

DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA

**Experiências de aprendizagem no contexto on-line:
Narrativas de estudantes do Projeto Ingrede**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2012**

DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA

**Experiências de aprendizagem no contexto on-line:
Narrativas de estudantes do Projeto Ingrede**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas.
Orientador: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli.

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2012**

F383e Ferreira, Daniela Elisa Duarte.
Experiências de aprendizagem no contexto on-line [manuscrito]:
narrativas de estudantes do Projeto IngRede / Daniela Elisa Duarte
Ferreira. – 2012.
139 f., enc. : il., tabs, grafs, (color)
Orientadora: Laura Stella Miccoli.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/
Aprendizagem, Usos e Culturas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 110-115.
Anexos: 116-125.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Ensino
auxiliado por computador – Teses. 3. Tecnologia educacional –
Teses. 4. Aprendizagem – Experiências – Teses. 5. Aquisição da
segunda linguagem – Teses. 6. Ambientes virtuais compartilhados –
Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7

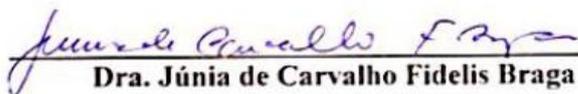
Dissertação intitulada *Experiências de aprendizagem no contexto on-line: Narrativas de estudantes do Projeto Ingrede* defendida por DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA em 31/08/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



Dra. Laura Stella Miccoli - UFMG
Orientadora



Dra. Maria Raquel Bambirra - CEFET-MG



Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga - UFMG

*À Maristela Duarte, que desejou bons professores para seus filhos
e que eles também se tornassem bons professores.*

AGRADECIMENTOS

Desde meu ingresso no Programa de Pós-Graduação, até o término deste trabalho, contei com a ajuda e compreensão de tantas pessoas especiais que, certamente, todas as palavras de agradecimento não serão suficientes.

À minha mãe, Maristela Duarte, por ser minha grande incentivadora. Não há palavras para agradecer o apoio incondicional, palavras de carinho e zelo constante. Ao meu irmão Vinícius, por compartilhar comigo o desafio de ser educador.

Ao meu marido Herik, por me dar a mão e caminhar ao meu lado em busca de constante crescimento pessoal. Muito obrigada pela compreensão nos momentos que estive ausente e, por apoiar, com todo amor, as minhas escolhas.

À minha querida mestra Laura Miccoli, que confiou no meu potencial e não me deixou afundar no pântano da tristeza, nos momentos que me faltava energia para persistir. Laura, o que você me ensinou vai muito além das páginas deste trabalho. Com o seu apoio, pude realizar sonhos pessoais e profissionais antes tão distantes de mim.

Às professoras Vera Menezes e Júnia Braga e ao grupo IngRede, que me abriram as portas para o ensino à distância. A experiência on-line deu um novo rumo à minha trajetória docente e, por essa, e tantas outras razões, lhes sou muito grata.

Aos meus amigos pós-graduandos, que continuaram próximos, mesmo apesar da distância. Viviane Ramos, amiga desde a graduação e Marcos Racilan, amigo dos tempos de Cenex, que leram o primeiro rascunho do projeto de pesquisa e acompanharam minha trajetória até o fim da dissertação: obrigada pela amizade de tantos anos. Carolina Lima, muito obrigada pelos conselhos e por estar presente em todas as horas. Marisa Carneiro e Ronaldo Gomes, agradeço imensamente o incentivo ao longo deste trabalho.

Aos “irmãos” orientandos de Miccoli, cujos trabalhos iluminaram meu caminho e me inspiraram tanto respeito e admiração. Em especial, à Raquel Bambirra, tão generosa, por estar sempre disposta a compartilhar conhecimento e discutir experiências. E à Cida Zolnier, tão cuidadosa, por enviar-me mensagens encorajadoras, essenciais no fechamento deste trabalho.

Finalmente, à UFMG, de onde sou filha, por me proporcionar tantas experiências transformadoras.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas no contexto on-line a partir da perspectiva do próprio estudante. O objetivo da pesquisa é documentar e descrever as experiências a partir das narrativas de um grupo de oitenta e três aprendizes das disciplinas Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II do Projeto IngRede da UFMG. O estudo tem seu marco teórico no *framework* de experiências de aprendizagem (MICCOLI, 2010) e se apoia contribuições dos trabalhos sobre os temas (a) experiências de aprendizagem (MICCOLI, 1997; PORTO, 2003; CONCEIÇÃO, 2004; CUNHA, 2005; BARATA, 2006; ARAGÃO, 2007; LIMA, 2009; BAMBIRRA, 2009; ALONSO, 2011; COELHO, 2011; SILVA E SOUZA, 2011; ZOLNIER, 2011); (b) aprendizagem mediada por computador (WARSCHAUER, 2000; LEFFA, 2005; PAIVA, 2005; PAIVA & BRAGA, 2009); e também (c) ambiente virtual de aprendizagem (LEFFA, 2006; PAIVA, 2008; FRANCO, 2009; PAIVA & BRAGA, 2010; PAIVA, 2010a; PAIVA & BRAGA, 2011). Como metodologia de pesquisa, foi adotada a abordagem mista, a qual possibilitou integrar análises quantitativa e qualitativa para apresentação dos resultados. Os dados foram coletados por meio de narrativas, postadas em *blogs* no ambiente virtual das disciplinas, durante o 1º semestre acadêmico de 2011. Os resultados evidenciam que as experiências de aprendizagem no contexto on-line podem ser de naturezas direta (cognitiva, afetiva ou social) e indireta (contextual, conceitual, pessoal ou futura), sendo que, em vários momentos, há sobreposição de experiências. Por fim, observou-se que, as experiências em contexto on-line propiciam autonomia, colaboração e relações harmoniosas entre seus participantes. Como contribuição para a área de Linguística Aplicada, este estudo traz implicações para o *framework* das experiências de aprendizagem, o qual foi ampliado para contemplar as especificidades do contexto digital.

PALAVRAS-CHAVE: experiências de aprendizagem; educação on-line; ambiente virtual de aprendizagem

ABSTRACT

This study presents a research about the classroom experiences in the virtual learning environment from the learner point of view. The objective of this research is to document and describe the nature of the experiences reported in narratives by a group of eighty-three learners who were enrolled in an ESP online course, named Projeto IngRede, at UFMG. As for the theoretical framework, the study was conducted based on the Classroom Experiences framework (MICCOLI, 2010) and counted on the contributions of many researches on (a) classroom experiences (MICCOLI, 1997; PORTO, 2003; CONCEIÇÃO, 2004; CUNHA, 2005; BARATA, 2006; ARAGÃO, 2007; LIMA, 2009; BAMBIRRA, 2009; ALONSO, 2011; COELHO, 2011; SILVA E SOUZA, 2011; ZOLNIER, 2011); (b) computer assisted language learning (WARSCHAUER, 2000; LEFFA, 2005; PAIVA, 2005; PAIVA & BRAGA, 2009); and also (c) virtual learning environments (LEFFA, 2006; PAIVA, 2008; FRANCO, 2009; PAIVA & BRAGA, 2010; PAIVA, 2010a; PAIVA & BRAGA, 2011). As for the methodology, the mixed methods research was adopted to analyze and present the results. The data were collected through narratives posted on blogs in the virtual learning environment of the course during the 1st academic semester of 2011. The results show that the classroom experiences in the virtual learning environment can be of direct nature (cognitive, affective or social) and indirect nature (contextual, conceptual, personal or future), and that there is overlapping of experiences in many moments. Finally, it was observed that the classroom experiences in the virtual learning environment provide autonomy, collaboration and harmonious relationships among participants. As a contribution to the field of Applied Linguistics, this study has implications for the framework of classroom experiences, which was expanded to contemplate the specificities of the virtual learning environment.

KEY-WORDS: classroom experiences; online education; virtual learning environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modos de Interação no Ensino em Contexto On-line	29
Figura 2 - Página Inicial do AVA	42
Figura 3 - Parte do bloco Central do AVA do Ingrede	43
Figura 4 - Mensagem-convite enviada aos Estudantes	44
Figura 5 - Exemplo de Interação Estudante-Tutor	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos Participantes	51
Gráfico 2 - Frequência de Uso da Internet	51
Gráfico 3 - Teste de Confiabilidade.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contribuições da tecnologia para o ensino de LE	25
Quadro 2 - Trabalhos realizados a partir do <i>framework</i> de experiências	34
Quadro 3 - Categorização das Experiências de Estudantes	36
Quadro 4 - Instrumentos de Coleta de Dados	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Natureza das Experiências no Contexto Digital	60
Tabela 2 - Frequência de Experiências Cognitivas no Contexto On-line	62
Tabela 3 - Frequência de Experiências Afetivas no Contexto On-line	64
Tabela 4 - Frequência de Experiências Sociais no Contexto On-line	65
Tabela 5 - Frequência de Experiências Contextuais no Contexto On-line	68
Tabela 6 - Frequência de Experiências Conceptuais no Contexto On-line	69
Tabela 7 - Frequência de Experiências Pessoais no Contexto On-line	71
Tabela 8 - Frequência de Experiências Futuras no Contexto On-line	72

SUMÁRIO

1. Introdução.....	15
1.1 Contextualização da Pesquisa	15
1.2 Justificativa	17
1.3 Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Organização da Tese	20
2. Pressupostos Teóricos.....	23
2.1 Contextualização da Pesquisa dentro da LA	23
2.2 Aprendizagem em Contexto Digital	25
2.2.1 O Modelo de Ensino no Contexto Digital	27
2.2.1.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem	31
2.3 As Experiências	32
2.3.1 O Construto Experiências de Aprendizagem	35
2.3.1.1 As Categorias e Subcategorias das Experiências de Aprendizagem	36
3. Metodologia.....	39
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	39
3.2 Contexto de Pesquisa.....	40
3.2.1 O AVA utilizado pelo IngRede	41
3.3 Os Participantes	43
3.4 Instrumentos de Coleta	45
3.4.1 Narrativa	46
3.4.1.1 <i>Blogs</i>	47
3.4.2 Questionário Aberto	49
3.4.3 Observação e Notas de Campo	50
3.5 Análise dos Dados	52
4. Resultados e Discussão.....	59
4.1 Análise Quantitativa	59
4.1.1 Experiências Diretas	61
4.1.1.1 Experiências Cognitivas	61
4.1.1.2 Experiências Afetivas	62
4.1.1.3 Experiências Sociais	65
4.1.2 Experiências Indiretas	67
4.1.2.1 Experiências Contextuais	67
4.1.2.2 Experiências Conceptuais	69

4.1.2.3 Experiências Pessoais	71
4.1.2.4 Experiências Futuras	72
4.2 Análise Qualitativa	73
4.2.1 Experiências Diretas	73
4.2.1.1 Experiências Cognitivas	74
4.2.1.2 Experiências Afetivas.....	79
4.2.1.3 Experiências Sociais	83
4.2.2 Experiências Indiretas	86
4.2.2.1 Experiências Contextuais	86
4.2.2.2 Experiências Conceptuais	90
4.2.2.3 Experiências Pessoais	96
4.2.2.4 Experiências Futuras	99
5. Conclusão.....	101
5.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa	101
5.1.1 Resposta à Primeira Pergunta de Pesquisa	101
5.1.1.1 Experiências Cognitivas	101
5.1.1.2 Experiências Afetivas	102
5.1.1.3 Experiências Contextuais	102
5.1.1.4 Experiências Conceptuais	103
5.1.1.5 Experiências Sociais	104
5.1.1.6 Experiências Pessoais	104
5.1.1.7 Experiências Futuras	105
5.1.1.8 Resumo	105
5.1.2 Resposta à Segunda Pergunta de Pesquisa	105
5.1.3 Resposta à Terceira Pergunta de Pesquisa	106
5.2 Contribuições	106
5.3 Sugestões para Futuras Pesquisas	107
5.4 Considerações Finais	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da Pesquisa

Meu interesse em compreender eventos em sala de aula surgiu ao longo de minha trajetória como professora de inglês, iniciada há nove anos no Centro de Extensão da Fale na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Depois de concluir a graduação em Letras, na mesma instituição, segui carreira docente e tive oportunidade de trabalhar com aulas que atendiam vários perfis de aprendizes – crianças, adolescentes e adultos – em diferentes tipos de turmas – aulas individuais, pequenos e grandes grupos – e escolas – centros de extensão, cursos livres, ensino médio e superior.

Como aprendiz de línguas, há somente uma experiência que eu considere significativa na formação da minha identidade como estudante – a de aprendizagem de uma língua estrangeira que, como a grande maioria das pessoas, ocorreu na escola pública, durante o ensino fundamental. Dessa experiência com o “inglês de escola”, guardo o esforço do professor em tentar envolver os alunos no processo de aprendizagem, por meio de histórias. Ele sempre nos contava histórias sobre o vocabulário da Língua Inglesa (como a história dos meses ou dos dias da semana) em uma tentativa de nos familiarizar com a cultura do idioma.

A prática de ensino nesse contexto era limitada às listas de vocabulário as quais deveríamos traduzir e também ao ensino de regras gramaticais. Hoje, refletindo sobre essa primeira experiência, vejo que pouco conhecimento da língua foi desenvolvido ao longo dos 5 anos nesse contexto escolar. A limitação do ensino de inglês em escolas públicas é uma questão recorrente nas discussões em Linguística Aplicada e acredito que tenha sido, apenas, mais uma entre tantos estudantes com uma experiência de insucesso na aprendizagem da língua (LIMA, 2011). Mesmo assim, a vontade de desenvolver minhas competências linguísticas não foi extinta por esse contexto educacional e, durante o ensino médio, busquei um curso de idiomas que me oferecesse mais oportunidades de aprendizagem.

Desejo e motivação me levaram a uma mudança no meu caminho como estudante quando, um pouco antes de completar 17 anos, decidi embarcar para um intercâmbio na Dinamarca. Lá, além de encarar o desafio de ter que me comunicar com o pouco inglês que havia aprendido, foi necessário também aprender dinamarquês. Essa experiência de

aprendizagem informal foi significativa em vários aspectos e crucial para a formação da minha identidade como aprendiz e, posteriormente, como professora de línguas. Essa mudança deu-se devido ao fato que, nesse contexto, a língua deixou de ser objeto de estudo para tornar-se ferramenta de comunicação. Após um ano de intercâmbio, retornei ao Brasil e decidi prestar vestibular para Letras na UFMG.

Ainda no curso de graduação, comecei a lecionar. Primeiramente, em cursos livres e depois, no Centro de Extensão da Faculdade de Letras. Questões como salário, possibilidades na carreira e até mesmo a insatisfação profissional que vários professores compartilham, me preocupavam. No entanto, a profissão me acolheu de tal modo, que não hesitei em encarar todos os seus desafios. Mas, para isso, sabia que precisaria fazer perguntas e buscar respostas além daquelas abordadas o curso de graduação até aquele momento. No início de minha carreira, eu quis me preparar, da melhor maneira possível, para a realidade profissional que me esperava. Segundo Miccoli,

Ser professor é ter a possibilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção, pois sua sala de aula pode, na relação com seus alunos e no sentido que imprimir às aulas, refletir o ideal de sociedade igualitária justa e democrática pela qual ansiamos.

(MICCOLI, 2011, p.176)

Como professora, quero contribuir com ações que visam quebrar o círculo vicioso que vemos hoje no ensino de inglês nas escolas, onde, experiências de fracasso na aprendizagem tornaram-se um problema crônico (LIMA, 2011).

Em todos os cenários de ensino que trabalhei, foi possível identificar dificuldades que, para serem superadas, exigia-se a reflexão sobre aspectos do processo que iam muito além da escolha de livro didático, de metodologia ou de técnica de ensino adequada. Sobre isso, Miccoli (2007a) concluiu, a partir de suas pesquisas sobre práticas docentes que,

conceber o ensino de uma língua estrangeira (LE) como um processo que demanda apenas o conhecimento da língua inglesa e a utilização de uma metodologia de ensino está ultrapassado. O professor de inglês hoje se depara com o desafio de superar as limitações que são inerentes ao exercício profissional.

(MICCOLI, 2007a, p.47)

Depois de graduada, frente a essas dificuldades, decidi continuar meus estudos. No primeiro semestre da Pós-Graduação, cursei duas disciplinas que tratavam de questões ligadas ao ensino de línguas mediado por computador. A primeira disciplina, um curso semi-

presencial, foi lecionada pela Profª Drª Reinildes Dias sobre Multiletramentos e a segunda, totalmente na modalidade de Ensino à Distância, lecionada pela Profª Carla Coscarelli em parceria com a Profª Drª Ana Elisa Morais, do Centro Federal de Educação Tecnológica. Além disso, na mesma época, fui selecionada para trabalhar como bolsista da CAPES/REUNI, no Projeto IngRede, durante todo o ano de 2010. Nesse último, tive a oportunidade de conhecer bem o ambiente e participar da elaboração de atividades que compunham seu desenho pedagógico bem como interagir com estudantes.

A partir dessas experiências, detectei a necessidade de investigar como as experiências de aprendizagem são vivenciadas no contexto on-line e, a escolha do IngRede deu-se por esse ser um espaço aberto às pesquisas educacionais. Finalmente, a Profª Vera Menezes e a Profª Júnia Braga, juntamente com toda a equipe de tutores do IngRede ofereceram-me todas as condições para o desenvolvimento da pesquisa.

Logo de início, a experiência como tutora on-line despertou o meu interesse de pesquisadora e comecei a me perguntar: como se desenvolve o processo de aprendizagem em ambiente onde mediadores e aprendizes não se conhecem? Os alunos realmente realizam as tarefas? Quando e quanto tempo eles dedicam aos estudos já que não havia agenda de aula a ser cumprida? Os estudantes confiam no ensino que lhes era oferecido? Essas foram algumas das muitas perguntas que emergiram logo no início do meu grau de mestrado.

Assim sendo, escrevo como pesquisadora e também como tutora do contexto pesquisado. Como membro da equipe de tutores, fui responsável, juntamente com a coordenação das professoras da disciplina, pela interação com estudantes pelo ambiente virtual, desenvolvendo atividades pedagógicas e também acompanhando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ao longo de dois semestres.

1.2 Justificativa

A concepção atual sobre o ensino e aprendizagem de inglês atual apresenta um sistema composto por muitos elementos: metodologias de ensino, livros, planos de ensino, horas/aula semanais, objetivo de ensino, o meio de ensino, presencial ou virtual, e, acima de tudo, professores e estudantes, os principais agentes desse processo (Miccoli, 2010). Ao conceber uma aula, em um primeiro momento, pensamos no seu cenário, a sala, nos 50 minutos do seu tempo, no professor responsável pelo seu andamento e nos estudantes que

dela participam. Porém, esse conjunto representa uma possibilidade de configuração desse complexo quebra-cabeça.

Segundo Miccoli (1997, p.11), “(...) a força que empurra a pesquisa investigativa na educação é a procura por respostas para perguntas originadas na prática diária”¹, assim, por meio da auto-observação constante, percebi vários fatores intrínsecos à sala de aula que, precisam ser contemplados em estudos acerca do dinamismo do processo de aprendizagem, vivenciado pelos indivíduos que dele participam. O estudo do contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como dos fatores que modulam o processo, é parte essencial para seu entendimento profundo (MICCOLI, 2010). Para isso, a pesquisa reflexiva pode ser um caminho para transformações e, também, para a análise crítica da sala de aula e dos macro e micro processos os quais modulam o ensino/aprendizagem (ARAGÃO, 2007; BAMBIRRA, 2009).

Tão relevante quanto a investigação da experiência do professor é dar voz a quem vivencia a aprendizagem: os estudantes. Ao vislumbrar a aquisição de línguas como um processo e não um produto, o pesquisador deve dar ao aprendiz e às suas histórias um lugar especial, por poderem trazer à luz aspectos do processo ainda despercebidos pelo professor. Em Miccoli (1997) e Aragão (2003), entre outros, vemos que, para os estudos linguísticos aplicados à aquisição de línguas, escutar e buscar compreender as observações e percepções de aprendizes acerca das experiências vivenciadas em sala e, como eles veem o desenvolvimento do processo de aquisição, são ações que podem levar a melhores práticas de ensino, com impacto positivo no processo de aprendizagem.

No contexto de aprendizagem em ambiente virtual, a individualidade do estudante é igualmente importante, mesmo que o professor nunca chegue a conhecê-lo pessoalmente. Essa individualidade, apesar de mais distante pelo fato de ele ser somente um nome em uma lista, se faz evidente por meio das interações do aprendiz com os outros participantes, de seu desempenho e também do desenvolvimento que consegue obter. É inegável que, as diferenças entre a sala presencial e a virtual estão relacionadas aos fatores como interação, instrumentos, frequência, etc, os quais levam a questionamentos acerca das similaridades e diferenças na aprendizagem em cada um dos ambientes.

¹ “(...) the force that pushes research inquiry in education is a search for answers to questions originating in daily practice.” (T.A.)

O estudo de Aragão (2007) evidencia que os aprendizes vivenciam a aula de maneiras diferentes e que essas experiências têm influência direta em como aprendem. A compreensão de como a heterogeneidade se dá na aprendizagem é fundamental já que “a natureza diversa das experiências permite conhecer melhor os acontecimentos problemáticos vivenciados no cotidiano da escola ou da sala de aula” (MICCOLI, 2007c, p.264). Quando há negação das diferenças individuais, o professor lida com o grupo como sendo um “aprendiz universal” que desprivilegia a riqueza da complexidade da sala de aula (BENSON, 2005).

Os aprendizes são únicos não somente nas suas características físicas ou nas suas corporalidades. Cada pessoa apresenta uma disposição individual para a aprendizagem que, segundo Fernández (1991, p.48), é estabelecida "na relação particular entre o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo desse sujeito, transversalizadas por uma particular situação vincular e social". Além disso, a aprendizagem tem dimensões biológica e social e pode ser comprometida por elementos de natureza cognitiva e afetiva, sendo afetada por condições internas e externas (PAÍN, 1985). A individualidade de cada um é um aspecto essencial do ensino, sobre o qual precisamos refletir a fim de entender como cada um lida com as experiências que ocorrem no contexto que compartilham: a sala de aula.

Além de o próprio professor compreender a relevância da diversidade da sala de aula, o aprendiz também deve fazer parte deste processo de exploração, afinal, ao “(...) iniciarmos um exercício pedagógico centrado na reflexão com estudantes de línguas estrangeiras, em diversos contextos e níveis de ensino e aprendizagem, estaremos ampliando os horizontes do que ocorre em sala de aula” (ARAGÃO, 2007, p.205). Miccoli (1997) argumenta que ainda são poucas as pesquisas no escopo da Linguística Aplicada² ao Ensino de Línguas Estrangeiras que dão espaço à efetiva atuação de estudantes como parceiros na pesquisa. No entanto, mesmo como participantes, não cabe aos aprendizes o papel ativo de refletir sobre suas experiências. Uma possível causa para a falta de interação investigativa entre professores e aprendizes é apontada por Benson (2005), segundo o qual, no último século, os pesquisadores estiveram mais interessados em encontrar respostas para os problemas de ensino do que para as dificuldades de aprendizagem.

A investigação de como o estudante observa as suas próprias experiências de aprendizagem contribui para a redefinição do seu papel, cuja atuação no âmbito da aquisição de línguas deve ser ativa e autônoma (BAMBIRRA, 2009). Ao pensar no ensino e

² Linguística Aplicada ou LA.

aprendizagem em contexto digital, é importante identificar o ‘outro’ com quem interagimos, mesmo quando não há oportunidades para interações face-a-face, como argumenta Paiva

d)ar a voz aos usuários é, pois, um método que nos permite compreender melhor o que está acontecendo no mundo virtual. Através da Internet, é possível investigar esses contextos, utilizando instrumentos de coleta de dados já conhecidos e agregando a eles as facilidades da rapidez e da assincronia.

(PAIVA, 2005)

Pesquisar experiências digitais de aprendizagem, portanto, é escutar o que os estudantes têm a dizer sobre o que vivem e observam nas de interações *on-line* e buscar compreender como essas experiências podem ser próximas ou distantes daquelas vividas na sala de aula presencial.

No escopo da LA, o construto de experiência de Miccoli (2010) tem sido utilizado com o objetivo de contribuir para que professores e estudantes, por meio da reflexão sobre as próprias experiências, compreendam processos que ocorrem ao longo de suas trajetórias em direção à aquisição de uma língua estrangeira, vivenciadas nas experiências de aprendizagem. A partir desse *framework*, muitos estudos foram desenvolvidos, tendo as experiências como tema, pelas quais pesquisadores investigaram questões pertinentes à sala de aula, como, avaliação (BARATA, 2006), autonomia (BAMBIRRA, 2009), crenças (CONCEIÇÃO, 2004), indisciplina (LIMA, 2009), etc. Esses trabalhos representam as múltiplas possibilidades que a investigação das experiências viabiliza. Além disso, os resultados e conclusões desses estudos representam avanços na compreensão das áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar da diversidade de temas abordados, esses estudos ficaram restritos à sala de aula presencial e, até este momento, não haviam abordado meios virtuais de aprendizagem.

Em virtude do exposto, acredita-se que esta pesquisa que prioriza as experiências de aprendizagem, narradas no meio digital, pode proporcionar a ampliação dos conhecimentos acerca desse tema, e, ajudar na compreensão da aprendizagem nesse domínio, documentando similaridades e diferenças.

1.3 Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Organização da Dissertação

Esta pesquisa tem como objetivo acessar as experiências de aprendizagem narradas por um grupo de estudantes que cursam duas disciplinas de inglês instrumental *on-line*, lecionadas para a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais. Por meio

de narrativas de aprendizagem, serão investigadas quais são as experiências digitais de aprendizagem que emergem nesses depoimentos, a fim de conhecer melhor as características e desafios no ambiente de ensino digital. Dessa forma, os objetivos podem ser assim, descritos:

1. Documentar as experiências de aprendizagem narradas por um grupo de estudantes das disciplinas de Inglês Instrumental *on-line*.
2. A partir da categorização de Miccoli (2010), descrever a natureza das experiências de aprendizagem em contexto digital narradas por essa amostra de estudantes dessas disciplinas.
3. Mapear as experiências de aprendizagem em contexto digital que não forem classificáveis para ampliar o *framework* de experiências de Miccoli (2010).

Para que os objetivos apresentados possam ser alcançados, as perguntas que nortearão este estudo são:

- Quais experiências de aprendizagem um grupo de estudantes das disciplinas Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II do Projeto IngRede da UFMG afirmam vivenciar e narram no ambiente virtual?
- As experiências de aprendizagem dos estudantes são classificáveis segundo Miccoli (2010) ou haverá experiências cuja natureza ainda não foi documentada?
- Em caso de experiências de aprendizagem ainda não documentadas no *framework* de experiências de Miccoli (2010), quais seriam essas experiências?

Para apresentar o estudo realizado, esta dissertação foi organizada em 5 capítulos, os quais descrevemos brevemente a seguir.

Neste primeiro capítulo, apresentamos a introdução e a justificativa da pesquisa, na qual relatamos o percurso da pesquisadora como aprendiz e professora de Língua Inglesa, bem como a justificativa da pesquisa e as perguntas que a nortearam.

O Capítulo 2 traz a contextualização da pesquisa dentro do escopo da Linguística Aplicada e discutimos a fundamentação teórica cujo foco é o construto da experiência de aprendizagem desenvolvido por Miccoli. O *framework* é apresentado como em Miccoli (2010), dividido em experiências diretas e experiências indiretas e suas subcategorias. Neste capítulo também discutimos o modelo de ensino de ambientes virtuais de aprendizagem, como o IngRede.

O Capítulo 3 descreve a metodologia adotada nesta investigação. Primeiramente, discutimos o paradigma de pesquisa adotado, cujas características caracterizam este estudo como sendo de abordagem mista. Em seguida, apresentamos o contexto, o perfil dos participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

O Capítulo 4, dividido em duas partes, traz os resultados da análise das narrativas dos estudantes do Projeto IngRede e as experiências de aprendizagem que emergiram desses depoimentos. Os resultados apresentados foram obtidos por meio de análises quantitativa e qualitativa. A primeira parte apresenta os resultados por meio da análise quantitativa e esses são ilustrados através de tabelas. A segunda parte discute os dados a partir da perspectiva qualitativa.

No Capítulo 5 retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos as contribuições deste trabalho para os estudos da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Finalmente, sugerimos propostas de investigação para futuras pesquisas na área e encerramos com as considerações finais.

Capítulo 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo são apresentados os estudos que são a fundamentação teórica para esta pesquisa. Como buscamos investigar as experiências de aprendizagem em contexto digital, optamos por organizar este capítulo em três seções. Na primeira, contextualizamos este estudo na ampla área da Linguística Aplicada. Na segunda, discutimos a aprendizagem em contexto digital. Nessa seção, apresentamos estudos que tratam da educação à distância no Brasil e aspectos centrais dessa modalidade de ensino, como interação e autonomia. Por fim, descrevemos o construto das experiências de aprendizagem, marco teórico da análise de dados desta pesquisa. Aqui, discutimos o *framework* e apresentamos estudos que foram realizados a partir desse, com destaque para as pesquisas realizadas por Miccoli (2010).

2.1 Contextualização da Pesquisa dentro da LA

O objeto de investigação da Linguística Aplicada é a linguagem como prática social, nos seus mais variados contextos. Miccoli (2007c) ressalta o caráter inter e transdisciplinar dessa disciplina, tradicionalmente voltada para os campos de pesquisa sobre a linguagem, a educação e o desenvolvimento de uma língua estrangeira. Ao refletirem sobre a LA, Paiva *et al* (2009a) citam Kaplan (1985) e descrevem que, nos seus primórdios, essa foi uma disciplina originada na Linguística e que tratava de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, voltada à métodos e técnicas de ensino. Muitos dos trabalhos da área, nesse começo, tinham como foco o ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua.

Nos anos 80 houve uma ampliação do escopo da LA, que passou a contemplar, além das questões de ensino e aprendizagem, estudos em análise do discurso, tradução, estilística e lexicografia. Neste mesmo período, o computador pessoal, já utilizado desde os anos 60, tornou-se uma ferramenta importante no campo de ensino e aprendizagem de línguas, mas ainda foco de poucas pesquisas na área de LA (WARSCHAUER & HEALEY, 1998). Somente na década de 90, com a popularização da Internet e da WWW³ é que mais pesquisadores se engajaram em pesquisas sobre questões relacionadas ao uso do computador no ensino de línguas.

³ WWW é a sigla em inglês para *World Wide Web*, que significa rede de alcance mundial.

Desde então, o escopo da LA tem sido ampliado devido ao seu caráter multidisciplinar. Hoje em dia, as pesquisas na área são realizadas sobre temas tradicionais, como ‘análise do discurso’, mas também há trabalhos desenvolvidos sobre temas mais transdisciplinares, como ‘linguagem e mídia’ (MICCOLI, 2007a). Dentro da grande área da LA, a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, conhecida pela sigla LAELE, é o campo que se dedica aos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, relacionado teoria à prática. Dentro da área de pesquisa da LAELE, estão situados os estudos acerca das experiências de professores e aprendizes em diferentes contextos educacionais (MICCOLI, *ibid*).

Paiva, Silva e Gomes (2009a) oferecem um panorama extenso sobre a abrangência da LA, listando vários temas apresentados em *Handbooks*⁴ da área e também os grupos de trabalho organizados por temas na AILA⁵. No entanto, os autores concluem que, devido aos vários campos de estudo e vertentes de investigação da área, não há uma taxonomia que consiga listar todos os seus temas. Por meio de uma pesquisa em periódicos internacionais e nacionais, os autores descreveram um retrato recente dos temas tratados no escopo de LA a partir dos temas, métodos de pesquisa e teorias recorrentes na área.

O tema “Ensino e Aprendizagem de Línguas” foi o tópico de pesquisa mais recorrente em periódicos internacionais e o campo “Interação, comunicação e aprendizagem mediada por computador” ficou classificado na posição 11, sendo o total de 20. No âmbito nacional, especificamente, em uma lista de 25 (vinte e cinco) temas listados, em 1º lugar, consta “Aprendizagem de Línguas por Adultos” e, o tema “Tecnologia Educacional e Aprendizagem de Línguas” foi classificado como 6º mais recorrente⁶ (PAIVA, SILVA & GOMES, 2009a). Esses resultados indicam que as relações entre ensino, linguagem e tecnologias digitais têm ocupado espaços importantes nos estudos em LA.

Apesar do grande número de trabalhos realizados sobre os temas ensino e aprendizagem, aprendizagem mediada por computador (WARSCHAUER, 2000; LEFFA, 2005) e ambientes virtuais de aprendizagem (PAIVA, 2005; LEFFA, 2006; PAIVA, 2008a; FRANCO, 2009; PAIVA & BRAGA, 2009; PAIVA, 2010a; SANTOS, 2011; PAIVA & BRAGA, 2011), evidencia-se uma lacuna quanto às investigações das experiências de

⁴ A autora faz referências ao livro *Oxford Handbook of Applied Linguistics* (KAPLAN, 2002) e também ao livro *Handbook of Applied Linguistics* (DAVIES & ELDER, 2004).

⁵ AILA é a sigla para *International Association of Applied Linguistics*.

⁶ Para classificação completa, ver o artigo “Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos”, disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>.

aprendizagem em contexto digital. As pesquisas sobre o tema experiências de aprendizagem, até o momento, trataram exclusivamente de dados empíricos originados no contexto face a face (MICCOLI, 1997; PORTO, 2003; CONCEIÇÃO, 2004; CUNHA, 2005; BARATA, 2006; ARAGÃO, 2007; LIMA, 2009; BAMBIRRA, 2009; ALONSO, 2011; COELHO, 2011; SILVA E SOUZA, 2011; ZOLNIER, 2011). Assim, esta pesquisa apresenta a proposta de mapear as experiências a partir dos depoimentos de estudantes no contexto on-line.

2.2 A Aprendizagem em Contexto Digital

As mudanças nas práticas pedagógicas têm sido influenciadas por diferentes tipos de tecnologias há séculos e podemos entender este processo como longo e contínuo. Vemos que, desde a evolução da primeira gramática até a popularização da WWW, tecnologia e ensino têm caminhado lado a lado (PAIVA, 2008a). Apesar da tecnologia não determinar o que ensinamos e aprendemos, certamente oferece mais opções de como fazê-lo (WARSCHAUER, 2000).

Desde a primeira tecnologia aplicada ao estudo de línguas, uma gramática em hebraico até a difusão da *Web 2.0*, foram várias ferramentas que transformaram e potencializaram o ensino de línguas. Franco (2009, p. 28), com base no trabalho de Paiva (2008a), apresenta, através de uma revisão cronológica, as principais tecnologias incorporadas às práticas pedagógicas do desenvolvimento de uma língua estrangeira, conforme Quadro 1.

Quadro 1 Contribuições da tecnologia para o ensino de LE

Ano	Tecnologia
1578	Primeira gramática para estudo individualizado: gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine.
1658	Primeiro livro ilustrado, o <i>Orbis Sensualim Pictus</i> , de Comenius. Livro de vocabulário em latim para a educação infantil.
1878	Invenção do fonógrafo, por Thomas Edson.
1902-1903	Primeiro material didático gravado por <i>The International Correspondence Schools of Scranton</i> . O material era composto por livros de conversação acompanhados pelos cilindros (recurso de áudio) de Thomas Edson.
1930	Walt Disney produziu os primeiros <i>cartoons</i> para o ensino de inglês básico. Em 1943, os estúdios de Walt Disney produziram uma série de filmes com atores, intitulada <i>The March</i>

	<i>of Times.</i>
1940s	A BBC iniciou transmissões em rádio com pequenas aulas de inglês. Somente na década de 60, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase todo o globo terrestre.
1943	A BBC iniciou transmissões em rádio com pequenas aulas de inglês. Somente na década de 60, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase todo o globo terrestre.
1950s	Criação de laboratórios de áudio.
1926	Invenção da televisão por John Baird. No entanto, somente em 1950 a TV chegou ao Brasil.
1960	Início do ensino de línguas mediado por computador com o projeto PLATO (<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>), na Universidade de Illinois.
1980s	Surgimento dos primeiros computadores pessoais (PCs) no Brasil. Acesso à rede mundial de computadores no Brasil, interligando várias universidades e professores universitários.
1991	O acesso público à rede só aconteceu em 1994.
1997	Introdução à WWW nos moldes que conhecemos hoje. Acesso a novas formas de comunicação como email, listas de discussão e fóruns.
1998	Aparecimento da ferramenta de busca <i>Google</i> .
Começo do séc. XXI	Início da WEB 2.0, na qual o usuário passa a ser produtor de conteúdo: redes de relacionamento como o Orkut, <i>blogs</i> , <i>podcasts</i> , repositórios de vídeo como o <i>YouTube</i> , enciclopédia mundial feita por usuários (a <i>Wikipédia</i>), <i>entre outros</i> .

Fonte: segundo Paiva (2008a, apud Franco, 2009, p. 28)

A difusão do uso de tecnologias digitais no ensino, as possibilidades educacionais proporcionadas pelas variadas ferramentas e aplicativos da web contribuiriam para mudanças significativas no modelo de aprendizagem de línguas estrangeiras. A aprendizagem mediada por computador é baseada em como a tecnologia propicia suporte para a colaboração, favorece a interação entre pares e facilita a troca e a construção de conhecimento (PAIVA & BRAGA, 2011). Para Warschauer (2000), o progresso na aprendizagem mediada por computador, acompanhou a evolução da própria máquina, que deixou de ser um computador de grande porte, usado somente por instituições, para se tornar um computador pessoal e, posteriormente, um computador portátil. Além disso, o autor aponta, os computadores hoje dispõem de fácil acesso à Internet, sendo mais acessíveis para todos.

Assim, é possível estabelecer relações entre mudanças tecnológicas que ocorreram nas últimas décadas e sua aplicação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nas décadas de 80 e 90, por exemplo, a abordagem comunicativa de ensino, fundamentada na concepção que a aprendizagem de línguas é desenvolvida através da necessidade de estabelecer comunicação

com um objetivo real, foi favorecida pela interação propiciada pelo uso de computadores (WARSCHAUER, *ibid*).

No país, o uso de computadores e o ensino à distância representa uma realidade, e, cada vez mais tem exigido dos professores a apropriação e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para atender demandas resultantes dos novos rumos que a educação está tomando.

A ampliação do uso das ferramentas tecnológicas aplicadas às práticas de ensino vem se tornando sistemática, incentivada por grupos de pesquisadores e educadores que atuam junto os programas de educação continuada, projetos de extensão⁷ e cursos de pós-graduação e especialização⁸. O trabalho dos profissionais nesses projetos consiste em promover oficinas e cursos com objetivo de conscientizar professores sobre a importância da integração da tecnologia às suas práticas profissionais.

Apesar de estar presente há séculos na rotina de muitos professores e estudantes, como mencionado anteriormente, documenta-se a necessidade de um processo de adaptação da tecnologia ao ensino e aprendizagem de línguas. Paiva (2008a) cita Bax (2003) ao discutir que há estágios de adaptação da tecnologia e, segundo ela, a aprendizagem mediada por computador evolui, gradualmente, desde o interesse dos primeiros adeptos e entusiastas, até o fim, quando a tecnologia está integrada às nossas vidas e se torna invisível. Assim, vemos que a evolução dos instrumentos tecnológicos, cada vez mais sofisticados, e sua difusão na sociedade os fazem ser integrados também ao ensino (LEFFA, 2006).

2.2.1 O Modelo de Ensino no Contexto Digital

Paiva (2010a) afirma que o processo de ensino que ocorre na sala de aula tradicional é desenvolvido a partir do viés epistemológico do objetivismo, no qual o conhecimento é alcançado a partir de sua transferência pelo professor, que o detém, para o estudante, o receptor. A mente, na perspectiva objetivista, é vista como um *container* e, o conhecimento, pode ser acumulado pelo aluno (MATTE, 2009, APUD PAIVA 2010a).

⁷ Um exemplo de projetos de extensão é a Taba Eletrônica, que atua em todo o país em prol do letramento digital. O projeto é ligado à UFMG e ao Ministério da Educação.

⁸ Um exemplo de Pós-Graduação é a linha Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. O segundo exemplo, de Especialização, é o curso oferecido pela mesma instituição: *Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador*.

No contexto face a face, os artefatos são caderno, livro didático, lápis, quadro e giz. Esses instrumentos e outros, como gramática e aparelho de som, são utilizados há muitos anos, tanto por professores quanto por alunos, e parecem imprescindíveis ao contexto educacional. A partir do longo tempo de uso desses artefatos culturais (PAIVA, 2008a), podemos afirmar que esses instrumentos já são amplamente conhecidos e dominados pelos estudantes, com um bom nível de proficiência (LEFFA, 2006).

Para Leffa (2005), a interação típica da aula expositiva tradicional compreende uma sequência de ciclos interativos, chamados de *interchanges*, divididos em três momentos: elicitación do professor, resposta do aluno e avaliação do professor. Nesse modelo de aula, o professor desempenha papel central e, recai sobre ele, a decisão de iniciar e terminar tais ciclos interativos. O professor, mesmo dialogando com aprendizes, conduz a interação. Ao estudante, raramente é dada a oportunidade de ditar o ritmo do seu próprio processo de construção de conhecimento. Esse tipo de interação professor-aluno-professor tende a não privilegiar a colaboração entre aprendizes, já que as iniciativas, na maioria das vezes, partem do professor (LEFFA, *ibid*).

O ensino em ambientes *on-line*, por sua vez, enfatiza a colaboração e a troca entre usuários e, pode trazer para o contexto escolar, o dinamismo que alunos vivenciam fora dele. A proposta pedagógica baseada na aprendizagem colaborativa vê a troca de experiências entre os estudantes e o trabalho em conjunto como o caminho para o desenvolvimento do conhecimento (PAIVA, BRAGA, RACILAN & CARNEIRO, 2009b). Ao contrário do isolamento provocado por atividades tradicionais, como resolver exercícios no caderno ou escrever redações, a possibilidade de interagir com colegas de sala ou usuários do outro lado do mundo envolve e motiva estudantes a trabalharem em equipe (LEFFA, 2005).

A demanda, nessa abordagem pedagógica, condiz com a perspectiva sociocultural que preza pelo papel ativo do estudante na coconstrução do conhecimento. Miccoli (2010), baseando-se em Vygotsky, discute a importância das interações sustentadas por andaimes para o desenvolvimento potencial dos aprendizes. As interações sustentadas ocorrem na *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD) e nesse domínio há a interdependência entre estudantes, já que eles se ajudam. A autora afirma que o processo de aprendizagem de uma língua, nessa perspectiva, é compreendido como *atividade*, onde há construção de conhecimento por meio da cooperação e colaboração entre indivíduos viabilizada pelo uso de instrumentos de mediação.

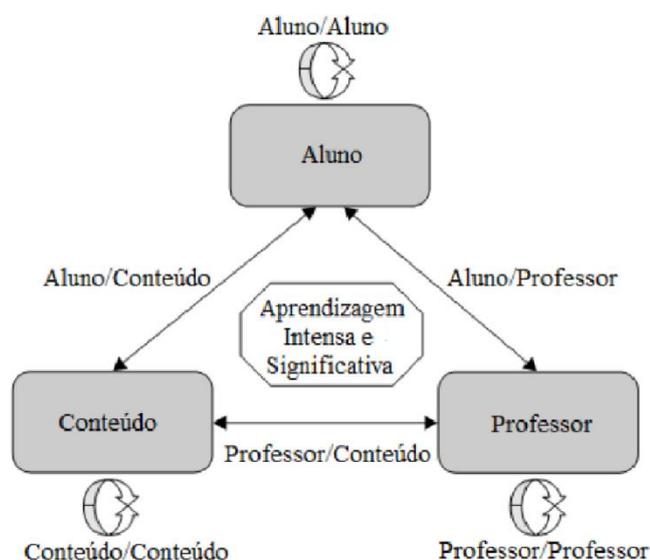
Vemos assim, que há uma mudança no papel do aprendiz e, conseqüentemente, no papel desempenhado pelo professor. No modelo de ensino baseado na colaboração, há distribuição de liderança e interdependência entre os pares para que tenham mais oportunidades de aprendizagem. Assim, o estudante motivado e autônomo tende a ser mais ativo e a se envolver mais com a aprendizagem (PAIVA, 2010a). Paiva *et al* (2009b) remetem à Brown (2003) para explicarem as estratégias para a promoção da aprendizagem colaborativa

Para o autor, as estratégias de delegar (auxiliar uns aos outros identificando e compartilhando URLs que dão suporte ao material; refinar os trabalhos uns dos outros), comunicar (estabelecer critérios para participação periódica no curso; elaborar tarefas que podem ser cumpridas em grupos no molde assíncrono), colaborar (negociar com o alunos o desenvolvimento de materiais interativos) e customizar (pedir aos alunos que preencham uma ficha *on-line* com foto, perfil e interesses, providenciar uma URL com maneiras alternativas de explorar o material e exemplos do uso do material dependendo do interesse do aluno) podem otimizar a colaboração em salas de aulas *on-line*, especialmente as que envolvem grandes grupos.

(PAIVA, BRAGA, RACILAN & CARNEIRO, 2009b, p. 6)

Sobre os tipos de interações no contexto digital, Leffa (2005) afirma que essas devem ser compreendidas a partir de características que as diferem das interações que ocorrem no contexto face a face. Franco (2009) faz referência à Anderson (2003) quando descreve seis modos de interação no ensino em contexto *on-line*: aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo, como representados na Figura 1:

Figura 1 Modos de Interação no Ensino em Contexto On-line



Fonte: Anderson, 2003, p. 133, apud Franco 2009, p. 42.

Sobre o primeiro tipo de interação, aluno-professor, Leffa (2005) afirma que, em cursos à distância, o estudante interage com o professor principalmente para esclarecer dúvidas, assumindo, assim, um papel de facilitador. Franco (2009) enfatiza os benefícios desse tipo de interação em relação à motivação e ao *feedback*, fatores importantes para o bom andamento nessa modalidade de ensino. Leffa (ibid) cita estudos que sugerem que a interação aluno-professor no ambiente virtual é superior em qualidade à que ocorre no contexto face a face, por propiciar mais autonomia aos estudantes, que se adaptam rapidamente a esse tipo de interação.

Para Leffa (2005), o segundo tipo de interação, aluno-aluno, ocorre com menor frequência no ambiente virtual. Além disso, essa é muito diferente da interação entre colegas no contexto face a face, pela ausência de contato físico. Segundo o autor, há quatro tipos de comportamentos necessários para o sucesso da interação aluno-aluno na modalidade à distância: (1) participar das tarefas; (2) responder aos questionamentos; (3) fornecer *feedback* afetivo; e (4) escrever mensagens curtas e relevantes ao conteúdo discutido (THURMOND, 2003, apud LEFFA, ibid). Assim, vemos que esse tipo de interação depende da iniciativa do aluno e propicia a aprendizagem colaborativa (FRANCO, 2009).

O terceiro tipo de interação, aluno-conteúdo, é o modo mais frequente de interação no ambiente virtual (FRANCO, 2009). Em ambientes virtuais, o aprendiz pode participar e interagir com o conteúdo a qualquer hora e de qualquer lugar. Por isso, o contato do aprendiz com o conhecimento pode ser contínuo, por meio da realização de tarefas, ao contrário da aula tradicional de línguas, onde, em sua grande maioria, os estudantes participam duas vezes por semana (LEFFA, 2005).

O quarto modo de interação, professor-conteúdo, se dá entre o contato do professor com o conteúdo, como, por exemplo, no desenvolvimento de tarefas (FRANCO, 2009). Como, na modalidade de ensino virtual não há a possibilidade de ministrar aulas expositivas, a interação professor-conteúdo pode ser observada nas ações em que ele busca adequar as atividades aos interesses e necessidades dos alunos.

O quinto tipo de interação, professor-professor, é promovido na troca de experiências entre professores sobre a experiência de ensino em ambientes virtuais, com o objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas (FRANCO, 2009). O último modo de interação, conteúdo-conteúdo, é descrito por Anderson (2003, apud FRANCO, ibid) como a utilização

de programas inteligentes, que gerem conteúdo de forma sistemática e organizada para atender o interesse do usuário.

Por fim, os instrumentos utilizados pelo aprendiz no ambiente tradicional e no virtual são outra distinção de grande importância apontada em Leffa (2005). No primeiro, os estudantes já estão familiarizados com o material didático e suas interfaces, como cadernos, apostilas e quadros, não encontrando dificuldades em utilizá-los. No segundo, entretanto, os aprendizes precisam desenvolver habilidades tecnológicas que lhes permitam usar ferramentas desde as mais simples, como o computador e Internet, até as mais complexas, como *softwares* e *hardwares* com fins específicos. Nas palavras de Leffa (2006),

O computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua.

(LEFFA, 2006, p. 13)

Além disso, o autor também aponta que o grau de proficiência do estudante para lidar com as ferramentas pode ser um obstáculo para a aprendizagem em ambiente virtual e, conseqüentemente, interferir no desenvolvimento da aprendizagem.

2.2.1.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA, do inglês *Virtual Learning Environment*) é um espaço de aprendizagem *on-line* de acesso fácil e gratuito⁹ para professores e alunos. Seus recursos tecnológicos, que propiciam os diversos modos de interação, criam contexto educacional para cursos na modalidade *on-line* ou semi-presencial. Esse ambiente é desenvolvido a partir de uma plataforma de gerenciamento de aprendizagem, a qual dispõe de um conjunto de ferramentas para criação e realização de atividades individuais e colaborativas (PAIVA & BRAGA, 2011).

Os objetivos pedagógicos de um AVA se baseiam nas concepções epistemológicas que fundamentam as práticas ali adotadas. Paiva (2010a) discute três opções epistemológicas relevantes ao ensino de línguas em contexto *on-line*, sendo essas objetivismo, subjetivismo e existencialismo. Na perspectiva do objetivismo, o conhecimento é um produto adquirido por transferência onde o aprendiz é o receptor do conhecimento, que pode ser acumulado. Para o

⁹ São exemplos de ambientes virtuais de aprendizagem gratuitos amplamente utilizados no Brasil: AulaNet, Moodle e Teleduc (Paiva, 2010a).

subjetivismo, o conhecimento é subjetivo e individual, ele pode crescer e se desenvolver através de um processo. Na visão do experientialismo, o conhecimento é dinâmico e social, resultado de experiências de participação em tarefas colaborativas. O desenho pedagógico de um AVA privilegia atividades que condizem com a opção epistemológica escolhida pelo professor.

O uso do AVA como espaço de aprendizagem tem grande potencial, devido às várias ferramentas que esses oferecem ao professor e ao estudante. Sobre as possibilidades de aprendizagem por meio do AVA, Paiva (2010a, p. 368) defende que “[c]ada vez mais, surgem experiências inovadoras que rompem com o mito objetivista e buscam uma mudança de paradigma, proporcionando ao aprendiz uma diversidade de ferramentas de comunicação e de experiências de aprendizagem.” Os AVAs devem ser utilizados como meios para uma prática de ensino inovadora e, para isso, faz-se necessário que seus participantes pesquisem e reflitam sobre o potencial dos novos meios, suas possibilidades, limitações e funcionalidades técnicas.

Além das plataformas que têm como função principal promover espaços para aprendizagem e criar comunidades virtuais, Leffa (2005) e Paiva (2010a) apontam haver também aplicativos como as populares redes sociais, como *Orkut* e *Facebook*, e softwares de comunicação como *Skype*, que são utilizados como ambientes de ensino.

2.3 As Experiências

A partir dos estudos de Maturana (2002) e Miccoli (2010), podemos conceber a sala de aula como sendo um domínio, onde os participantes vivem experiências recursivas, por meio das quais buscam desenvolver conhecimento. A sala de aula, um universo particular e único, serve como contexto para o encontro de estudantes com diferentes histórias de vida, interesses e crenças. Para Willians e Burden (1997, p.188), "(...) a aprendizagem ocorre dentro de uma variedade de contextos que se sobrepõem frequentemente, alguns dos quais são mais propícios ao processo cognitivo, afetivo, moral ou de desenvolvimento social do que outros". A realidade presente nesse espaço é multiversa, ou seja, múltipla e variada, pois se relaciona à práxis de viver de cada participante. Cada domínio, ou contexto, é composto de múltiplas realidades, já que cada participante constrói a sua (MATURANA, *ibid*).

Barcelos (2006, p. 149) cita Dewey (1938, p.111) ao afirmar que “ensino e aprendizagem são ‘processos contínuos de reconstrução de experiências.’”. Além disso, o

processo de aprendizagem é também fonte de experiências constantes e recursivas, nas palavras de Miccoli (2007c)

(n) esse processo, as experiências se constituem ao distinguir eventos no meio onde os seres se encontram. A maneira de distinguir acontece na relação de um ser, como um ser vivo, no espaço relacional e consensual dos seres humano e reflete a história desse ser, que se constitui em relação a outras histórias de outros seres em um meio.

(MICCOLI, p.272)

O contexto educacional assume um papel significativo na aprendizagem, sendo considerado elemento integrante dos eventos acontecem. Portanto, estudos das experiências que são vivenciadas em meios específicos precisam ser ampliados pela necessidade de expandir a compreensão dos domínios que permeiam o processo de aprendizagem de línguas. Apesar da relevância comprovada dos estudos sobre experiências de aprendizagem, Miccoli (2007a) afirma que são poucas as pesquisas no campo do ensino e aprendizagem de línguas que tratam as experiências a partir de uma perspectiva que as coloquem como objeto de estudo.

A experiência é um fenômeno vivo, essencialmente biológico e cognitivo, relacionado a todos os aspectos da vida humana. Por isso, encontramos muitas definições e concepções do que seja experiência. Para pesquisas científicas, Miccoli (2010), propõe a compreensão de experiência como

(...) [P]ara reconhecer a experiência como um processo de natureza orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que as vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz a experiência como ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para a transformação do seu sentido original, bem como de quem a vivencia.

(MICCOLI, 2010, p.31-32)

Além da explanação acima, a autora também afirma que

A experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou.

Estudos acerca das experiências de aprendizagem em contextos face a face estão vem sendo publicados há quase 15 anos. De 1997 até o presente momento, várias pesquisas foram realizadas sobre experiências de aprendizes e também professores (Miccoli, 1997, 2007a, 2007b, 2007c, 2010; Porto, 2003; Conceição, 2004; Cunha, 2005; Barata, 2006; Aragão,

2007; Lima, 2009; Bambirra, 2009; Alonso, 2011; Coelho, 2011; Silva e Souza, 2011; Zolnier, 2011). Os resultados gerados por estes estudos foram amplamente divulgados em publicações científicas.

O pioneiro, realizado por Miccoli em 1997, foi um estudo de caso que contou com a participação voluntária de alunos de Letras. O objetivo da tese era o de investigar, por meio de narrativas orais, coletadas durante seções de visionamento de eventos em sala de aula, como os estudantes percebiam suas próprias experiências. Esse estudo trouxe uma perspectiva vanguardista para as pesquisas da época, já que essas se voltavam para descrever o processo de ensino/aprendizagem e não para a natureza das experiências que o permeiam.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Miccoli (1997) representam o primeiro momento de registro do papel das experiências¹⁰, que evoluiu para uma categorização das experiências em sala de aula (Miccoli, 2007b) e, posteriormente, para a elaboração do *framework* de experiências (Miccoli, 2010). De 1997 até o presente momento, várias pesquisas foram realizadas sobre experiências de aprendizes e também professores e os resultados gerados por essas foram amplamente divulgados em publicações científicas. Assim, há evidências empíricas da relevância do estudo das experiências para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Com base no levantamento organizado por Miccoli e Lima (2012), apresentamos uma organização das teses e dissertações já escritas como o foco em experiências em sala de aula.

Quadro 2 Trabalhos realizados a partir do *framework* de experiências

Autor(a) – Ano	Título
Miccoli (1997)	Learning English a foreign language in Brazil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences.
Porto (2003)	Percepções de professores de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso
Conceição (2004)	Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.
Cunha (2005)	Experiências de Aprendizagem: Um Estudo de Caso sobre as Experiências de

¹⁰ Em Miccoli (1997) faz-se referência a uma taxonomia *Classroom Experiences* (Experiências de aprendizagem). A partir de Miccoli (2010), a categorização Experiências de ensino ou aprendizagem foi apresentada como um *framework* ou marco de referência para estudos sobre o tema.

	Estudo Fora da Sala de Aula de Alunos de Letras/Inglês em uma Instituição Particular de Ensino Superior
Barata (2006)	<u>Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação</u>
Aragão (2007)	São histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula
Lima (2009)	Experiências de Indisciplina e Aprendizagem: Um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês
Bambirra (2009)	<u>Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima identidade: uma experiência reflexiva</u>
Alonso (2011)	<u>Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula</u>
Coelho (2011)	<u>Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada: Um Estudo de Caso</u>
Silva e Souza (2011)	Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa
Zolnier (2011)	Transformações Identitárias: Um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada

Como vemos, diferentes contextos foram investigados por esses pesquisadores ao longo destes 15 anos. Apesar dessa diversidade, as experiências de aprendizagem no meio virtual ainda não haviam sido contempladas. Assim, o objeto desta investigação serão as experiências vivenciadas por aprendizes dentro da sala de aula virtual. Para isso, parto do trabalho sobre experiência de Miccoli (1997), mas, especificamente, do *framework* das experiências de aprendizagem de Miccoli (2010), o qual compõe, juntamente com outros estudos, o marco teórico desta investigação.

2.3.1 O Construto Experiências de Aprendizagem

Miccoli (2007) propõe uma categorização das experiências em sala de aula¹¹ como experiências diretas ou indiretas. Neste trabalho, faço referência a esse *framework* de experiências, reformulado pela autora (MICCOLI, 2010), conforme o Quadro 3 a seguir.

¹¹ *Classroom Experiences*. A autora também utiliza a abreviação *CE* em Miccoli (1997).

Quadro 3 Categorização das Experiências de Estudantes

Experiências Diretas	Experiências Indiretas
<p>Experiências Cognitivas – Cog.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nas atividades em sala de aula 2. identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas 3. de participação e desempenho 4. de aprendizagem 5. do ensino 6. paralelas 7. de aprendizagem <p>Experiências Sociais – Soc.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. interação e relações interpessoais 2. tensão nas relações interpessoais 3. como estudantes 4. com os professores 5. em grupos ou em dinâmicas de grupo 6. em turma 7. estratégias sociais <p>Experiências Afetivas – Afe.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. de sentimentos 2. de motivação, interesse e esforço 3. de autoestima e atitudes pessoais 4. atitudes dos professores 5. estratégias afetivas 	<p>Experiências Contextuais – Con.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. institucionais 2. relativas à língua estrangeira 3. decorrentes da pesquisa 4. do tempo <p>Experiências Pessoais – Pes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. por nível socioeconômico 2. anteriores 3. na vida pessoal 4. no trabalho e no estudo <p>Experiências Conceptuais – Cpt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. institucionais 2. relativas à língua estrangeira 3. decorrentes da pesquisa 4. do tempo <p>Experiências Futuras – Fut.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. intenções 2. vontades 3. necessidades 4. desejos

Fonte: MICCOLI, 2010, p. 101.

Essas categorias e suas subcategorias serão utilizadas para análise das experiências narradas por aprendizes, de forma a possibilitar sua compreensão no contexto educacional on-line.

2.3.1.1 As Categorias e Subcategorias das Experiências de Aprendizagem

De acordo com Miccoli (2010, p. 82), há dois critérios que devem ser observados para codificar as *Experiências Cognitivas*: “(1) a experiência tem que ter origem na sala de aula e se referir a algum aspecto de uma atividade nesse contexto; e (2) deve se referir ao processo de aprendizagem em seu aspecto cognitivo; i.e., o processo de aprender, entender e adquirir conhecimentos.” Suas subcategorias são as seguintes: Cog. 1, Experiências nas Atividades em Sala de Aula; Cog. 2. Identificação de Objetivos, Dificuldades e Dúvidas; Cog. 3 Experiências de Participação e de Desempenho; Cog. 4. Experiências de Aprendizagem; Cog.

5. Percepção do Ensino; Cog. 6. Experiências Paralelas às Atividades em Sala de Aula; Cog. 7. Estratégias de Aprendizagem.

A segunda categoria, das *Experiências Sociais*, tem sua origem no domínio social, referindo-se às interações entre professor e aprendizes e entre colegas (MICCOLI, 2010). As experiências sociais se dividem em sete subcategorias: Soc 1. Interação e Relações Interpessoais; Soc 2. Tensão nas Relações Interpessoais; Soc 3. Experiências como Estudante; Soc 4. Experiências do Professor; Soc 5. Experiências em Grupos ou em Dinâmicas de Grupo; Soc 6. Experiências em Turma; Soc 7. Estratégias Sociais.

As *Experiências Afetivas* são as últimas das experiências diretas e, são subdivididas em: Afe 1. Experiências de Sentimentos; Afe 2. Experiências de Motivação, Interesse e Esforço; Afe 3. Experiências de Autoestima e Atitudes Pessoais; Afe 4. Atitudes do Professor (MICCOLI, 2010). Miccoli (ibid, p. 90) diz que, para que uma experiência seja classificada como Afetiva, é necessário que a mesma “(1) tenha origem na sala de aula; e (2) se refira ao lado afetivo ou emocional.” Essa categorização inclui sentimentos como motivação, autoestima, frustração, isolamento, timidez, interesse, etc.

As experiências indiretas referem-se à interação entre o indivíduo e o meio. Nas palavras de Bambilra (2009, p. 75), “[a]s experiências indiretas de aprendizagem, por sua vez, são aquelas que não se originam na sala de aula, mas que se constituem em experiências associadas, de alguma maneira, ao processo de aprendizagem vivenciado por cada estudante.” Essas experiências influenciam e tem implicações na aprendizagem na sala de aula, mesmo tendo ocorrido fora dessa (MICCOLI, 2010).

Na primeira categoria das experiências indiretas, encontram-se *Experiências Contextuais*. São experiências que têm sua origem nas relações estabelecidas pelo aprendiz no contexto em que está inserido. Essa categoria contém quatro subcategorias, sendo elas: Con 1. Experiências Institucionais; Con 2. Experiências relativas à Língua Estrangeira; Con 3. Experiências Decorrentes da Pesquisa; Con 4. Experiência do Tempo.

Em seguida, o framework faz referência às *Experiências Pessoais*, que estão ligadas à vida pessoal e experiências prévias vivenciadas pelo estudante. Suas subcategorias são: Pess 1. Experiências Socioeconômicas; Pess 2. Experiências Anteriores; Pess 3. Experiências de Vida; Pess 4. Experiências no Trabalho e no Estudo.

As *Experiências Conceptuais*, que compõem o terceiro grupo são definidas por Miccoli (2010) como aquelas que, “(...) expressam concepções, conceitos e crenças

manifestadas na compreensão dos acontecimentos da sala de aula” (p. 96-97). Essas são compostas das seguintes subcategorias: Cpt1. Ensino de Inglês, Cpt 2. Aprendizagem de Inglês; Cpt. 3 Aprendizagem Pessoal; Cpt 4. Responsabilidade.

A última categoria, das *Experiências Futuras*, se relaciona “(...) a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos, mas revelam haver algo que ainda precisa ser trabalhado ou alcançado.” (MICCOLI, 2010, p 99). Suas subcategorias são Fut 1. Intenções; Fut 2. Vontades; Fut 3. Necessidades; Fut 4. Desejos.

Além da categorização ligada à natureza das experiências em relação ao contexto em que são vivenciadas, os resultados obtidos na pesquisa de Miccoli (1997) relevaram que as experiências demonstram, também, ser de natureza individual ou coletiva. Nas palavras da autora,

(...) por tratar-se de uma manifestação pessoal em um processo contínuo do que significa ser, por exemplo, professor ou estudante em uma sala de aula, uma experiência só pode ser considerada como fenômeno individual apenas em relação à história de sua estrutura biológica, pois a maneira como é relatada reflete, como já mencionamos, as relações no espaço relacional e consensual dos seres humanos, ou seja, o coletivo, pois toda experiência acontece em um contexto intra e inter-relacional.

(MICCOLI, 2007c, p.273)

Devido à complexidade das experiências em sala de aula (MICCOLI & LIMA, 2012), evidencia-se existir uma inter-relação entre todos esses domínios de experiências, sendo assim, necessário compreendê-las como separáveis apenas para fins de pesquisa. Na verdade, essas experiências entrelaçam-se umas às outras. Miccoli (2010) também afirma que, todas as experiências são importantes para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia do trabalho, incluindo o tipo de pesquisa, o contexto de investigação, os participantes, os instrumentos de coleta e análise de dados.

Capítulo 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, subdividido em cinco seções, expomos a metodologia utilizada para a condução da pesquisa. Na primeira seção, apresentamos a classificação deste estudo dentro da abordagem mista bem como a justificativa para a escolha dessa metodologia. Na segunda seção, tratamos do contexto e do ambiente virtual onde a pesquisa foi conduzida. Nas terceira e quarta seções respectivamente, detalhamos o perfil dos participantes, os instrumentos para coleta de dados assim como o objetivo de cada um desses. Finalmente, na última seção, descrevemos os procedimentos para a análise dos dados, segundo o *framework* de experiências de Miccoli e Ferreira (2012).

3.1 Caracterização da Pesquisa

Sendo que o objetivo principal desta pesquisa foi tentar documentar as experiências digitais de aprendizagem a partir da reflexão de aprendizes sobre suas experiências em dois cursos de inglês instrumental *on-line*, este estudo foi realizado no AVA onde as disciplinas foram lecionadas.

Em Larsen-Freeman e Long (1991), encontramos uma definição sintética do sejam os paradigmas qualitativo e quantitativo de pesquisa. O primeiro faz uso de métodos qualitativos e tem a natureza exploratória, por meio de observações livres do processo em foco. Os dados são revelados pela perspectiva subjetiva do participante, que atua como observador de uma realidade dinâmica. Nessa abordagem, não há hipóteses a serem testadas e o foco está no processo e não no produto. De forma diferente, o segundo paradigma faz uso de métodos qualitativos e análises estatísticas, em busca de respostas para fatos e causas através de uma interpretação objetiva dos dados. A priori, os estudos quantitativos usam números e categorizações e os dados são coletados de forma controlada, a partir da perspectiva externa. Os autores afirmam que ambos os paradigmas possuem vantagens e desvantagens e, orientam que a escolha da metodologia de pesquisa deve ser feita de forma que seus atributos possibilitem atingir os objetivos do estudo.

Ao contrário de autores que defendem o uso de somente uma metodologia de pesquisa, Dörnyei (2007) afirma que estudos que integram os paradigmas quantitativo e qualitativo

utilizam o que de melhor cada um tem a oferecer. Tal constatação é corroborada por Larsen-Freeman e Long (1991), que ressaltam os benefícios de uma pesquisa que utilize os atributos das metodologias qualitativa e quantitativa de forma complementar e não competitiva.

A combinação metodológica de análise dos dados é necessária para que se possa promover a triangulação e, por consequência, prezar pela validade interna e confiabilidade das informações obtidas (DÖRNYEI, 2007). Os dados gerados pelas metodologias de pesquisa são convergidos e contrastados com o objetivo de corroborar os resultados da análise. Apesar de pouco utilizada, a integração de metodologias tem sido incentivada na área de LA como uma forma de investigação da realidade a partir de perspectivas diferentes, porém complementares (LAZARATON, 2005, apud DÖRNYEI, 2007).

Deste modo, com o intuito de documentar as experiências de aprendizagem em contexto digital, a abordagem metodológica adotada é a pesquisa de abordagem mista, integrando técnicas de análises dos paradigmas qualitativo e quantitativo. Devido à natureza do estudo desenvolvido, essa abordagem melhor se adaptou aos objetivos propostos porque, enquanto a metodologia quantitativa oferece perspectivas mais objetivas e direcionadas aos resultados, a metodologia qualitativa oferece oportunidades de uma análise mais ampla, direcionada ao processo e à compreensão das narrativas.

Assim, a metodologia quantitativa possibilita que este estudo documente e classifique as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes em contexto digital e, os resultados são apresentados através de tabelas, cujos dados representam a frequência de ocorrência de cada categoria e subcategoria nas narrativas. A metodologia qualitativa, por sua vez, permite que a interpretação dos dados seja realizada, com base nas opiniões, experiências e sentimentos narrados pelos estudantes. Essa metodologia viabiliza a descrição da natureza das experiências.

3.2 Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Letras da UFMG, a partir de uma amostra de narrativas de estudantes em disciplinas de Inglês Instrumental, as quais compõem o Projeto IngRede. Essas são abertas a toda a comunidade acadêmica, a qual inclui estudantes de diversos cursos de graduação e funcionários da universidade.

Segundo Paiva *et al* (2009b), o projeto IngRede surgiu da grande demanda para oferta de cursos que ensinem habilidades de leitura e compreensão de texto para estudantes de várias universidades federais do país. Tais cursos, segundo os autores, têm como objetivos oferecer aulas a partir de uma abordagem colaborativa de ensino e contribuir para que estudantes desenvolvam competências de leitura e compreensão de texto que lhes permitam trabalhar com textos autênticos de Língua Inglesa.

O IngRede compreende um curso de leitura mediado por computador e, foi desenvolvido a partir de uma parceria entre dez universidades federais (UFG, UFMG, UFMT, UFRJ, UFSJ, UFSM, UFU, UFJF, UFPA e UFPEL). Na UFMG, o projeto foi implantado pela Profa. Vera Menezes Paiva e pela Profa. Júnia Braga. No início do projeto, no ano 2008, o curso compreendia somente o IngRede 1, que representa o nível I do curso, mas, devido a demanda, hoje o curso conta também com uma segunda disciplina, o IngRede 2. Durante o ano de 2011, o curso contou com dois níveis, a disciplina “UNI001 - Inglês Instrumental I” e “UNI002 - Inglês Instrumental II”. Com uma média de aproximadamente 2.000 (dois mil) alunos por semestre, ambas as disciplinas têm como objetivo principal desenvolver estratégias de leitura e compreensão de textos.

3.2.1 O AVA utilizado pelo IngRede

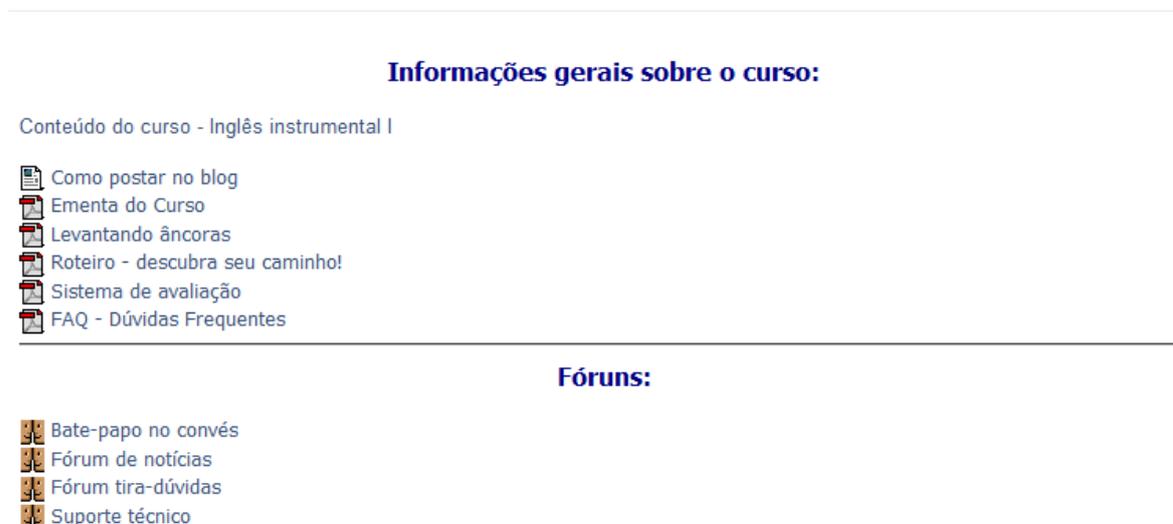
A plataforma de ensino utilizada pelo IngRede é o *Moodle* (acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), onde todas as atividades do IngRede são hospedadas, sendo este um curso 100% on-line. O *Moodle* é um sistema de gerenciamento on-line, que foi desenvolvido seguindo os princípios educacionais do construtivismo e construcionismo, onde o modelo de aprendizagem é centrado no aluno e a interface privilegia a aprendizagem ao utilizar recursos e ferramentas de fácil usabilidade (FRANCO, 2009). A Figura 2 mostra a página inicial do IngRede, na visão do aluno.

Figura 2 Página Inicial do AVA



Como podemos observar, a página inicial é composta por três colunas. Na parte central da página, encontram-se as informações e comunicados gerais do curso. É nesse espaço que a equipe posta orientações sobre o andamento do semestre a serem dadas aos alunos, principalmente sobre prazos e provas. Nesse bloco também se encontra o atalho para o “Conteúdo do CD”, que é o acesso on-line para o CD Rom do curso, os *links* para os fóruns e também para o FAQ. Na lateral direita, os estudantes podem visualizar os nomes de todos os participantes que estão on-line (colegas e tutores), *links* para as últimas notícias postadas no AVA e também o calendário. Na lateral esquerda, encontram-se os recursos e atividades do curso, como lista de participantes e a lista de “Tópicos”, que são os atalhos para as tarefas individuais, as “Bússolas” e para as coletivas, a “Biblioteca Virtual” e a seção “Abastecendo o Navio”. Essas informações também constam no bloco principal, no entanto, é necessário rolar a página para visualizá-las. A Figura 3 ilustra os atalhos que os estudantes localizam no bloco central do AVA.

Figura 3 Parte do bloco Central do AVA do Ingrede



Para customizar o curso, os estudantes foram agrupados em cinco grandes áreas: Ciências Agrárias, Exatas e da Terra; Ciências da Saúde e Biológicas; Ciências Humanas, Linguísticas, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas; e Engenharias. No nível I, os estudantes recebem instruções sobre habilidades que visam a compreensão geral do texto e, também, a busca de informações específicas, a partir da leitura de diferentes gêneros textuais não-acadêmicos.. No segundo nível, os aprendizes têm a oportunidade de aprimorar e automatizar suas competências de leitura ao lidarem com gêneros acadêmicos, como *abstracts* e *journals*. Os processos de avaliação das duas disciplinas são similares, sendo que os alunos devem realizar tarefas colaborativas ao longo do semestre e, ao final, realizam uma prova presencial, conforme orientação do MEC.

3.3 Os participantes

Esta pesquisa teve como participantes: a tutora-pesquisadora e 83 estudantes das disciplinas de Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II do Projeto IngRede, como descrito no contexto de pesquisa.

Dörnyei (2007) afirma que a maioria dos estudos atuais em Linguística Aplicada utiliza-se de amostras não-probabilísticas, conseguidas através dos recursos que estão disponíveis ao pesquisador. Nesta pesquisa, a amostragem não-probabilística pode ser classificada como de conveniência ou oportunidade¹², sendo essa o tipo de amostra mais

¹² *Convenience or opportunity sampling* (Dörnyei, 2007, p.98).

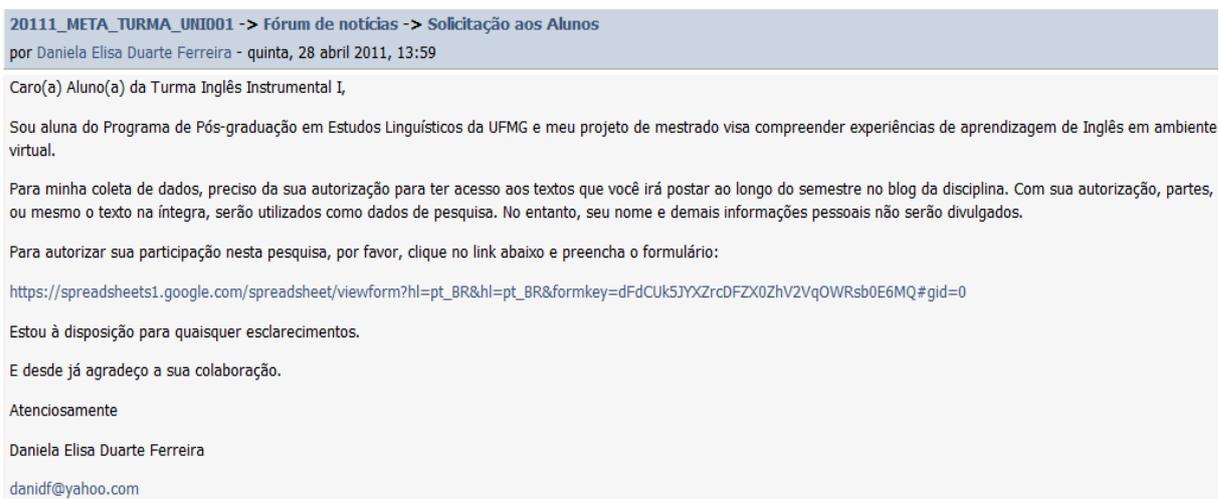
comum em pesquisa sobre ensino de LE. O critério de seleção desta amostra foi o de conveniência, já que esses participantes se dispuseram a contribuir voluntariamente.

O mesmo autor também argumenta que, a amostra deve estar entre 1% e 10% do total da população, com o mínimo de 100 participantes (DÖRNYEI, 2007). Apesar dessa amostra ser composta por 83 estudantes, ou 3% do total, cada um contribuiu com 3 narrativas ao longo do semestre, as quais revelaram dados suficientes para a condução do estudo e corroboração dos resultados.

Os estudantes participantes deste estudo representam uma amostra da população das disciplinas que, no período da coleta de dados representava um total de 3.076 alunos. Por meio de uma amostra voluntária de aproximadamente 3% desse total de estudantes matriculados nas duas disciplinas no 1º semestre de 2011, sendo esses provenientes de diversos cursos de graduação. Sendo esta uma pesquisa sobre experiências de aprendizagem em um novo ambiente de ensino, a diversidade do corpo discente comprovou-se como um fator positivo para a riqueza dos dados a serem coletados.

Os procedimentos seguidos para obtenção da amostra foram realizados dentro do AVA do IngRede, após o consentimento das professoras que ministram a disciplina. O semestre letivo começou em março de 2011. Em abril de 2011, a seguinte mensagem-convite foi enviada através do AVA para todos os estudantes de ambas as disciplinas, com o objetivo de informá-los do estudo e, automaticamente convidá-los a participar.

Figura 4 Mensagem-convite enviada aos Estudantes



20111_META_TURMA_UNI001 -> Fórum de notícias -> Solicitação aos Alunos
por Daniela Elisa Duarte Ferreira - quinta, 28 abril 2011, 13:59

Caro(a) Aluno(a) da Turma Inglês Instrumental I,

Sou aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e meu projeto de mestrado visa compreender experiências de aprendizagem de Inglês em ambiente virtual.

Para minha coleta de dados, preciso da sua autorização para ter acesso aos textos que você irá postar ao longo do semestre no blog da disciplina. Com sua autorização, partes, ou mesmo o texto na íntegra, serão utilizados como dados de pesquisa. No entanto, seu nome e demais informações pessoais não serão divulgados.

Para autorizar sua participação nesta pesquisa, por favor, clique no link abaixo e preencha o formulário:
https://spreadsheets1.google.com/spreadsheet/viewform?hl=pt_BR&hl=pt_BR&formkey=dFdCUk5JYXZrcDFZX0ZhV2VqOWRsb0E6MQ#gid=0

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

E desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

Daniela Elisa Duarte Ferreira
danidf@yahoo.com

Ao clicar no *link* indicado, o estudante era direcionado para uma página na Internet onde se encontrava o pedido de utilização dos dados gerados pelo questionário de perfil¹³ e também para os dados postados nos blogs da(s) disciplina(s). O convite foi enviado aproximadamente no meio do semestre letivo para que o estudante já tivesse conhecimento suficiente de como era o funcionamento da disciplina.

Mediante o recebimento desse questionário devidamente respondido, comecei a acompanhar e registrar as postagens realizadas pelos participantes nos blogs “Diário de Bordo” no AVA das disciplinas. Durante o período de investigação, entre abril e julho de 2011, recebi o total de 83 autorizações, sendo que 5 alunos, apesar de haver respondido o questionário, não realizaram postagens nos blogs.

3.4 Instrumentos de Coleta

Os instrumentos tiveram a função de documentar as observações e percepções dos participantes e também de subsidiar suas reflexões, sendo esses (a) questionário aberto; (b) narrativas escritas (c) observação e notas de campo.

3.4.1 Questionário Aberto

O primeiro instrumento de coleta enviado aos participantes através de um *link* na Internet foi um questionário qualitativo aberto¹⁴ (ver Anexo B), o qual forneceu dados para a elaboração do perfil do participante. O objetivo desse questionário foi conhecer o perfil do aprendiz através de suas características pessoais como sexo, idade, curso da UFMG, uso da Internet e nível de letramento digital (BAMBIRRA, 2009). Através desta primeira interlocução, objetivou-se iniciar o processo de reflexão do aprendiz acerca de suas experiências e de sua identidade como estudante de línguas.

O questionário escrito seguiu uma estrutura lógica, usando uma linguagem simples e objetiva, no qual houve um roteiro de questões gerais. Nas questões apresentadas, cada participante selecionou a opção ou as opções, dentre as alternativas dadas, que melhor se adequa(m) ao seu perfil. A partir dos dados atitudinais e comportamentais coletados por essa

¹³ O questionário on-line foi disponibilizado pela mensagem-convite com o título de formulário.

¹⁴ <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFdCUk5JYXZrcDFZX0ZhV2VqOWRsb0E6MQ#gid=0>

ferramenta (DÖRNYEI, 2003), foi possível traçar o perfil dos participantes, como apresentado anteriormente (subseção 3.3.1).

Este questionário foi elaborado a partir de uma plataforma disponível gratuitamente na Internet (*GoogleDocs*), em formato de formulário. Para o usuário, é necessário um cadastro prévio, com endereço eletrônico e senha. Após a elaboração do questionário, é gerado um *hiperlink* que pode ser enviado diretamente aos informantes ou, como feito neste estudo, enviado no corpo de uma mensagem de texto. Os dados gerados através das respostas fornecidas são apresentados em formato de gráficos e tabela. A escolha deste modelo de questionário deu-se pelos benefícios descritos por Mann e Stewart:

Um questionário on-line [...] tem a vantagem de aparecer igual (dependendo do navegador de Internet usado) para todos os respondentes. O questionário pode ter uma aparência atrativa, utilizando formatação de texto, cores e gráficos. Ele também é de fácil preenchimento por parte dos respondentes, selecionando, geralmente, respostas de listas pré-definidas ou inserindo textos em caixas de mensagem e, em seguida, apenas pressionando o botão 'Enviar' quando terminar. Os dados recebidos pelo pesquisador apresentam um formato previsível e consistente, podendo-se realizar a análise automática de dados, sem a edição que seria necessária com e-mail.¹⁵

(MANN & STEWART, 2002, p. 70)

Nenhum participante reportou qualquer dificuldade técnica para acessar o questionário on-line. Esse fator, em nossa opinião, também pode ser considerado como uma vantagem deste tipo de instrumento.

3.4.2 Narrativa

A narrativa foi principal instrumento para coleta de dados a partir do qual, objetivamos descrever como o aprendiz percebe o processo de aprendizagem partir do relato e reconstrução das experiências. A narrativa, na linha do pensamento sócioconstrutivista, reconhece a existência de mais de uma realidade ou verdade, a qual constitui uma característica importante na escolha instrumento de pesquisa que visa compreender a diversidade na sala de aula (CLANDININ & CONNELLY, 2000; MICCOLI, 2010).

¹⁵ Trecho original: "A web-page-based survey [...] has the advantage that it appears identical (subject to the browser used) to all respondents. The survey can be given an attractive appearance utilising text formatting, colours and graphics. It is also easy for respondents to complete, typically by selecting responses from predefined lists or entering texts in boxes and then simply clicking a 'Submit' button when finished. The data received by the researcher are in a predictable and consistent format, making automated analysis possible without the editing that may be necessary with text-based email" (MANN & STEWART, 2002,p.70)

Os autores Clandinin e Connelly (1991), ao discutirem pesquisas acerca de teoria e prática educativas, defendem a narrativa como uma ferramenta valiosa já tais estudos utilizam a experiência como foco e não somente como contexto. Segundo eles, a experiência é elicitada pela narrativa como um tema de investigação, sendo que essa é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Além disso, há uma interligação entre as experiências, já que uma experiência pode ser a fonte recursiva para outras experiências. Esse instrumento tem o poder de representar uma realidade tri-dimensional, já que as experiências são contadas a partir das perspectivas temporal, espacial e pessoal e social (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Quando os estudantes refletem sobre sua jornada de aprendizagem, as histórias que relatam sobre passado e o presente podem transformar experiências futuras. Além disso, esse instrumento revela as percepções das experiências vivenciadas pelo participante, com o objetivo de chegar mais perto possível do sentido da natureza dessa experiência.

A consciência de uma experiência é construída durante o processo de contar a história, pensamento que é corroborado por Maturana (2002, p. 212), quando o autor afirma que “quando refletimos sobre nós mesmos, nos encontramos em nossa reflexão e surgimos nela”. Em contraponto com outros instrumentos de pesquisas, Paiva (2008b) ressalta aspectos emocionais que podem ser capturados pela narrativa. As narrativas possibilitam que as experiências sejam contadas a partir da memória e emoções e não somente sobre fatos e resultados. Além disso, são instrumentos que viabilizam a reflexão e reconstrução de crenças (BARCELOS, 2006).

Para Benson (2005), as percepções originadas nas histórias pessoais podem prover indícios que ampliem a compreensão das implicações das diferenças individuais na aprendizagem. Portanto, defendemos a relevância de escutar as experiências dos aprendizes têm, tendo-os como parceiros, oferecendo-lhes oportunidades para reflexão e transformação.

3.4.2.1 *Blogs*

Paiva (2005) aponta a facilidade de um pesquisador lançar mão da Internet para a condução de pesquisas educacionais. A praticidade dá-se pela rapidez em que os dados podem ser coletados, catalogados e, conseqüentemente, analisados. Enquanto aluna da Graduação em Letras, tive a oportunidade de trabalhar como pesquisadora-júnior do extinto grupo APPA (Ações e Percepções de Professores e Alunos na Sala de Aula de Língua Inglesa). Como parte da minha função de pesquisadora-júnior, eu deveria transcrever narrativas orais de

professores. Assim, por experiência própria, corroboro que a coleta de dados na Internet é um instrumento facilitador e importante na investigação do próprio cenário de ensino virtual.

Nos *blogs*, os estudantes foram encorajados a narrarem suas experiências de aprendizagem, reflexões sobre experiências anteriores, emoções e percepções acerca do curso à distância. Apesar de a participação nesta pesquisa bem como nos *blogs* ter sido voluntária, observamos uma continuidade nos depoimentos dos estudantes e quase todos cumpriram a tarefa de postar três narrativas em momentos diferentes do curso.

A elaboração das narrativas de aprendizagem foram orientadas pelas instruções disponibilizadas para os estudantes no *link* Sistema de Avaliação no AVA de cada disciplina (vide anexo A). As narrativas deveriam ser guiadas pelas perguntas disponíveis, que contemplaram diferentes aspectos do processo de aprendizagem, como experiências anteriores de aprendizagem e também percepções dos estudantes sobre o ensino à distância. Apesar da existência de um guia para a escrita da narrativa, sendo esse composto por perguntas sobre o processo de aprendizagem que deveriam ser respondidas pelos participantes, não houve interação entre pesquisadora-participante durante o período da coleta de dados.

Os *blogs* onde as narrativas foram postadas já faziam parte do formato das disciplinas do IngRede e são intitulados “Diário de Bordo”. Em semestres anteriores ao da coleta de dados, as participações dos estudantes no “Diário de Bordo” era parte da avaliação do curso. No entanto, no semestre de investigação especificamente, as narrativas foram acompanhadas pelos tutores, mas não foram considerados objetos de avaliação.

Apesar do conteúdo dos *blogs* estar disponível até o presente momento em uma página do AVA hospedada no website institucional da UFMG¹⁶, fiz uma cópia *off-line* de todos os dados, por segurança, salvando-os em um arquivo, logo ao fim do semestre.

3.4.3 Observação e notas de campo

Como tutora do IngRede durante o ano letivo de 2010, propus-me a continuar acompanhando o curso, servindo como colaboradora voluntária, para observar as interações e as tarefas colaborativas desenvolvidas pelos participantes. Além do espaço *online* onde os participantes postaram as narrativas, o “Diário de Bordo”, o ambiente dispõe de outros espaços que promoveram a interação e a colaboração entre todos os participantes da disciplina

¹⁶ minha.ufmg.br

(estudantes e tutores), como fóruns de discussão e fórum tira-dúvidas. O objetivo desse acompanhamento e também das notas de campo, foi o de complementar as demais ferramentas de coleta de dados, possibilitando assim, a triangulação de dados.

As notas de campo foram tomadas ao longo do período da leitura e análise das narrativas. Todas as experiências contadas pelos estudantes que demandaram mais informações sobre a participação e desempenho daquele aprendiz foram investigadas e analisadas em contraposição a outros dados importantes, como mensagens postadas por aquele aprendiz em outros espaços do ambiente (como fórum tira-dúvidas e fórum de discussão) e também relatórios de suas atividades, que indicam a frequência de acesso no ambiente on-line, o número de atividades que realizou e sua avaliação.

O Quadro 4 tem o objetivo descrever resumidamente os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Quadro 4 Instrumentos de Coleta de Dados

Instrumentos de Coleta de Dados			
Instrumento	Período de coleta	Disponível no AVA	Objetivos
1 Questionário On-line	Disponibilizado durante todo o semestre letivo	Sim, através de <i>hyperlink</i>	Traçar o perfil dos participantes segundo suas características pessoais e uso da Internet
2 Narrativas nos Blogs	Uma narrativa a cada bimestre	Sim	Ter acesso às experiências de aprendizagem dos alunos através de textos escritos
3 Notas de Campo	Durante todo o semestre letivo	Sim, para tutores	Complementar os demais instrumentos e possibilitar a triângulação

Como apresentamos nesta seção, todos os instrumentos de pesquisa utilizados foram viabilizados através de recursos da Internet. Um tipo similar de coleta de dados foi utilizado em Franco (2009), da UFRJ, e Gomes Júnior (2011), da UFMG, pesquisadores que também investigaram contextos on-line de ensino em suas respectivas pesquisas de Mestrado. A partir dos resultados obtidos, Franco e Gomes Júnior comprovaram a eficácia de instrumento on-line de coleta de dados para pesquisas em Linguística Aplicada.

3.5 Análise dos Dados

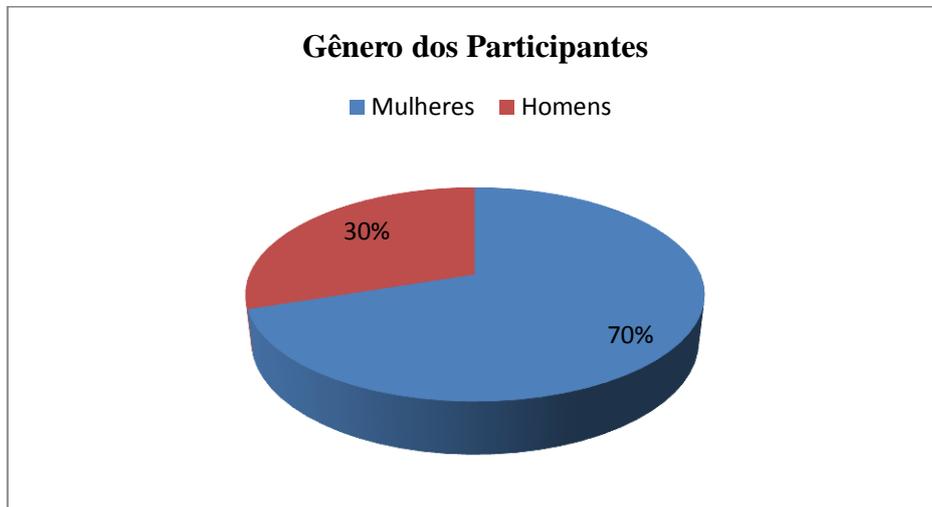
A análise dos dados, seguindo os parâmetros e procedimentos da pesquisa quantitativa e qualitativa (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991) abrangeu as seguintes etapas: a) seleção de todas as narrativas postadas pelos participantes no espaço “Diário de Bordo” das disciplinas Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II; b) identificação das naturezas encontradas nos relatos das experiências de aprendizagem desses estudantes, de acordo com as categorias experiências descritos no *framework* de Miccoli (2010), tendo sido esse adaptado para as experiências de aprendizagem em contexto on-line (seção 3.5.1); c) tabulação das experiências por meio de procedimentos quantitativos (cálculos percentuais de ocorrência de cada tipo de experiência) que revelou o conteúdo predominante nos depoimentos dos estudantes; d) validação da análise de dados através de prova de confiabilidade; e d) análise qualitativa das narrativas.

3.5.1 O perfil dos participantes

A primeira fase de análise de dados foi realizada a partir dos registros gerados pelo questionário aberto, que possibilitou descrever o perfil dos participantes, bem como ilustrar estas informações através de gráficos.

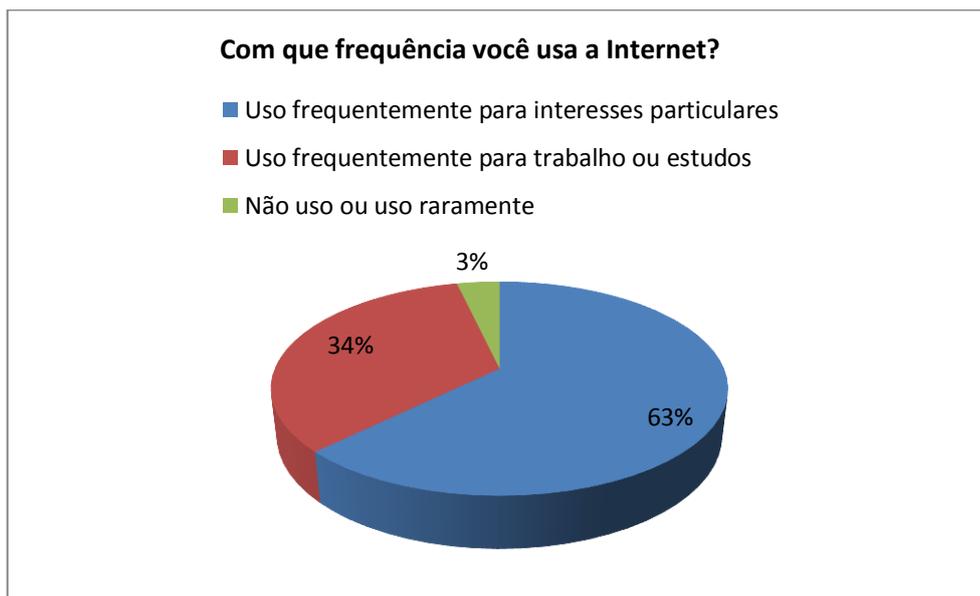
O grupo de aprendizes que respondeu ao questionário é composto de oitenta e três estudantes, sendo que desses, 58 (70%) são mulheres e 25 (30%) são homens, com a faixa etária entre 18 e 52 anos. São estudantes de aproximadamente quarenta e um cursos diferentes, entre esses de Graduação e Pós-Graduação, de diferentes áreas, conforme se pode ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 Gênero dos Participantes



Sobre o papel da Internet na rotina dos estudantes-participantes, uma porcentagem considerável de 63% informou que utilizam a ferramenta frequentemente para atender a interesses particulares. Outros 34% também usam esse recurso frequentemente, porém exclusivamente para atender demanda de trabalho ou estudo. Há também uma pequena parcela de 3% dos aprendizes que afirmaram que não usam muito a Internet ou a usam raramente.

Gráfico 2 Frequência de Uso da Internet



Ainda sobre o uso de computadores, todos os aprendizes afirmaram que recorrem ao editor de textos como *Word* (100%) na sua rotina. Outra ferramenta que foi apontada como sendo de grande importância para eles são os sites de busca (98%), como *Google*. Uma parcela significativa de estudantes participantes indicou o uso de editor de planilhas como *Excel* (69%), seguido de perto pelo editor de figuras, como *Paint* (61%). Quase metade dos estudantes afirmaram que há outros recursos que também utilizam (46%) e, por fim, a ferramenta diagramador visual, como *Corel Draw* é utilizada por uma pequena parcela dos participantes (11%).

Na questão que relacionou o uso da Língua Inglesa e Internet, os participantes apontaram, que a ação mais realizada por eles é a de escutar música e/ou ver vídeos on-line, em websites como *Youtube* (75%). Uma grande porcentagem de aprendizes (69%) também informou que utiliza o inglês como ferramenta para conduzir pesquisas on-line ou manter-se atualizado, através de, por exemplo, jornais e revistas disponíveis on-line. Em terceiro lugar em frequência, um pouco mais do que a metade dos estudantes (57%) afirmou baixar literatura na língua-alvo de interesse pessoal ou acadêmico. Dentre as ações menos realizadas estão: manutenção em página virtual (7%), colaborar com revistas/jornais virtuais (6%) e colaborar com softwares livres (5%).

Ao examinarmos os dados gerados pelo questionário inicial, vemos que os estudantes conhecem e dominam ferramentas tecnológicas importantes, como o editor de texto *Word* e a ferramenta de busca *Google*. Além disso, esses resultados relevam a importância do uso da tecnologia para os estudantes, no contexto educacional e também na vida pessoal. Mesmo não sendo todos os artefatos tecnológicos amplamente conhecidos e utilizados pelos participantes, como o diagramador visual (somente 11% o utilizam), podemos aferir que todos têm a competência, ainda que básica, para utilizar as ferramentas do AVA.

3.5.2 As narrativas

A segunda fase focou nas narrativas geradas pelo AVA. Essa segunda fase começou com (1) transcrição de todas as narrativas dos *blogs* para um editor de textos, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas, o que gerou um volume de aproximadamente 91 páginas; (2) leitura dessas narrativas e mapeamento das experiências de aprendizagem (MICCOLI, 2010); (3) classificação das experiências em categorias e subcategorias (MICCOLI & FERREIRA, 2012); (4) cálculo das porcentagens e frequências

com base nos excertos codificados. Esse processo gerou os resultados quantitativos e também os dados para a análise qualitativa, descrita a seguir.

A análise interpretativa dos dados buscou não só descrever, mas, acima de tudo, compreender a natureza das experiências digitais de aprendizagem, revelando suas características e desafios. Os procedimentos para essa análise foram (1) análise dos excertos de cada categoria e subcategoria; (2) seleção dos excertos que representam os resultados. Para ilustrar, descrevemos procedimento realizado para a análise de um trecho de uma narrativa postada por um aluno do Inglês Instrumental II, que é identificado como “Estudante do Inglês Instrumental II”.

Excerto (1):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: Uma outra crítica é que os tutores não exercem o papel de mediador do conhecimento. Até porque acredito que deve¹⁷ ser muitos alunos e não sei quantos tutores, mas a minha sensação é que se você fechasse o Moodle e acessasse um material impresso seria quase a mesma coisa. Há pouca interação, também me coloco como responsável por pouca interação, mas não há motivação.

Vemos na estudante um sentimento que indica que a mediação oferecida pela equipe de tutores do IngRede não lhe é satisfatória. Para viabilizar a análise deste relato, Excerto 1, investigamos nas ferramentas de gerenciamento disponíveis no AVA e, encontramos nos relatórios de participação do estudante os registros de suas interações nos Fóruns. No “Fórum Tira-dúvidas”, que é o espaço de colaboração utilizado pelos alunos do IngRede para fazer perguntas sobre o conteúdo do curso, há o registro de uma interação entre o estudante e um tutor, na qual ela questiona a resposta considerada correta em uma tarefa de interpretação de texto. Vejamos os excertos que ilustram a interação aluno-professor (Figura 5).

¹⁷ Os trechos das narrativas reproduzidos nesta dissertação foram adaptados para o português de norma culta, mas sem alteração quanto ao seu sentido.

Figura 5 Exemplo de Interação Estudante-Tutor

Unidade 3 aula 3
por [redacted] - domingo, 15 maio 2011, 21:42

Tutores,

Sobre a aula 3 da unidade 3, não concordei muito com a resposta da pergunta: **Para se chegar à Ilha Grande, podemos sair de avião de Angra dos Reis.**

A resposta do exercício é falsa. Mas, no texto não fala que existe um aeroporto embora seja pequeno e com vôos irregulares é possível ir, não é? Mesmo que a opção indicada seja de ônibus ou de carro. Então eu responderia que sim, poderíamos sair de avião. Agora se a pergunta fosse que para se chegar à Ilha Grande, a opção mais indicada seria chegar de avião, então responderia "falso".

O que acham?

abraços,

[redacted]

Editar | Excluir | Responder

Re: Unidade 3 aula 3
por [redacted] - segunda, 16 maio 2011, 10:12

Prezada [redacted]

a aula a qual você se refere está no **Inglês Instrumental I**, certo? Vejamos a parte que explica porque não é possível chegar à Ilha Grande de avião:

First, you have to decide if you're going by car or by bus (Angra dos Reis's airport is small and offers no regular flights)

Ou seja, você deve decidir se irá de carro ou de ônibus, uma vez que o aeroporto de Angra dos Reis é pequeno e não oferece vôos regulares. A frase entre parênteses explica justamente porque não é possível ir de avião: não há vôos regulares para Ilha Grande, portanto as duas únicas opções são o carro ou o ônibus.

Att,

[redacted] (Equipe IngRede)

O que vemos na figura é toda a extensão da interação, que ficou limitada a uma pergunta do estudante e uma resposta do tutor. Após a análise dessa interação, foi possível concluir que o sentimento negativo expressado no Excerto (1) parece estar relacionado ao fato de ele não obter uma resposta que esclareça a dúvida. Assim, a experiência foi classificada como Afe.1. Experiência de Sentimento.

3.5.3 Adaptação do Framework de Miccoli (2010) de experiências para o contexto desta pesquisa

A análise de dados evidenciou a necessidade de adaptar o *framework* para o contexto digital para contemplar as especificidades desse meio. Assim sendo, as categorias e subcategorias já existentes foram adaptadas para atender ao novo contexto de pesquisa e duas subcategorias foram criadas, a saber: a) *Contextual 5: Experiências Na Interação com o Ambiente Virtual* e b) *Conceptual 5: Concepções sobre a Tecnologia Digital*. Como realizado em Bambilra (2009), a categorização das novas subcategorias tem base semântica, ou seja, o

seu conteúdo as fizeram ser classificadas dentro do escopo das experiências contextuais e experiências conceituais.

A nova subcategoria sugerida, das *Experiências na Interação com o Ambiente Virtual*, se distingue das demais subcategorias das experiências contextuais por tratar especificamente das experiências na interação os recursos tecnológicos dos AVAs e suas ferramentas, tendo sido esse o pré-requisito para um excerto ser classificado como tal. Essa subcategoria pode abarcar qualquer conteúdo que faça referência a uma experiência com ao ambiente virtual e seus recursos tecnológicos. O dado pode revelar uma experiência com o ambiente, sem especificações de ferramentas ou pode também tratar de instrumentos específicos. Assim sendo, tendo em vista as múltiplas possibilidades de experiência de interação com um ambiente virtual, nos baseamos nos trabalhos de Franco (2009) e Paiva e Braga (2011) para uma tentativa de estabelecer os campos de instrumentos tecnológicos oferecidos em um AVA como referência para possibilitar a análise dos excertos. Nesta subcategoria, estão os relatos que se referem às experiências referentes ao uso do(a)(s): (1) ambiente virtual; (2) ferramentas de coordenação pessoal do curso, que oferecem um tutorial de uso da plataforma e também aporte pedagógico, as quais auxiliam o estudante organizar seu próprio processo de aprendizagem; (3) espaços de comunicação síncrona e assíncrona, que estimulam a interação aluno-aluno e aluno-tutor/professor; (4) espaços de colaboração, onde atividades individuais ou coletivas são realizadas; (5) ferramentas de administração pessoal do curso, como acesso às notas de avaliações, atividades passadas e frequência de uso. Vale lembrar que, cada AVA oferece diferentes recursos, mas, no geral, esses dispõem de ferramentas com funcionalidades similares (FRANCO, *ibid*).

A subcategoria criada para as experiências conceituais, a das *Concepções sobre o Uso da Tecnologia Digital* trata dos conteúdos conceituais sobre como os estudantes vivenciam o uso de recursos tecnológicos. Nesta subcategoria estão as experiências que descrevem as crenças dos alunos sobre (1) as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia para aprendizagem; (2) a importância de desenvolver a competência tecnológica; (3) o uso de ferramentas específicas; (4) os participantes de um curso on-line.

Além disso, a subcategoria *Experiências Paralelas* (Cog.6), foi renomeada para *Experiências Extra-Ambiente Virtual de Aprendizagem* por não haver experiências paralelas à sala de aula no contexto on-line. E a subcategoria Pes.2 também foi renomeada para *Experiências de Aprendizagem Anteriores* para que haja uma distinção clara da subcategoria

Pes.3 *Experiências na Vida Pessoal*. Sendo assim, o *framework* de Miccoli (2010), que contempla especificamente o contexto face a face, foi ampliado com o objetivo de possibilitar o mapeamento as experiências de aprendizagem em contexto on-line. Apesar do contexto desta pesquisa ter sido um ambiente formal de ensino à distância, um AVA, o *framework* ampliado pode ser aplicado na investigação de quaisquer aprendizagens no contexto on-line. Desta forma, depois de documentar esses domínios de experiências, criamos as duas subcategorias e codificamos todas as ocorrências de experiências, seguindo o *framework* a seguir¹⁸.

***Framework* ampliado para categorização de experiências de aprendizagem em contexto digital (Miccoli & Ferreira, 2012)**

1. EXPERIÊNCIAS DIRETAS

1.1. Experiências Cognitivas

- Cog. 1. Experiências nas Atividades em Sala de Aula (experiências nas atividades no ambiente de ensino)
- Cog. 2. Identificação de Objetivos, Dificuldades e Dúvidas (no processo de lidar com as atividades na aprendizagem)
- Cog. 3. Experiências de Participação e Desempenho (participar de interações virtuais, como fóruns ou chats)
- Cog. 4. Experiências de Aprendizagem (o que foi aprendido com as atividades de ensino face a face ou on-line)
- Cog. 5. Percepção do Ensino (no contexto face a face ou on-line - AVA como meio de aprendizagem, como atividades são propostas)
- Cog. 6. Experiências Extra-Ambiente Virtual de Aprendizagem (deveres, acesso aos sites sugeridos mas não obrigatórios)***
- Cog. 7. Estratégias de aprendizagem (uso de dicionários, pesquisa em websites para colocar em prática as estratégias de leitura desenvolvidas, recorrer à Internet para solucionar dúvidas)

1.2 Experiências Sociais

- Soc. 1. Interação e Relações Interpessoais (em ambientes virtuais – como participantes interagem com colegas e tutores)
- Soc. 2. Tensão nas Relações Interpessoais (ambientes virtuais ou não – competição, críticas, riscos, exposição nos espaços compartilhados no ambiente virtual)
- Soc. 3. Experiências como Estudantes (como o estudante se vê dentro do grande grupo, como parte de grupo)
- Soc. 4. Experiências com os Professores/Tutores (como o estudante percebe a mediação)
- Soc. 5. Experiências em Grupos (atividades desenvolvidas nos espaços de colaboração)
- Soc. 6. Experiências enquanto Turma (o AVA como espaço de interação e colaboração, descrição da turma)
- Soc. 7. Estratégias Sociais (como lidam com competição, críticas, como se apoiam)

1.3. Experiências Afetivas

- Afe. 1. Experiências de Sentimentos (sentimentos positivos e negativos durante o curso)
- Afe. 2. Exp. de Motivação, Interesse e Esforço (nas atividades, interesse por algo diferente)
- Afe. 3. Experiências de Autoestima e Atitudes Pessoais (na aprendizagem: como se veem afetivamente)
- Afe. 4. Atitudes dos Professores/Tutores (sentimentos em relação aos tutores e ao *feedback* recebido)
- Afe. 5. Estratégias Afetivas (como lidam com os sentimentos)

2. EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

2.1. Experiências Contextuais

- Con. 1. Experiências Institucionais (matrícula, requerimentos, exigências da UFMG)
- Con. 2. Experiências Relativas à Língua Estrangeira (Status da LE)
- Con. 3. Experiências Decorrentes da Pesquisa (atitudes, sentimentos e percepções sobre a pesquisa)
- Con. 4. Experiência do Tempo (falta de tempo para atividades do IngRede)
- Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual (como o estudante lida com a interface digital)***

2.2. Experiências Pessoais

¹⁸ As novas subcategorias e a subcategoria renomeada são indicadas em *itálico*.

- Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico (pessoal ou UFMG)
Pes. 2. Experiências de Aprendizagem Anteriores (qualquer aprendizagem fora do IngRede)
 Pes. 3. Experiências na Vida Pessoal (fora da sala ou escola)
 Pes. 4. Experiências no Trabalho e no estudo (em geral ou sobrecarga de estudo para alunos fazem os dois cursos)

2.3. Experiências Conceptuais

- Cpt. 1. Concepções sobre o Ensino (de Inglês e no IngRede, em ambientes virtuais no geral, relação ideal, papel do professor, atividades)
 Cpt. 2. Concepções sobre a Aprendizagem (de Inglês, no IngRede, em ambientes virtuais em geral, papel do estudante etc.)
 Cpt. 3. Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal (o próprio processo de aprendizagem)
 Cpt. 4. Concepções sobre a Própria Responsabilidade (como estudante e também como aprendiz de uma LE)
Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital

2.4. Experiências Futuras

- Fut. 1. Intenções (planos de ação)
 Fut. 2. Vontades (algo que não é facilmente atingido, mas é importante para o processo)
 Fut.3. Necessidades (identificação de área que merece atenção: fluência, comportamentos, sentimentos)
 Fut. 4. Desejos (metas mais distantes, visões, sonhos)

A partir da adaptação ao *framework* e do detalhamento das características que compreendiam cada categoria e subcategoria, e, após uma releitura dos dados à luz deste novo referencial, foi possível realizar o *mapeamento* das experiências no contexto digital narradas nos *blogs*. Utilizei-me de cores para indicar cada categoria, estratégia que também facilitou a quantificação das mesmas. Assim, todas as experiências **cognitivas** foram aleatoriamente sinalizadas com a cor amarela, as **sociais** com a cor cinza, as **afetivas** com a cor rosa, as **contextuais** com a cor verde-escuro, as **pessoais** com a cor vermelho, as **conceptuais** com a cor azul e as **futuras** com a cor verde-claro. A seguir apresentamos um trecho de análise¹⁹, e, a partir desse, é possível observar que a classificação das experiências com o uso de cores facilita o processo de análise de dados:

Excerto (2):

Narrativa 2 - Estudante do Inglês Instrumental II: O *Curso de Inglês Instrumental II* continua me agradando bastante principalmente pelo fato de incluir em suas atividades (Bússolas, Girando o Leme, cd) textos e artigos científicos muito interessante. →Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço A discussão a respeito de eutanásia, morte assistida e cuidados paliativos na seção Girando o Leme desse módulo foi muito produtiva, pois tive a oportunidade de ver diversas opiniões a respeito de temas tão polêmicos quanto esse e também de expressar minha opinião pessoal. →Soc. 1. Interação e relações interpessoais Sempre que posso leio as postagens dos fóruns na página inicial da disciplina e também nos fóruns de atividades. →Cog. 3. Experiências de participação e desempenho Assim, consigo me orientar a respeito de como as atividades devem ser feitas (sanando as eventuais dúvidas que possam surgir ao longo do curso)e também posso adquirir mais conhecimento sobre o idioma, fazendo uma auto-avaliação do processo de aprendizagem. →Cpt. 3. Concepções sobre a aprendizagem pessoal Gostei muito dos textos escolhidos para a prova on-line e não tive dificuldades ao fazê-la. →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula Agora estou me preparando para a prova presencial e para o próximo módulo. →Fut.3 Necessidades

¹⁹ Uma amostra mais ampla da análise pode ser encontrada no Anexo C.

A prova de confiabilidade foi o procedimento posterior à categorização das experiências. Seguindo o procedimento adotado por Miccoli (1997), replicado por Zolnier (2011), 10% dos dados foram selecionados e enviados para uma colega que conhece profundamente o *framework* e também atua como pesquisadora em ensino à distância. Além de atuar como examinadora externa, ela ajudou no desenvolvimento das novas subcategorias do *framework*. O acordo estabelecido foi que, sendo 80% das análises compatíveis, o teste seria considerado como de sucesso. Para tal teste, foram consideradas as concordâncias de classificação de categorias e também subcategorias.

Nos primeiros resultados, entre os 101 excertos classificados, relevaram-se 89 acordos, ou seja, 88%. No entanto, em sua análise, a colega identificou um maior número de experiências. Por isso, ela recomendou que a análise fosse refeita para uma investigação profunda os dados e, assim, que todas as experiências contidas nesses fossem mapeadas e classificadas. Assim feito, de 486 experiências documentadas na primeira análise, o número total subiu para um total de 1.022.

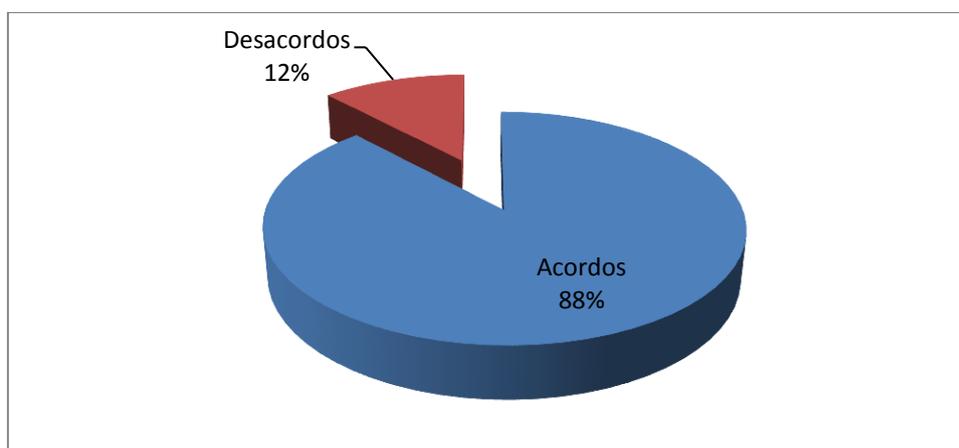


GRÁFICO 3 Teste de Confiabilidade

Os resultados da análise dos dados são apresentados no próximo capítulo à luz da fundamentação teórica discutida anteriormente. Os excertos das narrativas utilizados ilustram as principais experiências relatadas pelos estudantes, as quais possibilitam obter respostas às perguntas de pesquisa.

Capítulo 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados obtidos nesta pesquisa. Como descrito no capítulo anterior, as narrativas postadas em *blogs* no AVA de duas disciplinas de Inglês Instrumental foram analisadas e as ocorrências de experiências de aprendizagem foram categorizadas de acordo com uma versão ampliada do *framework* de Miccoli (2010), i.e., conforme Miccoli e Ferreira (2012), de modo a responder às perguntas desta investigação. Os resultados quantitativos dessa análise são apresentados em tabelas, cujos recursos numéricos auxiliam na compreensão das informações geradas pelos instrumentos de pesquisa. Além disso, o *framework* adaptado de Miccoli e Ferreira (2012), como apresentado no capítulo anterior, é o ponto de partida para aprofundarmos na exploração deste novo meio educacional.

Este capítulo está organizado em duas seções, cada uma delas tem o propósito de oferecer respostas às perguntas de pesquisa. A primeira, em forma de resultados quantitativos, apresenta as experiências de aprendizagem mapeadas nas narrativas dos estudantes das disciplinas de Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II no primeiro semestre letivo de 2011. A segunda discute a natureza dessas experiências em análise qualitativa, ilustrada por excertos que corroboram os resultados.

Com relação aos excertos, eles são identificados pela turma a que pertencem, Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II. Portanto, ao encontrar-se a identificação ‘Narrativa 2 – Estudante Inglês Instrumental I’, sabe-se que o excerto se refere à segunda narrativa postada por um estudante da turma Inglês Instrumental I.

Ressaltamos que os depoimentos não sofreram nenhuma alteração. Nos exemplos em que os excertos são fragmentos de narrativas, houve o cuidado de oferecer informações que permitam ao leitor uma apreciação contextualizada desse excerto.

4.1 Análise Quantitativa

A primeira pergunta desta pesquisa é: *quais experiências de aprendizagem os estudantes das disciplinas Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II do Projeto IngRede da UFMG afirmam vivenciar no ambiente virtual?* Essa pergunta teve como objetivo

documentar as experiências de aprendizagem no contexto digital, uma vez que, as pesquisas anteriormente realizadas a partir do *framework* ficaram limitadas ao contexto face a face.

Os *blogs*, como instrumentos de coleta de dados, permitiram que as experiências dos estudantes fossem acessadas por meio de suas narrativas. A categorização dessas experiências em experiências diretas, indiretas e suas subcategorias, possibilitou chegar aos resultados detalhados na Tabela 1.

Tabela 1 – Natureza das Experiências no Contexto Digital

	Natureza da Experiência	Ocorrências	Porcentagem
DIRETAS	Cognitivas	364	36%
	Sociais	64	6%
	Afetivas	239	23%
INDIRETAS	Contextuais	155	15%
	Pessoais	60	6%
	Conceptuais	106	10%
	Futuras	36	4%
Total		1024	100%

Como podemos observar ao somar as frequências de experiências cognitivas, sociais e afetivas e de experiências contextuais, pessoais, conceptuais e futuras, obtemos a frequência de experiências diretas e indiretas. Evidencia-se, assim, a predominância das diretas em relação às indiretas.

Os resultados, na Tabela 1, evidenciam que as experiências cognitivas, as experiências afetivas e as experiências contextuais são predominantes nas narrativas dos estudantes do curso à distância. Nesta investigação, 65% das experiências relatadas são de natureza direta e 35% de natureza indireta. No estudo pioneiro de experiências, realizado por Miccoli (1997), encontrou-se também essa predominância das experiências diretas sobre as indiretas, na relação de natureza das experiências era 85% de experiências diretas para 15% de experiências indiretas. Sendo assim, estes resultados corroboram a predominância das experiências diretas em relação às indiretas.

Além disso, no estudo de Miccoli (1997), a autora observou que as experiências cognitivas foram as mais destacadas por todos os participantes (média de 52%), seguidas das sociais (19%) e, posteriormente, das afetivas (14%). Em sua pesquisa sobre experiências de professores em educação continuada, Zolnier (2011) encontrou resultados semelhantes, sendo que as experiências cognitivas obtiveram a maior de frequência nos relatos (32%), seguidas das pessoais (26%) e sociais (11%).

Segundo os resultados do presente estudo, as experiências cognitivas representam 36% dos relatos frequência. Essas foram seguidas pelas experiências afetivas, representando 23% e as experiências contextuais, com 15% de frequência. Em seguida, temos as experiências conceituais, com 10% e as experiências sociais e pessoais, ambas com 6%. Em último lugar de frequência, estão as experiências futuras, com 4%.

Os resultados obtidos neste estudo, pioneiro do contexto on-line de aprendizagem, corroboram pesquisas anteriores como de Miccoli (1997) e Zolnier (2011), as quais indicam que as experiências contextuais, conceituais e futuras são subsidiárias, ou seja, influenciam indireta e subsidiariamente a aprendizagem em geral.

A análise quantitativa do total das experiências termina aqui. Na próxima etapa da análise iremos descrever, detalhadamente, a análise quantitativa dos resultados para cada categoria das experiências diretas e indiretas.

4.1.1 Experiências Diretas

Como visto na seção anterior, as narrativas revelaram que os estudantes vivenciam várias experiências de aprendizagem no contexto educacional on-line. Nesta subseção, iremos apresentar a análise quantitativa das experiências diretas e suas respectivas subcategorias. A análise qualitativa desses dados será apresentada na seção 4.2.

4.1.1.1 Experiências Cognitivas

A primeira das experiências diretas refere-se às experiências cognitivas (54% das experiências diretas). Vemos na Tabela 2 a frequência de experiências nas suas subcategorias.

Tabela 2 – Frequência de Experiências Cognitivas no Contexto On-line

Natureza da Subcategoria	Número de Ocorrências	Porcentagem
Cog. 1 Experiências nas Atividades da Sala de Aula	48	13,2%
Cog. 2. Iden. de Objetivos, Dificuldades E Dúvidas	40	11%
Cog. 3. Experiências de Participação e Desempenho	25	6,8%
Cog. 4. Experiências de Aprendizagem	87	23,9%
Cog. 5. Percepção do ensino	97	26,7%
Cog. 6. Exp. Extra-ambiente Virtual de Aprendizagem	28	7,7%
Cog. 7. Estratégias de aprendizagem	38	10,4%
Total	363	100%

Como se percebe na Tabela 2, a subcategoria Cog. 5 , sobre a Percepção do Ensino, foi a mais frequente (26,7%). Nessa subcategoria, os estudantes narraram como veem os cursos de Inglês Instrumental on-line. Houve referências à abordagem de ensino do curso, que privilegia o desenvolvimento de estratégias de leitura e práticas de aprendizagem colaborativa. Muitos, que já haviam feito o nível I, fizeram uma comparação entre os dois níveis, constatando que o nível II apresenta uma carga de conteúdo maior que o primeiro, constatação pertinente, já que o nível I é considerado o curso introdutório e o nível II aborda textos mais complexos, inclusive lançando mão de textos acadêmicos.

Em segundo lugar estão as Experiências de Aprendizagem, identificadas como Cog. 4, com uma frequência média de 23,9%. Os resultados evidenciam que o objetivo principal do IngRede, desenvolvimento de habilidades através de estratégias de leitura e compreensão, foi alcançado por muitos dos estudantes. Houve também relatos positivos do impacto das experiências de aprendizagem no IngRede em leituras em inglês exigidas nas outras disciplinas.

Em seguida, tratamos da subcategoria Cog. 1, relacionada às atividades desenvolvidas no espaço de aprendizagem virtual. Com uma frequência média de 13,2% das experiências de natureza cognitiva detectadas nas narrativas, os aprendizes relataram como percebem as atividades propostas em diferentes espaços do AVA.

Em quarto lugar, encontra-se a Cog. 2 (11%), os estudantes identificaram os objetivos, dificuldades e dúvidas nas tarefas realizadas. Sendo cursos de leitura, a maior dificuldade reportada pelos estudantes foi a de conhecimento de vocabulário. Os aprendizes narram que sentiram a necessidade de saber um vocabulário “sofisticado” e também de termos técnicos para poderem realizar as tarefas de leitura e compreensão. No entanto, a identificação desses obstáculos pelos estudantes, sugere que um dos objetivos do curso, a ampliação de consciência linguística por meio da leitura, está sendo alcançado.

A quarta subcategoria das experiências de natureza Cognitiva, a Cog. 7, evidenciou uma frequência de 10,4%. Os resultados referentes a essa subcategoria revelam que os aprendizes frequentemente fazem uso de estratégias como recorrer ao dicionário ou à Internet, para solucionar dúvidas e incrementar a aprendizagem, após ocorrências de Cog.2.

A subcategoria Cog. 7 foi seguida pela Cog. 6 (7,7%), onde os estudantes narraram sobre as experiências extra-ambiente virtual de aprendizagem. As experiências extra-AVA tratam daquelas em que os aprendizes buscam outros recursos na *web* para melhorar seu desempenho, além dos materiais didáticos disponíveis nos ambientes das disciplinas. Foram citados como recursos: vídeos e músicas, websites especializados, websites sugeridos por colegas nos fóruns, websites de notícias, websites educacionais e websites com vídeo-aula.

As experiências menos relatadas são as que se inserem na categoria Cog. 3 (6,8%) sobre Experiências de Participação e Desempenho. Nestes relatos, os estudantes descreveram como participam e desenvolvem as tarefas que objetivam construção compartilhada de conhecimento no AVA. Sobre essas, os aprendizes destacaram a atuação nos fóruns e Biblioteca Virtual, onde devem participar de duas maneiras: compartilhando conhecimento com os colegas e também interagindo com o conteúdo que ali encontram.

A frequência revelada pela última subcategoria, das Experiências de Participação e Desempenho nos chamou a atenção por ter sido o oposto do encontrado em Miccoli (1997). Nesse estudo, a Cog. 3 teve uma frequência de média de 28%, sendo essa a mais alta dentre todas as experiências cognitivas. Uma possível razão para explicar o resultado obtido neste estudo (6,8%) seria o direcionamento das narrativas. Os excertos classificados como Cog. 3 foram relevados na segunda e terceira postagens do *blog*, onde os estudantes encontraram as perguntas que os levaram a refletir sobre aspectos da sua participação e desempenho, como por exemplo, “Descreva suas impressões sobre sua habilidade de aplicar as estratégias de leitura e de entender os pontos gramaticais explorados em cada questão.” (Anexo A).

4.1.1.2 Experiências Afetivas

Em segundo lugar na frequência de relatos encontram-se as Experiências Afetivas (36% das experiências diretas). Os resultados revelam depoimentos nas suas cinco subcategorias, os quais são apresentados na Tabela 3.

TABELA 3 – Frequência de Experiências Afetivas no Contexto On-line

Natureza da Subcategoria	Número de Ocorrências	Porcentagem
Afe. 1 Experiências de Sentimentos	141	58,9%
Afe. 2. Exp. de Motivação, Interesse e Esforço	58	24,2%
Afe. 3. Exp. de Autoestima e Atitudes Pessoais	24	10%
Afe. 4. Atitudes dos Professores/Tutores	13	5,4%
Afe. 5. Estratégias Afetivas	3	1,2%
Total	239	100%

No total das Experiências Afetivas, predominam as referências às Experiências de Sentimentos, Afe.1 (58,9%). Essa frequência aponta que acima da metade dos excertos classificados nas experiências afetivas focam em sentimentos. Um resultado parecido foi obtido por Miccoli (1997), cujo estudo revelou 50% de frequência para a Afe.1. Sobre essa, a autora concluiu que os sentimentos negativos foram os principais manifestados em sua análise. Contrariamente a esse resultado, neste estudo percebe-se que os aprendizes relatam sentimentos tanto positivos quanto negativos em relação ao curso, sendo os positivos predominantes nas narrativas.

A segunda subcategoria mais frequente, a Afe.2 (24,2%), que é relacionada ao esforço e motivação, está presente nas narrativas em momentos nos quais os estudantes relatam suas ações em prol de melhorar seu desempenho e, por consequência, aprender mais o idioma.

Em terceiro lugar, com 10% das experiências afetivas, encontram-se às que se referem às Atitudes de Professores/Tutores. Nessa subcategoria (Afe.4), destinada a investigar o ponto de vista do estudante em relação às atitudes do professor, foi necessário ampliar seu escopo para incluir as referências aos tutores da disciplina. Os dados revelam que os estudantes têm sentimentos diferentes com relação à contribuição dos tutores ao processo de aprendizagem, apesar de haver concordância da maior parte, pois, dos 13 (treze) excertos classificados nessa

subcategoria, 10 (dez) revelam sentimentos positivos, ou seja, 77% do total de Afe.4, e 3 (três) relatam sentimentos negativos (23%).

No que se refere às experiências Autoestima e Atitudes Pessoais (Afe. 3), com percentual de 5,4% nas narrativas dos estudantes, estes revelam seu receio em não conseguirem atingir bons resultados na aprendizagem. Finalmente, a subcategoria Estratégias Afetivas (Afe.5), revelou uma frequência de 1,2%, e emergiu em poucos depoimentos. Nesses, os estudantes relatam como lidam com sentimentos como ansiedade e desmotivação ao realizar as atividades no AVA. Esse resultado pode ser explicado na relação entre as experiências classificadas como Afe. 1 e Afe. 5. Como as experiências de sentimentos (Afe.1) são predominantemente positivas, há poucos relatos de estratégias afetivas (Afe.5), já que um número pequeno de estudantes manifesta a necessidade lidar com sentimentos negativos.

4.1.1.3 Experiências Sociais

Na categoria de Experiências Sociais (10% das experiências diretas), os resultados se distribuíram conforme os dados como descritos na Tabela 4.

Tabela 4 – Frequência de Experiências Sociais no Contexto On-line

Natureza da Subcategoria	Número de Ocorrências	Porcentagem
Soc. 1. Interação e Relações Interpessoais	13	20,3%
Soc. 2. Tensão nas Relações Interpessoais	0	0%
Soc. 3. Experiências como Estudantes	15	23,4%
Soc. 4. Experiências com os Professores/Tutores	10	15,6%
Soc. 5. Experiências em Grupos	23	35,9%
Soc. 6. Experiências enquanto Turma	3	4,7%
Soc. 7. Estratégias Sociais	0	0%
Total	64	100%

Conforme a Tabela 4, os resultados indicam que a subcategoria Experiências em Grupos, a Soc. 5 (35,9%) emergiu como a mais frequente no processo de aprendizagem no contexto digital. Nessa subcategoria, os estudantes apontam a importância dos fóruns on-line para esclarecimento de dúvidas, checar entendimento e troca de conhecimento entre colegas.

É importante ressaltar que há uma predominância de relatos nos quais as experiências em grupos foram relatadas de forma positiva pelos estudantes. Segundo eles, essas são vivenciadas por meio da atuação em tarefas colaborativas.

Em segundo lugar, nas experiências sociais, encontram-se as referências às Experiências como Estudantes (Soc. 3), com uma frequência de 23,4%. Os resultados nessa subcategoria possibilitou apreciar como o estudante vê a si mesmo e sobre qual papel ele acredita que seja o seu, no processo de aprendizagem no contexto digital. Nos depoimentos sobre suas experiências como estudantes, vemos como eles se colocam dentro das tarefas coletivas, como no “Girando o Leme” e “Fórum de Discussão” e também como observam a própria participação na(s) disciplina(s).

As experiências referentes à subcategoria de Interação e Relações Interpessoais (Soc.1) aparecem em terceiro lugar dentre as experiências sociais, com 20,3%. Nos depoimentos, os estudantes destacam a oportunidade que encontram para interagir com os pares nos fóruns, seja para tirar dúvidas ou para discutir questões relacionadas às disciplinas. Na análise dos resultados, merece destaque a percepção dos estudantes quanto a importância da interação e colaboração entre alunos de várias áreas no ensino à distância. Houve também, relatos de estudantes que recorreram à ajuda de colegas ou amigos fora do AVA. Isso mostra que apesar dos adventos da colaboração on-line, há ainda aprendizes que podem ter preferência pela interação face a face sobre a virtual (LEFFA, 2005).

Em seguida, estão as experiências referentes à subcategoria Experiências com os Professores/Tutores (Soc. 4), com um valor porcentual de 15,6%. Diferentemente de Miccoli (2010), a Soc. 4, em contexto digital, trata das experiências sobre o papel de facilitador, não do professor em si. Dentre as 10 (dez) experiências categorizadas como Soc. 4, 9 (nove) relataram experiências positivas na interação aluno-tutor e, em 1 (uma) ocorrência, o estudante argumentou que não recebeu a assistência necessária por parte dos tutores.

Os depoimentos classificados na subcategoria Experiências enquanto Turma (Soc.6, 4,7%) revelaram a diversidade do corpo discente das disciplinas. Em suas palavras, os aprendizes descrevem, de forma positiva, a heterogenia das turmas.

Com nenhuma ocorrência, temos as subcategorias Tensão nas Relações Interpessoais (Soc. 2) e Estratégias sociais (Soc. 7). Na pesquisa de Miccoli (1997), a Soc.2 representou 12% do total das experiências sociais e, a Soc. 7 teve a frequência de 5%. Sobre a primeira, referentes às tensões, Miccoli (ibid) descreve que essa subcategoria trata dos diferentes

conflitos em sala de aula, sendo esses entre alunos ou alunos e professor. Em sua pesquisa, a autora destaca que as tensões relatadas pelos aprendizes existem como ameaças e não como uma realidade. No entanto, essas experiências afetam participação e desempenho. A segunda, das Estratégias Sociais (Soc.7), revela como os estudantes lidam com as tensões (Soc 2).

No contexto on-line, a interação é realizada via espaços de colaboração como os fóruns assíncronos, há pouca ou nenhuma oportunidade para críticas e competição, as quais originam tensão nas relações interpessoais. Além disso, nesses espaços, não há formação de grupos, assim, nenhum estudante se sente excluído ou inibido a participar. Por fim, a subcategoria das Estratégias Sociais (Soc.5) está relacionada à das Tensões nas Relações Interpessoais (Soc.2), assim, compreendemos que, como não houve depoimentos conflitos, não emergiram estratégias sociais para lidar com esses.

4.1.2 Experiências Indiretas

As experiências indiretas, aquelas originadas fora da sala de aula, ou, neste estudo, fora do AVA, são as contextuais, pessoais, conceptuais e futuras. Essas experiências, apesar de externas ao contexto formal de aprendizagem, exercem influência indireta sobre e le, pois influenciam a compreensão dos estudantes sobre os eventos em sala de aula (MICCOLI, 1997; 2010).

Esta subseção continua a análise quantitativa, tendo como foco as experiências indiretas e suas subcategorias. As indiretas representam 34% do total das experiências categorizadas nos dados. Essa porcentagem representa um número de 357 excertos de narrativas. Desse total, as contextuais tiveram um maior número de referências (43%), seguidas pelas conceptuais (30%), pessoais (17%) e futuras (10%).

Com base nos dados representados quantitativamente na Tabela 1, nesta subseção apresentaremos detalhadamente os resultados obtidos para cada categoria e subcategoria das experiências indiretas de aprendizagem no contexto digital. A análise qualitativa desses dados será realizada na seção 4.2.

4.1.2.1 Experiências Contextuais

Na primeira categoria das experiências indiretas, a das Experiências Contextuais (43% das experiências indiretas), a tabulação da categorização relevou os resultados apresentados na Tabela 5.

TABELA 5 – Frequência de Experiências Contextuais no Contexto On-line

Natureza da Subcategoria	Número de Ocorrências	Porcentagem
Con. 1. Experiências institucionais	4	2,6%
Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira	24	15,5%
Con. 3. Experiências decorrentes da pesquisa	0	0%
Con. 4. Experiência do tempo	16	10,3%
<i>Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual</i>	111	71,6%
Total	123	100%

As Experiências na Interação com o Ambiente Virtual (Con. 5) foram acrescentadas ao *framework* de Miccoli (2010), com o objetivo de expandir o *framework* para adaptá-lo ao contexto digital, pela primeira vez investigado. Os resultados revelados nessa subcategoria representam 71,6% do total das experiências contextuais. Os relatos indicam as dificuldades iniciais dos estudantes em lidar com o ambiente, o AVA, e também com suas ferramentas. Os depoimentos foram predominantemente positivos e neles os aprendizes destacaram as funcionalidades do ambiente e das suas ferramentas para a aprendizagem. Os problemas mencionados são referentes às limitações da tecnologia, como erros e instabilidade no sistema.

Na subcategoria Contextuais 2 estão incluídos os depoimentos que revelam as experiências relacionadas ao status da Língua Inglesa para o contexto social dos estudantes. Com a segunda maior frequência dentro da categoria (15,5%), as Experiências relativas à língua estrangeira revelam que os aprendizes percebem o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas como sendo essencial para o sucesso acadêmico e profissional.

No que concerne as Experiências do Tempo (Con.4), a análise dos dados revelou uma frequência de 10,3%. Sobre essas, os estudantes narraram questões relativas ao tempo. São problemas levantados por eles: sobrecarga de estudos; falta de organização para realizar todas as tarefas coletivas (como visitar postagens dos colegas nos espaços “Fóruns” e “Girando o Leme”); e falta de tempo para explorar devidamente todo o conteúdo disponibilizado no

ambiente. Os estudantes que realizaram as duas disciplinas simultaneamente também relataram dificuldades para desenvolver todas as tarefas.

Em quarto lugar, as Experiências Institucionais (Con.1) com uma frequência média de 2,6%, tratam dos procedimentos burocráticos que os estudantes vivenciam dentro da UFMG. Em três, do total de quatro excertos, os aprendizes relataram a mesma experiência. Ao iniciarem a disciplina, sentiram-se inseguros para cursá-la e solicitaram o trancamento de matrícula. No entanto, como os pedidos não foram deferidos, decidiram-se por continuar o curso. Todos os estudantes revelaram que, ao final do semestre letivo, estavam contentes por terem conseguido, com sucesso, superar o desafio inicial, e até mesmo o sentimento de impotência, e terminar a disciplina.

Finalizando a apresentação dos resultados referentes às experiências contextuais, não houve relatos de Experiências decorrentes da pesquisa (0%), possivelmente porque não houve interação pesquisadora-participantes durante nenhum momento do estudo.

4.1.2.2 Experiências Conceptuais

Na categoria Experiências Conceptuais, encontram-se 30% do total de experiências indiretas relatadas, como detalhado na Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência de Experiências Conceptuais no Contexto On-line

Natureza da Subcategoria	Número de Ocorrências	Porcentagem
Cpt. 1. Concepções sobre o Ensino	14	11%
Cpt. 2. Concepções sobre a Aprendizagem	33	26%
Cpt. 3. Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal	48	38%
Cpt. 4. Concepções sobre a Própria Responsabilidade	10	8%
<i>Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital</i>	21	17%
Total	126	100%

A subcategoria das conceptuais que obteve a maior frequência nas narrativas é a de Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal (Cpt. 3, 38%). Nessa subcategoria, estudantes contam como percebem o próprio processo de aprendizagem. Os resultados apontam para

elementos e ações que facilitam a aprendizagem e também para o que os aprendizes veem como dificuldades. Sendo o foco das disciplinas a leitura e compreensão de textos, muitos estudantes enfatizam a dificuldade para aprender o idioma, mas acreditam ter facilidade para ler em inglês. Há narrativas também sobre a crença de ter ou não aptidão para aprender o idioma, experiência que está intimamente relacionada à subcategoria das Experiências de Aprendizagem Anteriores (Pes.2).

No que se refere às Concepções sobre a Aprendizagem, subcategoria (Cpt. 2), com uma frequência de 26%, as experiências mais recorrentes referem-se, por exemplo, à relevância do conhecimento de estratégias de leitura para que não seja necessário traduzir o texto e às oportunidades de interação promovidas nos espaços de colaboração, como os “Fóruns”.

A subcategoria Concepções sobre a Tecnologia Digital (Cpt.5, 17%) foi a segunda subcategoria criada para ampliar o *framework* adequando-o às novas experiências que emergem em contexto on-line. Os depoimentos dos estudantes categorizados como Cpt.5 fazem referências às crenças dos estudantes sobre como devem usar a tecnologia como meio e ferramenta de aprendizagem, bem como as possibilidades que lhes oferece, como, por exemplo, as vantagens de cursar uma disciplina on-line.

Em seguida, na subcategoria Concepções sobre o Ensino, com 11% do total das conceituais, encontram-se as crenças sobre o ensino de Inglês e no IngRede, a relação ideal entre o ambiente virtual e o estudante, e os professores/tutores e os estudantes. As crenças mais recorrentes sobre o ensino de Inglês revelam que os estudantes veem o curso de Inglês Instrumental como de grande importância para o desenvolvimento das estratégias de leitura e compreensão. Sobre o ensino no IngRede especificamente, os resultados revelam as avaliações feitas pelos estudantes sobre as tarefas disponíveis no AVA. O “Glossário”, por exemplo, é visto pelos estudantes como sendo de grande utilidade para a aprendizagem durante o curso e também para estudos futuros. Outra tarefa mencionada é “Abastecendo o Navio”, vista como sem grande utilidade, pois os estudantes não têm tempo para ler os textos compartilhados pelos colegas. Ainda sobre o ensino no IngRede, muitos depoimentos revelam que os estudantes apreciam o trabalho de leitura feito a partir de artigos científicos.

Os resultados da subcategoria menos frequente nos depoimentos, referem-se às Concepções sobre a Própria Responsabilidade (Cpt.4), com 8% de frequência. Os relatos revelam aspectos da aprendizagem no desenvolvimento de estratégias de leitura que os

estudantes acreditam ser de sua própria responsabilidade. Palavras como “empenho”, “seriedade”, “atenção” e “dedicação” foram recorrentes nas narrativas classificadas nesta subcategoria.

4.1.2.3 Experiências Pessoais

Em terceiro lugar estão as Experiências Pessoais que, com 60 excertos classificados, obtiveram uma frequência de 17% do total das experiências indiretas. Os valores percentuais para cada subcategoria das Experiências Pessoais estão representados na Tabela 7:

TABELA 7 – Frequência de Experiências Pessoais no Contexto On-line

Natureza da Subcategoria	Número de Ocorrências	Porcentagem
Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico	1	2%
Pes. 2. Experiências anteriores	40	67%
Pes. 3. Experiências na vida pessoal	12	20%
Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo	7	12%
Total	60	100%

Na categoria das Experiências Pessoais, a subcategoria que apresentou a maior frequência de relatos se refere às Experiências Anteriores (Pes.2, 67%). Um resultado similar foi encontrado em Miccoli (1997), onde as Experiências Anteriores representaram 65% do total. Nos depoimentos, as experiências predominantes fazem referência às experiências de aprendizagem durante o Ensino Fundamental e Médio e cursos livres. Cabe ressaltar que, nas perguntas que orientaram as narrativas, não havia nenhuma pergunta que orientasse uma reflexão sobre a história do aprendiz como estudante de inglês. No entanto, os resultados revelaram que, dos 40 (quarenta) excertos classificados como Pes.2, 37 (trinta e sete) foram identificados na primeira narrativa postada pelos estudantes. Esse resultado corrobora Miccoli (1997; 2010), sinalizando que as experiências anteriores influenciam o processo de aprendizagem em curso.

Quanto às Experiências na Vida Pessoal (Pes.3, 20%), os aprendizes se referem às outras atividades que desenvolvem como trabalhar e estudar, e também às atividades de lazer que estão relacionadas à Língua Inglesa, corroborando os relatos dos informantes de Miccoli (1997).

Em terceiro lugar, estão as experiências referentes às Experiências no Trabalho e no Estudo (Pes.4, 12%). Esse resultado revela que os estudantes relatam sobrecarga de trabalho/estudo, principalmente quando acumulam a disciplina on-line com outras disciplinas que demandam tempo e dedicação, como estágio ou escrita de trabalhos de conclusão de curso ou dissertações de mestrado. Há, também, relatos de sobrecarga de leitura, quando os estudantes optam por cursar as duas disciplinas de Inglês Instrumental no mesmo semestre.

Em último lugar está um único depoimento categorizado como Experiências por Nível Socioeconômico (Pes.1, 2%) no qual o estudante revelou sua dificuldade para realizar as tarefas da disciplina por não possuir um computador. Em seu depoimento, a estudante, que concluiu com sucesso o curso, argumenta que o fato de não ter um computador pessoal dificultava o desenvolvimento das tarefas porque essas demandam tranquilidade e concentração.

4.1.2.4 Experiências Futuras

As Experiências Futuras correspondem a 10% do total das experiências indiretas. As frequências médias reveladas para cada uma de suas subcategorias são apresentadas na Tabela 8.

TABELA 8 – Frequência de Experiências Futuras no Contexto On-line

Natureza da Subcategoria	Número de Ocorrências	Porcentagem
Fut. 1. Intenções	10	29%
Fut. 2. Vontades	10	29%
Fut.3.Necessidades	6	12%
Fut. 4. Desejos	10	29%
Total	36	100%

Os resultados referentes à subcategoria das Experiências Futuras (Fut. 1) se remetem a ações que os estudantes almejam alcançar e representam 29% do total de excertos. Para Zolnier (2011) a subcategoria das Intenções 1 (Fut 1.) diferem das outras nessa categoria por se referirem aos objetivos que deixaram o plano das ideias e os estudantes já realizam alguma ação para coloca-los em prática. As narrativas de Intenções nos contam como os estudantes

esperam poder utilizar as estratégias de leitura e compreensão desenvolvidas ao longo da(s) disciplina(s) em futuras leituras de artigos científicos, bem como na realização de provas de proficiência para cursos de pós-graduação.

Com a mesma frequência média de ocorrências, a subcategoria de Experiências Futuras 2 (Fut.2, 29%) refere-se às vontades dos estudantes. Os resultados dessa subcategoria trazem as vontades dos aprendizes de continuarem aprendendo e até mesmo de cursar outra disciplina on-line.

A seguir, vêm os depoimentos categorizados na subcategoria Desejos (Fut.4, 29%). Os depoimentos dessa subcategoria revelam as metas e os sonhos que os aprendizes pretendem alcançar tendo o inglês como instrumento. Os aprendizes têm desejos comuns a estudantes universitários, como bons empregos, fazer mestrado e viajar e/ou estudar no exterior.

Sobre a subcategoria Necessidades (Fut.3, 12%), as narrativas apontam para as habilidades ou áreas de conhecimento que os estudantes acreditam que precisam melhorar. Dos 6 (seis) excertos classificados nessa subcategoria, 3 (três) destacam que os estudantes veem necessidade de melhorar suas estratégias de leitura; 2 (dois) indicam a necessidade de melhorar o desempenho na realização das tarefas, sendo que um deles destaca que a ferramenta *feedback* automático orienta sobre o que precisa ser aprimorado; e (1) enfatiza que é necessário expandir seu vocabulário na língua-alvo.

4.2 Análise qualitativa

Nesta seção, apresentamos a análise qualitativa do corpus de forma a descrever a natureza das experiências aprendizagem em contexto digital. Para tanto, discutimos os dados referentes às subcategorias das experiências diretas: a cognitiva, a afetiva e a social; e subcategorias das indiretas, a conceptual, a contextual, a pessoal e a futura. Esses resultados decorrem da categorização segundo o *framework* adaptado de Miccoli e Ferreira (2012), descrito no Capítulo 3.

4.2.1 Experiências Diretas

As experiências diretas correspondem a 65% do total das experiências, resultado que pode ser explicado pelo direcionamento das perguntas que guiaram as narrativas. As perguntas, que induziram à reflexão, provocaram os aprendizes a pensar sobre o ensino no

AVA da disciplina, especificamente sobre a abordagem de ensino utilizada e sobre como percebem a proposta pedagógica do IngRede.

As próximas subseções trazem as análises realizadas e os resultados referentes às experiências cognitivas, afetivas e sociais e suas subcategorias, discutidas a partir dos depoimentos nos *blogs*.

4.2.1.1 Experiências Cognitivas

Os resultados apresentados anteriormente (subseção 4.1.1.1) trazem a porcentagem dividida por subcategoria dentro das Experiências Cognitivas. Esses dados indicam que a maioria dos depoimentos dos estudantes é sobre suas percepções em relação: (1) ao ensino no contexto on-line; (2) às experiências de aprendizagem vivenciadas no AVA; (3) às experiências ao realizarem as tarefas; (4) aos objetivos, dificuldades e dúvidas que puderam identificar; (5) às estratégias de aprendizagem utilizadas; (6) às experiências de aprendizagem on-line em outros espaços que não o AVA; e (7) às experiências de participação e envolvimento com as tarefas.

Nos depoimentos sobre as experiências cognitivas de percepção do ensino, os estudantes fazem uma avaliação geral do(s) curso(s) e também discutem as atividades desenvolvidas, o grau de dificuldade e o foco de tarefas específicas, como a “Bússola” e “Girando o Leme”. Além disso, teceram elogios e críticas aos cursos:

Excerto (2):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: *Como o objetivo do curso é mais voltado para leitura, eu acho que esse primeiro módulo vem cumprindo bem o seu papel, com textos curtos que abordam diversos temas podemos ter contato com um vocabulário vasto e compreender melhor a mensagem que o texto quer passar, a seção abastecendo o navio é também relevante, →Cog. 5. Percepção do ensino* uma vez que nos ajuda familiarizar com a literatura da nossa área, o que será importante para nossa carreira profissional.

Excerto (3):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Gostei muito dos textos contidos nas bússolas pois estes se relacionam diretamente à minha área (científica). Acredito que as dicas contidas neles são muito valiosas para quem pretende publicar um trabalho científico de qualidade. As atividades de interpretação propostas serviram para uma boa fixação do conteúdo e contribuíram muito não só para o meu aprendizado do idioma, ampliando o meu vocabulário e entendimento, mas também para complementar meus conhecimentos no meu curso (Ciências Biológicas). →Cog. 4. Percepção da aprendizagem*

Excerto (4):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *As atividades do CD (unidade introdutória) e as das bússolas não acrescentaram muito conhecimento. Apesar de*

trazerem aspectos até interessantes sobre artigos e métodos de estudo, as atividades sobre esses assuntos foram desnecessariamente longas e repetitivas. Seria mais interessante que a bússola avaliasse mais o que foi dado na unidade 1 do CD. Essa unidade, sim, acrescentou informações novas, precisei consultar um dicionário para respondê-la e, apesar de ter tido mais trabalho para realizá-la, gostei mais dessa tarefa. → **Cog. 5. Percepção do ensino**

Na primeira narrativa, Excerto (2), vemos que o estudante avalia positivamente o material didático do curso e também destaca a contribuição da tarefa colaborativa “Abastecendo o Navio”, em que todos os estudantes compartilham textos em inglês que julguem de relevância para o curso. O depoimento desse aprendiz está de acordo com a percepção do colega, ilustrada no Excerto (3), onde observamos que ambos estudantes percebem que há tangência entre conhecimento linguístico adquirido no IngRede com outras áreas. A interação dos estudantes com o texto indica que as tarefas de leitura propiciam o desenvolvimento de estratégias, ampliação da consciência linguística e também coconstrução de conhecimento, através da promoção da leitura como prática social (PAIVA, BRAGA, RACILAN & CARNEIRO, 2009b).

No Excerto (4), o aprendiz critica as tarefas individuais, que são as realizadas via CD *Rom* e “Bússolas”, que julga extensas e repetitivas. O conteúdo do CD traz as estratégias de leitura e inclui a leitura de vários textos, bem como a realização de atividades que não são avaliadas. As “Bússolas” seguem um formato similar, porém, fazem parte do sistema de avaliação do curso. Apesar das críticas às tarefas, a estudante alcançou bons resultados na realização das atividades encontradas nas “Bússolas”, o que significa que ela alcançou os objetivos de aprendizagem.

Ao escreverem sobre as experiências de aprendizagem, identificadas como Cog. 4, muitos estudantes destacaram o que aprenderam através das atividades do AVA:

Excerto (5):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: Estava parada com a leitura de inglês há algum tempo, retomei aplicando as estratégias de leitura aprendidas no curso, como, por exemplo, procurar palavras-chave, informações específicas, formular hipóteses e deduzir... Gostei muito da disponibilidade do CD online, e durante a realização das atividades contidas nele não encontrei grandes dificuldades, recorrendo sempre ao dicionário e à internet em caso de dúvidas. *Em relação aos aspectos linguísticos abordados, acho que eles foram de grande contribuição para o desenvolvimento da minha leitura em língua inglesa através do ensino de métodos eficientes como o M.U.R.D.E.R²⁰ e Skimming and Scanning.* → **Cog. 4. Experiências de aprendizagem**

²⁰ MURDER, é a sigla para um grupo de estratégias de leitura: “M (Mood): Plan and schedule text study. Monitor attention; U (Understanding): Identify important and difficult text content; R (Recall): Paraphrase text

Excerto (6):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental I: *Cada vez mais aprendendo "English terms". Já estou conseguindo ler textos da minha área com maior desenvoltura, e passando com maior facilidade por conjunções e outros termos conectivos no texto.* →Cog. 4. Experiências de aprendizagem A fala ainda é bem precária, mas ao menos a leitura e um pouco da escrita estão melhorando.

Excerto (7):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *O inglês online está contribuindo para o aprimoramento de meu vocabulário e em minhas habilidades de leitura, aumentando meu aproveitamento de compreensão do texto em um menor espaço de tempo, além de uma melhor compreensão da construção de frases e dos nomes de cada classe gramatical.* →Cog. 4. Experiências de aprendizagem.

Tal como evidenciam esses depoimentos (Exc. 5, 6 e 7), os estudantes do IngRede estão no processo de se tornarem leitores proficientes, auto-suficientes, atuando de maneira ativa no desenvolvimento da aprendizagem a partir incorporação de estratégias de leitura e compreensão (PAIVA, BRAGA, RACILAN & CARNEIRO, 2009b). Houve também relatos de otimização das experiências de aprendizagem no IngRede por meio de leituras exigidas em Inglês nas outras disciplinas, como vemos na fala deste aluno:

Excerto (8):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: *É incrível como o conteúdo do curso vai se acumulando e sem nem mesmo perceber, estou usando os recursos de uma parte da unidade na outra e consigo fazer a transposição do assunto abordado em um módulo para o seguinte. Achei as dicas das primeiras unidades (ler o título e depois analisar os elementos gráficos) muito úteis, visto que utilizo essas estratégias para qualquer texto ou artigo que leio, mesmo em português. A utilização das estratégias e recursos gramaticais (como procurar por cognatos verdadeiros) me auxiliam muito a compreender os textos em inglês, sejam os propostos aqui ou artigos referentes às aulas ou para realização de trabalhos e seminários.* →Cog. 4. Experiências de aprendizagem

A partir da narrativa deste estudante (Exc. 8), vemos que o conteúdo aprendido no IngRede auxilia na conscientização do processo de leitura também na língua materna. As atividades propostas pelo Ingrede, apesar de focarem a leitura em inglês, contribuem para o desenvolvimento da compreensão escrita em português e, logo, para melhorar o desempenho do estudante na sua formação acadêmica.

ideas and map important ones; D (Digest): Reflect, identifying important ideas and confusing ones; E (Expand): Ask how text information is to be applied; R (Review): Analyze mistakes on tests and modify study procedures” (GLYNN & MUTH, 1994).

As experiências sobre as atividades desenvolvidas no ambiente de aprendizagem virtual estão presentes nas narrativas em que os aprendizes descrevem as tarefas individuais e coletivas desenvolvidas por eles ao longo do semestre.

Excerto (9):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Os exercícios propostos pelas bússolas ficam muito mais fáceis de serem resolvidos se antes forem realizados os exercícios do CD. No primeiro conjunto de bússolas, o número de tentativas eram maiores, para a resolução das atividades, e poder fazer a revisão era um ponto que julgava muito positivo, já que isso me permitia ver exatamente os pontos em que eu precisava melhorar.* →**Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula**

Excerto (10):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *I thought the texts in Bússolas were very interesting, teaching us some sections of an academic publication, thing that we are going to use at the end of our graduation. It was the biggest learning for me until this moment.* →**Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula**²¹

Os estudantes descrevem experiências de aprendizagem distintas, apesar de compartilharem o mesmo processo de ensino. O Excerto 9 revela a experiência de aprendizagem pela realização das tarefas individuais, que trazem as lições. Para esse aluno, seguir os passos sugeridos, a saber: as atividades do CD devem ser feitas antes das “Bússolas”, provaram ser eficazes para o desenvolvimento das estratégias de leitura. Além disso, estando atividades disponíveis on-line e sendo possível revisá-las, fez-se possível um diagnóstico dos pontos que precisavam de atenção. Para o outro aprendiz (exc. 10), o trabalho com o gênero “Textos Acadêmicos” é importante por estimular os estudantes a lidarem com este tipo de texto, sendo essa uma necessidade real de estudantes universitários (PAIVA, BRAGA, RACILAN & CARNEIRO, 2009b).

Os objetivos, dificuldades e dúvidas identificados nos depoimentos dos estudantes estão relacionados à compreensão de textos. Os excertos abaixo ilustram as dificuldades encontradas na realização das leituras:

Excerto (11):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental I: *Acredito que a aplicação das estratégias de leitura tem me ajudado muito a entender os textos e exercícios propostos, porém ainda tenho tido muita dificuldade com os textos.* →**Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas** *Os textos, em sua maior parte,*

²¹ Tradução: “Eu achei os textos das Bússolas muito interessantes, ensinam a gente algumas seções de uma publicação acadêmica, uma coisa que a gente vai usar no fim da nossa graduação. Este foi o maior aprendizado para mim até este momento.”

possuem muito termos técnicos e às vezes as questões são um pouco confusas. Além disso, acredito que como não tenho quase conhecimento nenhum de inglês isso tem dificultado um pouco minha aprendizagem, principalmente porque apesar de conseguir identificar algumas variáveis do texto, através das estratégias de leitura, muitas vezes não consigo identificar o verdadeiro sentido do texto. →Cog. 2.
Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas

Excerto (12):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Até o momento, posso dizer que esse curso possui um grau de dificuldade maior que o primeiro, principalmente no que se refere à complexidade dos textos, que são mais longos e tratam de temas mais acadêmicos.* →Cog. 2. **Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas**

O modelo de leitura adotado no IngRede, de natureza sócio-interacional, como discutido no Capítulo 2, tem como objetivo a leitura crítica, pela qual o estudante interage com o texto de várias maneiras. O aprendiz (exc. 11) percebe que o processo de leitura vai além do entendimento do vocabulário como um elemento isolado de contexto. Por sua vez, o estudante (exc.12) descreve que o segundo nível do curso traz textos mais difíceis do gênero texto acadêmico. Assim, concluímos que as dificuldades dos estudantes estão relacionadas ao processo de construção do sentido do texto, no qual eles devem mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais e também de mundo (PAIVA & BRAGA, 2011).

As experiências de dificuldades se relacionam às que descrevem as estratégias de aprendizagem usadas pelos estudantes no processo de leitura. Em vários depoimentos, os estudantes, após apontarem as dificuldades que encontraram ao realizar uma atividade, indicam quais estratégias usaram para solucionar o problema. Vemos que, a mesma estudante que relatou obstáculos (exc. 13), explica os recursos que buscou:

Excerto (13)

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental I: *Até o momento, posso dizer que esse curso possui um grau de dificuldade maior que o primeiro, principalmente no que se refere à complexidade dos textos, que são mais longos e tratam de temas mais acadêmicos. Gostei muito da disponibilidade do CD online, e durante a realização das atividades contidas nele não encontrei grandes dificuldades, recorrendo sempre ao dicionário e à internet em caso de dúvidas.* →Cog. 7.
Estratégias de aprendizagem

Vimos, no capítulo sobre os pressupostos teóricos (Cap. 2), Paiva (2010a) e Leffa (2005) discutem uma forte tendência de a aprendizagem no meio digital propiciar e, até mesmo, incentivar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Paiva (ibid) relaciona a aprendizagem em AVAs à autonomia, quando aponta para as várias possibilidades de recursos

disponíveis aos estudantes têm acesso na Internet. Os Excertos (14) e (15) documentam empiricamente essa relação.

Excerto (14)

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: I think that I'm increasing my English abilities in this course. It wasn't difficult for me to do the exercises in Bússolas and Aulas and the feedbacks always helped when something went wrong. *Often when I had a doubt I used the internet to clear it*²² → **Cog. 7. Estratégias de aprendizagem**

Excerto (15):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: Acho que meu desenvolvimento está bom. *Tenho feito um dicionário pessoal, onde anoto as palavras que tenho mais dificuldade. Também anoto as ponderações contidas no CD mais importantes pra mim, especialmente as explicações gramaticais e sintáticas. Quando tenho dificuldade consulto o dicionário e a internet.* → **Cog. 7. Estratégias de aprendizagem** Tenho conversado sobre os exercícios com meu noivo, que também faz a matéria. Ainda não senti necessidade de conversar com outros colegas.

Nas duas narrativas, os estudantes apontam a internet como sendo o recurso utilizado para ajudá-los a solucionar dúvidas, mas também houve menção a outros, como recursos disponíveis no próprio AVA e dicionário. Esses resultados corroboram os resultados de estudo de Franco (2009), que também observou que ambientes virtuais induzem os alunos a um comportamento autônomo.

4.2.1.2 Experiências Afetivas

A discussão sobre as experiências afetivas vivenciadas por estudantes foi organizada da seguinte forma: (a) sentimentos positivos, incluindo motivação e interesse; e (b) sentimentos negativos. De um modo geral os aprendizes revelam emoções positivas, como ilustram os Excertos (16) e (17).

Excerto (16):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: Além do aspecto de me ajudar a lembrar, *esse curso está sendo um momento de relaxamento para mim. É um tempo em que eu me esqueço um pouco as minhas preocupações com a faculdade e me divirto estudando!* → **Afe. 1. Experiências de sentimentos**

Excerto (17):

²² Dentre as aproximadamente 255 narrativas nos blogs, somente um estudante escreveu em inglês e não houve nenhum tipo de correção nesses excertos, especificamente.

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Os exercícios do CD foram abrangentes e mais gostosos de fazer. As bússolas foram longas e muito específicas, discursando sobre assuntos e textos muito específicos.* →Afe. 1. Experiências de sentimentos

Ao contrário dos resultados encontrados por Miccoli (1997), onde a autora apresentou que os sentimentos negativos foram predominantes, neste estudo houve uma maior ocorrência de sentimentos positivos. Os estudantes revelaram sentimentos que se referem ao prazer que têm ao estudar (Exc. 16) e também a satisfação quando constatam que o que aprenderam ao longo do semestre (Exc. 17). Além disso, os depoimentos indicam que, apesar do desafio de aprender inglês e fazer um curso on-line, eles se sentem motivados a estudar.

Excerto (18):

Narrativa 1 - Estudante do Inglês Instrumental I: *Sempre tive vontade de estudar mais a fundo e aprender um pouco mais da Língua Inglesa. Com essa disciplina vou me esforçar para aumentar meu conhecimento, apesar de ser à distância, estou conseguindo resolver os exercícios, acessando outros conteúdos em outras áreas e aprendendo com meu esforço.* →Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço

Excerto (19):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental I: *Minha maior dificuldade em ler textos em inglês é me concentrar no que estou lendo, e por isso não conseguir absorver o conteúdo total que me é oferecido. Todos os dias lendo uma ou duas páginas de textos em inglês (além do normal que já leio em notícias e outras coisas que me interessam) estou conseguindo, pouco a pouco utilizar as técnicas de leituras propostas e melhorar assim o meu desempenho nessa área.* →Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço

As experiências de motivação dos estudantes se referem à oportunidade de aprender e de constatarem que estão desenvolvendo suas habilidades de leitura. No Excerto (18), vemos que o estudante destaca que já existia o sentimento de querer aprender inglês e que a disciplina está sendo uma chance de aprender mais. Segundo relata, está buscando diferentes fontes de materiais para aprimorar seus estudos. Vemos o esforço e motivação também no depoimento de outro estudante (Exc. 19) que, apesar de identificar a sua dificuldade em se concentrar na leitura em inglês, tenta aumentar seu volume diário de leitura e utilizar as estratégias aprendidas.

Quanto à autoestima e atitudes pessoais, os estudantes revelam que, no início do curso, eles têm receio de não conseguirem ter bons resultados na aprendizagem, mas, que ao fim, ficam orgulhosos do sua evolução.

Excerto (20):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Bom, inicialmente, encarei a disciplina como um desafio, durante o percurso cheguei a solicitar o trancamento*

parcial, porém devido a demora para definição do pedido de sequência aos estudos, realizei as atividades e avaliações e então solicitei o cancelamento do meu pedido de trancamento, porém no dia seguinte para meu espanto a disciplina havia sumido da minha plataforma e do meu sistema de matrícula. Fiquei muito chateada e busquei solucionar o problema através do contato com a faculdade. Já haviam passado mais de um mês da minha solicitação e agora meus esforços não poderiam ser em vão. Graças à compreensão do pessoal da seção de ensino aqui estou novamente para concluir essa disciplina. *Que tem um sabor muito bom de vitória, de conquista. Consegui chegar ao final foi bom não apenas para meu aprendizado, para minha vida profissional, mas também para minha autoestima. Uma das minhas maiores frustrações e barreiras era o fato de não me sentir competente para realizar nem sequer a prova de Inglês do Mestrado e agora embora saiba que terei que me esforçar, sei que posso conseguir ir além.* **Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais**

Nesta narrativa, podemos observar uma mudança na autoestima da estudante, propiciada pelo seu sucesso na aprendizagem. Ela se matriculou na disciplina como um desafio, no entanto, quando encontrou dificuldades, solicitou seu trancamento. Durante o tempo em que esperava o deferimento do seu pedido, continuou a realizar as atividades. Ao perceber que seria capaz de continuar o curso, ela cancelou o pedido de trancamento e, seu depoimento revela o sentimento de felicidade ao ser autorizada a continuar a disciplina. No final do semestre, ela comemorou todo esse processo como uma vitória para o seu processo de aprendizagem e também por ter elevado sua autoestima. Nesse, como também em outros excertos, percebe-se que o curso on-line ajudou os estudantes a se verem de uma maneira mais positiva.

No que se refere às experiências afetivas negativas, as narrativas relevaram sentimentos de medo e insegurança com a aprendizagem:

Excerto (21):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental I: As minhas habilidades em relação ao inglês no momento da leitura melhoraram, pois antes eu me deparava com textos grandes e até mesmo simples, mas não conseguia interpretar pelo tamanho, *que muitas vezes colocava medo.* **→Afe. 1. Experiências de sentimentos**

Excerto (22):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: Eu estou achando muito interessante fazer o Inglês Instrumental, já deu para aprender bastante. *Mas confesso que ainda me sinto insegura ao realizar as atividades (...).* **→Afe. 1. Experiências de sentimentos**

Excerto (23):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I:

Reconheço que não tenho muita aptidão para estudo de línguas estrangeiras, *o que me deixa muito triste,* **→Afe. 1. Experiências de sentimentos** pois significa limitações às vezes constrangedoras em viagens, leituras, aulas, filmes, internet e etc.

Em seus depoimentos, os estudantes relacionam o sentimento negativo ao desempenho. Assim, quando emoções como o medo, tristeza e insegurança surgem, essas podem ser obstáculos por inibirem a participação dos aprendizes (MICCOLI, 1997). A partir do momento que os estudantes se propõem a superar os sentimentos negativos iniciais, vimos que, pode haver uma mudança significativa em suas trajetórias, como o caso do aprendiz no Excerto (22). Nesse depoimento, ao mesmo tempo em que ele revela estar inseguro, ele também indica um fator motivacional, pois está interessado na disciplina.

Sobre as experiências com as atitudes de professores/tutores, os dados revelam que os estudantes divergem em sentimentos com relação ao trabalho exercido pelos tutores da disciplina, como ilustram os Excertos (24, 25 e 26).

Excerto (24):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: Esse curso está sendo importante para mim de diversas maneiras. Está me auxiliando a relembrar coisas que aprendi quando era mais nova, tanto na escola quanto no cursinho de inglês, que são necessárias para o uso do inglês diário. Como tudo que é novo, tive algumas dificuldades em localizar as coisas no site, mas, a partir do momento em que li as explicações, tudo ficou mais claro. *Os professores estão sempre dispostos a nos ajudar o que torna o nosso esforço mais gratificante.* **Afe. 4. Atitudes dos professores/tutores**

Excerto (25):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental II: Olá! Venho aqui postar minha terceira reflexão, quase ao término do curso. Desde que comecei a disciplina, senti sim, mudanças na minha maneira de resolver problemas. Acho que o maior aprendizado foi relativo a minha autonomia. *No início, tive dúvidas, e não tinha um colega ou professor ao meu lado para me orientar... tive que mandar mensagens, emails... e, no final, tudo deu certo.* **→Afe. 4. Atitudes dos professores/** Aprendi que podemos aprender sozinhos. Mas para isso, precisamos de organização e dedicação.

Excerto (26):

Narrativa 3 – Aluno do Inglês Instrumental I e II: Às vezes sinto-me inseguro, pergunto-me se realmente estou conseguindo navegar, pois parece que partes da embarcação podem estar ficando pelo caminho. Às vezes também fico sem entender as regras de algumas cartas de navegação, *talvez seja mesmo pela disponibilidade de tempo para decifrar longos mapas, com muitos "campos de texto" que ao serem enviados aos comandantes não nos retornam com as devidas correções.* **→Afe. 4. Atitudes dos professores/tutores**

Como vemos nos Excertos (24) e (25), houve uma predominância de sentimentos positivos revelados sobre as experiências com os professores/tutores (Afe.4), resultados que confirmam que os estudantes estão satisfeitos com o papel de mediador do conhecimento exercido pelos tutores do IngRede.

No entanto, sentimentos negativos também foram revelados nos depoimentos, como, por exemplo, do estudante (Exc. 26) que manifesta sua insatisfação quando diz que não recebe o *feedback* adequado às suas necessidades e isso lhe causa insegurança para prosseguir com o curso. Se compararmos os depoimentos (24) e (26), vemos que o tipo *feedback* fornecido pelos tutores gerou resultados diferentes (PAIVA, 2010b). Para o estudante no Excerto (24), os tutores estão sempre dispostos a ajudar, o que facilita a experiência de interação com o ambiente. Já para o aprendiz no Excerto (26), as respostas obtidas por meio da interação com os tutores não solucionam suas dúvidas.

4.2.1.3 Experiências Sociais

Na investigação do contexto face a face de ensino, as experiências sociais estão relacionadas à organização da interação entre professor-aluno e aluno-aluno, aos papéis exercidos pelos professores e pelos alunos e também às relações interpessoais. No contexto investigado neste estudo, houve a necessidade de adaptar as experiências sociais aos novos tipos de interação que emergem a partir do meio e suas especificidades. Como vimos no Capítulo 2, há seis tipos de interação na educação à distância: aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo (ANDERSEN, 2003, apud FRANCO, 2009). Assim, refletiremos sobre as experiências sociais a partir da perspectiva das várias possibilidades de interação propiciadas pelo contexto on-line.

No contexto face a face, as experiências em grupo ocorrem através de trabalhos em duplas ou grupos e experiências de relacionamento e mesmo divisão entre membros do grupo (MICCOLI, 2010). No primeiro estudo sobre experiências de aprendizagem, Miccoli (1997) concluiu que, quando ocorrem divisões em grupos entre alunos de uma mesma turma, essas podem impactar, positiva ou negativamente, no desempenho do estudante. No contexto on-line, os dados revelam que as experiências em grupos foram positivas para os aprendizes que optaram por participar das tarefas coletivas. Os Excertos (27, 28 e 29) ilustram as percepções dos estudantes sobre suas experiências em tarefas colaborativas e como essas propiciaram a coconstrução de conhecimento.

Excerto (27):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Os outros membros do grupo também foram capazes de influenciar o meu processo de aprendizado, na medida em que postavam suas dúvidas, que por vezes, também eram as minhas. Além disso, contribuíram grandemente com conhecimentos de outras áreas.* →Soc. 5.
Experiências em Grupos

Excerto (28):

Narrativa 2 – Aluno do Inglês Instrumental II: *As discussões coletivas no fórum têm proporcionado uma outra visão acerca dos diversos assuntos abordados na matéria.* →**Soc. 5. Experiências em Grupos** É aquela velha história dos dois lados da moeda, que é muito válida pois proporciona conhecer dois pontos de vista diferentes.

Excerto (29):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: *By reading the others opinion about the relationship between unemployment and suicide in "Girando o Leme", I got surprised by the variety on arguments about the theme. Moreover, I could see people comparing the theme with things that they use to study in their graduation. It was a great learning to me.* →**Soc. 5. Experiências em Grupos**²³

Uma análise destes depoimentos revela que os aprendizes confirmam que experiências em grupos nos fóruns são importantes para o bom desenvolvimento da aprendizagem. Em seus relatos, eles mencionam dois tipos de tarefas colaborativas, que são o “Fórum de Discussão” e o “Girando o Leme” – apontando, também, para a riqueza da diversidade de conhecimento propiciada pela interação e compartilhamento de conhecimento com estudantes de diferentes áreas.

Os resultados relativos às experiências como estudantes em contexto digital corroboram as perspectivas de Paiva e Braga (2011) que defendem que as configurações propiciadas pelo contexto digital favorecem a autonomia do estudante por dar-lhe opções de escolhas e controle. O grau de autonomia proporcionado aos estudantes permite que façam a opção pelas atividades que atendam às suas necessidades. Vemos nos Excertos (30) e (31) ilustrações de duas posições opostas.

Excerto (30):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental I: *As discussões coletivas das quais participei foram no Fórum de discussão do Girando o Leme. Estava em pauta a questão do suicídio provocado (ou não) pelo desemprego. No fórum discutiram-se outros desdobramentos da tema, tais como suicídio infantil, juvenil, nos países desenvolvidos, etc. A influência que a participação no Fórum trouxe ao meu aprendizado foi ler os artigos e visitar os sites sugeridos pelos colegas, o que acrescentou novas referências de informação e estimulou a leitura em língua inglesa. Houve até uma tentativa fraca de escrever alguma coisa em inglês sobre o tema proposto. Além das leituras propostas pelos colegas também precisei pesquisar e ler material jornalístico/científico para embasar os argumentos que apresentei na discussão.* →**Soc. 3. Experiências como Estudantes**

Excerto (31):

²³ Tradução: “Através da leitura da opinião dos outros sobre a relação entre desemprego e suicídio no Girando o Leme, eu fiquei surpreso pela variedade dos argumentos sobre o tema. Além disso, eu pude perceber como as pessoas comparam o tema com coisas que eles costumam estudar em suas graduações. Isso foi um ótimo aprendizado para mim.”

Narrativa 2 – Aluno do Inglês Instrumental I: Na verdade não tive muitas dificuldades nas atividades, *então não participei de discussões.* →Soc. 3.
Experiências como Estudantes

O estudante no Excerto (30) reconhece as vantagens na participação em uma tarefa colaborativa e o proveito que tirou de ter se engajado nesta atividade. Ele narra que, a partir da leitura que fez das contribuições dos colegas, sentiu a necessidade de buscar outros instrumentos que lhes possibilitassem oferecer novas informações aos colegas e assim, contribuir com a discussão. Por outro lado, o segundo estudante (exc.31) demonstrou interesse em trabalhar sozinho, já que não teve dificuldades em realizar as atividades.

Os resultados indicam que a interação que ocorre nos fóruns foi o principal aspecto destacado pelos estudantes quando questionados sobre a utilização das ferramentas no AVA. Esses resultados estão de acordo com Leffa (2005), quando o autor diz que a interação no contexto digital depende da iniciativa do estudante, pois ele gerencia sua própria participação. Para o autor, um dos aspectos de maior diferença entre os contextos face a face e o digital é a interação entre colegas, devido à ausência de contato físico. Nos Excertos (32) e (33) vemos dois exemplos que ilustram experiências de interação entre alunos:

Excerto (32):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental I e II: *Os fóruns são ótimos para discutirmos com os colegas dúvidas sobre o funcionamento do curso, e eles trazem mais segurança, já que não temos encontros presenciais!* →Soc. 1. **Interação e Relações Interpessoais**

Excerto (33):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Esse é o meu primeiro curso virtual, e admito que tive algumas dificuldades, apesar do roteiro ser muito explicativo. Realizei todas as atividades conforme solicitado. Acredito que os *feedbacks* foram importantes para concretizar o meu aprendizado, pois tive a oportunidade de conhecer e entender os meus erros. *Quando as dúvidas persistiam, sejam em relação aos exercícios ou ao curso em si, sempre discutia com minha colega que também é aluno, o que me ajudou muito.** →Soc. 1. **Interação e Relações Interpessoais**

No primeiro relato (Exc.32), o estudante utiliza o fórum para solucionar dúvidas com a ajuda dos colegas. Além de apontar que ele utiliza o espaço de colaboração para obter ajuda, o estudante afirma que essa interação lhe dá segurança. Por outro lado, o segundo aluno (Exc.33) mostra a preferência por procurar a ajuda de uma colega. Vemos, sendo essa sua primeira experiência de aprendizagem no contexto on-line, ele demonstra interesse e iniciativa, pois desenvolveu as atividades, procurando ajuda quando teve dúvidas. A razão de

ter procurado ajuda fora do ambiente virtual pode ser por falta de familiaridade com o meio e competência tecnológica adequada podem afetar a qualidade da interação (LEFFA, 2005).

Em um segundo tipo de interação, a que se dá entre alunos e professores/tutores, vemos que os estudantes divergem sobre a qualidade dessa:

Excerto (34):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: Agora, quero elogiar o ponto que provê à disciplina uma qualidade muito boa: as interações propostas no fórum (não é a única característica, mas julgo esta fundamental). *É realmente incrível como a equipe está totalmente apta a responder todas as dúvidas com a maior boa vontade e de modo tão rápido. E o melhor, a equipe está totalmente aberta a críticas e sugestões, buscando sempre melhorar.* →**Soc. 4. Experiências com os Professores/Tutores** Acho que se não fossem essas interações propostas no fórum, o curso à distância não caminharia tão bem.

Excerto (35):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Uma outra crítica é que os tutores não exercem o papel de mediador do conhecimento. Até porque acredito que deve ser muitos alunos e não sei quantos tutores, mas a minha sensação é que se você fechasse o Moodle e acessasse um material impresso seria quase a mesma coisa. Há pouca interação, também me coloco como responsável por pouca interação, mas não há motivação.* →**Soc. 4. Experiências com os Professores/Tutores**

O papel do tutor no ambiente virtual é “animador de interação” (LEFFA, 2005), e os excertos nos mostram que há visões diferentes sobre como esse trabalho é feito. No primeiro depoimento (Exc.34), como na maioria das narrativas sobre as experiências com professores/tutores, o estudante elogia o trabalho da equipe. Para ele, a mediação conduzida pela equipe de tutores cumpre o papel de ajudá-los. Além disso, ele ressalta que a rapidez com que as perguntas são respondidas e também a abertura dada aos alunos para fazerem sugestões e críticas. No segundo Excerto (35), vemos uma posição inteiramente diferente da do primeiro. Para esse aluno, a mediação exercida pelos tutores é insatisfatória e há pouca interação. Esses resultados indicam que as experiências com professores/tutores (Soc.4) estão relacionadas às atitudes dos professores/tutores (Afe.4), discutidas anteriormente (subseção 4.2.1.2), pois observamos a mesma divergência nos depoimentos de ambas subcategorias. Aqui também evidencia-se um *feedback* semelhante, sendo esse produto do trabalho dos tutores, é visto de maneira distinta por cada aluno (PAIVA, 2010b).

4.2.2 Experiências Indiretas

As experiências indiretas correspondem a 35% do total das experiências (Tabela 1). As próximas subseções trazem as análises realizadas e os resultados referentes às experiências contextuais, conceituais, pessoais e futuras e suas subcategorias, que são discutidas a partir das experiências relevadas nas narrativas.

4.2.2.1 Experiências Contextuais

Para muitos estudantes, as disciplinas de Inglês Instrumental foram as primeiras experiências de aprendizagem on-line e muitos desconheciam o funcionamento de um AVA.

Excerto (36):

Aprender a utilizar o Ambiente Virtual do curso não foi uma experiência muito agradável para mim porque sempre tive dificuldades e pouco interesse com a área da informática. *Mas quando aprendi, percebi que é, de fato, bem simples e eu é que estava com preguiça de ficar lendo. Fiquei me sentindo um pouco tola pela resistência, na verdade.* →Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual

Excerto (37):

Cursar o Inglês instrumental on-line permitiu que eu estabelecesse um contato maior com os instrumentos tecnológicos disponíveis, não só nessa disciplina, mas também em outras do meu curso, pude entender melhor como é desenvolvido um curso on-line, como devo proceder e o que evitar. →Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual

Assim como esses, muitos depoimentos apontaram para dificuldades iniciais tais como: lidar com o sistema, obstáculos durante a interação com o meio e, também, críticas ao Moodle. No entanto, as narrativas foram predominantemente de experiências positivas, pois, mesmo com dificuldades iniciais, os estudantes aprenderam a lidar com a tecnologia e veem isso importante para sua formação discente.

A influência da interface na aprendizagem no contexto on-line também é destacado pelos estudantes. O Excerto (38) ilustra como os estudantes percebem a funcionalidade do instrumento tecnológico.

Excerto (38):

Narrativa 3 – Aluna Inglês Instrumental I: O glossário contribuiu bastante para minha aprendizagem. *Primeiramente me incentivou a procurar termos técnicos da minha área em sites especializados e em livros. Além disso, quando realizei as postagens, acabei pesquisando outros termos que estavam dispostos no ambiente (inseridos por outros alunos) e acabei conhecendo muito mais sobre o meu curso (administração) e sobre outros cursos como contabilidade e outras áreas a fins que despertaram minha curiosidade. Contudo, ao ler e pesquisar sobre esses assuntos acabei desenvolvendo o meu vocabulário, adquirindo maior facilidade em entender*

textos mais específicos da área. Em relação às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, considero que foram fáceis de utilizar e bastante interativa. Apesar de nunca ter usado essas ferramentas, não tive grandes problemas na utilização das mesmas e quando os tive fui prontamente atendida pela equipe IngRede. Atualmente também curso a disciplina de Libras on-line e não tenho nenhuma dificuldade com relação às ferramentas utilizadas por eles que ainda são mais dinâmicas e fáceis de manusear do que a do IngRede → **Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual**

O Excerto (38) mostra as experiências originadas na sala de aula em contexto digital, na qual o estudante relata como lida com uma das atividades propostas (inserir itens no “Glossário”). Nesse momento da disciplina, o aluno teve acesso à experiência formal de aprendizagem no meio digital (Cog. 4), em que se faz inserções de itens no “Glossário”. Essas experiências cognitivas estão relacionadas à experiência de interação com o ambiente virtual (Con.5). A ação narrada, a de ter acesso ao compartilhamento de conhecimento no “Glossário”, somente é possível pelas facilidades das ferramentas do ambiente virtual. Assim, concluímos que, por meio dessas experiências, esses estudantes estão dando passos importantes para alcançarem a competência tecnológica que todo estudante deve desenvolver (MICCOLI, 2010).

Sobre o uso dos espaços de comunicação síncrona e assíncrona – os “Fóruns”, os resultados revelam que esses recursos foram utilizados pelos aprendizes com o objetivo de esclarecer dúvidas e também trocar ideias:

Excerto (39):

Os fóruns são ótimos para discutirmos com os colegas dúvidas sobre o funcionamento do curso, e eles trazem mais segurança, já que não temos encontros presenciais! **Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual**

Excerto (40):

Eu aproveitei bastante perguntas de outros alunos no tira dúvidas e nos Fóruns então não precisei fazer questões diretamente, o que acho que foi positivo pois assim não temos o acúmulo de um número enorme de mensagens repetidas. **Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual**

Os depoimentos (Exc.39 e 40) revelam aprendizagens construídas a partir do uso dos recursos tecnológicos, em interações realizadas exclusivamente em um espaço de colaboração on-line. O comportamento dos estudantes nesses espaços indica que eles se conectam ao desenvolverem tarefas coletivas. Conforme discutido em Paiva *et al* (2009b), os estudantes do meio digital são incentivados à prática colaborativa de construção de conhecimento. Além disso, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver estratégias para lidar com a ferramenta tecnológica, como vemos no Excerto (40), onde o estudante se utiliza das

perguntas feitas pelos colegas para sanar suas dúvidas e, assim, contribuir para a organização do espaço coletivo.

Os resultados referentes às experiências contextuais também corroboram a pesquisa de Franco (2009), onde o autor refere-se à tendência na educação on-line, conhecida como aprendizagem dupla. Nesse processo de desenvolvimento de competências, o estudante, em paralelo ao conteúdo em foco, aprende também sobre o meio de aprendizagem, como ilustrado nos próximos excertos.

Excerto (41):

Bom, gostei muito de ter participado do curso *no começo estava tudo meio embaralhado, mas foi clareando aos poucos depois que fui lendo as informações*
→Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual

Excerto (42):

Tive um pouco de dificuldade em compreender o sistema no início, mas já estou entendendo e aproveitando bem! →Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual

Excerto (43):

Inicialmente, tive um pouco de dificuldade para entender a dinâmica do site e suas atividades por nunca ter utilizado esse tipo de ferramenta Mas, em pouco tempo, aprendi como funcionava e vi como é simples. →Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual

As narrativas (Exc. 41, 42 e 43) revelam que, apesar de não estarem familiarizados com a tecnologia na fase inicial do curso, os estudantes, ao longo do semestre, desenvolveram confiança e autonomia para lidar com o AVA. Apesar das dificuldades iniciais para lidar com ambiente virtual, ao final do semestre letivo, os estudantes demonstram estarem contentes por terem conseguido, com sucesso, superar o desafio inicial, e até mesmo o sentimento de impotência, e terminar a disciplina.

Excerto (44):

Narrativa 3 – Aluno do Inglês Instrumental I e II: Bom inicialmente encarei a disciplina como um desafio →Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço, *durante o percurso cheguei a solicitar o trancamento parcial, porém devido a demora para definição do pedido dei sequência aos estudos, realizei as atividades e avaliações e então solicitei o cancelamento do meu pedido de trancamento, porém no dia seguinte para meu espanto a disciplina havia sumido da minha plataforma e do meu sistema de matrícula.* →Con. 1. Experiências institucionais Fiquei muito chateada e busquei solucionar o problema através do contato com a Faculdade. Já haviam passado mais de um mês da minha solicitação e agora meus esforços não poderiam ser em vão. *Graças à compreensão do pessoal da seção de ensino aqui estou novamente para concluir essa disciplina.* →Con. 1. Experiências institucionais Que tem um sabor muito bom de vitória, de conquista. *Consegui chegar ao final foi bom não apenas para meu aprendizado, para minha vida profissional, mas também para minha auto estima.* →Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais

No que se refere ao status da Língua Inglesa para o contexto social dos estudantes, os depoimentos revelam que os aprendizes percebem o desenvolvimento de habilidades linguísticas como essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Tais crenças estão representadas nos excertos abaixo:

Excerto (45):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: Espero que ela me ajude a ler e interpretar textos em inglês com mais fluência e facilidade, *pois na minha área (música) à inúmeras pesquisas e artigos interessantes e relevantes que somente são disponíveis nesta língua.* → **Con. 2. Experiências Relativas à Língua Estrangeira**

Excerto (46):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I e II: Durante a graduação e agora no mestrado *percebo a importância da língua inglesa para meu aprimoramento profissional. Com certeza as oportunidades de trabalho e estudos que surgem com o conhecimento do inglês são meus maiores motivadores para a aprendizagem da língua atualmente.* → **Con. 2. Experiências Relativas à Língua Estrangeira**

Os alunos apontam para a necessidade que veem de aprender o idioma para aprimorar seus estudos e também ter mais oportunidades de trabalho. Esses resultados revelam que a demanda por cursos de leitura em inglês em universidades federais, discutida em um evento organizado para professores de inglês na UFRJ em 1999, o qual deu início ao Projeto IngRede (PAIVA, BRAGA, RACILAN & CARNEIRO, 2009b), apesar dos 13 anos que se passaram, ainda é atual.

4.2.2.2 Experiências Conceptuais

Para Bambilra (2009), as concepções, ou crenças, têm uma forte influência no nosso processo de aprendizagem, pois essas modulam nossas ações. Compreender as convicções dos estudantes sobre o processo de aprendizagem são tão importantes quanto o processo em si, pois essas guiam suas escolhas. Para tratar das experiências contextuais em contexto digital, primeiramente discutiremos as concepções sobre a aprendizagem, a aprendizagem pessoal, o ensino, os papéis do professor/tutor e do estudante e, em seguida, das concepções sobre o uso da tecnologia digital para a aprendizagem.

As narrativas referentes às concepções sobre aprendizagem pessoal relevaram as ações e ferramentas que os estudantes veem como úteis:

Excerto (47):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: *As discussões pouco têm contribuído para meu aprendizado. A leitura de textos e as atividades contribuem mais.* → **Cpt. 3. Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal**

Excerto (48):

Narrativa 3 – Aluno do Inglês Instrumental II *A única maneira de adquirirmos vocabulário em qualquer língua é por meio do uso constante de algumas palavras. Incorporamos essas palavras no nosso dia-a-dia como se sempre as tivéssemos usado.* Um bom exemplo disso são as palavras ‘clicar’ (derivada do inglês ‘click’) que já foi aportuguesada e se encaixa perfeitamente para o cursor do mouse (outra que se incorporou ao português). *Deste mesmo modo, são incorporadas palavras estrangeiras específicas de cada área; à medida que acostumamos a usá-las, fica mais fácil de compreender seus significados em textos e artigos diversos. No entanto, se tivéssemos um glossário estrangeiro específico com todas as palavras de cada área, facilitaria muito o entendimento de artigos e textos em língua estrangeira e facilitaria o acesso a esse material por todos os interessados.* →Cpt. 2. **Concepções sobre a Aprendizagem** Além de tudo, a consulta ao glossário é rápida e eficaz, dando mais agilidade à leitura de artigos.

O estudante, no Excerto (47), enfatiza que sua aprendizagem não foi influenciada pelas discussões nas tarefas colaborativas, como a “Bússola”. Esses excertos revelam a preferência desses estudantes pelas tarefas individuais. O aprendiz, responsável pelo Excerto (48), acredita que as competências linguísticas sejam desenvolvidas pelo uso constante do vocabulário, desde a aprendizagem de palavras isoladas até a compreensão de textos.

Os resultados também revelaram mudanças na concepção sobre a aprendizagem pessoal nos textos das narrativas 2 e 3, escritas no meio e ao fim do semestre letivo. Como podemos observar no Excerto (49), narrados pela mesma estudante, houve uma transformação ao longo do semestre nas crenças sobre o seu próprio processo de aprendizagem:²⁴

Excerto (49):

Narrativa 1 –Estudante do Inglês Instrumental I e II: Estou feliz por abraçar mais uma oportunidade de aprender inglês. Bom... *Na verdade até acho que sei um pouquinho de Inglês, mas não me sinto confiante e quero aprender mais.* →Cpt. 3. **Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal**

Sou Fonoaudióloga, pós-graduada em Educação Infantil, tenho licenciatura em Biologia, sou graduanda da Pedagogia e Tutora pelo do ENCI pelo CECIMIG. *Tenho muita facilidade em aprender, gosto de estudar e encarar desafios, no entanto meu ponto fraco ainda é o Inglês e por isso estou investindo nas disciplinas Inglês Instrumental I e II.* →Cpt. 3. **Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal** Quero abrir novas portas e possibilidades através desse aprendizado.

Trecho – Narrativa 2: Bom... Depois que estive na FALE e adquiri os CDs, criei coragem para arriscar nas Disciplinas de Inglês. Já concluí as duas primeiras unidades de Inglês Instrumental I e realizei as atividades de Bússola. Sobre o Inglês Instrumental II, já estudei a unidade introdutória e unidade I, mas ainda não concluí os exercícios. Estou achando essa disciplina bem mais difícil, mas ainda não perdi minhas esperanças de conseguir ir até o fim com sucesso.

Trecho – Narrativa 3: Consegui chegar ao final foi bom não apenas para meu aprendizado, para minha vida profissional, mas também para minha auto estima. *Uma das minhas maiores frustrações e barreiras era o fato de não me sentir competente para realizar nem sequer a prova de Inglês do Mestrado e agora*

²⁴ Apesar do gênero masculino/feminino não ter sido marcado na análise, neste excerto, especificamente, o gênero feminino está marcado na narrativa. Assim, a análise seguiu essa marcação, identificando a aluna.

embora saiba que terei que me esforçar, sei que posso conseguir ir além. →Cpt. 3.
Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal

No início do semestre, a estudante demonstra sua insegurança, mas também relata que está motivada a aprender. Ela vê os cursos de Inglês Instrumental I e II como oportunidades para a aprendizagem e também afirma que já tem um conhecimento, mesmo que pequeno, da língua. A aluna vê a aprendizagem como algo prazeroso e aprender inglês é um desafio para ela, que considera o idioma como sendo seu ponto fraco. No decorrer do semestre, na segunda narrativa, os dados revelam que ela se mantém motivada, mas vê dificuldades. O último depoimento da estudante revela que sua concepção sobre aprendizagem pessoal passou por uma transformação ao longo do semestre. Ela relata que, antes do curso, não se sentia apta a realizar a prova de inglês para o ingresso na pós-graduação, mas, ao fim do curso, percebe que, caso se esforce, o idioma não será mais uma barreira.

As concepções da estudante sobre o próprio processo de aprendizagem e também sobre sua responsabilidade nesse são condizentes com os pressupostos de Miccoli (2010). A autora aponta para a importância das iniciativas dos estudantes em buscar seu próprio conhecimento, quando diz que, no ensino de línguas atual, “o estudante deixa o tradicional papel de aluno – aquele que precisa ser alimentado -, e assume o de aprendiz, que busca a aprendizagem mediada por iniciativas personalizadas.” (MICCOLI, *ibid*, p. 197). Esse processo, no qual os estudantes devem encarar o desafio de aprender uma língua com empenho, esforço e persistência, pode levar aos resultados esperados.

Sobre os papéis dos professores/tutores e estudantes no contexto digital, os resultados indicam que os estudantes anseiam por um mediador que demande mais participação.

Excerto (50):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: No que diz respeito a seção "Abastecendo o navio", gostei de fazer as postagens, *mas acho que seria mais produtivo se fosse obrigatório comentar os textos dos colegas, como foi feito no Inglês instrumental I, forçando uma leitura dos outros textos.* →Cpt. 1. **Concepções sobre o Ensino**

Excerto (51):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental II: With the other group members, I learned lot of things posted on the "Girando Leme" session, *but I thought that the discussions could be more encouraged.* →Cpt. 1. **Concepções sobre o Ensino**²⁵

²⁵ Tradução: “Com o outro grupo de membros, eu aprendi muitas coisas postando no Girando o Leme, mas eu achei que as discussões foram mais encorajadoras.”

Essas narrativas (Exc.50 e 51) trazem a crença do aprendiz sobre o papel do tutor do curso on-line, ditando o ritmo da participação dos estudantes nas atividades coletivas. A interação entre alunos no ambiente virtual depende, primeiramente, da iniciativa do próprio estudante (LEFFA, 2005). Cabe ao estudante ligar o computador, acessar o ambiente virtual, interagir com o conteúdo e participar das tarefas colaborativas. Por outro lado, Leffa (ibid) não isenta o tutor da sua responsabilidade de mediar a interação, já que ele deve trabalhar como um “animador” dos espaços de colaboração.

Se por um lado os estudantes querem mais interferência do tutor, seus depoimentos também enfatizam a autonomia que acreditam ser necessário exercerem na aprendizagem.

Excerto (52):

A contribuição e colaboração são importantes neste tipo de atividade, no qual cada aluno descobre seu ritmo e potencial sozinho. → Cpt 5. **Concepções sobre a Tecnologia Digital**

Excerto (53):

Ademais, como as atividades são extras posso fazê-las de acordo com a minha necessidade e disponibilidade o que facilita o ensino em um idioma à distancia que não possui um professor que administra as aulas → Cpt 5. **Concepções sobre a Tecnologia Digital**

Os Excertos (52) e (53) revelam as crenças dos aprendizes sobre a necessidade de agirem com autonomia. Os estudantes percebem que, neste modelo de ensino, a aprendizagem é centrada no aluno, cabendo a ele uma postura ativa. O primeiro exemplo (Exc. 52) aponta a percepção do estudante sobre o que se espera dele: a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos. O estudante também entende que pode ditar o seu próprio ritmo de aprendizagem, porque neste tipo de atividade, a responsabilidade sobre o processo é dele. Podemos inferir assim, que o estudante se vê como um sujeito desafiante neste contexto, pois, apesar dos obstáculos, ele quer vencer (MICCOLI, 2010).

Sobre o papel do professor/tutor, a concepção ilustrada no Excerto (53), em particular, me chamou a atenção desde a análise preliminar dos dados. Para propor uma interpretação dessa experiência conceptual, lançamos mão de alguns elementos, como a faixa etária e experiências anteriores dos estudantes. Os participantes da pesquisa têm entre 18-52 anos e, por conseguinte, já trazem para este novo meio de aprendizagem todas as crenças construídas durante os anos na sala de aula tradicional (Bambirra, 2009). Mesmo sendo apresentados a um novo modelo de ensino, os aprendizes tentam fazer sentido dos seus processos da mesma

maneira que compreendem o ensino tradicional: a partir da figura central do professor. Leffa (2005) argumenta que o papel do professor/tutor em um AVA tende a ser completamente diferente do contexto face a face, já que neste modelo educacional não há uma aula expositiva e o conteúdo é desenvolvido através da realização de tarefas e interações nos fóruns. Por isso, a liderança tem uma tendência a ficar diluída. Assim, observamos que o papel de facilitador exercido pelo professor/tutor, não é reconhecido pelo aluno como uma liderança pontual.

Sobre as concepções dos aprendizes sobre o uso da tecnologia, seus relatos relevaram vantagens e desvantagens oferecidas pela grande variedade de conteúdo que encontram no ambiente e também sobre a ferramenta específicas, como o *feedback*:

Excerto (54):

Vendo as mensagens nos fóruns percebo que além do aprendizado do inglês eu tenho acesso a muita informação acadêmica, da minha área de estudo e de outras, e que às vezes não estão disponíveis em português ou mesmo no Brasil por tratarem tema estrangeiros. **Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital**

No Excerto (54), vemos que a processo de leitura e compreensão no ambiente virtual é construído como prática social e, o estudante aponta que, a ferramenta tecnológica “Fórum de Discussão” propicia a construção de outros tipos de conhecimento, além do linguístico. Esse resultado indica que o uso da tecnologia incentiva a leitura como prática social, engajando os estudantes no processo de negociação de sentido e também os desafia a usar o texto no seu contexto social e educacional (Franco, 2009). As narrativas enfatizam a interatividade de receber o *feedback* logo após a conclusão da atividade. Na interação aluno-contéudo, o *feedback* é a ferramenta que ajuda a direcionar a aprendizagem. Paiva e Braga (2011), discutem, à luz da complexidade, os efeitos do recurso tecnológico *feedback* em ambientes virtuais como o do IngRede e, concluem que, as relações construídas a partir do uso dessa ferramenta pode contribuir para troca de informações, construção compartilhada de conhecimento, convergência e divergência de ideias e também conflitos.

Sobre o uso de ferramentas específicas do AVA, os resultados relevaram quais recursos contribuíram para a aprendizagem dos estudantes.

Excerto (55):

Acho que se não fossem essas interações propostas no fórum, o curso à distância não caminharia tão bem. **→ Cpt 1. Concepções sobre o Ensino**

Excerto (56):

Acredito que as discussões nos fóruns são ferramentas importantes para troca de opiniões e aprofundamento de temas. O fórum de discussão de textos lidos foi uma

oportunidade interessante de ouvir diferentes opiniões sobre um assunto polêmico como o da eutanásia e cuidados paliativos. → **Cpt 1. Concepções sobre o Ensino**

Nos Excertos (55) e (56), os alunos pontuam a importância dos espaços de colaboração e interação, os “Fóruns” para o bom andamento do curso. Nestes espaços ocorrem os três tipos de interação: aluno-conteúdo, aluno-aluno e aluno-professor/tutor. É neste meio que os estudantes tiram suas dúvidas, fazem comentários, elogios, críticas e também compartilham conhecimento. A partir dos depoimentos, evidencia-se que os estudantes veem que determinadas ferramentas, como o “Fórum”, são essenciais para a viabilização da aprendizagem na sala de aula virtual.

Apesar dessas vantagens narradas acima, houve relatos de que a tecnologia digital pode ser um obstáculo à aprendizagem quando o *layout* ambiente virtual, como apresentado na subseção 3.2.1, dificulta a navegação. Conforme pode ser observado a seguir, alguns depoimentos também revelaram as concepções dos estudantes sobre as desvantagens do uso da tecnologia digital.

Excerto (57):

Curso a distância acabando e de modo geral devo dizer que valeu a pena. *Ainda tenho receio por conta de problemas técnicos que sempre acontecem, mas devo confessar que foi melhor do que eu imaginei.* **Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital**

Excerto (58):

Infelizmente gasto 1 hora somente para achar as atividades que tenho que fazer, entre: conteúdo dos CDs, bússola, simulado, prova online, blog, temporada de pesca (não encontrei ainda), Biblioteca virtual, entre outras coisas que temos que fazer. Bom, não sei se é realidade de todos os usuários, mas a dificuldade da navegação os diversos nomes, muito disperso as atividades de cada unidade para mim é um pouco desmotivador. Achei a proposta de conteúdo muito boa, mas isso atrapalha muito. **Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital**

Nesses relatos, vemos que um aspecto inerente à tecnologia, sua instabilidade, é compreendida pelos estudantes como uma desvantagem (Exc.57). Mesmo sendo um sistema confiável, a plataforma Moodle, como toda ferramenta tecnológica, pode apresentar instabilidade, ou problemas técnicos, nas palavras do aprendiz. Além disso, o próprio servidor da UFMG, que hospeda a plataforma, apresentou problemas ao longo do semestre. Essa é característica inevitável do uso da tecnologia.

No Excerto (58), o estudante critica o *layout* da plataforma, que ele vê como de difícil navegação. No semestre em que esta pesquisa foi realizada, o curso utilizava metáforas viagem de barco e outras de campos semântico similares para organizar o conteúdo e espaços

no AVA. Entretanto, percepções dos alunos, como a ilustrada nesse depoimento, que este modelo de organização não favorecia a boa usabilidade da plataforma, levaram a equipe a substituírem as metáforas por denominações de fácil compreensão para os usuários.

Vemos nos exemplos abaixo que os alunos percebem a importância de desenvolver a proficiência tecnológica:

Excerto (59):

Com certeza fazer uma matéria online pode ser um grande desafio. →Cpt. 1. **Concepções sobre a Aprendizagem** Acho que a experiência foi produtiva e pretendo fazer outras matérias online já que dominar os meios virtuais é sempre uma forma de crescimento e superação. **Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital**

Excerto (60):

De fato foi o que aconteceu. Então, muito mais que aprender estratégias linguísticas, aprendi a usar a plataforma virtual que me será útil por todo o período que resta para que eu complete meu curso. **Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital**

Para Miccoli (2010), a competência tecnológica é uma habilidade que funciona em prol da autonomia, já que o estudante competente nesta área é capaz de utilizar a tecnologia na perspectiva educacional em favor de uma aprendizagem colaborativa, interativa e conectada. A partir do desenvolvimento de seu nível de letramento digital, o estudante utiliza-se da tecnologia de maneira significativa e consciente em suas práticas sociais.

4.2.2.3 Experiências Pessoais

O processo de aprendizagem, quando iniciado, pode ser interpretado como em progresso constante e contínuo, já que, mesmo sofrendo interrupções, as experiências anteriores modulam as experiências presentes e as futuras. Assim sendo, dentre as experiências pessoais, as mais recorrentes foram referentes às experiências anteriores de sucesso e também insucesso.

Excerto (61):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: *Meu primeiro contato com o Inglês foi quando tive essa disciplina pela primeira vez na quinta série. Fiz um curso bem básico quando estava na 8ª série e depois de frequentar o Ensino Médio em uma escola particular, passei a por em meu currículo a afirmação de que eu sabia Inglês a nível instrumental. Era o que estava escrito no meu histórico escolar, mas não o que eu sentia de fato. Assim, já na Universidade, quando comecei a frequentar o CACS, decidi começar do Starter, nível iniciante. Hoje, estou fazendo o pré-intermediário 1 (pela segunda vez, devo acrescentar).* →Pes. 2. **Experiências Anteriores**

Excerto (62):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I e II: *Minha experiência com o inglês sempre foi muito positiva. Fiz um curso em uma escola especializada de idiomas que durou cerca de 5 anos. Tive professoras ótimas e colegas que sempre deixavam as aulas mais legais e divertidas! Aprendíamos com diferentes meios: conversação, exercícios, gramática, filmes, teatros e simulações de situações cotidianas.* →Pes. 2. Experiências Anteriores

Excerto (62):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Meu primeiro contato com a língua foi na escola, quando entrei para a antiga 5ª série. E sofri desde o início. Minha professora teve muita boa vontade em me ajudar, mas tinha muita dificuldade e fazia os exercícios a partir do modelo que vinha no livro. Consegui me arrastar para passar de ano e acabei entrando em um curso de Inglês no ano seguinte, mas foi pior ainda... Nossa que sensação terrível, me sentia completamente perdida e fui reprovada no segundo módulo. Fiquei mais um ano se cursar Inglês extra-escolar e na 8ª série retornei para outro cursinho. Dessa vez tive um resultado melhor, não me sentia perdida e conseguia me interagir com meus colegas e cheguei a frequentar 3 anos o curso obtendo aprovação e progresso, mas mesmo assim considero que não sei o bastante.* →Pes. 2. Experiências Anteriores

Depois da leitura dos três depoimentos, podemos chegar à mesma conclusão: a decepção com o ensino de inglês na escola leva os estudantes a procurarem cursos livres, como possíveis “oásis do ensino de línguas” (BARCELOS, 2011). Os Excertos (60) e (61) relevam a importância das experiências anteriores em cursos livres, sendo que o estudante (Exc. 61) enfatiza que foi uma experiência de sucesso, na qual ele considera ter desenvolvido sua aprendizagem através diferentes técnicas de ensino. Na terceira narrativa (Exc.62), o estudante relata experiências de fracasso, pois considera que a aprendizagem tanto na escola quanto no curso livre não foram proveitosas.

No que se refere às experiências anteriores de aprendizagem on-line, houve somente 3 excertos que revelaram experiência prévia com este tipo de tecnologia, sendo que, em um desses, o estudante narra que já havia utilizado a mesma plataforma *Moodle*, mas em uma disciplina presencial:

Excerto (63):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Eu já havia utilizado as ferramentas do Moodle antes, em aulas de informática, que eram ministradas presencialmente, mas havia muitas atividades para serem feitas no ambiente virtual Moodle, e a forma como estavam as informações era bem mais fácil de se localizar no sistema e entender o que era pra ser feito.* →Pes. 2. Experiências Anteriores

Assim como no Excerto (63), os outros dois estudantes que relataram experiências anteriores de aprendizagem on-line criticaram a plataforma Moodle utilizada pelo IngRede e afirmam que o *layout* utilizado nas experiências anteriores favoreciam a navegação. Por outro

lado, estudantes que não haviam tido uma experiência on-line antes, ficaram satisfeitos por terem aprendido a lidar com a plataforma.

Excerto (64):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Bom, chegando ao final do curso online, algo que posso afirmar que aprendi foi a lidar com o Moodle! Já estou completamente habituada e disposta a fazer outras disciplinas on-lines.* →Con. 5. **Experiências na Interação com o Ambiente Virtual**

Excerto (65):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: *Desde quando entrei na universidade tinha vontade de aprender a utilizar devidamente o ambiente virtual, mas por falta de tempo, dentre outras coisas, nunca me dediquei a aprender. Quando recebi o e-mail sobre a disciplina Inglês Instrumental on-line me interessei, primeiramente, porque iria aprender a aplicar o inglês no meio acadêmico e, com certeza, iria aprender a operar o Moodle. De fato foi o que aconteceu. Então, muito mais que aprender estratégias linguísticas, aprendi a usar a plataforma virtual que me será útil por todo o período que resta para que eu complete meu curso.* →Con. 5. **Experiências na Interação com o Ambiente Virtual**

Além das experiências anteriores, os resultados também relevaram o impacto das experiências na vida pessoal e também no trabalho e no estudo, como ilustrado nos depoimentos (71, 72 e 73).

Excerto (66):

Narrativa 1 – Estudante do Inglês Instrumental I: *Apesar de ter iniciado meus estudos em língua inglesa também me interessei por outras línguas como espanhol, francês, italiano e língua indiana.* →Pes. 3. **Experiências na Vida Pessoal**

Excerto (67):

Narrativa 3 – Estudante do Inglês Instrumental I e II: *A utilização do glossário contribuiu para ajudar a aprender mais alguns termos técnicos, porém a falta de tempo não me permitiu investir muito nesse aprofundamento. Nesse semestre acabei acumulando disciplinas, trabalho e cuidados com a família o que exigiu disciplina e esforço, mas nem assim considero que pude aproveitar 100% da disciplina.* →Pes. 3. **Experiências na Vida Pessoal**

Excerto (68):

Narrativa 2 – Estudante do Inglês Instrumental II: *O curso está me exigindo uma carga grande de tempo, no começo estava conseguindo acompanhar todas as aulas, assim como fazer os exercícios das aulas...* →Pes. 4. **Experiências no Trabalho e no Estudo**

Pelo relato do estudante no Excerto (66), vemos seu interesse em aprender outras línguas além do inglês. E, assim como ele, outros estudantes veem o aprendizado de um idioma como um investimento para melhores oportunidades de estudo e trabalho no futuro. Nos depoimentos (67) e (68), encontramos um problema comum aos estudantes que optam por fazer os dois cursos simultaneamente: o excesso de atividades. Muitos decidem fazer as duas disciplinas, ao mesmo tempo, pela comodidade oferecida pelo curso on-line, mas, ao

depararem-se com o volume de tarefas a serem realizadas, eles têm dificuldades para cumprir todo o programa.

4.2.2.4 Experiências Futuras

A partir da codificação das experiências futuras 1 (intenções: planos de ação), 2 (vontades), 3 (necessidades) e 4 (desejos), conforme Miccoli (2010), os dados revelam que, para os estudantes, a aprendizagem de inglês é motivada pela intenção de aprimorar os estudos, com um curso de Pós-Graduação ou no exterior e pelo desejo de conseguir um bom emprego depois de concluir os estudos.

Excerto (74):

Narrativa 1 – Aluno do Inglês Instrumental I: *Estudo pela necessidade de entender artigos científicos, para abrir portas para o mestrado; ou seja, para progredir na minha área de atuação (faço Ciências Biológicas).* →Fut. 2 Vontades

Excerto (75):

Narrativa 3 – Aluno do Inglês Instrumental I: *Espero utilizar o que aprendi nesse curso para ter acesso às informações novas da área da Biologia. Afinal, as novidades ninguém encontra em livros-texto traduzidos para o português, mas em artigos científicos mesmo* →Fut. 1. Intenções

Excerto (76):

Narrativa 1 – Aluno do Inglês Instrumental II: *Quero abrir novas portas e possibilidades através desse aprendizado.* →Fut. 2. Vontades

Excerto (77):

Narrativa 1 – Aluno do Inglês Instrumental I: *Como já disse anteriormente, o meu maior intuito em aprender inglês é conseguir um bom emprego,* →Fut. 4. Desejos além, é claro, do aprendizado que é super importante para a vida inteira (o conhecimento abre fronteiras). *Por fim, posso dizer que um terceiro motivo para aprender inglês é tentar, posteriormente, um intercâmbio.* →Fut. 4. Desejos Resumidamente seria isso!

Vemos nos depoimentos dos estudantes que eles não precisam ser convencidos da importância de aprender inglês. Eles são conscientes de que, para terem mais e melhor acesso ao conhecimento (Exc. 74 e 75), eles necessitam da língua para ler artigos científicos e também serem aceitos em programas de Pós-Graduação. O inglês também é uma ferramenta que propicia diferentes experiências (Exc.76 e 77), pois através da língua é possível comunicar-se no mundo globalizado. Finalmente, a aprendizagem do idioma é uma demanda quando na busca por um bom emprego e também uma vivência internacional.

Capítulo 5

CONCLUSÃO

Neste capítulo, primeiramente respondo às perguntas de pesquisa com o objetivo de apresentar as implicações deste estudo com base nos resultados analisados e discussão apresentados no capítulo anterior. A seguir, apresentamos as contribuições do trabalho à Linguística Aplicada, principalmente para o construto de experiências de aprendizagem. Por fim, faço sugestões para futuras pesquisas sobre o tema.

5.1 Retomada das Perguntas da Pesquisa

Como apresentado no capítulo introdutório, são três as perguntas que orientaram este estudo: (1) Quais experiências de aprendizagem os estudantes da amostra das disciplinas Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II do Projeto IngRede da UFMG afirmam vivenciar no ambiente virtual? (2) As experiências de aprendizagem dos estudantes são classificáveis segundo Miccoli (2010) ou haverá referência a experiências cuja natureza ainda não foi documentada? (3) Em caso de experiências de aprendizagem ainda não documentadas no *framework* de experiências de Miccoli (2010), quais são essas e quais são suas descrições?

5.1.1 Resposta à Primeira Pergunta de Pesquisa

Para responder a primeira pergunta (Quais experiências de aprendizagem os estudantes da amostra das disciplinas Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II do Projeto IngRede da UFMG afirmam vivenciar no ambiente virtual?), segui os passos de análise de Miccoli (1997). Todas as narrativas foram agrupadas e, divididas em pequenos excertos, cuja natureza foi classificada de acordo com Miccoli e Ferreira (2012). Os dados revelaram que as experiências vivenciadas pelos estudantes no contexto digital se dividem em experiências cognitivas (36%); afetivas (23%); contextuais (15%); conceituais (10%); seguidas pelas pessoais e sociais, com a mesma frequência (6%); e futuras (4%). A seguir, apresentamos um resumo das subcategorias das experiências, na ordem decrescente de frequência média nos resultados.

5.1.1.1 Experiências Cognitivas

O alto índice de experiências cognitivas talvez se explique pelo direcionamento das perguntas do *blog*, que foram um convite para a reflexão sobre a experiência de aprendizagem no IngRede. Os questionamentos trazidos no blog pediam aos alunos que refletissem sobre as atividades realizadas, as ferramentas tecnológicas disponíveis no AVA, as estratégias de aprendizagem de que os estudantes lançavam mão e também sobre o conteúdo linguístico apresentado. Por isso, as percepções dos estudantes sobre os processos cognitivos da aprendizagem manifestaram-se de maneira tão recorrente nos narrativas.

Nesta categoria, destacaram-se os depoimentos sobre a percepção do ensino, nos quais os estudantes compartilham como veem as atividades desenvolvidas durante o semestre. O IngRede é visto como um espaço para desenvolvimento de estratégias de leitura, porém, que oferece desafios aos estudantes. Os relatos confirmam que os estudantes encontram nas disciplinas subsídios e oportunidades necessárias para ter sucesso na aprendizagem. No entanto, devido ao modelo de ensino, pelo qual o estudante tem autonomia para escolher seu trajeto ao longo do curso, houve excertos onde os estudantes manifestaram insegurança no início do processo, as quais foram superadas ao longo do semestre letivo.

Na identificação dos objetivos, dificuldades e dúvidas, os resultados apontam para o desafio de os estudantes desenvolverem estratégias de leitura e também para lidarem com questões relacionadas à compreensão de textos, quando esses são longos ou são do gênero acadêmico. Em menor proporção, os resultados revelaram as percepções dos estudantes sobre o nível 2 do curso, a disciplina Inglês Instrumental II, que, segundo as narrativas, apresenta um conteúdo mais difícil do que o nível 1. Quanto às experiências de participação e desempenho, os resultados destacam a importância da experiência de colaboração em tarefas coletivas, como no desenvolvimento do “Glossário” e “Biblioteca Virtual” e, também, as discussões no “Girando o Leme” e “Fórum de Discussão” e “Tira-Dúvidas”.

Nas experiências de aprendizagem, os resultados revelaram o desenvolvimento de habilidades para compreensão por meio do uso de estratégias de leitura, dando passos importantes para se tornarem leitores críticos e autônomos (PAIVA, BRAGA, RACILAN E CARNEIRO, 2009b). Em suas narrativas, os estudantes afirmaram terem aprendido a usar o inglês como instrumento de comunicação para atingir o objetivo da leitura. Os caminhos revelados para alcançar esse objetivo, passam pela expansão do vocabulário, distinção das classes gramaticais e compreensão de elementos do texto como informações não-verbais. Ao

aprenderem essas estratégias de leitura, os estudantes se tornam leitores mais proficientes até mesmo em português, como sugerido por Paiva *et al* (ibid). Esses dados revelam a importância de projetos como o IngRede oferecerem à comunidade universitária oportunidades de desenvolver estratégias, como a leitura em inglês, visto que tais competências irão contribuir para a formação do estudante.

5.1.1.2 Experiências Afetivas

Sobre as experiências de sentimentos positivos e negativos, os dados revelam que as emoções positivas são mais frequentes do que as negativas.

Nos depoimentos onde os sentimentos positivos emergiram, os estudantes destacam o prazer que sentem ao realizarem as tarefas e a satisfação quando constatarem os bons resultados na aprendizagem. Sobre a motivação, interesse e esforço, os estudantes revelam grande motivação em realizar as tarefas do(s) curso(s), as quais consideram proveitosas. Eles relatam o desenvolvimento de estratégias que os motivam a buscar mais e diferentes textos e, o compartilhamento de conhecimento através das atividades colaborativas incentiva às leituras extras em sua área de estudo.

As autoestima e atitudes pessoais também se destacaram em narrativas que apontaram para uma transformação nas percepções dos estudantes. A autoestima melhora quando o estudante, que no início do curso sentia-se inseguro ou receoso, percebe-se, ao final, capaz de desenvolver suas habilidades de leitura em inglês.

Apesar de terem sido documentados em número menor, sentimentos negativos também emergiram nas narrativas. Sobre esses, as palavras usadas pelos estudantes foram “medo”, “insegurança” e “tristeza” em relação à aprendizagem e aos resultados obtidos na experiência no contexto digital e também nas experiências anteriores.

5.1.1.3 Experiências Contextuais

Para muitos estudantes das disciplinas de Inglês Instrumental I e II, o IngRede foi a primeira experiência com um AVA. Após relatarem dificuldades iniciais em lidar com o ambiente, os estudantes vivenciam dois processos de aprendizagem paralelamente, através dos quais desenvolvem conhecimento sobre o conteúdo e também sobre a ferramenta. Esses dados são coerentes com os princípios de aprendizagem dupla, os quais estudiosos defendem

acontecer em contextos educacionais digitais, quando há uma dupla imersão de conhecimentos, e o estudante aprende por meio da tecnologia e também sobre ela (WHITWORTH, 2007, apud FRANCO, 2009). Em seus depoimentos, eles destacam que as ferramentas tecnológicas têm resultados positivos para a aprendizagem. Além disso, os aprendizes reforçam o status da Língua Inglesa para sua formação acadêmica e também ingresso no mercado de trabalho.

5.1.1.4 Experiências Conceptuais

Sobre suas concepções, os estudantes relevaram quais ferramentas e tipos de tarefas contribuem para sua aprendizagem. Os resultados indicam que alguns aprendizes têm preferências por tarefas individuais, outros por coletivas, mas que, indiretamente, todos conseguem encontrar o seu caminho dado à diversidade do *design* pedagógico do(s) curso(s), que busca(m) contemplar todos vários estilos de aprendizagem (PAIVA, BRAGA, RACILAN E CARNEIRO, 2009b). Independente do percurso escolhido no AVA, os estudantes demonstram ter consciência de sua responsabilidade com relação aos resultados da aprendizagem. O contexto digital propicia mais autonomia ao estudante, para que ele se torne sujeito de sua aprendizagem, por lhes serem oferecidas opções de escolher como querem aprender.

Os resultados também apontam para o papel das crenças na aprendizagem virtual. Por um lado, estudantes relevaram assumir a responsabilidade pessoal, indicando perceberem a autonomia que devem exercer, agindo de acordo, gerenciando o processo, ampliando as oportunidades de aprendizagem e melhorando seu desempenho (PAIVA, 2006). Por outro lado, relevaram-se crenças que indicam que alguns estudantes esperam que o professor/tutor dite o ritmo da participação nas tarefas. Tendo em vista esses resultados, parece razoável afirmar que embora os estudantes vejam seu papel no contexto digital como ativo e autônomo, suas crenças os fazem esperar por aulas centradas no professor.

Por fim, esses resultados evidenciam que o uso da tecnologia na aprendizagem é, de modo geral, considerado positivo pelos estudantes, que reconhecem o potencial dessa ferramenta em promover a colaboração e facilitar o acesso ao conhecimento.

5.1.1.5 Experiências Sociais

Segundo os depoimentos, as relações entre os participantes são de harmonia nos momentos de interação nas experiências em grupo. O compartilhamento de conhecimento ocorre, de maneira satisfatória para os aprendizes, na realização das tarefas colaborativas, nos espaços como “Fórum de Discussão”, “Fórum Tira-dúvida” e “Girando o Leme” e muitos relatam participar ativamente nesses espaços. De forma diferente, há estudantes que têm preferência pelas tarefas individuais, trabalham sozinhos e não veem a influência de outros membros do grupo na aprendizagem. Assim, constatamos que experiência como estudante em contexto on-line também contribui para o desenvolvimento da autonomia por dar-lhe opções de escolha e controle do próprio processo, como defendem Paiva e Braga (2011) e Franco (2009).

Nas interações e relações interpessoais, os estudantes mostram-se dispostos a colaborar com os pares e procuram ajuda no AVA quando precisam solucionar dúvidas. Há também interação fora do contexto digital, quando os aprendizes já se conhecem pessoalmente. Com relação aos tutores, evidencia-se que a maior parte dos estudantes vê seu papel positivamente. Este contexto educacional pode favorecer relações interpessoais harmoniosas, pois, a forma de interação nos fóruns de comunicação assíncrona não estimula conflitos, críticas ou competições entre os estudantes.

5.1.1.6 Experiências Pessoais

No domínio das experiências pessoais, as experiências anteriores emergiram em quase todas as narrativas postadas nos *blogs*. Como em outros estudos o tema (MICCOLI, 1997; BAMBIRRA, 2009; ZOLNIER, 2011), as experiências de insucesso na aulas de inglês “da escola” são destacadas pelos aprendizes. Eles também fazem referências às aulas em cursos livres, os quais muitos procuraram como forma de remediar o fracasso escolar. Houve poucas referências às experiências anteriores no contexto digital, dados que confirmam que este cenário ainda é pouco explorado por professores e estudantes no Brasil (FRANCO, 2009).

As experiências sociais ainda relevaram que os estudantes desempenham, além dos estudos, atividades normais a um universitário, como estágio e trabalho. O acúmulo de trabalho e também muitas disciplinas foi o problema mais frequentemente apontado ao justificarem a falta de dedicação e baixa participação nas tarefas do(s) curso(s)

5.1.1.7 Experiências Futuras

As experiências futuras dos estudantes evidenciam os fatores que os motivam na aprendizagem: aplicação do conhecimento desenvolvido no(s) curso(s) em práticas de leitura; aprovação em uma Pós-Graduação; obtenção de um bom emprego; realização de um curso no exterior.

5.1.1.8 Resumo

Em síntese, as experiências de aprendizagem em contexto digital podem ser de natureza direta, podendo ser cognitiva, afetiva ou social ou indireta, sendo essa contextual, conceptual, pessoal, ou futura. Em vários momentos, essas naturezas se sobrepõem.

As experiências de natureza direta, originadas na experiência dentro do AVA, relevam que os estudantes são capazes de refletir sobre o que e como aprendem. E, ao encontrarem dificuldades, exercem sua autonomia e buscam recursos para sanarem suas dúvidas. Os estudantes têm sentimentos positivos em relação à experiência de aprendizagem em contexto on-line e, no ambiente, as relações interpessoais podem ser harmoniosas.

As experiências de natureza indireta, que influenciam a aprendizagem no AVA, apesar de terem sido vivenciadas fora dele, indicam que os estudantes se beneficiam da experiência on-line e veem o potencial da tecnologia para aprimorarem seus conhecimentos. No entanto, os resultados evidenciaram que os estudantes carregam consigo, para esse novo contexto educacional, o sentimento de fracasso de experiências anteriores. Além disso, vemos que, apesar de percebermos uma postura autônoma por parte dos aprendizes, a crença sobre a liderança centralizada no professor ainda persiste.

5.1.2 Resposta à Segunda Pergunta de Pesquisa

Para responder a segunda pergunta de pesquisa (As experiências de aprendizagem dos estudantes são classificáveis segundo Miccoli (2010) ou haverá referência a experiências cuja natureza ainda não foi documentada?), todos os excertos das narrativas foram codificados, depois de realizadas as adaptações necessárias à categorização da autora.

Assim, os resultados mostram que as experiências diretas são classificáveis segundo Miccoli (2010) e nenhuma alteração foi proposta ao *framework* da autora nesta categoria, em

termos de Experiências Cognitivas, Sociais e Afetivas. Porém, nas experiências indiretas, foram acrescentadas as seguintes subcategorias: (a) *Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual*; e (b) *Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital*. Além dessas, fez-se necessário renomear a subcategoria *Experiências Paralelas* (Cog.6). Devido às especificidades do contexto on-line, a subcategoria Cog. 6 foi denominada *Experiências Extra-Ambiente Virtual de Aprendizagem*.

Na próxima subseção, discutiremos a natureza das novas subcategorias.

5.1.3 Resposta à Terceira Pergunta de Pesquisa

Para responder a terceira pergunta (Em caso de experiências de aprendizagem ainda não documentadas no *framework* de experiências de Miccoli (2010), quais são essas e quais são suas descrições?), todos os excertos das entrevistas foram codificados de modo a possibilitar a descrição das naturezas das novas subcategorias.

A primeira subcategoria introduzida no *framework* adaptado de Miccoli e Ferreira (2012) é das Experiências na interação com o ambiente virtual, a Cog.5, que dizem respeito às novas formas de interação do estudante com a interface tecnológica. Como, para muitos, o ambiente virtual ainda não é conhecido e dominado como um instrumento de aprendizagem, esse pode representar um elemento complicador (LEFFA, 2005). Nos depoimentos sobre a experiência na interação com o AVA, os estudantes relatam as dificuldades e obstáculos para lidar com o artefato, mas também as contribuições que suas ferramentas trazem à aprendizagem.

A segunda subcategoria é das Concepções sobre a tecnologia digital para aprendizagem, a Cpt. 5, se referem às vantagens e desvantagens do uso da tecnologia para aprendizagem; o uso de ferramentas específicas, como fóruns de discussão e espaços de colaboração; e à importância de desenvolver a competência tecnológica.

5.2 Contribuições

Nesta pesquisa, voltada para o ensino de inglês, pretendemos contribuir com reflexões que convidem a uma ampliação do escopo das experiências de aprendizagem, sendo essas em ambiente presencial ou virtual.

A primeira contribuição destes resultados está relacionada à ampliação do *framework* das experiências de aprendizagem, o qual fundamenta estudos que buscam entender os desafios encontrados por estudantes e professores e os ajuda a tomar decisões conscientes no processo de ensino/aprendizagem (MICCOLI, 1997). A partir deste primeiro estudo sobre as experiências de aprendizagem em contexto digital, outros poderão investigar os demais ambientes virtuais para que possamos nos aprofundar nas experiências que permeiam esse contexto.

Como contribuições práticas, a investigação do contexto digital parece iluminar a compreensão do contexto digital de ensino, cuja importância cresce a cada dia, à medida que mais professores e alunos ficam entusiasmados a usá-lo. Para os professores e tutores que atuam na educação à distância, os resultados aqui apresentados poderão contribuir para que possam compreender a experiência do ponto de vista do estudante, sendo ele “o outro” (até mesmo sem rosto) no processo de ensino e aprendizagem. As histórias narradas por eles podem ajudar professores/tutores a direcionarem suas ações de modo atender seus interesses e necessidades.

Mesmo não sendo parte dos objetivos deste estudo, cabe ressaltar que os resultados obtidos confirmam que o projeto IngRede está alcançando seu objetivo principal, que é o de oferecer à comunidade universitária a oportunidade de desenvolver estratégias de leitura em inglês através de disciplinas on-line.

Finalmente, este trabalho pode contribuir para que os professores que se interessem em iniciar sua prática docente virtual e queiram explorar as potencialidades da tecnologia possam conhecer as experiências vivenciadas pelos aprendizes nesse meio. Os estudantes destacam o sucesso na aprendizagem no IngRede e sabemos que esse é um curso que foi desenvolvido com o objetivo de contemplar diferentes estilos de aprendizagem, propiciar autonomia e incentivar a colaboração. Por isso, é essencial que os cursos à distância tenham o compromisso efetivo com a qualidade do ensino, de forma a oferecer um ensino atual e fundamentado para que os recursos e ferramentas tecnológicas potencializem e fomentem aprendizagem dos estudantes.

5.3 Sugestões para Futuras Pesquisas

A sala de aula virtual ainda é um contexto educacional pouco explorado no Brasil. Talvez por desconhecimento ou receio, professores e alunos mantêm uma certa distância

desse espaço e, daqueles que o utilizam poucos mergulharam fundo para compreender as experiências que o permeiam.

As perguntas que orientaram este estudo vieram de duas experiências que vivenciei, como aprendiz e como tutora de disciplinas à distância. A partir da perspectiva da pesquisadora no contexto digital, novas questões emergiram não somente durante a análise dos dados, mas durante toda a pesquisa. Esses itens não puderam ser abordados durante este estudo por estarem além do escopo estabelecido. Dentre as questões que merecem atenção para pesquisas futuras, destacamos as seguintes:

- (1) a investigação das experiências dos professores que atuam no contexto digital, isto é, a partir do construto das experiências de professores de Miccoli (2007), tentar o mapeamento dessas experiências também no contexto on-line;
- (2) a investigação das experiências de professores e alunos quando a tecnologia é introduzida na prática de ensino;
- (3) a investigação das experiências de professores em cursos de educação continuada à distância.

5.4 Considerações Finais

Este estudo documentou, de forma pioneira, as experiências de aprendizagem no contexto digital e, através deste mapeamento, a compreensão que emerge dos eventos que permeiam esse domínio foi ampliada.

A pesquisa evidencia que as experiências no contexto digital são bem próximas das que são vivenciadas no contexto face a face. Há diferenças inquestionáveis, como os artefatos que fazem a mediação da aprendizagem e o fato das interações serem harmoniosas, porém, os resultados comprovaram que as experiências são mais semelhantes do que o esperado.

A compreensão das experiências no contexto digital podem trazer contribuições também para as práticas no contexto face a face. Há fatores como autonomia, colaboração e a possibilidade de inexistência de tensões nas relações que são características do contexto on-line e, se aprofundarmos na investigação desse meio, os resultados podem contribuir significativamente para melhores práticas de ensino.

Finalmente, o contexto educacional virtual não é uma *tabula rasa* e pode contar com o que já foi aprendido em mais de 50 anos de pesquisas cujo foco é o ensino e aprendizagem de

línguas estrangeiras. Nesse novo contexto, o paradigma tradicional de ensino está sendo transcendido por práticas pedagógicas mais colaborativas e, também, por estudantes que buscam experiências que lhes propiciem autonomia e, conseqüentemente, liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, Terry. Modes of interaction in distance education: recent developments and Research Questions. In: MOORE, Michael. & ANDERSON, William. (eds.). Handbook of distance education. Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p.129-144.

ALONSO, K. F. Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ARAGÃO, Rodrigo C. Reflexões Epistemológicas Sobre o Campo de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e Sua Relevância para a Sala de Aula, 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ARAGÃO, Rodrigo C. São histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARATA, M. C. C. M. Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 2006. 224f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/06Barcelos.pdf>>. Acesso em 07/09/2009.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: Crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Editora Parábola, 2011 (p. 147-158)

BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade. Desenvolvendo a Autonomia pelas Trilhas da Motivação, Autoestima e Identidade: Uma Experiência Reflexiva, 2009. 249f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BENSON, Phil. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, Phil, NUNAN, David. *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. (p.04-21)

CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. Narrative and Story in Practice and Research. In: SCHON, D. (Org.), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press, 1991. (p.258-281).

CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry – Experience and Story in Qualitative Reserarch*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COELHO, H. S. H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. 2011. 175f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 6, n. 2, p. 185-208, 2004.

CUNHA, Nádia Batista da. Experiências de Aprendizagem: Um Estudo de Caso sobre as Experiências de Estudo Fora da Sala de Aula de Alunos de Letras/Inglês em uma Instituição Particular de Ensino Superior. 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DAVIES, Alan, ELDER, Catherine. *The Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishing Ltd Library of Congress, 2004.

DÖRNYEI, Zoltán. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

_____. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Caxias do Sul: Artmed Editora, 1991.

FRANCO, Claudio de Paiva. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

GLYNN, Shawn M, MUTH, K. Denise. *Reading And Writing To Learn Science: Achieving Scientific Literacy*. In: Journal Of Research In Science Teaching Vol. 31, No. 9, p. 1057-1073, 1994.

GOMES JÚNIOR, Ronaldo. *Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês*. 2011. 115f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LARSEN-FREEMAN, Diane, LONG, Michael H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: England, 1991.

LAZARATON, Anne, ISHIHARA, Noriko. Understanding second language teacher practice using microanalysis and self-reflection: A collaborative case study *Modern Language Journal*. 89(4):529-542, 2005.

LEFFA, V. J. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

_____. *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LIMA, C. V. A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

MANN, C. & STEWART, F. *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching on-line*. London: Sage, 2002.

MATURANA, H. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MICCOLI, Laura. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. 1997. 279f. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

_____. A deeper view of EFL learning: student's collective classroom experiences. *Claritas*, São Paulo, n. 6, p. 07-36, São Paulo, maio/2000.

_____. Individual Classroom Experiences: A Sociocultural Comparison for Understanding EFL Classroom Language Learning. *Ilha do Desterro*, n. 41, p. 61-91, Florianópolis, jul.dez./2001.

_____. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 207-247, 2006.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul, 2007a.

_____. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.1, 2007b.

_____. Por um Novo Tratamento da Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Crop*. Ed. 12/2007, p.263-283, 2007c.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun, 2007d. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ingles/miccoli.pdf Acesso em 01/02/2011.

_____. Brazilian EFL Teachers' Experiences in Public and Private Schools: Different Contexts with Similar Challenges. In: KALAJA, Paula, MENEZES, Vera, BARCELOS, Ana Maria F., (Ed.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008. (p.64-79)

_____. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, Laura, LIMA, Carolina Viannini A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio*. São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/cmc.htm>>. Acesso em 01/02/2011.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. 2008a. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acessado em 02 de julho de 2012.

_____. Multimedia Language Learning Histories. In: KALAJA, Paula, MENEZES, Vera, BARCELOS, Ana Maria F., (Ed.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008b. (p.199-213)

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: Implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.353-370, dez. 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a18.pdf>> Acesso em: 01/02/2011.

_____. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANO, R.S.; CAVALACANTE, S.M.S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010b. p.203-217.

PAIVA, V. M. O; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos . In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009a.

PAIVA, V. M. O; BRAGA, J; RACILAN, M; CARNEIRO, M. Leitura em inglês na rede: uma customização do projeto INGREDE na UFMG. 2009b. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/projingrede.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2010.

PAIVA, V.M.O.; BRAGA, J. C. F. Imagined Communities: Overcoming the Constraints of Big Classes in Brazil. In: EGBERT, Joy et al. (Org.) *CALL in Limited Technology Contexts*. San Marcos, TX: CALICO, 2010. Calico Monograph Series, V.9

_____. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem In: Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 119-139.

PORTO, C. V. *Percepções de professores de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso*. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILVA E SOUZA, A. S. *Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa*. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

WARSCHAUER, Mark *The death of cyberspace and the rebirth of CALL*. English Teachers' Journal, v. 53, p. 61-67, 2000. Disponível em:
<http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html> Acesso em 02 de julho de 2012.

WARSCHAUER, Mark. & HEALEY, D. *Computers and language learning: An overview*. Language Teaching, v. 31, p. 57-71, 1998.

WILLIAMS, Marion, BURDEN, Robert L. *Psychology for Language Teachers: A social constructivism approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZOLNIER, M. C. A. P. *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ANEXO A

Diário de Bordo, atividade disponibilizada para os estudantes das disciplinas Inglês Instrumental I e II no 1º semestre de 2011.

Diário de Bordo:

No Diário de Bordo, você deverá relatar suas experiências e impressões ao longo do curso. O Diário de Bordo será feito por meio de reflexões no blog, em 3 momentos do curso, correspondente a cada um dos módulos.

Ele será feito no *blog* do ambiente virtual de aprendizagem, que é acessado a partir do link 'Participantes' na página inicial. Faça as suas reflexões com base nos direcionamentos abaixo:

PRIMEIRA REFLEXÃO:

1. Avalie o seu desenvolvimento no curso até agora, após realizar as atividades da seção Bússola, baseando sua reflexão nas seguintes questões:
2. Durante o estudo do conteúdo do CD (unidades introdutória e 1), você teve alguma dificuldade? Você considera que os *feedbacks* (respostas automáticas) lhe auxiliaram? De que maneira?
3. Você buscou outros recursos (por exemplo: a caixa de primeiros socorros, a seção de mergulhos, um dicionário, a Internet, um colega...), quando tinha dúvidas?
4. Qual sua opinião a respeito dos textos e atividades propostos no CD e na seção Bússola? Em que ponto essas atividades contribuíram/não contribuíram para o seu aprendizado? Justifique, se possível.
5. Em relação aos aspectos linguísticos (formação de palavras, tempos verbais, etc.) apontados no CD, durante as lições, você acha que eles contribuíram para o seu desenvolvimento da leitura em língua inglesa?

SEGUNDA REFLEXÃO:

1. Descreva suas impressões sobre sua habilidade de aplicar as estratégias de leitura e de entender os pontos gramaticais explorados em cada questão.
2. Reflita e compartilhe conosco informações sobre seu aproveitamento dos recursos do CD (unidades, primeiros socorros, mergulhos).
3. Reflita sobre os altos e baixos do seu processo de desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão de textos em inglês, até o momento, com relação à experiência de fazer as primeiras atividades da Bússola e Alto-Mar.

TERCEIRA REFLEXÃO:

1. De que maneira um glossário contribui para a aprendizagem de termos técnicos?
2. Você visitou as postagens dos colegas? Como você tem utilizado as atividades de leitura nas áreas de interesse na seção Alto-Mar?
3. Você desenvolveu as atividades de vocabulário em contexto postadas nas grandes áreas?
Como foi o seu processo de utilização das ferramentas no Ambiente Virtual do Curso?
4. Você já havia utilizado essas ferramentas anteriormente? Conte-nos suas experiências.
5. De forma você espera poder aplicar o que aprendeu neste curso em seus estudos ou na sua carreira?

Disponível em: <https://sureco.grude.ufmg.br/moodle16/mod/resource/view.php?id=279201>

ANEXO B

Questionário sobre o nível de letramento digital e uso da internet*

*Questionário adaptado de Bambirra (2009).

*Obrigatório

Autorizo a utilização das respostas deste questionário e das minhas postagens no blog "Diário de Bordo" para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos. Autorizo também a publicação das respostas na WEB, ou por meio impresso. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de inserção delas em algum livro. *

- Sim
- Não

Nome completo *

Idade *

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Número de Matrícula *

Curso de Graduação ou Pós-graduação *

Pseudônimo * (escolha um pseudônimo)

Você tem algum hobby que tenha a ver com Inglês? * Se sim, qual(is)? Se não, o que gosta de fazer para se divertir?

Você usa o Inglês informalmente, ou seja, fora do ambiente de escola e/ou trabalho? * Se sim, com quem e em que circunstâncias?

Com que frequência você usa a Internet? *

Qual(is) ferramenta(s) do computador você usa? *

- editor de textos (ex: Word);
- editor de planilhas (ex: Excel);
- editor de figuras (ex: Paint);
- diagramador visual (ex: Corel Draw);
- sites de busca na Internet (ex: Google);
- Outro:

Utilizando o Inglês, para quê você usa a Internet? *

- trocar e-mails;
- participar de sites de relacionamento, como Orkut, Facebook e Twitter, e manter amizades;
- aprender sobre outras culturas, ler histórias e ver fotografias e vídeos de outros lugares;
- participar de salas de bate-papo e praticar meu Inglês;
- participar de grupos e listas de discussão propostos em Inglês;
- interagir em fóruns temáticos, dentro e/ou fora de minha área de estudos;
- consultar programação para lazer (cinemas, teatros e shows), ler sinopses de filmes;
- fazer pesquisas e/ou manter-me atualizado(a) sobre questões que me interessam (inclusive ler as versões on-line de jornais e revistas);
- baixar literatura de meu interesse pessoal ou acadêmico;
- ouvir música e ver vídeos em sites como Youtube;
- fazer compras;
- fazer o serviço de banco;
- escrever meu próprio blog ou fotolog e/ou postar mensagens e/ou comentários em blogs, fotologs ou homepages (páginas pessoais);
- colaborar com revistas e/ou jornais virtuais interativos;
- dar manutenção em página(s) virtual(is);
- colaborar em softwares livres;
- trocar mensagens via MSN ou Skype;

ANEXO C

Estudante 1: R.A.M. - Inglês Instrumental I

1ª narrativa: *Meu primeiro contato com o Inglês foi quando tive essa disciplina pela primeira vez na quinta série. Fiz um curso bem básico quando estava na 8ª série e depois de frequentar o Ensino Médio em uma escola particular, passei a por em meu currículo a afirmação de que eu sabia Inglês a nível instrumental. Era o que estava escrito no meu histórico escolar, mas não o que eu sentia de fato. Assim, já na Universidade, quando comecei a frequentar o CACS, decidi começar do Starter, nível iniciante. Hoje, estou fazendo o pré-intermediário 1 (pela segunda vez, devo acrescentar). →Pes. 2. Experiências anteriores* Acho o Inglês uma língua muito, muito bonita, embora a dificuldade de progredir esteja tirando parte de seu charme para mim. →Afe. 1. Experiências de sentimentos *Estudo pela necessidade de entender artigos científicos, para abrir portas para o mestrado; ou seja, para progredir na minha área de atuação (faço Ciências Biológicas). →Fut. 3. Necessidade* Quanto a esse curso, bem, eu também tenho créditos de matéria eletiva a obter.

É interessante acrescentar que eu gosto muito de assistir seriados como Grey's Anatomy, Fringe e Supernatural, bem como filmes e músicas internacionais. Isso serve como um certo incentivo ao meu aprendizado. →Cog. 6. Experiências Extra-Ambiente Virtual

Até mais, R.A.M

2º narrativa: *Interpretação de texto nunca foi um problema para mim. Como comecei a ler muito cedo e adquiri gosto pela leitura, essa de fato sempre foi uma das minhas maiores habilidades. A gramática é um problema diferente, mas cuja solução sempre perpassa também por leitura. Assim, ao ver as questões em Português do segundo módulo desse curso, esperava ter muito menos dificuldade do que de fato tive. →Cog. 4. Experiências de aprendizagem* *Aparentemente, ficar muito tempo estudando biologia não ajuda em nada sua vida acadêmica em outras áreas. →Cpt. 2. Concepções sobre a aprendizagem* Enfim, o tópico serviu para me alertar para o problema. Quanto à leitura de textos em Inglês, a dificuldade já era esperada.

Nesse segundo módulo do curso, devido à uma sobrecarga na quantidade de trabalhos, ao fato de estar fazendo estágio obrigatório em escola e ser monitora na faculdade ao mesmo tempo; →Con. 4. Experiência do tempo acabei por deixando várias atividades (inclusive a de fazer essa reflexão) para última hora. Isso prejudicou muito meu andamento, já que não pude fazer nada que não fosse estritamente obrigatório (participação de bate-papos nem pensar). →Cog. 3. Experiências de participação e desempenho *Espero melhorar nesse aspecto, no próximo módulo.*

Até mais, R.

3ª narrativa: *Olá, O glossário é muito interessante para qualquer graduando que precisa ler artigos científicos. →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula /Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço* Confesso que durante o curso de Inglês, entrei apenas quando foi necessário postar meus próprios termos técnicos, mas na ocasião li o que havia sido postado, até para não colocar palavras repetidas. →→Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula *No caso da Biologia, foi interessante constatar a quantidade de palavras cognatas existentes na área. →Cog. 4. Experiências de aprendizagem*

Aprender a utilizar o Ambiente Virtual do curso não foi uma experiência muito agradável para mim porque sempre tive dificuldades e pouco interesse com a área da informática. Mas quando aprendi, percebi que é, de fato, bem simples e eu é que estava com preguiça de ficar lendo. Fiquei me sentindo um pouco tola pela resistência, na verdade. →Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual / →Afe. 1. Experiências de sentimentos

Espero utilizar o que aprendi nesse curso para ter acesso às informações novas da área da Biologia. Afinal, as novidades ninguém encontra em livros-texto traduzidos para o português, mas em artigos científicos mesmo →Fut. 1. Intenções / →Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira

Bom, foi um prazer trabalhar com vocês ao longo do semestre.

Um abraço para todos, R.F.

Estudante 2: P.S.S. - Inglês Instrumental I

1ª narrativa: Não, ainda não! E é por isso que esse primeiro texto vai em Português mesmo. *Eu adoro a Língua Inglesa e desde o colégio gostava muito das aulas.* →Pes. 2. Experiências anteriores / →Afe. 1. Experiências de sentimentos *Atualmente estou cursando o nível intermediário do curso do Centro Acadêmico de Ciências Sociais (Cacs) da UFMG e estou adorando.* →Afe. 1. Experiências de sentimentos *As aulas têm sido ótimas para a minha evolução com a língua, mesmo que esse seja um processo lento.* →Cpt. 3. Concepções sobre a aprendizagem pessoal

As minhas expectativas com esta disciplina online são as melhores: espero melhorar o meu inglês no que diz respeito ao vocabulário, pois acho que ainda preciso aprender muito. →Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço Fut 3. Necessidades / →Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas

Um ótimo semestre a todos nós! Let's go!

Estudante 3: L.M.R. – Inglês Instrumental II

1ª narrativa: *Não tive um bom contato inicial com o inglês, o que me levou a não apreciá-lo por vários anos de minha vida.* →Afe. 1. Experiências de sentimentos *Bem...isso aconteceu na 5ª série quando me transferi de uma escola pública para uma particular onde os alunos tinham um alto nível socioeconômico. Era tímida e ficava muito perdida nas aulas de inglês além de perceber que a maioria dos meus colegas faziam cursos de inglês fora da escola.* →Pes. 2. Experiências anteriores *Desta forma, a professora seguia o ritmo da turma e eu ficava muito constrangida de perguntar e fui tomando “birra” da língua.* →Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais *Detestava o “memorize” onde tinha que “decorar” a lição e falar na frente da turma para a professora.* →Pes. 2. Experiências anteriores *Depois dessas experiências traumáticas de escola, fiquei muito tempo aprendendo o básico do inglês no dia-a-dia para sobreviver às leituras da faculdade* →Pes. 2. Experiências anteriores *alguns anos depois resolvi estudar inglês instrumental com uma professora particular, foi nesse momento que tomei maior gosto pela língua.* →Afe. 1. Experiências de sentimentos *As aulas com ela eram muito boas e aprendi muiiiiito.* →Cpt. 3. Concepções sobre a aprendizagem pessoal

Agora, aqui estou para complementar os meus estudos!!! →Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço

2ª narrativa: *Tenho percebido uma maior fluência na compreensão dos exercícios ao longo desse módulo.* →Cog. 4. Experiências de aprendizagem *O curso está me exigindo uma carga grande de tempo, no começo estava conseguindo acompanhar todas as aulas, assim como fazer os exercícios das aulas ...mas agora no final fiquei com o tempo pequeno. E o fato de estar fazendo dois cursos também contribui para isso.* →Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo

3ª narrativa: *Esse módulo foi muito conteúdo exposto, inicialmente fiquei perdida com a quantidade de exercícios de aula o que também aconteceu com o inglês I.* →Cog. 5. Percepção do ensino / →Afe. 1. Experiências de sentimentos

Acho que não deveria nos permitir fazer as duas disciplinas juntas, acredito que foi um erro da minha parte. →Afe. 1. Experiências de sentimentos *Além de tudo ainda trabalho com o moodle, o que me foi mais confuso nesse mês que passou, eu perdi a prova presencial.* Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual *Uma outra crítica é que os tutores não exercem o papel de mediador do conhecimento.* →Afe. 4. Atitudes dos professores/tutores *Até porque acredito que deva ser muitos alunos e não sei quantos tutores, mas a minha sensação é que se você fechasse o moodle e acessasse um material impresso seria quase a mesma coisa.* →Soc. 4. Experiências com os professores/tutores *Há pouca interação, também me coloco como responsável por pouca interação, mas não há motivação.* →Soc. 1. Interação e relações interpessoais / Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual

Quanto ao material são muito interessantes embora muitaaaaa informação,mas achei que houve um progresso em meu aprendizado. →Cog. 5. Percepção do ensino / →Afe. 1. Experiências de sentimentos

Estudante 4: L.F.L – Inglês Instrumental II

1ª narrativa: *Olá, já fiz a matéria de inglês instrumental I e agora decidi fazer a II.* →Pes. 2. Experiências anteriores *Gosto muito da língua e acredito que, não importe o tanto que já estudamos, sempre há algo novo para aprender.* →Afe. 1. Experiências de sentimentos / →Cpt. 2. Concepções sobre a aprendizagem

Achei a atividade muito bem formulada e com um conteúdo muito interessante. Ela poderá nos ajudar em vários aspectos durante a nossa vida acadêmica. →Cog. 5. Percepção do ensino

O vocabulário em si foi de fácil compreensão, no entanto o formato das atividades exigiu atenção e uma maior dedicação. Achei os textos pouco objetivos e as atividades um pouco repetitivas. →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula

Para as próximas atividades espero maior interatividade e diversidade de conteúdo, para que os conhecimentos de cada um sobre sua área possa ser utilizado. →Cpt. 1. Concepções sobre o ensino / →Cpt. 5. Concepções sobre a tecnologia digital

2ª narrativa: *As discussões nos fóruns são muito importantes para que nós possamos ter um contato maior com o que está acontecendo no mundo nas diversas áreas de conhecimento.* →Cpt. 2. Concepções sobre a aprendizagem / →Soc. 1. Interação e relações interpessoais

Como instrumento de pesquisa, os fóruns são ótimos para se obter informação acerca de diferentes assuntos. Além de proporcionarem um banco de dados confiável e eficiente Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual

Algumas discussões me chamaram atenção como a temática do suicídio em países bem desenvolvidos e a sua relação com o desemprego. Tais informações não serão úteis ou aplicáveis na minha vida, no entanto servem como uma forma de reflexão e abrem espaço a outras discussões relacionadas à minha área de atuação →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula / →Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual, como: viver em um país superdesenvolvido é vantagem? Até que ponto o desemprego atrapalha o mercado turístico? Dessa forma, os fóruns podem contribuir muito no processo de reflexão e interpretação das informações disponíveis. →Soc. 5. Experiências em grupos / Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual

Estudante 5: P.S.L.D – Inglês Instrumental II

1ª narrativa: Olás. O tema desta mensagem é a experiência com o primeiro módulo do curso de "Inglês Instrumental II". As atividades se dividem, essencialmente, entre o conteúdo do CD e os exercícios avaliativos (bússolas e contribuições). As atividades do CD são relativamente simples, tratando-se de exercícios que se faz mais rapidamente, e o feedback automático ajuda a tornar o processo mais completo - é gratificante resolver o exercício e já saber imediatamente o que melhorar, a que dar mais atenção. Fut 3. Necessidades →Cog. 5. Percepção do ensino / →Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual Os temas são interessantes, em particular o da unidade introdutória (estratégias de aprendizado). Gostei muito do conteúdo, e considero uma excelente forma de se iniciar os estudos. →Afe. 1. Experiências de sentimentos Para estas atividades, os recursos indicados na seção de mergulhos são úteis, sendo que alguns links oferecem uma ótima "revisão relâmpago", ou fornecem boas tabelas de resumo e exemplos. Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual Também busquei ajuda em alguns momentos em ferramentas de tradução da Internet. →Cog. 7. Estratégias de aprendizagem Já quanto aos exercícios avaliativos ("bússolas"), notei uma significativa diferença no nível de cobrança. →Cog. 5. Percepção do ensino Embora contenham menos exercícios, considero os textos das bússolas exageradamente extensos, de modo que se perde o foco da avaliação, tornando-a até mesmo cansativa. →Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas / →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula

Por outro lado, todas estas atividades proporcionam boas oportunidades de exercício da língua, e tem sido um prazer exercitar estas habilidades de uma maneira sistemática, e ainda usufruindo das liberdades de um curso à distância. →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula / →Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual / →Afe. 1. Experiências de sentimentos Os textos em si também são boas contribuições, em particular por tratarem de modalidades acadêmicas, e o processo de divulgação da pesquisa científica. →Cog. 5. Percepção do ensino Acredito que contribuem pela relevância do processo de leitura e escrita conscientes de tais textos. →Cpt. 1. Concepções sobre o ensino

Por se tratar do primeiro módulo, acho que não foram tão trabalhados os aspectos linguísticos. Embora tenha ficado claro qual o conteúdo (e.g. voz passiva, sufixos formadores de adjetivos), acredito que não tenha sido o foco desenvolver estas habilidades específicas. →Cog. 5. Percepção do ensino / →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula Entretanto, considero que esta abordagem é bastante consistente, uma vez que o objetivo central é o exercício do inglês instrumental, enquanto ferramenta para a recepção e produção de textos neste idioma. →Cog. 5. Percepção do ensino Por fim, achei menos interessante a seção "Abastecendo o Navio", uma vez que são aceitos

apenas artigos publicados em conferências e periódicos, com determinada estrutura padrão. →Cog. 5. Percepção do ensino Acredito que muito raramente algum recurso dali será utilizado por outros alunos (além da escassez de tempo, se tratando de referências importantes em dada área, são facilmente encontráveis em máquinas de busca na web), tornando a atividade infrutífera. →Cpt. 2. Concepções sobre a aprendizagem Neste sentido, acho que uma reunião de textos de relevância acadêmica (e.g. sobre pesquisa, metodologia, publicação, estudo) para o aluno poderia ajudar mais, e tornar a seção um valioso recurso em nossa formação acadêmica. →Cpt. 1. Concepções sobre o ensino

2ª narrativa: Olá, saudações. Esta postagem discorre sobre as atividades desenvolvidas no segundo módulo do curso de "Inglês Instrumental II", principalmente sobre a atividade colaborativa ("Girando o Leme") e os questionários de prova online, bússola acadêmica e exercícios do CD. *Infelizmente, confesso que esta etapa do curso não despertou tanto meu interesse, e que considero algumas propostas pouco interessantes.* →Afe. 1. Experiências de sentimentos *Especificamente, acredito que as atividades do CD se tornaram mais cansativas e menos proveitosas, sendo que há alguns questionários com cerca de 35 questões que acrescentam muito pouco em relação aos outros da mesma unidade e, diferente daqueles do primeiro módulo, por exemplo, não trazem questões tão centrais para um aluno de inglês "instrumental" (e.g. técnicas de leitura, estratégias de aprendizado).* →Cog. 5. Percepção do ensino / →Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula / →Cpt. 1. Concepções sobre o ensino

Também no caso das discussões coletivas, senti que não consegui nem receber nem transmitir informações relevantes sobre o processo de aprendizagem. →Soc. 1. Interação e relações interpessoais *Embora tenha lido o artigo proposto, lido diversos tópicos no fórum e tentado participar com mensagens com algum conteúdo novo ou relevante, acho que perdeu-se o foco do aprendizado da língua.* →Cog. 3. Experiências de participação e desempenho / →Soc. 3. Experiências como estudantes *Acredito, porém, que pode sim tratar-se de uma atividade mais efetiva para alunos em início de cursos de graduação, que tenham pouco contato com artigos científicos - situação em que concordo que ler um texto interessante e mais breve (como o que foi indicado) facilitem o processo.* →Cpt. 1. Concepções sobre o ensino

Em suma, embora tenha gostado do tema e do conteúdo da atividade colaborativa, acho que aspectos linguísticos foram muito pouco elaborados. →Afe. 1. Experiências de sentimentos / →Cog. 5. Percepção do ensino *Peço desculpas de antemão caso eu não tenha compreendido a proposta ou esteja comentando com um foco muito específico. Caso contrário, deixaria como sugestão a abordagem através de conteúdos mais específicos, seja através de textos lidando diretamente com o processo de aprendizado ou experiências relacionadas, seja com textos mais instigantes e provocativos, que exijam um posicionamento mais consciente (e.g. opções de carreira, atividades de extensão, aspectos didáticos no ensino superior).* →Cpt. 1. Concepções sobre o ensino / →Cog. 5. Percepção do ensino

De toda forma, agradeço pela presença e acompanhamento dos educadores e monitores pelo apoio virtual e dedicação. →Afe. 4. Atitudes dos professores/tutores / →Soc. 4. Experiências com os professores/tutores *Acredito que detalhes como estes irão melhorar progressivamente, e reconheço que a aceitação em uma disciplina com milhares de alunos é de fato um aspecto desafiador, pelo que lhes parabeno pelo bom trabalho.* Cpt 5. Concepções sobre a tecnologia digital

3ª narrativa: Hello. For this last post I will try to express myself in English. As indicated in the guide materials, I describe ahead the ways in which I think this subject helped me.

Although I haven't noticed any change in my general problem-solving capabilities, I do feel that reading about learning strategies and awareness in the reading process made me rethink about their major role during any kind of study. →Cog. 4. Experiências de aprendizagem In fact, I have read a lot about it by the time I was preparing myself to the university selection exams. →Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço

Therefore, the course helped me in the sense that *I am now planning to learn more about it and look for new ways regarding accelerated reading and learning strategies. →Cog. 4. Experiências de aprendizagem* On the other hand, I don't feel that the group activities provided many opportunities. →Soc. 5. Experiências em grupos As I've stated in my previous posts, since there are a lot of students from our own study area, I believe that such exercises should lead us into sharing sources of useful information for our professional/academic career, not just scientific material one could easily find by googling some keywords. →Cog. 5. Percepção do ensino / →Con. 5. Experiências na interação com o ambiente virtual

Overall I am most thankful by this course and all the people who worked in it. →Afe. 4. Atitudes dos professores/tutores Personally, I believe it helped me and will continue to help as I look for more information on topics covered by the course. →Afe. 1. Experiências de sentimentos It is in fact a very important project, and might help increasingly more people to improve their language and reading skills.

Thank you very much. Best regards,