likert*, quanto nas entrevistas livres e semiestruturadas, durante as interações com aprendizes fora do contexto de sala de aula, no laboratório de informática, como experiências motivadoras (KALAJA *et al.*, 2016), conforme ressaltado pelos aprendizes participantes desta pesquisa; as suas crenças também foram consonantes às discussões sobre a problemática da fome que acharam b) *o tema relevante* o que trouxe a questão da autenticidade (BENDER, 2012) ressaltada na aprendizagem

significativa (AUSUBEL, 1968), ao interagirem também com colegas fora do contexto da sala de aula; c) a *melhoria da aprendizagem* acentuada pelos aprendizes, por evidenciarem aspectos interculturais como ressaltam Byran, Gribkova e Starkey (2003), e também foi outro aspecto que evidenciou as crenças favoráveis, por meio do uso da língua-alvo; d) as *dificuldades* também fizeram parte do processo como no início, durante os primeiros acessos à plataforma *iEARN* e posteriormente, durante compreensão dos textos postados pelos interagentes canadenses e paquistaneses, o que funcionou como incentivo à busca compreensões dos textos, por meio de associações contextuais.

Ademais, no que concerne às ações, os aprendizes usaram de estratégias (OXFORD, 1990) que eles ponderaram ser pertinentes para a melhoria de seus textos como refletir sobre o tema, em seguida escrever, ler e reler. Ulteriormente, pedir ao professor que verificasse se estavam adequados antes das postagens. Outras estratégias como buscas de vocábulos em dicionários, busca de informações sobre a temática da fome na *internet*, superação de aspectos que envolveram a afetividade, por exemplo, durante a videoconferência para se arriscarem na comunicação síncrona com os interagentes canadenses, dentre outras. Um outro aspecto que motivou os aprendizes a postarem seus textos foi a similaridade de ideias com os outros interagentes da plataforma, ou a maneira autêntica (BENDER, 2012) durante a construção de suas ideias quando compartilhadas.

A videoconferência também foi uma ocasião favorável para que os aprendizes fizessem o uso da língua inglesa de uma maneira significativa. Apesar de momentos de ansiedade durante o evento, consideramos que a interação foi adequada para que os aprendizes pudessem compartilhar suas ideias e desfazer estereótipos sobre ambos os parceiros. Dessa maneira, ao término das tarefas, consideramos que as ações dos aprendizes se relacionaram às suas crenças a favor da aprendizagem, por meio da colaboração em rede, durante todo o processo. Como foi evidenciado neste capítulo, por meio do questionário em escala *Likert*, das assertivas dos aprendizes durante as entrevistas livre e semiestruturada, a efetivação das tarefas, uma vez que buscaram a melhoria de seus textos e de suas falas, para se fazerem compreensíveis por meio de estratégias, como buscas de vocábulos em dicionários, auxílio do professor para correção de seus textos e comunicação oral, buscas de informações consistentes na *internet* sobre a fome no mundo, no Brasil e no DF. Além disso, puderam expressar suas ideias, por exemplo, por meio da criação de artefatos artísticos, ao ilustrarem suas compreensões do poema de Pablo Neruda sobre a temática da fome.

Dessa maneira, consideramos como Barcelos (2000, 2001), que houve uma inter-relação entre as crenças dos aprendizes que se harmonizam com a aprendizagem por meio da colaboração em rede. Em vista disso, os aprendizes acreditam que esta maneira de aprender línguas é uma forma de melhorar o uso da língua-alvo, por meio de suas estratégias, ao fazerem buscas na internet para interagirem na plataforma *iEARN* e de suas ações ao postarem seus textos e expressarem suas ideias de forma escrita na plataforma *iEARN*. Além disso, da mesma forma ao interagirem de maneira síncrona na videoconferência via *Skype*.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é um momento de reflexão sobre as experiências vivenciadas durante o processo de busca das crenças e ações dos aprendizes sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede. Dessa maneira, retomamos as perguntas de pesquisa, apresentamos os desafios enfrentados ao longo do percurso, as contribuições para a pesquisa sobre as crenças e ações dos alunos sobre a aprendizagem por meio da colaboração em rede, na área da Linguística Aplicada, além de expressar sugestões para pesquisas futuras.

### 5.1 Perguntas de pesquisa

A fim de dar sequência a este capítulo, relembramos que esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as crenças e ações dos aprendizes de língua inglesa sobre o uso da colaboração em rede por meio da aprendizagem baseada em projetos. Essa foi a maneira que encontramos para ter uma reflexão com base consistente, por meio da prática, de como continuar com esse tipo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A fim de auferir nosso objetivo, lançamos mão de duas perguntas que nos guiaram durante o processo, as quais retomamos neste momento de maneira ordenada:

- a) Quais as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede?
- b) Quais relações existem entre crenças e ações no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira (inglês) por meio de colaboração em rede?

No capítulo anterior, ao analisar o questionário misto, conforme visto na subseção 4.1.1, pudemos constatar algumas crenças dos alunos sobre o que eles achavam de estudar nos dois CIL (CILT e CILC), instituições de ensino que fizeram parte do contexto desta pesquisa. Essas informações nos propiciaram constatar algumas crenças como : a) o gosto pela língua inglesa; b) maiores chances no mercado de trabalho; c) ótimos professores; d) melhor local para se aprender a língua; d) influência de pessoas relevantes; e) ensino gratuito. Tais crenças nos

levam a crer que a tendência dos aprendizes participantes desta pesquisa é considerar os CIL pesquisados como ambientes adequados para se aprender a língua inglesa.

Faz-se necessário ressaltar, que durante as entrevistas semiestruturadas, ao perguntarmos aos aprendizes quando eles começaram estudar a língua inglesa, eles não faziam referências às escolas de ensino regular conforme visto na subseção 4.1.3. Por exemplo, Ricardo asseverou que “*na escola a gente só aprende (com as mãos indicando aspas) o verbo to be. Aí eu entrei no CILC em 2017 e desde então eu tô só evoluindo, aprendendo, né?*”. Este aspecto nos surpreendeu, porque, diferentemente das crenças dos aprendizes, constatadas anteriormente, em estudos como de Barcelos (2007) e Paiva (2014), a primeira experiência da pesquisadora com a língua inglesa ocorreu em escola pública, na então quinta série (hoje, sexto ano do ensino fundamental). Tal experiência a incentivou a querer saber mais daquele idioma atraente, pelas aulas motivadoras da primeira professora. Por outro ângulo, pelo fato da pesquisadora ser professora de um CIL no DF, foi bom constatar que os aprendizes, de um modo geral, têm a crença de que os referidos locais de ensino de línguas público são apropriados à aprendizagem da língua inglesa.

Em nossa primeira pergunta de pesquisa, ao discutir e analisar os dados das entrevistas livre e semiestruturada, evidenciamos que as crenças dos alunos participantes desta pesquisa são em prol da aprendizagem por meio da colaboração em rede, de acordo com seus relatos em suas entrevistas livre e semiestruturada (cf. subseção 4.1.3). Desse modo, os aprendizes ressaltaram aspectos pertinentes a esse tipo de aprendizagem, como a *satisfação*, a *melhoria da aprendizagem* da língua-alvo (inglês), a *relevância do tema*, assim como as *dificuldades*, no que concerne aos primeiros acessos à plataforma *iEARN*.

No que concerne à nossa segunda pergunta de pesquisa, demonstramos quais relações existem entre crenças e ações, no que diz respeito à aprendizagem por meio da colaboração em rede. Primeiramente, apresentamos as tarefas realizadas para verificar as ações dos aprendizes na plataforma *iEARN*, que teve início com suas apresentações pessoais e o relato sobre o que eles sabiam sobre a fome (cf. subseção 4.2). Esse foi um momento em que pudemos constatar a autenticidade (BENDER, 2012) durante as trocas de mensagens entre os interagentes, o que consideramos ter dado significado (AUSUBEL, 1968; PRABHU, 1987) a essa maneira de aprender o que teve papel importante em suas ações. Por meio das observações das aulas (cf. subseção 4.2.1.2) constatamos que os aprendizes de ambos os CIL estavam bastante motivados para efetivarem o primeiro momento de interação na plataforma. Os alunos do CILT por

exemplo, o fizeram após o término da avaliação oral, momento em que geralmente são liberados para saírem da escola mais cedo.

Na tarefa seguinte, sobre a questão *Quem tem fome no mundo*, analisamos suas ações por meio de trocas de mensagens da plataforma e os interagentes dos CIL, fizemos observações de aulas e notas de campo (cf. subseção 4.2.2). Dessa forma, evidenciamos como experiências também motivadoras, como demonstrado nas trocas de mensagens escritas entre Farelo (CILT) e Anete (CILC), na plataforma *iEARN* sobre as causas da fome, como a escassez de alimentos, as desigualdades sociais e o desperdício de alimentos. As trocas de mensagens entre os aprendizes de ambos os CIL serviram para refletirmos como seria a melhor maneira de continuar a aplicar esse tipo de aprendizagem em sala de aula, um ponto essencial, ressaltado em nosso objetivo. Apesar da preferência expressa dos aprendizes em trabalhar com interagentes de outros países, consideramos que a colaboração entre alunos brasileiros também se mostrou eficaz e factível (PRABHU, 1987).

Faz-se necessário ressaltar que aprendizes como Aurora e Jugr, mais participativas em sala de aula demonstraram em suas entrevistas que estão cientes das estratégias de aprendizagem como busca de vocábulos em dicionários, leitura e releitura, assim como a necessidade de melhoria da língua-alvo por meio da mediação do professor, para correção de seus textos antes das postagens na plataforma (cf. subseção 4.2.1.3).

Uma outra tendência que pôde ser inferida durante o questionário misto (cf. subseção 4.1.1), foi sobre o uso das tecnologias digitais para a melhoria da língua inglesa. Os aprendizes responderam que fazem uso de computadores, celulares, vídeo *games*, filmes legendados, redes sociais, buscas na *internet*, por exemplo, para estarem em contato direto com a língua-alvo.

Já no questionário em escala *Likert* (cf. subseção 4.1.2), pudemos analisar que as ações dos aprendizes foram favoráveis à aprendizagem por meio da colaboração em rede, como por meio das assertivas inferidas pela pesquisadora, durante o processo da pesquisa em que a maioria afirmou gostar de colaborar *online* na plataforma *iEARN* para aprender a língua inglesa e, conseqüentemente, acharam bom ir ao laboratório de informática para o uso da língua-alvo, como evidenciado nas respostas dos aprendizes, nos referidos itens do questionário.

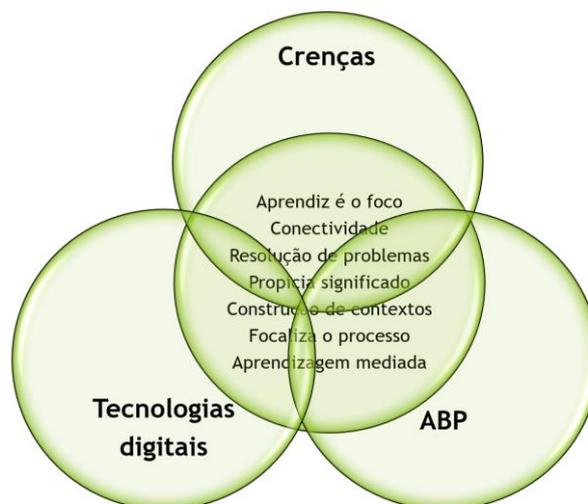
As atividades realizadas em sala de aula, envolvendo a problemática da fome tanto pelo professor Poe quanto pela professora Marília, foram essenciais para que os alunos se sensibilizassem sobre o tema, pudessem esclarecer dúvidas como forma de reflexão e interação com os colegas de sala de aula. Ao mesmo tempo, consideramos que tais atividades motivaram

os aprendizes a buscar mais informações por si próprios, como forma de reflexão, antes de efetivarem suas postagens na plataforma. Por exemplo, no CILT, os alunos antes de apresentarem suas considerações gerais sobre as causas ou consequências da fome em seis países distintos, primeiro, fizeram ponderações e compartilharam ideias na língua-alvo. Além disso, delimitaram com empenho o que cada um achava mais relevante expressar sobre a fome no país, discutindo no ato da apresentação oral, para a turma. Alguns alunos como Jugr, interrompiam os colegas, para deixar registradas suas relevantes contribuições (cf. subseção 4.2.2.3).

Dessa maneira, consideramos que a aprendizagem por meio da colaboração em rede com o auxílio dos preceitos da ABP, pelo exposto nesta pesquisa, pôde potencializar o uso da língua-alvo, durante o processo de interação no contexto. Os aprendizes tiveram a oportunidade de expressarem suas vozes por meio das tarefas realizadas na plataforma, em sala de aula e durante a videoconferência, desenvolvendo suas habilidades oral e escrita na língua-alvo. Ademais, aos estudantes foram oportunizadas chances de serem protagonistas, por exemplo, em suas buscas sobre a temática da fome e escolhas das melhores maneiras de compartilhar suas ideias, conseqüentemente, propiciando oportunidades de um autogerenciamento de suas tarefas.

Retomamos neste momento, uma afirmação feita no capítulo teórico da presente pesquisa, que poderia haver uma intersecção entre as crenças, as tecnologias digitais e a ABP. No diagrama abaixo, representamos como ela ocorre, na medida em que nos três temas o aprendiz é o foco da aprendizagem, há uma conectividade, há uma busca pela resolução de problemas, propicia o significado, há uma busca pela construção de contextos, focaliza o processo e a aprendizagem é mediada.

**FIGURA 11- INTERSECÇÃO ENTRE CRENÇAS, AÇÕES E ABP**



Fonte: autoria própria

Pelas razões expostas, ao triangular os dados coletados por meio dos nossos instrumentos de pesquisa, consideramos que a tendência das crenças e ações dos participantes desta pesquisa foram em prol da aprendizagem por meio da colaboração em rede. Houve uma interrelação, (BARCELOS, 2001), das crenças dos aprendizes e suas ações, à medida que eles decifraram, por meio de suas variadas formas de expressarem suas vozes, que essa maneira de aprender línguas propicia uma construção do conhecimento. Assim sendo, eles fizeram uso de estratégias que consideraram ressignificar suas mensagens, para que se tornassem inteligíveis para os outros interagentes. Dessa forma, consideramos que houve, por parte dos aprendizes, uma reconfiguração de suas crenças iniciais, no que concerne ao uso das tecnologias digitais. Inicialmente, eles achavam que usar a *internet* via redes sociais como um meio que lhes propiciava um pertencimento a uma comunidade virtual. No decorrer da pesquisa, por meio de observações em sala de aula, laboratório de informática e suas entrevistas (livres e semiestruturadas), consideramos que os aprendizes ponderaram que o uso da *internet* além de ser uma forma de pertencimento a uma comunidade virtual, pode também propiciar uma forma de melhorar a aprendizagem da língua inglesa, por meio da interação entre aprendizes de outras culturas, por meio de trocas de mensagens ao debater opiniões sobre a problemática da fome, o que permitiu uma busca pela solução de problemas.

Destarte, pudemos reconhecer que há uma similaridade de pensamento da pesquisadora (que desde o capítulo inicial desta pesquisa se mostrou favorável a essa maneira de ensinar e aprender línguas) e os aprendizes. Um aspecto essencial, como assevera Mukai (2014), é que o

professor precisa ter discernimento daquilo que considera ser bom, saber o motivo pelo qual isto é bom e ponderar se o contexto favorece que isto também seja bom para os aprendizes. Em síntese, os achados desta pesquisa nos incentivam a continuar com a aprendizagem por meio da colaboração em rede. Um outro aspecto pertinente que deve ser considerado na aprendizagem baseada em projetos é a temática, que consideramos essencial para que os alunos a correlacionem com o mundo real, e se sintam motivados em suas ações ao efetivarem suas tarefas.

## 5.2 Contribuições da pesquisa

Consideramos que esta pesquisa tenha relevância de cunho social, pois as rápidas mudanças nas formas de comunicação que a sociedade tem passado não podem ser ignoradas pela educação. Incluí-las de alguma forma no contexto escolar pode potencializar benefícios para os alunos, no sentido de envolvê-los em letramentos múltiplos, para que estejam preparados para lidar com o fluxo de informação da hipermodernidade<sup>30</sup>. Ao mesmo tempo, pode ser igualmente relevante para os professores que trabalham com o ensino e aprendizagem de línguas. Por exemplo, estudos como este, podem, quem sabe inspirá-los a incluir o uso de tecnologias digitais por meio da colaboração em rede, em suas salas de aula, após compreender melhor as crenças dos alunos sobre o tema.

## 5.3 Limitações da pesquisa

A primeira limitação desta pesquisa se deu ao encontrar uma parceria internacional para o projeto. Nosso plano inicial era que os professores de ambos os CIL trabalhassem com parceiros internacionais diferentes. Por intermédio da facilitadora do projeto *Encontrando Soluções para a fome*, em princípio, estabelecemos parceria com professores de Gana e Quênia para a professora Marília, e Iêmen para o professor Poe. Trocamos mensagens com eles via *e-mail* e na plataforma e combinamos dar procedimento ao projeto. Entretanto, a professora do

---

<sup>30</sup> Termo cunhado por Lipovetsky (2004) de uma maneira cética ao constatar que “na hipermodernidade, não há escolha, há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela “evolução”: o culto da modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais.”

Iêmen e o professor de Quênia deixaram de responder nossas mensagens e o professor de Gana disse estar com problemas técnicos. Desse modo, a parceria entre o professor Poe e o professor canadense foi firmada somente em setembro de 2018. Ademais, como não conseguimos estabelecer outra parceria para a professora Marília e havia 23 alunos na classe do professor canadense, decidimos trabalhar em trio. Em concordância com Klein (2017) fomos pacientes, resilientes e flexíveis com esses percalços até a formação de uma parceria sólida.

Uma outra dificuldade encontrada está relacionada ao fator tempo. No segundo semestre de 2018, data de efetivação desta pesquisa em sala de aula, houve cinco feriados que envolviam às sextas-feiras, dias das aulas em ambos os CIL. Desse modo, só foi possível agendar a videoconferência no CILC para o último dia de aula (07/12/2018), uma vez que três dos referidos feriados aconteceram no mês de novembro.

A inexperiência com a temática da fome, em princípio, foi um outro limitador de nossa pesquisa e nos preocupou. Ao mesmo tempo, percebemos como os desafios fazem parte da nossa prática e os consideramos como propulsores para a aprendizagem de novos conhecimentos. Mesmo assim, resolvemos trabalhar com o tema. Dessa maneira, durante o processo nos chamou a atenção para sua complexidade e a necessidade de se trabalhar com nossos aprendizes a problemática da fome por meio da colaboração em rede, em outras oportunidades, durante a nossa travessia como professora de língua inglesa.

#### **5.4 Sugestões para futuras pesquisas**

Conforme exposto anteriormente, a reflexão sobre as crenças permite aos indivíduos conhecerem melhor a si mesmos, (BARCELOS, 2007). Dessa forma, trabalhar com as crenças dos agentes na área de LA, mais especificamente no ensino e aprendizagem de línguas, em pesquisas futuras, se torna pertinente. Nesta pesquisa, investigamos as crenças e ações dos aprendizes sobre a colaboração em rede, que ainda é uma área que carece ser explorada por outros pesquisadores e em outros contextos.

Um outro aspecto que pode ser analisado são as crenças dos professores no que concerne ao ensino e aprendizagem por meio da colaboração em rede. Como relatamos no início, a pesquisadora desta dissertação é favorável a esse tipo de ensino e aprendizagem de línguas e, constatamos durante a investigação, que os aprendizes participantes deste estudo também

compartilham desse pensamento. Em vista disso, deixamos uma pergunta final: e nossos colegas de profissão, como pensam sobre o ensino e aprendizagem de línguas por meio da colaboração em rede?

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987. p. 85-102.
- ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational Techniques. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 377-392.
- ALANEN, R. A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-86.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2013 (Edição comemorativa).
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada-Ensino de Línguas e Comunicação**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Artelíngua, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da Formação de Professores de Língua**. Pressupostos, práticas e representação. Uma perspectiva da Linguística Aplicada. Mimeo, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.
- ARANDA, M. C. T.; PETIT, T.; FERNANDES, K. Conversações entre futuros professores de FLE: proposta de desenho para a prática on-line da interação oral na formação docente. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 15-39, 2014.
- ARAÚJO, G. **O ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como espaço multimodal de ensino de língua portuguesa**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- AUSUBEL, David P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUTODESK FOUNDATION. **Harnessing the Web: Introduction to Networked Project-Based Learning**. 2000. Encinitas: Global SchoolNet Foundation, 2007.

AZZARI; ROCHA. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. *In*: JESUS, D.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 157 – 182. (Coleção NPLA, v. 47)

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade estadual de campinas, Unicamp, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001, p. 72-92.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

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

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2. p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: A Deweyan Approach. 2000. 357 f. Tese de Doutorado. College of Education, The University of Alabama, AL, 2000.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. *In*: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATISTA, C. A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de surdos aprendizes de inglês**: a internet como meio. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online e educação**. *In* **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap. 11, p. 203-217

BARTON, D.; LEE, C. Linguagem no mundo digital. *In*: BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap. 1, p. 11-28.

BENDER, W. N. **Project-based learning**: differentiating instruction for the 21st century. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009.

BENEDETTI, A. M. Teletandem. *In*: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes Virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013. cap. 3, p. 65-91.

BENGRY-HOWELL, A.; R. WILES, M. NIND; G. CROW. A Review of the Academic Impact of Three Methodological Innovations: Netnography, Child-led Research and Creative Research Methods. **NCRM Working Paper Series**, University of Southampton, jul. 2011.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Project Based Learning Handbook**. Novato: Author, 2002.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, 2003, p. 81-109.

BRAGA, D. B. Tecnologia da Informação e Comunicação e Novos Letramentos. *In*: BRAGA, D. B. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 2, parte I, p. 39-46.

BYRAN, M. GRIBKOVA, B. STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CARMO H.; FERREIRA M. **Metodologia da Investigação**: Guia para Auto-aprendizagem. 2. ed. Lisboa: Universidade Aberta. 2008.

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

CHOMSKY, N. **Aspects of Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1965.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COSER, D. S. Mediação, interação, compreensão: fazendo a diferença entre colaborar e cooperar. *In*: BUZATO, M. K. (org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 19-44.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, A. G. Ensino Escolar de Língua (Inglês) com foco na Competência Comunicativa. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P (org.). **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DARLING-HAMMOND, L. **The right to learn**: A Blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey Bass, 1997.

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

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Free Press, 1916.

DEWEY, J. **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers. 1933.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? *In*: DILLENBOURG, P. (ed.). **Collaborative learning: cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>. Acesso em: 07 maio 2019

DINIZ, D, GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (ed.). **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Letras Livres/ Editora UnB, 2005.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Da pesquisa às implicações: Um quadro dos letramentos digitais. *In*: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016. cap. 1, p. 15 – 60.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. *In*: KAPLAN, R. B (ed.). **The Oxford Handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

DUFVA, H. Beliefs Dialogue: A Bakhtinian View. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 131-151.

DUQUEVIZ, B. C. **Tecnologias digitais: sentidos atribuídos por adolescentes à aprendizagem de língua inglesa**. 2017. 139 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. *In*: LECOMPTE, M. D.; MILROY, W. L.; PRESSLE, J. (ed.). **The handbook of qualitative research in education**. London: Academic Press, 1991.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. A Colaboração como uma forma de promover a aprendizagem de língua estrangeira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 1-12.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman, 2004. p. 69-75.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FEIJÓ, F.; MUKAI, Y. Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação à habilidade de fala em língua japonesa. **Estudos Japoneses**, n. 34, p. 46-70, 2014.

FETTERMAN, D. M. **Etnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FREEDBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREITAS, Mirelle da Silva. **Daquilo que Sabemos: Pesquisa Metateórica Sobre Abordagem De Ensino De Línguas**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GARIBALDI, A. B. **Interação em Projetos Colaborativos em Rede em Ambientes de Inglês como LE**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARADA, V. H.; KIRIO, C. H.; YAMAMOTO, S. H. **Collaborating for project-based learning in grades 9-12**. Columbus, OH: Linworth Pub, 2008.

HARTH, C. Going Glocal: Adaptive Education for Local and Global Citizenship. **Independent School**, v. 70, n. 1, Fall 2010.

HINE, C. **Virtual ethnography**. Thousand Oaks: CA: Sage Publications, 2000.

HINE, C. **Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday**. Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4. p. 333-340, 1985.

HOSENFELD, C. Evidence of Emergent Beliefs of a Second Language Learner: A Diary Study. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 37-54.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1971.

IEARN. International Education and Resource Network. [2019]. Disponível em: [www.iearn.org](http://www.iearn.org), <https://iearn.org/>. Acesso em: 19 set. 2019.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. **Construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Amed / Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/17062062/Os-Tempos-Hipermodernos-Gilles-Lipovetsky>. Acesso em 18 de jan. 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. *In*: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (ed.). **Network-based language teaching: Concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 1-19.
- KLEIN, J. **The Global Education Guidebook**. Humanizing K-12 Classroom Worldwide Through Equitable Partnerships. Bloomington: Solution Tree Press, 2017.
- KOZINETS, R. V. On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. **Advances in Consumer Research**, v. 25, p. 366-371, 1998.
- KRAMSCH, C. J. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. J. Language and Culture. **AILA Review**, 27, p. 30-55, 2014.
- KRAMSCH, C. J. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (03), p. 134-152, 2017. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf) Acesso em: 17/05/19.
- KRAMSCH, C. J. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. 1 (1), p. 57-78, 2013.
- KULAVUZ-ONAL, D; VÁSQUEZ, C. Reconceptualising fieldwork in a netnography of an online community of English language teachers. **Ethnography and Education**, v. 8, n. 2, p. 224-238, 2013.
- LARMER, J; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. **Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction**. Alexandria, VA: ASCD, 2015.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARKHAM, A. **Life Online: Researching Real Experience in Virtual Space**. Walnut Creek: Altamira Press, 1998.
- MARTINS, C. B.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Calidoscópico**, v. 10, p. 247-255, 2012.
- MASTRELLA, M.R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MERRIAM, S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1988.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005, 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOURA, G. A. **A Hominização da Linguagem do Professor de Le: Da Prática Funcional à Práxis Comunicacional**. 2005, 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Universidade de Brasília. 2005.

MUKAI 2012. Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (orgs.). **A língua japonesa no Brasil - Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 111-154.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 391-440, 2014.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), 2018. Disponível em: <http://www.fao.org/3/I9553ES/i9553es.pdf> Acesso em: 25 fev. 2019.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA V. L. M. O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Implicações Epistemológicas. **Educ. Rev.**, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PERKINS, D. N. **Smart Schools: Better thinking and learning for every child**. New York: Free Press, 1992.

PICA, T. Second language acquisition research methods. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (ed.) **Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Languages and Education** v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 89-99.

PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. **Agência IBGE**, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>. Acesso em: 25 fev. 2019

POBREZA aumenta e atinge 54,8 milhões de pessoas em 2017. **Agência IBGE**, 05 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017> Acesso em: 25 fev. 2019

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

REIS, S.C. dos. 2010. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador. Santa Maria, RS. 227 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

RILEY, P. 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. **Mélanges CRAPEL** 23. p. 125-153, 1997.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: SIKULA, J. (org.). **The handbook of research in teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. 1. ed., Nova York: Cambridge University Press, 1996.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROKEACH, M. **Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change**. 7<sup>th</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, E. B. **Português língua de acolhimento**: interação e inserção social de imigrantes por meio do whatsapp. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAKUI, K.; GAIES, S. A Case Study: Beliefs and Metaphors of a Japanese Teacher of English. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 153-170.

SCHÖN, D. Formar Professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÜKLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. *In*: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜLENK, U. (eds.). **Ética na pesquisa**: uma experiência de treinamento em países sul-africanos. Brasília: Editora da UnB, 2005. p. 31-44.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

THOMAS, J. W. **A Review of the Research on Project-Based Learning**. San Rafael, CA: The Autodesk, 2000.

VARGAS, V. C. C. **O uso de questionários em trabalhos científicos**. 2013. Disponível em: [http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2013\\_2/O\\_uso\\_de\\_questionarios\\_em\\_trabalhos\\_cient%edficos.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%edficos.pdf) Acesso em: 13 jun. 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1986. Disponível em: [http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky\\_Thought\\_and\\_Language.pdf](http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf) Acesso em: 14 jul. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLPERT-GAWRON, H. **DIY. Project-based learning for ELA and history**. New York: Routledge, 2015.

WARSCHAUER, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987. p. 103-118.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 201-230.

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
PESQUISADORA: MÁRCIA GONÇALVES PINHEIRO  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. YŪKI MUKAI

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado diretor,

Com o intuito de elaborar minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar vossa autorização para a realização da pesquisa que objetiva analisar as crenças de alunos em relação à colaboração em rede, no que concerne à aprendizagem baseada em projetos (PBL).

Cumpra ainda reiterar que a participação tanto de alunos quanto de professores é de natureza voluntária sem nenhuma coerção; eles podem, em qualquer momento desistir de participar da pesquisa; suas identidades são mantidas em total sigilo, pois, são protegidas por pseudônimos. Suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatórios e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo. Todas as aulas observadas serão gravadas em áudio e algumas, a serem selecionadas pela pesquisadora serão gravadas em vídeo.

Faz-se necessária à adesão como membros da plataforma iEARN pelo professor participante da pesquisa para o cadastro dos alunos também participantes com o intuito de colaboração em rede com outro professor para que seus alunos e os de outro professor possam interagir na referida plataforma.

Desde já agradeço vossa colaboração para o presente sucesso da pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a colaboração desta instituição nesta pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

---

Diretor

Brasília, 27 de Julho de 2018.  
Márcia Gonçalves Pinheiro  
Tel. \_\_\_\_\_  
Secretaria do PGLA: \_\_\_\_\_  
(mrcapinheiro@gmail.com)

**APÊNDICE B**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
PESQUISADORA: MÁRCIA GONÇALVES PINHEIRO  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. YUKI MUKAI

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado professor (a),

Com o intuito de elaborar minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar sua autorização para a realização da pesquisa sobre crenças de alunos em relação à colaboração em rede, no que concerne à aprendizagem baseada em projetos (PBL).

Cumpra ainda reiterar que a sua participação é de natureza voluntária sem nenhuma coerção; você pode, em qualquer momento desistir de participar da pesquisa; sua identidade será mantida em total sigilo caso assim você deseje e solicite ao longo e após a finalização da pesquisa. Suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatórios e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo. Todas as aulas observadas serão gravadas em áudio e algumas, a serem selecionadas pela pesquisadora serão gravadas em vídeo.

Faz-se necessária sua adesão como membro da plataforma iEARN para colaboração em rede com outro professor para que seus alunos e os de outro professor possam interagir na referida plataforma.

Desde já agradeço sua colaboração para o presente sucesso da pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será minha colaboração como participante desta pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

---

Professor (a)

Brasília, 27 de Julho de 2018.  
Márcia Gonçalves Pinheiro  
Tel. \_\_\_\_\_  
Secretaria do PGLA: \_\_\_\_\_  
(mrcapineiro@gmail.com)

## APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
 PESQUISADORA: MÁRCIA GONÇALVES PINHEIRO  
 ORIENTADOR: PROFESSOR DR. YÚKI MUKAI

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a),

Com o intuito de elaborar minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar sua autorização para a realização da pesquisa sobre as crenças de aprendizes no que tange a colaboração em rede, por meio da aprendizagem baseada em projetos (PBL).

Cumpra ainda reiterar que a sua participação é de natureza voluntária sem nenhuma coerção; você pode, em qualquer momento desistir de participar da pesquisa; sua identidade será mantida em total sigilo caso assim você deseje e solicite ao longo e após a finalização da pesquisa. Suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatórios e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo, no limite da ética e no proceder científico íntegro e idôneo. Todas as aulas observadas serão gravadas em áudio e algumas, a serem selecionadas pela pesquisadora serão gravadas em vídeo. Assim sendo, faz-se necessária o consentimento do direito de uso de sua imagem de áudio de entrevista, bem como de outras formas de participação escritas e orais.

As informações obtidas por meio desta pesquisa são confidenciais e asseguro sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você será protegido por um pseudônimo. Você receberá uma cópia desse termo em que consta o telefone institucional e o e-mail da pesquisadora.

Faz-se necessária sua autorização para adesão como aluno membro da plataforma iEARN para interação em rede com outros aprendizes.

Desde já agradeço sua colaboração para o presente sucesso da pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Nome completo do aluno participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você tem idade inferior a 18 anos? SIM ( ) Não ( )

Se sua resposta é SIM, é necessária a assinatura de seu responsável.

Nome completo do pai ou mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

Assinatura do pai ou mãe ou responsável

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Márcia Gonçalves Pinheiro  
 Secretária do PGLA: \_\_\_\_\_  
[mrcapinheiro@gmail.com](mailto:mrcapinheiro@gmail.com)

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO MISTO

Sua contribuição é essencial para o sucesso da pesquisa.

Turma: \_\_\_\_\_.

Período de ingresso no CIL \_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_.

Escola de origem: \_\_\_\_\_.

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_.

Escolha um pseudônimo: \_\_\_\_\_.

1. Porque decidiu estudar a língua inglesa no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CIL)?
2. Você tem acesso à internet em casa?  
SIM ( ) NÃO ( )
3. Você se comunica por meio de redes sociais? Quais?
4. Você faz uso de computador ou de aparelhos móveis (celulares, tablets, entre outros) para se comunicar na língua inglesa? De quais maneiras?
5. Você já participou de projetos colaborativos em rede no CIL?  
( ) SIM NÃO ( )
6. Em caso afirmativo para a questão anterior, qual o nome do projeto?
7. Quais suas expectativas em relação ao projeto que permite a interação on-line com outros participantes?
8. Qual sua opinião sobre trabalhar em grupos para a elaboração de projetos?
9. Você vai postar textos escritos em língua inglesa em uma plataforma. Quais suas expectativas para este projeto com o foco em colaboração em rede em relação à sua escrita em língua inglesa?
10. Você considera que sua escrita em língua inglesa seja compreensível?
11. Na sua opinião, o que é necessário para tornar sua escrita eficiente na língua inglesa?
12. Você escreve textos na língua inglesa fora da sala de aula? De que maneira?

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Pesquisadora: Márcia Gonçalves Pinheiro

## APÊNDICE E

### QUESTIONÁRIO COM ESCALA *LIKERT*

Pseudônimo \_\_\_\_\_

Sua contribuição é valiosa para esta pesquisa.

Responda numa escala de 1 (concordo totalmente) a 5 (discordo totalmente) qual é o seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações.

Afirmação	1 Concordo totalmente	2 Concordo em parte	3 Não concordo nem discordo	4 Discordo em parte	5 Discordo totalmente
1. Gostei de aprender a língua inglesa ao colaborar on-line com outros estudantes na plataforma iEARN.					
2. Achei o tema do projeto significativo.					
3. Fiz uso de estratégias como procurar palavras no dicionário ou tradutor de textos para redigir minhas tarefas.					
4. Busquei ajuda de alguém mais experiente (colega ou professor) para verificar se meu texto estava coerente antes de enviar minhas tarefas.					
5. Consegui entender e responder as mensagens dos colegas na língua inglesa.					
6. Gostei de ir ao laboratório de informática para participar do projeto <i>Finding Solutions to Hunger</i> .					
7. Acho que adquiero melhor a língua inglesa ao interagir on-line com outros colegas que ao aprender as regras gramaticais.					

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Pesquisadora: Márcia Gonçalves Pinheiro

## APÊNDICE F - ENTREVISTA LIVRE

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
PESQUISADORA: MÁRCIA GONÇALVES PINHEIRO  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. YŪKI MUKAI

1. Qual a sua percepção do projeto *Finding Solutions to Hunger* na plataforma iEARN até o momento em relação à aprendizagem da língua inglesa?

## APÊNCE G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
PESQUISADORA: MÁRCIA GONÇALVES PINHEIRO  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. YÚKI MUKAI

1. O que você acha sobre de aprender inglês por meio da colaboração em rede em um projeto da plataforma *iEARN*?
2. Você teve alguma dificuldade para acessar a plataforma *iEARN*?
3. O que você fez antes de postar suas mensagens para que elas se tornassem mais compreensíveis para os usuários da plataforma?
4. Qual sua percepção sobre trabalhar com o tema fome em um projeto colaborativo?
5. Você teve alguma dificuldade para entender as mensagens postadas pelos outros alunos na plataforma? Se sim, como fez para compreender as mesmas?
6. Você acha que o projeto aconteceria da mesma maneira caso não tivesse a participação de um professor e alunos de um outro país como o Canadá, ou seja, se você trabalhasse somente com outro CIL e não com uma escola de outro país o projeto teria acontecido da mesma maneira?
7. Quais eram as suas expectativas em relação ao projeto? Elas foram correspondidas?
8. Como foi trabalhar em grupo com os colegas para a preparação da apresentação oral do projeto?
9. O que você achou de interagir com os alunos canadenses por meio de uma videoconferência? (Somente para alunos do CILC).

## APÊNDICE H

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
PESQUISADORA: MÁRCIA GONÇALVES PINHEIRO  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. YŪKI MUKAI

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Coordenadora da iEARN-Brasil,

Com o intuito de elaborar minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar vossa autorização para a realização da pesquisa que objetiva analisar as crenças de alunos em relação à colaboração em rede, no que concerne à aprendizagem baseada em projetos (PBL).

Vossa aquiescência para esta pesquisa torna-se pertinente à medida que a plataforma iEARN está inserida neste estudo, por meio do projeto *Finding Solutions to Hunger (Encontrando Soluções para a Fome)*. Faz-se necessário ressaltar que estarão incluídas nesta pesquisa, somente postagens da referida plataforma de alunos participantes com suas devidas autorizações ou de seus pais e responsáveis por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que foi requisitada autorização para que os aprendizes pudessem participar deste estudo e das tarefas do referido projeto realizadas na plataforma iEARN.

Cumpre ainda reiterar que a vossa participação é de natureza voluntária sem nenhuma coerção; vossa senhoria pode, em qualquer momento desistir de participar da pesquisa; vossa identidade será mantida em total sigilo caso assim deseje e solicite ao longo e após a finalização da pesquisa. É importante ressaltar que as respostas dos aprendizes referentes à plataforma iEARN poderão ser utilizadas na dissertação, relatórios e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

Desde já agradeço vossa colaboração para o presente sucesso da pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informada sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a colaboração desta instituição nesta pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

---

Coordenadora da iEARN-Brasil

Brasília, 20 de novembro de 2018.  
Márcia Gonçalves Pinheiro  
Tel. \_\_\_\_\_  
Secretaria do PGLA: \_\_\_\_\_  
(mrcapinheiro@gmail.com)

**ANEXO A - PERGUNTAS PARA REFLETIR SOBRE A FOME**

1. Is there enough food in the world?
2. Why are people hungry?
3. Has food production in the world increased or decreased in the past 50 years?
4. Are there any hungry people in Brazil?
5. Are there hungry people in your community? Are the causes of their hunger covered in the local news media? Why or why not?
6. Does lack of awareness of problems like hunger help or hurt? How?
7. Consult the site " What Causes Hunger."

<https://www.wfp.org/hunger/causes><https://www.worldhunger.org/world-hunger-and-poverty-facts-and-statistics/>

8. What are some of the causes of hunger according to this source? Can you find or think of more? What is a cash crop?
9. The first step to ending hunger is talking about hunger. How could you let people in your community know about the hunger problem that many people face?

Fonte: adaptado do projeto <i>Finding Solutions to Hunger</i> , 2018. (www.learn.org)
---

## ANEXO B - TEXTOS SOBRE A FOME EM ALGUNS PAÍSES DO MUNDO

### Group #1

#### RWANDA Child Mortality Rate – 181

You and your family must work the land in order to survive. Instead of using the **best** land in the country to grow food, the government uses it, as well as most of its money and farm equipment, to grow acres and acres of coffee which is shipped to industrial countries such as the U.S.

Families such as yours, who must grow your own food, are pushed onto rocky or weak land. Your family cannot afford fertilizers and irrigation systems that would improve the land, so the soil cannot produce enough food for you.

In a typical year enough grain is grown in Rwanda to provide every person with 2,000 calories worth every day, but most Rwandans cannot get their share of that food. Food costs money. There aren't many jobs here except for those in the coffee fields which is back-breaking work for very little pay. There is little chance of being trained for a better job since the average person here receives only one year of schooling during his or her lifetime.

Like most families in Rwanda, you would rather have sons than daughters. Strong sons can help farm the land. Because boys are valued over girls, girls receive less food, less health care and less education than boys. Half the children in your country suffer stunted growth because they do not get enough food.

Is there enough food?

Are there hungry people in Rwanda?

Why can't hungry people get food?

### Group #2

#### SOUTH AFRICA Child Mortality Rate – 59

You live in the most highly developed country on the African continent. Enough grain is grown in South Africa to provide every person with at least 3,000 calories a day. That's a lot of grain! Many people, including you and your family, cannot afford to buy that food. Your skin is black and your country has had a long history of apartheid. You earn only 1/5 what white workers earn and this is not enough to live a healthy life. When you become sick it is nearly impossible to find a doctor who will care for you. Half the black children in your country suffer stunted growth because they cannot get enough food.

Many of your friends are having difficulty finding jobs. There just aren't enough to go around. Seasonal work can be found in the fields of large, wealthy landowners who grow tobacco, cotton, sugarcane or grapes (for wine). These cash crops are shipped to other countries. This work is hard and the pay is not enough to support a family. You would like to see more of the land that is used to grow cash crops used instead to grow food for hungry people.

It is unlikely that your friends or you will find work. There are few jobs available and there is little chance of being trained for a better job. The average South African receives only 3 1/2 years of schooling over a lifetime.

Is there enough food?

Are there hungry people in South Africa?

Why can't hungry people get food?

### Group #3

#### RUSSIA Child Mortality Rate – 15

Farmers in your country grew enough grain in 1992 to provide every person with 3,000 calories worth each day. Unfortunately, you and your family couldn't get much of that food.

Your country has experienced much political violence over the past few years. This has made it difficult to get food to the markets in your town. The little food that **does** get to the market is very expensive.

You have been unable to find a job so you cannot afford expensive food. The food you eat is cheaper and of poor quality. The environment and the food supply in your area have been contaminated by the overuse of chemical fertilizers, pesticides and toxic waste.

Even your friends who **are** working are not earning enough money to pay their rent, heating and buy enough food for their families.

One out of every four people in Russia lives in poverty and suffers chronic hunger.

Is there enough food?

Are there hungry people in Russia?

Why can't hungry people get food?

### Group #4

#### THE UNITED STATES Child Mortality Rate – 8

There are miles and miles of farmland in your country. Enough grain is produced to provide every person with 3,300 calories worth every day. All across the nation "super" markets are stocked with food. There are restaurants in every city and town. Advertisements for all kinds of foods are found everywhere: television commercials, billboards, magazines and radio.

Unfortunately, many people like you and your family cannot get much of this food. Over half the grain grown in the U.S. is **exported** to other countries and fed to livestock. Fresh fruits and vegetables are not available in **your** area. You must eat cheaper foods that are low in nutrients.

Food costs money. You, like more and more people, cannot find a job. You must rely on special government food programs and soup kitchens for food until a job is available. If a job can be found, you hope it will pay enough money to cover your rent, heating and medical bills **and** buy enough food. Many of your working friends are earning inadequate wages and must buy less food each week.

While it is true that many people in your country suffer from diseases related to **over**-eating (obesity, heart disease, diabetes), between 20 and 30 million in the U.S. go hungry at some time during each month. 13 million of those hungry people are children.

Is there enough food?

Are people hungry in the U.S.?

Why can't hungry people get food?

**Group #5****HAITI  
Child Mortality Rate – 76**

You and your family must grow your own food. This can be difficult because much of the best land, fertilizer, seeds and tools needed are given to the small group of people who can pay for them.

In a typical year in Haiti, enough grain is produced to provide every person with 2,100 calories worth everyday. People like you, with little money, cannot afford to buy that food. More food could be grown but the best land is used for growing coffee that is shipped to industrial countries such as the U.S.

In recent years, the government of your country has been accused of violating human rights. This has led to fighting within your country. Other countries have refused to trade with Haiti or send aid until your government stops violating its people's rights. Your people depend on these other countries for farm supplies for growing food. When these countries stopped trading with your government, you had no access to the things you need to grow food. As a result, less food is produced here. What little food there is can be very expensive and is found only in areas where people with enough money can buy it.

You have not been able to find a job that pays enough to cover your rent, medical care **and** buy enough food. There are few job training programs in Haiti. The typical Haitian receives 1 1/2 years of schooling. Nearly half the children under five in Haiti suffer stunted growth from insufficient food.

Is there enough food?

Are people hungry in Haiti?

Why can't hungry people get food?

**Group #6**

8

**INDIA  
Child Mortality Rate – 72**

Enough grain is grown in your country in a typical year to insure every single person 2,400 calories worth everyday; however, nearly 210 million people are too poor to buy their share of that food. In spite of all those hungry people, your country **EXPORTS** (!) three times as much food as it imports. Much of your country's best land, resources and money are used to grow "cash crops" such as rice, tea, cotton and tobacco which are shipped to industrial countries such as the U.S.

When so much food is sent OUT of your country, the food that stays in the country becomes expensive. Many people cannot find jobs and so do not have the money to buy food. Those who **do** work in the "cash crop" fields or factories are paid wages that are so paltry they cannot pay their rent, medical care **and** buy enough food for their families.

Most families prefer sons over daughters. Strong sons can help work the land or perform other jobs that might bring money for food. Because boys are valued over girls, girls receive less of the family's food, less health care and less education than boys.

Over half the children under five in India are underweight for their ages.

Is there enough food?

Are there hungry people in India?

Why can't hungry people get food?

Fonte: *Finding Solutions to Hunger* / iEARN (2018).

## ANEXO C – ILUSTRAÇÕES DO POEMA FEITA PELOS ALUNOS DO CILT

Abaixo da esquerda para a direita em ordem crescente os versos do poema *The Great Tablecloth* de Pablo Neruda, ilustrado pelos aprendizes participantes: Estevão Dias, Re2018, Jugr, Léo, Michael Jackson, Luan, Farelo, Gael e Anna.



Fonte: Fotografia / pesquisadora em sala de aula (14/12/18)

