

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**ENSINO A DISTÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: INVESTIGANDO
EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DE MESTRANDOS EM LINGUÍSTICA
APLICADA**

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL

BRASÍLIA - DF

2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**ENSINO A DISTÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: INVESTIGANDO
EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DE MESTRANDOS EM LINGUÍSTICA
APLICADA**

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

BRASÍLIA - DF

2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 987364.

C957e Cruvinel, Roberta Carvalho.
Ensino a distância na pós-graduação : investigando experiências e crenças de mestrandos em linguística aplicada / Roberta Carvalho Cruvinel. -- 2011.
208 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2011.
Inclui bibliografia.
Orientação: Mariney Pereira Conceição.

1. Ensino a distância - Pós-graduação. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Conceição, Mariney Pereira. II. Título.

CDU 37.018.432

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL

**ENSINO A DISTÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: INVESTIGANDO
EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DE MESTRANDOS EM LINGUÍSTICA
APLICADA**

Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre, e aprovada em 18 de março de 2011, pela Banca Examinadora constituída pela(o)s seguintes professora(e)s:

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição - UnB

Presidente da Banca

Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira - UFG

Examinador Externo

Prof. Dr. Kleber Aparecido Silva - UnB

Examinador Interno

Profa. Dra. Joara Martin Bergsleithner – UnB

Suplente

Dedico este trabalho ao meu marido Roney e à minha mãe Ionice, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim. Ao meu pai Sebastião, que mesmo a distância, sei que se compraz com o meu sucesso. Aos meus filhos Pedro e Rafaela, que tive que abdicar de horas de convívio com eles. E a todos que lerem este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por permitir que eu galgasse mais um degrau na minha vida acadêmica e por ter me guardado durante os três anos de idas e vindas a Brasília.

Aos meus professores do PPGLA, Augusto César Luitgards Moura Filho, Enrique Huelva Unterbäumen e José Carlos Paes de Almeida Filho pelas valiosas contribuições durante as disciplinas do mestrado.

Aos meus colegas do mestrado que foram grandes parceiros em importantes reflexões e que também foram atores nesta agradável e feliz caminhada, em especial à Maria Eugênia e Mirelle que foram parceiras também de estrada e companheiras de quarto.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pois sem eles este trabalho não teria se tornado realidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás por ter me concedido por um ano e meio uma bolsa de estudos, contribuindo para a materialização deste ideal acadêmico-científico

E, um agradecimento especial, à minha orientadora Professora Mariney Pereira Conceição, pela confiança em mim depositada, pelas sábias orientações, pela atenção, cuidado e zelo nas várias vezes que leu e releu meu texto, pela sutileza e respeito com que me sugeriu melhorias para o meu trabalho, a fim de que ele ficasse bem apresentável. Porém, as falhas remanescentes são de minha inteira responsabilidade.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivos levantar relatos sobre as experiências dos alunos de pós-graduação em relação ao ensino a distância e identificar as crenças desses alunos referentes ao ensino a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas, já que existe uma carência de estudos com alunos de pós-graduação, no contexto de ensino a distância. O embasamento teórico se firmou, especialmente, nos trabalhos de Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007 e 2010), Lévy (1999) e Miccoli (1997, 2007 e 2010), entre outros pesquisadores. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista. A pesquisa se desenvolveu em uma turma de treze mestrandos de uma universidade pública do centro-oeste, pertencentes ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionário, narrativas escritas, observação e análise de fóruns e entrevista de grupo. Os resultados sugerem que as experiências e crenças estão inter-relacionadas e ambas moldadas nos anos de vida escolar progressiva, cuja representação maior de ensino está associada ao contexto presencial. Portanto, mesmo a exposição contínua a teorias, leituras, discussões e participação em eventos científicos não foram suficientes para a (des)construção de algumas crenças dos participantes que vêm se perpetuando ao longo dos anos. O estudo oferece contribuições para a ampliação de pesquisas relacionadas às crenças e ao contexto virtual de ensino e aprendizagem, fornecendo subsídios para a investigação das crenças e experiências no contexto da pós-graduação. Apresenta, ainda, implicações acerca do processo de ensino e aprendizagem para cursos que ofereçam aulas a distância e que necessitam considerar as particularidades inerentes a esse contexto.

Palavras-chave: crenças, experiências, ensino a distância, contexto da pós-graduação

ABSTRACT

This research highlights postgraduate students' distance learning experiences by identifying their beliefs with regards to language learning and teaching. There is a clear lack of research into postgraduate students in the context of distance learning. The theoretical support is provided by Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007 and 2010), Lévy (1999), Miccoli (1997, 2007 e 2010), among others. The research presents a qualitative-interpretative case study which was developed using a class of thirteen master students attending an Applied Linguistics Programme at a state university in mid-west Brazil. The data collecting instruments were: questionnaire, written narratives, observations and an analysis of forums and group interview. The results suggest that both experiences and beliefs are interrelated and that these are formed during the students' previous years at school where most teaching occurs within the classroom context. Continuous exposures to theories, readings, discussions and participation in scientific events failed to (de)construct some of the participant's beliefs that had been held for many years. This study presents both a contribution to the expansion of research related to beliefs within the context of virtual teaching and learning, and it presents input for the investigation of beliefs and experiences within a postgraduate context. Furthermore, it presents implications concerning the teaching and learning process for courses that offer distance classes and the need to consider the particular requirements that are inherent within this context.

Keywords: beliefs, experiences, distance classes, postgraduate context.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ferramentas da internet síncronas e assíncronas.....	25
Quadro 2 – Dados biográficos dos participantes da pesquisa.....	54
Quadro 3 – Instrumentos de coleta, objetivos e frequência na aplicação.....	56
Quadro 4 – Perfil de aprendizagem dos participantes da pesquisa.....	69
Quadro 5 – Expectativas dos participantes.....	76
Quadro 6 – Experiências prévias com ensino a distância.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre experiências e crenças.....	40
Figura 2 – Página inicial do curso.....	50
Figura 3 – Página da ementa do curso.....	51
Figura 4 – Página de instruções do curso.....	52
Figura 5 – Página de instrução do modo de avaliação adotado no curso.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

WWW – World Wide Web

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

LE – Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

EaD – Ensino a Distância

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

CALL – Computer Assisted Language Learning

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

CEL – Centro de Ensino de Línguas

FAPESP – Fundação Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

TTandem – Teletandem

D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada

IEL – Instituto de Estudos da Linguagem

DF – Distrito Federal

BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory

Kb – Kbytes

FCE – First Certificate in English

EUA – Estados Unidos da América

LM – Língua Materna

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

LISTA DE SÍMBOLOS

..., = Pausa de um segundo

? = Entonação ascendente ou pergunta

! = Forte ênfase

, = Descida leve sinalizando que mais fala virá

. = Descida leve sinalizando final do enunciado

((...)) = Incompreensível

MAIÚSCULA = Ênfase em sílabas, palavras ou frases

Ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum = pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

- Os critérios para a transcrição foram estabelecidos a partir de Van Lier (1988) e Marcuschi (1986).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Justificativa.....	17
Contextualização da pesquisa.....	19
Objetivos da pesquisa.....	21
Perguntas da pesquisa.....	21
Metodologia da pesquisa.....	21
Organização da dissertação.....	22
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1.1 Ensino e aprendizagem em plataformas virtuais.....	24
1.1.2 Educação a distância.....	27
1.1.3 Ensino e aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais.....	33
1.1.4 Estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais revisitados.....	35
1.2.1 Experiências de ensino e aprendizagem	37
1.2.2 Experiências de aprendizagem no ensino a distância.....	41
1.3.1 Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.....	42
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	47
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	47
2.2 Abordagens para investigação sobre crenças.....	49
2.3 O contexto da pesquisa.....	50
2.4 Os participantes da pesquisa.....	54
2.5 Instrumentos de coleta de dados.....	55
2.5.1 Questionário escrito.....	57
2.5.2 Observação dos fóruns.....	57
2.5.3 Entrevista.....	58
2.5.4 Narrativas.....	59
2.6 Procedimentos para coleta de dados.....	60
2.7 Procedimentos para análise dos dados.....	62

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	64
3.1 O perfil dos participantes.....	64
3.2 As experiências prévias dos participantes em relação ao ensino a distância.....	76
3.3 A experiência com o ensino a distância durante o período de realização da pesquisa.....	83
3.4 As crenças dos participantes.....	92
3.4.1 Crenças sobre ensino a distância.....	92
3.4.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas	110
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO.....	126
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	126
4.1.1 Como se caracteriza a experiência dos participantes do estudo no ensino a distância?	126
4.1.2 Quais são as crenças de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo sobre ensino a distância?	129
4.1.3 Quais são as crenças de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo?.....	131
4.2 Contribuições do estudo.....	133
4.3 Limitações do estudo.....	134
4.4 Sugestões para futuras pesquisas.....	135
4.5 Considerações finais.....	136
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS	
Anexo A – Questionário escrito.....	153
Anexo B – Exemplo de um fórum.....	157
Anexo C – Transcrição da entrevista de grupo.....	192
Anexo D – Exemplo de uma narrativa.....	206
Anexo E – Termo de consentimento.....	208

INTRODUÇÃO

Literacia significa ser capaz de perceber bem idéias novas para usá-las quando necessárias. Literacia significa saber como aprender.

(STRIPLING; ERIC, 1992)

Conforme Pierre Lévy (1999), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, três constatações são feitas: a primeira diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes; a segunda diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimento não para de crescer; e a terceira, e última, diz respeito à capacidade do ciberespaço suportar tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas.

Para Lévy (*op.cit.*), em relação a primeira constatação, pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação diz respeito à nova natureza do trabalho: Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Na terceira e última constatação, Lévy refere-se a como as tecnologias intelectuais – bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos, simulações, sensores digitais, telepresença, realidades virtuais, inteligência artificial e modelização de fenômenos complexos – são objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede, ou seja, podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

Concordo com Lévy (*op.cit.*), quando afirma que o saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias mudam profundamente a educação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos, preferindo a imagem de espaços de

conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos.

No ensino de línguas não é diferente. Segundo Almeida Filho (2005), a amostra de língua que os materiais didáticos contêm, com maior ou menor qualidade, é sempre pequena em relação ao tamanho da língua toda. E mais, a sala de aula já não é mais o único cenário onde se dá o ensino e a produção da língua-alvo, já que esse cenário não reproduz integralmente contextos comunicativos reais.

Na verdade, a distinção entre ensino “presencial” e ensino “a distância” será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino e em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança, afirma Lévy (*op.cit.*). Tudo isso porque uma multiplicidade de fenômenos frequentemente agrupados sob a denominação geral de “globalização” tem colaborado para uma redefinição dos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, conforme Roth e Marcuzzo (2008- p. 43). Isso significa que os professores precisam desenvolver múltiplas habilidades, como, por exemplo, o letramento digital entre tantos outros, a fim de coletar textos e analisar a configuração dos mesmos em diferentes mídias com o propósito de analisar a configuração e as necessidades do contexto em que atua junto ao aluno e também para poder subsidiar a elaboração de seu material didático de maneira a adequá-lo aos contextos relevantes.

Nas palavras de Almeida Filho (*op.cit.*), o ensinar concebido convencionalmente como dar, passar, transmitir conhecimentos se expandiu em direção ao construir experiências válidas, (re)afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos. E é nesse sentido, de permitir que o aluno transite por mais variantes, assuma responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos e seja ativo, motivado e estimulado em seu processo de aprendizagem, que destaco a importância de um maior aproveitamento dos recursos tecnológicos existentes.

Pierre Lévy, em seu livro *Cibercultura*, nos mostra que a demanda de pessoas em busca de formação é crescente e os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida. Vejo, com isso, o desenvolvimento de um novo paradigma de educação, o da “navegação”, em todas as esferas do ensino.

As universidades, por exemplo, cada vez mais estão oferecendo aos estudantes a possibilidade de navegar no oceano de informação e de conhecimento acessível pela Internet. Há programas educativos que podem ser seguidos a distância na World Wide Web (doravante *www*). Os correios e conferências eletrônicas servem para o *tutoring* inteligente e são colocados a serviço de dispositivos de aprendizagem cooperativa. Os suportes hipermídias (CD-ROM, bancos de dados multimídia interativos *online*) permitem acessos intuitivos rápidos e atraentes a grandes conjuntos de informações, conforme Lévy (*op.cit.*).

Na pós-graduação, por exemplo, práticas no contexto de *e-learning* têm sido desenvolvidas tanto no Brasil quanto no exterior desde o final dos anos 90. Ramos (2009, p. 19-49) nos apresenta exemplos de como essas práticas têm acontecido em Portugal, na Irlanda e no Reino Unido. Vale a pena ressaltar, que os resultados apresentados por ele são exemplos de modelos de ensino de sucesso e inovação.

A partir do exposto acima, pensando na formação de crenças a partir das experiências, e de como as crenças exercem influência no desenvolvimento dos alunos, nas iniciativas de cursos a distância, destaco que estudos que busquem investigar crenças e experiências especificamente no contexto de ensino a distância de alunos de pós-graduação são importantes, principalmente se considerarmos que poucas investigações se dedicaram a este contexto até o momento.

Diante destas considerações, proponho, neste trabalho, investigar as experiências prévias e atuais de aprendizagem dos alunos no contexto de ensino a distância, assim como as crenças sobre ensino a distância e sobre ensino e aprendizagem de línguas destes mestrandos em Linguística Aplicada (doravante LA). Para isso, o presente estudo contará com o apoio de proposições teóricas a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem, levando em consideração que os atuais estudos sobre crenças têm se pautado como uma possibilidade de um maior entendimento do processo de ensino e aprendizagem. (BARCELOS, 2007; SILVA, 2007)

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho tem como objetivo levantar relatos de experiências de alunos da pós-graduação no ensino a distância e identificar suas crenças sobre ensino e

aprendizagem de línguas e sobre ensino a distância. A opção por investigar esta relação neste contexto se justifica pelo fato de os professores agirem mais de acordo com os conhecimentos prévios, crenças e valores que apresentam, do que por interesse na implementação de teorias universalizantes, o que se torna um fator positivo porque revela a capacidade para a realização de análises contextuais e tomadas de decisões por parte desses profissionais e, a meu ver, justifica a necessidade do estudo das crenças (Gimenez, 2006), e por ser o uso de novas tecnologias uma habilidade que abrange múltiplos aspectos, o que a torna bastante complexa.

Conforme Jonanssen (2000), o computador como uma ferramenta cognitiva, se usada para envolver os alunos, pode ajudá-los a se tornarem pensadores críticos e a desenvolverem capacidades e aptidões que são necessárias para o século XXI. Com isso, melhores profissionais e/ou pesquisadores podem ser preparados com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs) por causa de sua variedade de técnicas de ensino inovadoras que envolvem o aprender fazendo. Daí a importância de investigar as crenças/experiências de alunos de pós-graduação neste contexto.

E, também, durante minha experiência profissional como professora de Língua Estrangeira (doravante LE), inglês, me senti instigada a conhecer melhor a *www*. Ao mergulhar no campo de pesquisa sobre a *www*, múltiplas vertentes teóricas apontam inúmeras possibilidades de pesquisas sobre esta intrincada e complexa rede, intelectual por natureza. Porém, entendo, aqui, que as crenças dos mestrandos sobre o uso do ciberespaço no ensino e aprendizagem podem fornecer subsídios necessários para uma investigação de possíveis relações entre as experiências e crenças dos mestrandos, inseridos em uma nova prática pedagógica, a virtual.

As crenças sobre ensino e aprendizagem têm se tornado uma área de pesquisa em plena efervescência em termos de produção de artigos, dissertações e teses na Linguística Aplicada. Trata-se de uma área em franca expansão e já consagrada como um campo fértil de investigações, conforme afirma Barcelos (*op.cit.*). A autora aponta, também, a existência de muitos trabalhos sobre crenças de alunos de escola pública, tornando-se, assim, necessário investigar as crenças de uma parcela de alunos que é a menos estudada, alunos no nível da pós-graduação, acrescento. Vale destacar que, das dissertações e teses que já foram defendidas no Brasil as quais tive

conhecimento através do levantamento no Banco de Teses da CAPES, e também por meio da internet, banco de dados nas bibliotecas e participações em Congressos, não localizei estudos relacionando crenças e experiências de alunos na pós-graduação, especialmente em um contexto de ensino a distância, justificando, assim, este estudo.

A meu ver, pesquisas relacionando experiências e crenças, com ênfase na esfera universitária, podem trazer implicações relevantes para uma conscientização da importância do papel das crenças no processo de ensinar e aprender línguas. Conforme afirma Borg (2003), pesquisas sobre crenças em contextos diversos contribuem para que possamos chegar a padrões cognitivos entre grupos de professores trabalhando em contextos semelhantes.

Finalizo a justificativa para a realização do meu trabalho com as palavras de Bedran (2008, p. 07)

Implementar uma prática inovadora de ensinar e aprender na pós-graduação e não considerar as crenças que professores e aprendizes trazem para o processo, suas possíveis origens, bem como investigar como acontece a interação e as possíveis modificações dessas crenças, pode conduzir a resultados distorcidos e desapontadores, podendo até mesmo comprometer a efetiva aprendizagem pelos participantes e a própria implementação e difusão dessa nova maneira de aprender.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A motivação para um estudo que buscasse como contexto para a coleta de dados a disciplina *Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas*, mediada por computador, surgiu primeiramente do fato desta disciplina, ter sido a primeira do Programa de Pós-Graduação – Mestrado, ao qual eu pertença, a ser oferecida a distância. Tive a oportunidade de acompanhar todas as discussões dos participantes virtuais da minha pesquisa e conhecê-los pessoalmente na aula presencial de encerramento do curso. Acompanhei as discussões desta comunidade virtual de aprendizagem desde o primeiro fórum até o último e tive a oportunidade de extrair das discussões as crenças dos alunos desta disciplina sobre vários aspectos. No entanto, restrinjo-me a apresentar, aqui, apenas as crenças sobre ensino e aprendizagem

de línguas e sobre ensino a distância que dos fóruns emergiram, aspecto que considero de maior relevância para a minha investigação.

Além disso, como professora de língua inglesa em escolas públicas, privadas e centros de línguas em Goiânia/Goiás, percebi o crescente interesse dos alunos no uso do computador para fins pedagógicos. O fato de eu nunca ter trabalhado profissionalmente em um contexto de Ensino a Distância (doravante EaD) e ter o desejo de inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na minha sala de aula, tornou esta pesquisa singular. Este momento de desafio na (re)construção de conceitos e práticas, certamente tão presente na rotina de muitos professores e alunos das escolas brasileiras, esta nova forma de ensinar e aprender e a inquietação em aprofundar os conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, também levaram-me à realização desta pesquisa.

A abordagem contextual para a investigação das crenças foi outro aspecto importante para a escolha do tema. Tratar do valor de um caso precisamente particular e, nesse sentido, observar o que acontece nos fóruns *online* em uma disciplina de pós-graduação, poderia trazer contribuições relevantes para a pesquisa sobre crenças e experiências, em especial, no ensino a distância.

A partir das reflexões decorrentes da prática de ensino de língua estrangeira – inglês e das leituras e debates sobre crenças e experiências, algumas inquietações surgiram: quais são as experiências dos alunos quanto ao ensino a distância? E quais são as crenças dos alunos em relação ao ensino a distância? E quais são as crenças de ensino e aprendizagem dos alunos? Partindo destas inquietações e buscando respostas para propiciar, no ensino de línguas, oportunidades para que o aluno possa se tornar um cidadão da contemporaneidade, decidi analisar o ensino e a aprendizagem a distância no contexto de pós-graduação, já que este tem sido, como afirmado anteriormente, pouco explorado nas pesquisas e precisa ser melhor compreendido como um dos aspectos que contribuem para a educação de qualidade.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Proponho os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- Levantar relatos sobre experiências de ensino a distância de alunos de pós-graduação em Linguística Aplicada.
- Levantar as crenças dos participantes sobre ensino a distância.
- Levantar as crenças dos participantes sobre ensino e aprendizagem de línguas.

PERGUNTAS DA PESQUISA

A partir dos objetivos acima propostos, procuro responder às seguintes perguntas da pesquisa:

- Como se caracteriza a experiência dos participantes do estudo no ensino a distância?
- Quais são as crenças de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo sobre ensino a distância?
- Quais são as crenças de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo?

METODOLOGIA

Esta pesquisa investigou as crenças dos alunos mestrados em Linguística Aplicada de uma universidade pública em relação ao ensino a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de um estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 2003; STAKE, 1994) de natureza qualitativo-interpretativista (JOHNSON, 1992; MERRIAM, 1998) que estudou durante um semestre letivo uma turma de alunos mestrados, dentro

de um contexto de ensino a distância, levando-se em consideração suas experiências, expectativas e dificuldades.

Utilizei a abordagem contextual (BARCELOS, 2001) para a investigação dessas crenças, pois segundo a autora, tal abordagem permite que as crenças sejam estudadas considerando-se, além da fala dos participantes, suas ações e experiências dentro do contexto de ensino e aprendizagem, conferindo mais veracidade e confiabilidade aos resultados. Dessa forma, observei os fóruns de uma turma que continha treze alunos participantes. Para colher os dados, utilizei os seguintes instrumentos: questionário, observação e análise dos fóruns, entrevista de grupo e narrativas escritas.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além da Introdução, cujos tópicos contemplam justificativa, contextualização, objetivos, perguntas e metodologia da pesquisa, e esta seção de organização, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, estão os pressupostos teóricos, nos quais me embasei. Dizem respeito ao uso do computador para fins educacionais, envolvendo o ensino e a aprendizagem em plataformas virtuais e relativo à educação a distância, ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais e, por fim, às experiências e crenças de aprendizagem de língua estrangeira.

O segundo capítulo trata da descrição da metodologia adotada na pesquisa, em que explico o paradigma qualitativo e o estudo de caso, as abordagens para investigação sobre crenças, o contexto da pesquisa e seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a coleta de dados, bem como os procedimentos para a análise de dados.

Ao terceiro capítulo, reservei a análise de dados obtidos com o apoio de ferramentas de pesquisa utilizadas e a cristalização desses dados junto das conclusões parciais.

As conclusões finais formam o quarto e último capítulo. Nessa parte, retorno às perguntas de pesquisa, levanto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e para a Linguística Aplicada, aponto as limitações da pesquisa, apresento sugestões para futuras pesquisas, e, finalmente, teço considerações finais sobre os resultados do estudo.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É por meio dos relacionamentos e da interação que o conhecimento é fundamentalmente produzido na sala de aula online.

(PALLOFF E PRATT, 2002, p. 38)

O capítulo foi subdividido em três seções, sendo que na primeira delas discuto o uso do computador para fins educacionais, apresentando, primeiramente, de uma forma geral, o ensino e a aprendizagem em plataformas virtuais, depois, explícito um pouco sobre o ensino a distância, mais adiante, discorro sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais e, finalmente encerro fazendo um breve mapeamento das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais. Na segunda, apresento algumas considerações sobre experiências de ensino e aprendizagem, depois, resenho alguns trabalhos sobre experiências de aprendizagem no ensino a distância. Finalmente, na terceira e última parte, discuto o conceito de crenças e apresento os avanços na investigação desse conceito.

1.1.1. Ensino e aprendizagem em plataformas virtuais

Vivemos em um momento de grandes e rápidas mudanças, em um mundo no qual o desafio de transformar informação em conhecimento se apresenta diante de nós a todo instante e, cabe a nós, educadores, propor questões e fomentar debates que possibilitem o contínuo refletir sobre o mundo em que vivemos, para que possamos dele participar, contribuindo para a sua construção crítica. E só podemos fazer isso à medida que temos acesso a informações que hoje nos chegam através das mais variadas tecnologias, solicitando dos indivíduos novas respostas a cada instante e, para que essas respostas sejam consequentes, precisam ser fruto de reflexão crítica, (...). (Leite, 2009, p. 8)

Silva (2008, p.217) nos apresenta o notório interesse de inúmeros estudiosos sobre o impacto da Internet e das (novas) tecnologias do século XXI no contexto de ensino e aprendizagem. Citando apenas alguns, no contexto brasileiro temos: Araújo - 2007, Leffa – 2006, Figueiredo – 2006, Paiva – 2006, Telles e Vassalo

– 2006a, Souza – 2003, já no exterior temos: Warschauer – 2006, 2004, 2003, 2000; Cziko & Park – 2003; Warschauer, Shetzer & Meloni – 2000, este fato é explicado, pois estas dão novas formas aos modelos de educação até então conhecidos, redimensionando tempo e espaço, diminuindo a distância geográfica existente entre professor/aluno e até mesmo aluno/aluno com suas ferramentas de interatividade e entusiasmando o aluno com as possibilidades de aprender sozinho, com o outro, com muitos, de forma síncrona ou assíncrona, ou seja, independente do tempo e do lugar onde cada um esteja (Rayol, 2009, p. 122).

O quadro abaixo, elaborado por Ângela Carrancho da Silva e Christina Marília Teixeira da Silva (2009, p.83), apresenta um resumo das características de um conjunto de ferramentas da internet, vale a pena destacar que estas ferramentas estão descritas com mais detalhes em Villardi e Oliveira (2005).

Quadro 1: Ferramentas da internet síncronas e assíncronas

Síncronas	Assíncronas
<p>Chat: a ferramenta mais representativa. Pode ter várias funções.</p> <p>Sala de aula virtual: consiste em um espaço em que o professor e seus alunos podem se encontrar em dias e horários pré-determinados para discutirem em tempo real. Deve ser usada para consolidar assuntos com os quais os alunos já tiveram contato. É especialmente indicada para o fechamento de módulos ou de unidades temáticas.</p> <p>Sala de trabalho: permite que os alunos se encontrem sem a presença do professor ou tutor, para estudarem, desenvolverem atividades em conjunto, etc.</p> <p>Café virtual: destina-se ao encontro virtual de alunos e professores. É um espaço para conversar e conviver, correspondendo ao espaço da cantina na educação presencial.</p> <p>ICQ interno: possibilita que cada aluno saiba quem está conectado (expressão é</p>	<p>E-mail: usado preferencialmente para manter o vínculo dos alunos com o curso por meio de sua comunicação com os tutores.</p> <p>Lista de discussão: permite que um integrante do grupo, através de e-mail, proponha uma questão para ser discutida por todos os participantes do grupo.</p> <p>Mural: As mensagens podem ser dirigidas a todos ou a alguém em particular. Deve ser usado para lembrar datas importantes, para marcar encontros entre alunos, etc</p> <p>Fórum: seu objetivo deve ser provocar reflexões a partir da leitura de um material didático. Quando um novo tópico de discussão é iniciado, o sistema deve enviar uma mensagem para a lista de discussão do grupo.</p> <p>Debate virtual: possibilita virtualizar o procedimento do “texto comentado” usado em dinâmicas presenciais. O aluno pode</p>

<p>utilizada no Brasil) a cada momento, facilitando a comunicação informal entre os alunos em momentos de dificuldade.</p> <p>Tutor on-line: mecanismo por meio do qual o aluno pode verificar se um tutor específico está conectado em determinado momento, a fim de enviar-lhe uma mensagem que poderá ser respondida imediatamente. Pode fazer parte, junto com o ICQ interno, de um único sistema.</p>	<p>inserir comentário relacionado ao fragmento de texto escolhido pelo professor ou a outro comentário que já tenha sido feito.</p> <p>Prova virtual: são disponibilizadas questões, com data limite para que os alunos coloquem suas respostas. Depois de corrigidas, as questões são encaminhadas por e-mail, para cada aluno verificar o resultado final de seu desempenho e possíveis problemas em sua resposta.</p> <p>Perfil: página da web que é disponibilizada para cada aluno colocar diversas informações pessoais. O objetivo é que os alunos sejam “apresentados” uns aos outros, facilitando a escolha dos colegas com quem trabalhar.</p> <p>Biblioteca virtual: o acervo é composto de materiais do professor e também de materiais elaborados pelos alunos (que devem ser lidos pelo professor antes de serem lidos pela turma).</p> <p>Portfólio: arquivo em que o aluno vai registrando, ao longo do curso, as experiências vivenciadas, bem como as transformações em sua percepção da realidade, possibilitadas pelas interações com seus colegas de curso. É muito útil, servindo tanto para a autoavaliação do aluno, quanto para promover a metacognição.</p> <p>Tira-teima: arquivo que contém as perguntas mais freqüentes que alunos de diferentes turmas fizeram, em situações diversas, e que se encontram respondidas ou com indicações de pistas para sua resolução.</p>
---	--

De acordo com Silva e Silva (2009), na medida em que atendem às mais variadas necessidades de comunicação, informação, armazenamento e interação, essas ferramentas podem simular um ambiente real de aprendizagem. Porém, por si mesmas,

não garantem que o ambiente virtual de aprendizagem seja realmente interativo. É preciso que os professores conheçam profundamente as ferramentas de interação disponíveis nos ambientes em que estão atuando para que possam fazer plena utilização de cada uma.

Segundo Leite (2009), atualmente, independente da opção pedagógica, seja ensino presencial ou a distância, todas elas envolvem a presença da tecnologia em maior ou menor grau, como instrumento de democratização e facilitação do processo ensino-aprendizagem. Esse fato corrobora para o atual papel do professor não como aquele que tem todas as respostas e que controla o fluxo das informações para os alunos, e sim aquele que participa juntamente ao aluno de uma aprendizagem coletiva e dinâmica para a construção do conhecimento (RAMOS, 2009, p. 19).

Prensky (2001) identifica dois grupos de indivíduos: os *digital natives* e os *digital immigrants*. Os nativos digitais estão acostumados a receber informação muito rapidamente e executam muitos processos e tarefas paralelamente. Já os imigrantes digitais não têm a mesma aptidão com a nova tecnologia; em geral, suas habilidades estão limitadas às tecnologias tradicionais. E é nesse contexto, de uso das TICs como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem, que a diferença de gerações se faz presente, e que os nativos e imigrantes digitais inevitavelmente têm interagido. Porém, como em qualquer mudança que caracterize inovação, dificuldades terão sempre que ser superadas.

1.1.2. Educação a distância

De acordo com Ramos (*op.cit.*) os ambientes de aprendizagem a distância têm evoluído bastante desde o final dos anos 90 em todos os estágios da educação – Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Os usos desses ambientes transferem a capacidade de construir o conhecimento para as mãos do aluno, visto que a informação está disponível em vários locais sob diferentes formas. Nesse sentido, o computador pode ajudar os alunos a se tornarem pensadores críticos, oferecer oportunidades de desenvolver capacidades e aptidões que são necessárias para o século XXI e, finalmente, levar o aluno a aprender fazendo (JONANSSEN, 2000).

O papel do docente também muda. Conforme Sherry (1998) e Berge (1997) afirmam, este passa a ser encarado como um orientador, moderador ou facilitador da interação, em vez do papel do especialista que despeja conhecimento no aluno. É importante observar que a educação a distância não pode ser vista como substitutiva da educação convencional, presencial. São duas modalidades do mesmo processo. A educação a distância não concorre com a educação convencional, tendo em vista que este não é o seu objetivo, nem poderá ser. A educação a distância pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional buscando a democratização do saber, formação e capacitação profissional, capacitação e atualização de professores, educação aberta e continuada, e, educação para a cidadania (NUNES, 2009).

É neste sentido, que várias instituições brasileiras de educação superior, oferecem cursos de licenciatura nas áreas de biologia, pedagogia, educação física, teatro, música, artes visuais, letras e geografia na modalidade a distância. Em se tratando da pós-graduação, percebemos tanto no contexto internacional quanto no Brasil, que instituições públicas e privadas têm ofertado disciplinas a distância ou até mesmo cursos inteiros a distância, seja na especialização, mestrado e até mesmo no doutorado. Para exemplificar, temos a Universidade de Brasília que é reconhecida como pioneira em educação a distância (EaD) no ensino superior e utiliza a plataforma *Moodle*¹, desde 2005 como seu ambiente virtual de aprendizagem, encontrado no endereço <http://www.aprender.unb.br> e no contexto internacional, citando apenas algumas, a Universidade da Califórnia e de Harvard que oferecem cursos e/ou disciplinas em educação, engenharia, psicologia etc.

Já a Universidade Estadual Paulista (UNESP) fixou diretrizes para o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, temáticos, atualização e de extensão universitária, na modalidade a distância em novembro de 2006. O TelEduc é o ambiente virtual de aprendizagem de tal universidade. Assim como o *Moodle*, o TelEduc é um *software* livre e que é usado tanto no apoio a aulas

¹ Moodle é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. O conceito foi criado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Permite, de maneira simplificada, a um estudante ou a um professor integrar-se, estudando ou lecionando, num curso *online* à sua escolha.

presenciais, quanto para cursos totalmente a distância, bem como para oferta de disciplinas em cursos presenciais.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também está inserida no rol das universidades que acreditam na EaD como uma importante estratégia para a democratização do saber, ofertando cursos de graduação e pós-graduação inteiramente a distância e/ou disciplinas a distância em cursos presenciais, assim como a UnB e a UNESP, já anteriormente citadas, e tantas outras que poderiam ser citadas, mas limite-me a estas.

Existe atualmente no mercado uma série de ambientes ou plataformas que podem ser utilizados por professores. Dentre eles destaco o *Moodle*, cuja principal característica consiste no fato de agrupar recursos e materiais, e possibilitar o compartilhamento destes entre os participantes do curso. O *Moodle* oferece ferramentas para a comunicação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, o que possibilita a criação de laços afetivos e de confiança mútua, é um sistema aberto e gratuito, no qual os usuários podem remodelar e disponibilizar materiais e recursos segundo suas necessidades (GREGOLIM, 2009; p.37).

Ainda segundo Gregolim (*op.cit.*) um tipo de recurso que possibilita o desenvolvimento conjunto da dimensão social e didática é o fórum. A principal característica do fórum, no interior do *Moodle*, é a capacidade de vertebrar a socialização no ciberespaço, o que significa que ele é um espaço de comunicação no qual é possível criar e desenvolver vínculos e relações entre os indivíduos. O fórum é essencialmente pragmático, já que demanda interação constante, por meio da escrita, entre seus participantes. No espaço do fórum virtual a figura do professor recobre uma alta centralidade, uma vez que ele geralmente é o responsável pela moderação das discussões.

Alguns estudiosos como Santanché (2001) têm constatado que há uma baixa participação dos alunos nos fóruns. As possíveis justificativas apontadas para essa baixa participação dos alunos são a dificuldade de organização de debates e a falta de objetividade dos participantes. Esse autor propõe como solução para o problema a motivação do aluno pelo professor. Dentre os tipos de mensagens que podem ser utilizadas pelo professor na tentativa de motivar os alunos a participarem das discussões

no fórum, destaco aquelas que apresentam perguntas e aquelas em cujo conteúdo há apenas afirmações.

No contexto de um curso *online*, os fóruns temáticos constituem um espaço no qual os participantes devem fazer uso de estratégias para alcançar uma situação de cortesia com os demais indivíduos do grupo. As estratégias de cortesia (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004; ESCANDELL-VIDAL, 2005) compreendem comportamentos com distintos graus de normatividade na sociedade que as utiliza. Algumas dessas estratégias podem ser consideradas mais obrigatórias que outras, em cada cultura e em cada gênero textual, o que significa que sua falta em uma interação poderia ocasionar conflitos e ameaças à face do interlocutor. Um bom exemplo de estratégia de cortesia mais obrigatória em um ambiente virtual seria o ato de cumprimentar os participantes de um fórum ao postar pela primeira vez uma mensagem.

O uso de estratégias que atenuam as tensões pode facilitar os relacionamentos e propiciar um ambiente colaborativo, no qual cada um seja responsável pelo próprio aprendizado e pelo aprendizado dos demais. E para que haja interação entre os participantes nos fóruns, o papel do professor/tutor é fundamental, na medida em que será ele quem, nos momentos iniciais do curso, terá que, por um lado, motivar os alunos a interagirem e, por outro, mediar os possíveis conflitos que possam surgir entre os participantes (GREGOLIM, 2009; p. 40). Kearsley (2000) defende que a participação dos alunos em atividades que fazem uso de recursos tecnológicos parece estar diretamente relacionada à atitude do professor e à relevância das atividades propostas para os alunos.

Já o estudo de Álvarez (2009, p. 66) aponta a percepção generalizada dos alunos de que um curso a distância ajuda na formação de um aprendiz mais responsável e independente naquilo que diz respeito à organização do tempo de realização de tarefas, ao desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e ao manejo da enorme quantidade de conteúdos dispostos através da *www*. Além disso, seu estudo também aponta para a necessidade que os alunos tiveram de se realizar algum tipo de encontro presencial ao final do curso.

Mas, o que é educação a distância, afinal? A definição que ganhou maior aceitação é: educação com base institucional, educação formal onde o grupo de alunos é separado, e onde os sistemas e telecomunicações interativos são usados para conectar

alunos, recursos, e professores (SIMONSON, 2003). Quatro componentes formam esta definição. O primeiro é o conceito de que a educação a distância é institucionalmente baseada. Isto é o que a diferencia do estudo autônomo. Embora a instituição referida nesta definição devesse ser uma escola de educação tradicional ou faculdade, crescentemente vêm surgindo instituições não-tradicionais que oferecem educação a distância a alunos.

O segundo componente da definição de educação a distância é o conceito de separação do professor e aluno. Mais frequentemente, separação é pensada em termos geográficos – professores estão em um local e os alunos em outro. Contudo, também é sugerido nesta definição a separação de professores e alunos em termos temporais. Educação a distância significa que as instruções são oferecidas e os alunos podem acessá-la em momentos diversos, ou a qualquer hora que seja conveniente a eles. Finalmente, a separação intelectual de professores e alunos é importante. Obviamente, professores têm um entendimento dos conceitos apresentados em um curso, os quais os alunos não possuem. Neste caso, a redução da separação é um objetivo do sistema de ensino a distância.

Telecomunicações interativas são o terceiro componente da definição de educação a distância. A interação pode ser sincrônica ou assíncrona – ao mesmo tempo, ou em momentos diferentes, respectivamente. Em outras palavras, é importante que os alunos possam fazer algo para interagirem uns com os outros e com seus professores, com recursos de instrução. Embora, a interação não deva ser a característica primária da instrução, ela deve ser disponível, trivial e relevante. O termo telecomunicações é definido como “comunicação a distância”, não se restringe à mídia eletrônica – televisão, telefone e a internet, este termo inclui comunicação via sistema postal, estudo por correspondência, e outros não-eletrônicos métodos de comunicação. Obviamente, os sistemas de telecomunicações eletrônicos melhoram e tornam os sistemas de educação a distância mais difundidos, mesmo assim, os sistemas de telecomunicação menos sofisticados continuarão a ser importantes.

Finalmente, o conceito de conectar alunos, recursos e professores. Isto significa que há professores que interagem com alunos e que os recursos que estão disponíveis permitem que o aprendizado aconteça. Os recursos devem estar sujeitos a procedimentos de desígnios instrutivos que os organizam em experiências de

aprendizagem para promover o aprendizado, inclusive recursos que podem ser observados, sentidos, ouvidos ou completados. A definição de educação a distância inclui estes quatro elementos, mesmo que superficialmente. Se um ou mais estão faltando, então o evento é algo diferente.

Esta definição de educação a distância não é a única e certamente não é a primeira. De fato, educação a distância tem sido definida por inúmeras perspectivas ao longo dos anos. Moore (2007) escreve que a educação a distância originou na Alemanha, na Universidade de Tübingen. E Dellinger (1985) afirma que educação a distância, em geral, é uma atividade planejada e sistemática que inclui a escolha, preparação didática e apresentação dos materiais pedagógicos, bem como a supervisão e o suporte ao aprendizado do aluno, o qual é alcançado reduzindo a distância física entre o aluno e o professor por meio de um meio técnico apropriado.

Para Perraton (1988), educação a distância é um processo educacional no qual uma proporção significativa do ensino é promovida por alguém distante em espaço e/ou tempo do aluno. O Departamento de Pesquisa e Melhoria Educacional dos Estados Unidos define educação a distância como “uma aplicação das telecomunicações e aparelhos eletrônicos que possibilitam alunos a receberem instruções originárias de algum local distante. Tipicamente, o aluno deve interagir com o professor ou com o programa diretamente, ou deve se encontrar com o professor periodicamente. E assim, várias outras definições emergiram das minhas pesquisas, porém limito-me em demonstrar apenas estas.

Embora não constitua o escopo do trabalho, considero importante incluir uma breve discussão sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais, bem como trazer exemplos de algumas pesquisas realizadas neste contexto. Portanto, sem a intenção de exaurir o assunto, passo para as duas seções seguintes, a saber, 1.1.3 e 1.1.4.

1.1.3. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais

O ensino e a aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais é uma experiência inovadora, resultado de muita persistência, muito estudo e muita colaboração. Com os recursos tecnológicos neste momento disponíveis e com imaginação, os princípios do ensino-aprendizagem de língua estrangeira se estenderam para além da situação presencial, ou seja, para a situação assistida por computadores e por todo o apoio que a tecnologia moderna oferece (CELANI, 2009, p. 13).

Segundo Warschauer (1996), podemos categorizar a evolução do uso do computador no ensino de línguas em três fases: o “*Computer Assisted Language Learning*” (doravante CALL) estrutural ou behaviorista, o CALL comunicativo e o CALL integrativo. O CALL estrutural ou behaviorista acompanhou a abordagem de ensino predominante nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos, que seguia a linguística estruturalista. Nela, o computador era visto como um tutor mecânico que permitia que os alunos trabalhassem em seu próprio ritmo. Os programas utilizados reforçavam o ensino da forma da língua e envolviam exercícios mecânicos de repetição, explicações gramaticais e testes de tradução (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 20).

O CALL comunicativo surgiu, por sua vez, no momento de mudança paradigmática no ensino de línguas. Aprender passa a não significar mais o domínio de palavras, sons ou estruturas; essencialmente, o aprendizado implica em adquirir competência comunicativa, ou seja, a habilidade de usar o sistema linguístico de forma eficiente e apropriada (MOREIRA, 2003, p. 6). E, no CALL integrativo, Moreira (2003, p.7), corroborando com Warschauer (1996), destaca que vivenciamos agora um momento caracterizado por abordagens baseadas no uso de computadores multimídia e a internet. Através desta última, é possível se comunicar 24 horas por dia, simultaneamente ou não, de forma rápida, conveniente e barata com nativos da língua que se deseja aprender. Pode-se, inclusive, conversar com várias pessoas ao mesmo tempo, fazer intercâmbio de imagens e sons, localizar materiais autênticos de acordo com o interesse de cada um. Paralelamente, através de recursos trazidos pela tecnologia multimídia, temos sons, vídeo, animações, textos e gráficos trabalhando conjuntamente para combinar leitura, escrita e habilidades orais em uma mesma atividade, além de proporcionar mais controle por parte do aluno sobre o seu próprio aprendizado.

Vários projetos de pesquisa interinstitucionais sobre ensino-aprendizagem e educação/formação de professores de línguas para o meio virtual têm sido desenvolvidos em renomados programas de pós-graduação em Linguística Aplicada e áreas afins no Brasil. Silva (2010, p. 270-276) nos apresenta um cenário geral brasileiro em seu livro *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*, como demonstro a seguir:

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mais especificamente o Programa de Pós-Graduação em LA e Estudos da Linguagem (LAEL) sedia três projetos intitulados “*Redes de Comunicação: Aprendizagem de Línguas e Formação de Professores*”, EDULANG e o “*Teachers’ Link*” que visam identificar as representações do professor nos dois contextos-alvo, ou seja, presencial e virtual e contrastar tais representações, procurando relacioná-las à ambientação instrucional que as origina; investigar, a partir das práticas discursivas no contexto da internet, as possibilidades e repercussões do uso da comunicação em rede na aprendizagem de línguas a distância e na formação de professores para contextos a distância; e, finalmente, entre outros, no ambiente *online*, possibilitar o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em inglês, em ambiente digital, por meio da navegação e do uso de ferramentas síncronas e assíncronas, ligadas à produção de textos individuais e conjuntos, à comunicação e à colaboração com os pares, com vistas à otimização das possibilidades de formação e manutenção de comunidades de aprendizagem, respectivamente.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sedia o projeto intitulado *Read in WEB*, projeto este que agrega pesquisas sobre ensino de línguas a distância, desenvolvido por docentes da Unicamp vinculados ao Departamento de Línguas (CEL) que visa primeiramente auxiliar os alunos da pós-graduação da UNICAMP a melhorar sua habilidade de leitura para fins acadêmicos, e em segundo lugar, auxiliar alunos universitários interessados em melhorar seu nível de leitura de textos em inglês.

A Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Assis e de São José do Rio Preto sedia o projeto intitulado “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*”, financiado pela Fundação Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que visa colocar pares de alunos universitários brasileiros em contato com alunos

universitários estrangeiros, com o intuito de que, de forma cooperativa e colaborativa, ambos estejam inseridos em um processo de ensinar e aprender línguas a distância, com o auxílio de *webcam*, microfone e aplicativos do tipo *MSN MESSENGER* e outros.

1.1.4. Estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira em plataformas virtuais revisitados

Conforme dados apresentados pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva em seu texto “A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediada pelo computador” (2005), a autora mostra que, apesar do crescente interesse dos pesquisadores pela interação e a aprendizagem de línguas mediadas pelo computador, ainda há lacunas na investigação desta área.

Para exemplificar, limito-me a apenas alguns: natureza das interações em ambientes virtuais fora daquele contexto; gêneros digitais que surgiram e continuam se multiplicando com a criação de novas ferramentas; comportamento linguístico de usuários da internet na utilização das várias ferramentas, em contextos de trabalho; evidências de aprendizagem, níveis de dificuldades e diferenças individuais.

No entanto, apresento, a seguir, por ordem cronológica, após pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Capes, uma resenha de alguns estudos realizados na última década e por mim revisitados, que, de alguma forma, contemplem o tema de interesse da minha dissertação.

Bedran (2008) pesquisou as crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem trazidas pelos professores-mediadores e pelos interagentes de um projeto pedagógico e tecnológico denominado Teletandem Brasil: ensino de línguas para todos, bem como investigou as suas possíveis origens e interação ao longo do desenvolvimento das sessões de interação e mediação TTandem, atentando para possíveis (re)construções dessas crenças nesse novo contexto virtual de ensinar e aprender LE. Os resultados evidenciaram a existência de uma diversidade de crenças trazidas pelos participantes, que estão diretamente relacionadas às suas experiências nos sistemas de ensino e aprendizagem presentes nas culturas italiana e brasileira.

Arantes (2008) investigou a relação entre o dizer e o fazer do professor, no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa, bem como identificou os fatores que se articulam para o estabelecimento dessa relação. Para tanto, a pesquisadora fez o confronto entre as crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças apreendidas de seu fazer. O cenário de investigação foi um instituto de idiomas, e participaram da pesquisa as coordenadoras pedagógicas e quatro professores da referida instituição. Os principais resultados encontrados apontam para uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer de três professores e para uma relação de consonância, no caso de um professor.

Mesquita (2008) investigou as crenças sobre a avaliação trazidas por uma interagente e uma mediadora ao teletandem, e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem a distância. O pesquisador inferiu que a interagente, quando no papel de professora, predominantemente preocupava-se com a comunicação e não com a correção dos erros, apresentando assim, uma concepção de avaliação mais próxima dos princípios da avaliação mediadora. Porém, como aluna, apesar de a mediadora ter tentado demonstrar que cometer erros era algo natural no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a interagente manteve-se preocupada em não cometer erros linguísticos e em obter algum tipo de *feedback* por parte de seu par norte-americano, e assim, sua concepção de avaliação é similar aos moldes de uma avaliação tradicional. Já a mediadora, por ter uma base teórica consistente e uma maior experiência de ensino através da prática em contextos diversos com diferentes tipos de alunos, apresentou uma preocupação centrada na comunicação, princípio este próximo daqueles da avaliação mediadora. Com relação à interação das crenças das participantes, observou-se reflexos da ação da professora mediadora no comportamento da interagente brasileira durante as interações, enquanto ela desempenhava o papel de professora, o que sugeriu uma instabilidade em relação à sua crença de aprendizagem.

Perina (2003) investigou as crenças de professores de inglês, tanto em relação ao uso do computador em suas práticas docentes quanto em relação ao seu papel na sociedade digital. A pesquisa teve como contexto, escolas regulares (públicas e particulares) e escolas de idiomas, na Grande São Paulo, e envolveu 15 professores de inglês, sendo que 9 já usavam o computador e 6 não o utilizavam na prática docente. Os resultados obtidos revelaram que todos os professores participantes eram, de alguma forma, alfabetizados tecnologicamente, sendo que a filiação institucional dos mesmos

não representava um diferencial quanto à integração do computador na prática docente. O fato de usá-lo ou não nas aulas de inglês revelou-se uma opção de natureza individual do professor.

Discorro, a seguir, sobre experiências e crenças nesse contexto de ensino e aprendizagem a distância, já que as crenças estão inteiramente relacionadas às experiências, podendo influenciar e determinar as ações bem como serem determinadas por estas (BARCELOS, 2003a). Primeiramente, faço algumas considerações a respeito das experiências no ensino e na aprendizagem, mais adiante, resenho alguns trabalhos que tratam de experiências de aprendizagem no contexto de ensino a distância e, por fim, defino o termo crenças, corroborando com a idéia de Pajares (1992) de que não é possível investigá-las sem defini-las, para tentar, por fim, apresentar o conceito de crenças que norteou o desenvolvimento deste trabalho e, apresentar a minha definição para o termo.

1.2.1 Experiências de ensino e aprendizagem

De acordo com os desenvolvimentos recentes nos estudos da cognição, “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência” (LANGACKER, 1990, 1991 apud WATSON-GEGEO, 2004:333). Essa experiência é entendida no sentido Deweyano, ou seja, ela é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores. Hosenfeld (2003), citando Dewey (1938), Kalaja (1995) e Barcelos (2000), afirma: “As crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”(p. 39)(BARCELOS, 2006, p. 19)

O propósito da presente investigação é levantar as crenças dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e em relação ao ensino a distância. Para que tal propósito fosse levado a cabo, faz-se necessário levar em consideração as experiências anteriores de cada participante, suas interpretações dessas experiências, seu contexto social e como elas influenciam na formação de suas crenças. Miccoli (1997, 2007) define experiência, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, como todos os acontecimentos significativos pelos quais professores e aprendizes passam ao aprender uma língua estrangeira. Atualmente, Miccoli (2010) concebe experiência como um processo, porque no relato de uma experiência encontra-se uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um

meio específico de interações (a sala de aula de língua estrangeira) a qual, ao ser narrada, perde sua aleatoriedade, passando a ser singularmente significativa para seu experienciador ou narrador.

A autora traça sete categorias de experiências, sendo três originadas na própria sala de aula, denominadas experiências diretas e as demais que não se originam na sala de aula, denominadas experiências indiretas. As experiências diretas têm origem nos acontecimentos que acontecem em sala de aula, subdividindo-se em grandes categorias e subcategorias menores. Para os estudantes, as experiências diretas incluem as experiências cognitivas (referentes a compreensão das oportunidades de aprendizagem), sociais (referentes à relação dos estudantes com professor e colegas) e afetivas (referentes às emoções associadas aos acontecimentos em sala de aula). Para os professores, em vez de experiências cognitivas, a primeira grande categoria é a das experiências pedagógicas (referentes às atividades que os professores propõem aos estudantes); as demais grandes categorias são idênticas às dos estudantes.

Quanto às experiências indiretas não há diferenças entre a natureza das experiências de estudantes e professores. Experiências indiretas são aquelas mencionadas como uma forma de explicar o que professores e alunos vivenciam em sala de aula. Elas são categorizadas como experiências contextuais que envolvem o contexto, seja ele extra-institucional ou institucional em que alunos e professores se encontram; experiências anteriores, referentes às experiências pessoais de estudantes ou professores; experiências conceituais, referentes às concepções que modulam decisões e cursos de ação em sala de aula, ou seja, se remetem às crenças e, finalmente, experiências futuras, referentes a questões cuja realização se projeta em direção ao futuro, ou seja, metas. Ambas as experiências diretas e indiretas são experiências coletivas e individuais.

Com relação às experiências coletivas, Miccoli (*op.cit.*) estabelece para as experiências coletivas três subcategorias, ou seja, a) as experiências cognitivas; b) as experiências sociais; c) as experiências afetivas. As experiências cognitivas incluem a identificação de objetivos, a identificação de dificuldades/dúvidas, a percepção da aprendizagem e a percepção de participação/desempenho. As experiências sociais referem-se às interações e relações interpessoais, as interações grupais e o atrito nas relações interpessoais. As experiências afetivas referem-se aos sentimentos negativos.

Miccoli (2007) evidenciou existirem poucas pesquisas publicadas no Brasil e no exterior com foco direto nos acontecimentos em sala de aula sob a ótica de professores ou estudantes. Predomina o tratamento superficial da experiência, que assume um papel meramente ilustrativo por ser utilizada por pesquisadores para corroborar sua análise de dados ou auxiliar o leitor na leitura dos resultados. Embora haja referência às experiências em títulos de artigos ou apresentações em congressos, evidencia-se uma carência de trabalhos com foco na natureza da experiência sob a ótica de professores ou estudantes, especialmente diante da quantidade de problemas que os afetam no seu dia-a-dia em sala de aula.

No entanto, conforme citado por Conceição (2004), vários estudos no âmbito internacional e nacional destacam a relação das crenças e experiências de aprendizagem. Os resultados desses trabalhos sugerem que os aprendizes trazem para sua experiência de sala de aula visões sobre qual seja o papel do professor e o deles próprios na aprendizagem (WENDEN, 1986); as crenças a respeito da melhor maneira de adquirir conhecimentos estão diretamente ligadas às experiências adquiridas através da exposição a diferentes métodos, em diferentes contextos (STODOLSKY, 1988); as experiências individuais de aprendizagem, tanto dentro, quanto fora do contexto escolar, influenciam as crenças dos alunos em relação às estratégias de aprendizagem e sua eficácia (ELBAUM, BERG & DODD, 1993); a resistência dos aprendizes à abordagem instrumental é atribuída às experiências progressas dos mesmos (Cunha P., 1998); as crenças de aprendizagem de línguas dos participantes estão interligadas e originam-se de suas experiências de aprendizagem, através de associações que esses participantes fazem de suas experiências anteriores e futuras, materializando o princípio de continuidade e da interação definido por Dewey (1963), (Barcelos, 2000); os aprendizes modificaram suas crenças sobre o que é o processo da escrita, através da experiência de uma aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2001); a observação das próprias experiências para discussão da prática interfere na forma como os alunos acreditam que esta prática ocorra (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002).

Os estudos que relacionam crenças e experiências de aprendizagem destacam o quanto é importante entender o papel que as experiências passadas exercem no processo de interação que se desenvolve dentro de uma sala de aula, bem como podem vir a explicar as crenças que os aprendizes trazem consigo. Nesta investigação, o termo experiência de aprendizagem é utilizado para se referir, tanto às experiências

presentes pelas quais os aprendizes passam no processo de aprendizagem, como também às experiências passadas ou experiências anteriores de aprendizagem, incluindo o contexto educacional, social e cultural em que essas experiências se desenvolveram, conforme Conceição (2004, p. 78).

Podemos sintetizar a estreita relação entre experiências e crenças, e, ainda, ações, numa representação gráfica proposta por Conceição (*op.cit*):

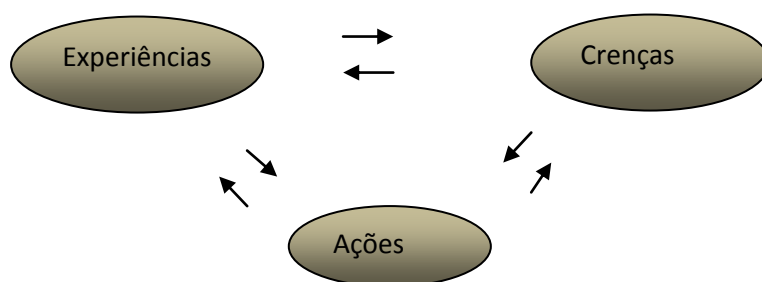


Figura 1: Relação entre Experiências e Crenças
(CONCEIÇÃO, 2004, p. 239)

Portanto, três processos são possíveis. No primeiro, as experiências levam ao desenvolvimento de crenças, que, por sua vez, influenciam as ações. No segundo, uma crença pode levar a uma ação e essa a uma experiência diferente da anterior. No terceiro, uma ação pode levar a uma experiência e essa a uma nova crença. Essa estreita relação entre experiências, crenças e ações reafirma que nada existe de maneira isolada.

Após ter apresentado nesta seção as experiências de ensino e aprendizagem de uma forma geral, passo, a seguir, a apresentar alguns estudos no âmbito de experiências de aprendizagem no ensino a distância.

1.2.2 Experiências de aprendizagem no ensino a distância

Vários trabalhos investigam as experiências de aprendizes e de professores de línguas na internet. Por limitações de espaço e tempo, não discorrerei sobre todos esses estudos; focalizarei apenas os trabalhos de Anise Ferreira e Heloisa Collins no âmbito do tema “*Interação e Motivação em Cursos Online*” que fazem parte da coletânea “*Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*” (2004).

Ferreira pesquisou 49 alunos que integravam os cursos *Surfing e Learning*, planejado e elaborado pelo grupo Edulang dentro do projeto *Linguística Aplicada em Contexto Digital; Leitura Instrumental para professores*, planejado, elaborado e distribuído por uma equipe do grupo Edulang do Lael-PUCSP, em parceria e com apoio da Cultura Inglesa de São Paulo; e *Read in Web*, planejado, implementado e distribuído por uma equipe de professores do IEL-Unicamp, cuja coordenadora integra o grupo Edulang. Seu objetivo foi verificar os aspectos motivacionais envolvidos na permanência nos cursos desenhados para a *web*. Observou-se, a partir dos resultados, que as dificuldades de acesso e conexão representavam uma variável importante para o aluno fazer o curso; que a evasão, abandono de curso ou mesmo baixa participação não estão relacionados à qualidade motivacional da interface do curso, mas a variáveis de controle externo, como disponibilidade de tempo ou um nível de letramento tecnológico compatível com o acompanhamento de qualquer curso pela internet; e que as restrições da vida do aluno podem afetar o desempenho e o nível de participação.

Collins pesquisou 8 grupos de alunos adultos e seus professores de um curso de inglês como língua estrangeira oferecido via internet. Seu trabalho explorou as possíveis relações entre fluxos interativos, índices de permanência e estilos interativos no ensino e na aprendizagem. Os fóruns foram a principal mídia comunicativa do curso, depreende-se, então, que as unidades de análise consideradas foram as mensagens postadas nos fóruns. A crença subjacente a esta intensa utilização dos fóruns públicos é de que a informação compartilhada intensifica a interação entre os participantes e diminui um possível sentimento de isolamento em cursos *online*, além de possibilitar que dúvidas individuais sejam resolvidas coletivamente, com conseqüente economia de tempo despendido pelo professor em tarefas de *feedback* e redirecionamento desse

tempo para atividades de mediação de comunicação espontânea socialmente significativa.

Os estudos que relacionam crenças e experiências de ensino e aprendizagem destacam o quanto é importante entender o papel que as experiências, sejam elas passadas ou presentes, exercem no processo de interação que se desenvolve dentro de uma sala de aula, seja presencial ou virtual (acrescento), bem como podem vir a explicar as crenças que os aprendizes trazem consigo ou adquirem ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Já os estudos sobre experiências no ensino e aprendizagem a distância, destacam o quanto a reflexão sobre esse cenário de inserção das tecnologias de comunicação e informação no ensino e aprendizagem de línguas tem contribuído com o desafio de (re)construir conceitos e práticas.

1.3.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Price (1969, p. 19) e Pajares (1992, p. 313) apontam a dificuldade de definir claramente o termo crenças. Elas são estudadas em diversas áreas, além de serem nomeadas de diferentes maneiras na literatura. Na Psicologia Social, Woolfolk Hoy e Murphy (2001) se referem às crenças como idéias ou pensamentos que os indivíduos reconhecem como verdadeiros ou assim desejam ser. Para as autoras, as crenças podem ser sentidas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência.

Richardson (1996, p. 103), pesquisadora em Educação, argumenta que antropólogos, psicólogos e filósofos concordam com a definição de crenças como compreensões psicológicas, premissas, proposições sobre o mundo consideradas verdadeiras. Na Psicologia, Rokeach (1960, 1968) utiliza o termo sistemas de crença e define crenças como qualquer simples questão, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz e geralmente precedida da frase “Eu acredito que...”.

Na Linguística Aplicada, Richards e Lockhart (1994, p. 30) apontam que os sistemas de crença, também por eles nomeados, são baseados nos objetivos, valores e crenças do professor em relação ao processo de ensino, a sua compreensão do sistema onde trabalha e o seu papel dentro dele. Essas crenças e valores são antecedentes de

suas decisões e ações e, portanto, constituem sua cultura de ensinar. De acordo com os autores, os sistemas de crença são construídos gradualmente e constituídos através das dimensões subjetiva e objetiva. Algumas crenças também podem ser mais complexas que outras.

Barcelos (2001, p. 73) define crenças como opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. A autora ainda acrescenta que as crenças são pessoais e têm origem em nossas experiências, além de poderem ser internamente inconsistentes e contraditórias. Em Barcelos (2004), a autora observa que as definições apontam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. A autora acrescenta que outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social das crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências.

Price (1969) preconiza que a crença é algo que temos ou possuímos por um período curto ou longo de tempo. Para o autor, a crença é um tipo de conhecimento que pode admitir graus, ou seja, você pode acreditar fortemente, moderadamente ou suavemente em algo. A distinção entre conhecimento e crença é a diferença de grau: para ter conhecimento deve haver uma evidência, o que possivelmente não acontece com a crença.

Apesar da dificuldade em definir o termo crenças, conforme citei anteriormente, concordo neste estudo com a posição de Dewey (1933) de que as crenças são uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Olhando para essas definições, é possível fazer algumas observações. Primeiro, as crenças são constituídas através da experiência, possuindo uma estreita relação com o contexto. Dentro dessa perspectiva, as crenças são cristalizadas ou (re)construídas a cada nova experiência, ou seja, as crenças são resultado das avaliações que fazemos de nossas experiências em contextos diversos. Assim, defino crenças como uma condição psicológica, convicção, ideia a respeito de algo, fruto de avaliações conscientes ou não de experiências em contextos diversos, constituídas, cristalizadas ou até mesmo (re)construídas a cada nova experiência.

Segundo Silva (2005), essa profusão de termos que caracteriza as crenças, por si mesma, já justifica a importância dessa variável nos estudos da Linguística Aplicada. E é nesse contexto que as pesquisas sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas realizadas no Brasil completaram, em 2010, 15 anos de atividades produzidas a partir de programas nacionais de pós-graduação *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado) em Linguística Aplicada.

A produção teórica sobre crenças no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira, apresentada por Silva em seu artigo intitulado *Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas na Linguística Aplicada* e seguida de uma busca feita por mim no banco de teses e dissertações da Capes, é extensa. Constatei em vários livros organizados por estudiosos da Linguística Aplicada, artigos que tratam das crenças (BARCELOS, 2007, 2006, 1999; ALVAREZ, 2007; SILVA, 2008, 2007, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a, 2004; ALMEIDA FILHO, 1999; entre outros). Porém, gostaria, neste momento, de destacar o mais recente livro organizado por Barcelos e Coelho (2010), que tem como fio condutor a relação: aprendizagem de línguas, emoções e identidades, e, dentre outros, traz artigos que tratam das Crenças.

Destaco o livro “Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas” organizado pelas Professoras Barcelos e Coelho (2010), por acreditar que, apesar deste estudo estar iniciando-se, parece-me um campo promissor para futuras pesquisas. Segundo Barcelos e Coelho (2010, p. 18), a emoção não tem sido, até o momento, um aspecto considerado na formação de professores de línguas no Brasil, com algumas exceções, como por exemplo, Aragão (2005, 2008), embora vários autores já terem sugerido que ela é um componente essencial da cognição de professores (NESPOR, 1987; ROSIEK, 2003). Ou seja, apesar de essencial, esse aspecto tem sido ignorado.

De acordo com Borg (2006, p. 272), esse é um dos aspectos menos compreendidos na pesquisa de cognição de professores. Para o autor, pesquisas futuras precisam compreender como os fatores cognitivos e afetivos interagem para moldar as ações dos professores. Da mesma forma, Rosiek (2003, p. 406) em seu estudo, conclui que o conhecimento pedagógico dos professores possui uma dimensão emocional que é moldada por considerações da cultura e do contexto local. Para Nespors (1987, p. 324), a emoção e o afeto têm implicações importantes na maneira como os professores

aprendem e usam o que aprendem. Para Barcelos e Coelho (2010, p. 19), a emoção juntamente com as crenças, são componentes essenciais na vida e no conhecimento dos professores, permeando suas práticas, ações, identidades e mudanças na prática. Portanto, professores devem atentar para suas emoções e a de seus alunos e para a forma como essas moldam e são moldadas pelas práticas sociais discursivas em seus contextos de sala de aulas e das escolas.

O primeiro livro publicado no Brasil que trouxe na sua totalidade uma coletânea de artigos sobre crenças, foi o de Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) intitulado *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores*. Recentemente, outro livro foi lançado, desta vez, organizado pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva. O livro intitulado *Crenças, Discursos e Linguagem* nos apresenta uma coletânea com estudos desenvolvidos em contextos variados, com protagonistas diversos, oferecendo, assim, evidências importantes para a elaboração/confirmação de uma teoria sobre crenças, bem como contribui para uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem de línguas e de formação do professor. (SCARAMUCCI, 2010, p. 10-11)

Vários periódicos também já publicaram artigos relacionados ao tema Crenças (Revista Brasileira de LA; Linguagem & Ensino; Trabalhos em LA; D.E.L.T.A; The ESPECIALIST; Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa), porém a primeira tese defendida em um programa brasileiro de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado) em Linguística Aplicada e/ou áreas afins foi a de Conceição (2004) sobre o ensino de vocabulário, já que as teses de doutorado de Gimenez (1994), Barcelos (2000) e Kudiess (2002), apesar de terem como cerne investigar alunos e professores brasileiros, foram defendidas no exterior.

Em relação às implicações dos vários trabalhos sobre crenças para o ensino e aprendizagem de línguas, as pesquisas confirmam a forte influência das crenças em todas as esferas, pois os vários estudos abrangem desde curso de idiomas e extensão até escolas regulares. Os estudos revelam, de forma bastante contundente, o papel das crenças no ciclo vicioso que se instala em contextos escolares. Os resultados sinalizam para a força das crenças aliadas a fatores contextuais que moldam e são moldados pela realidade (BARCELOS, 2007). Segundo Barcelos, Batista e Andrade (2004, p. 14), ter consciência sobre as nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é o primeiro passo

para professores e alunos tornarem-se reflexivos, e também, os cursos de formação de professores de línguas deveriam preparar os futuros professores para lidarem com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para os prováveis conflitos que poderão surgir entre as crenças dos professores e dos seus alunos (BARCELOS, 2004a).

Concluindo, citando Barcelos (2010, p. 63), a importância do estudo de crenças de professores se deve a sua relação com as decisões na prática docente, bem como a sua influência no processo de ensino e aprendizagem de alunos e na aprendizagem do ensino de professores. Segundo Freeman e Jonhson (1998, p. 400), as crenças são parte importante da formação de professores, pois a aprendizagem de professores deve levar em conta seu conhecimento, imagens e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Segundo os autores, a maneira como os professores usam seu conhecimento em sala de aula é altamente interpretativo, socialmente negociado e continuamente reestruturado dentro das salas de aula e das escolas onde eles trabalham.

Procurei, neste capítulo, apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam a presente investigação. No capítulo seguinte, apresento a metodologia utilizada na pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

O presente capítulo é composto de sete seções. Nas primeira e segunda seções apresento os pressupostos metodológicos que fundamentam esta investigação. Em seguida, descrevo o contexto² da pesquisa, os participantes do estudo e os instrumentos de obtenção dos dados, respectivamente. Por fim, passo a descrever os procedimentos para a coleta dos dados e os procedimentos para a sua análise.

Esta pesquisa tem como propósito investigar as experiências e crenças dos alunos mestrados em Linguística Aplicada de uma universidade pública em relação ao ensino a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de um estudo de caso que se propõe a estudar durante um semestre letivo uma turma de alunos mestrados, dentro de um contexto de ensino a distância, levando-se em consideração suas experiências, expectativas e dificuldades.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

O presente trabalho adota o método qualitativo de pesquisa, método este que se justifica conforme Van Lier (1990), por enfatizar a compreensão dos eventos a partir de uma perspectivaêmica e holística, ao analisar os eventos de uma maneira abrangente, incluindo o contexto em que se inserem, assim como os diversos aspectos socioculturais, linguísticos ou sociais.

Tendo em vista a natureza deste trabalho definida mediante a ação de se pesquisar o fenômeno crenças e experiências de alunos da pós-graduação no ensino a distância, este trabalho se classifica como um estudo de caso, onde o caso tem por si só

²A concepção de contexto que será adotada nesta pesquisa envolve a proposta de Hammersley e Atkinson (1983), segundo a qual não se deve confundir lugar com contexto. O primeiro é apenas uma construção ou um espaço físico, enquanto o segundo é, para Gallimore e Goldenberg (1993), algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e os propósitos, e as motivações do(a)s participantes do grupo. É, portanto, um construto social.

um valor intrínseco, caracteriza-se como único e singular e é analisado pela perspectiva dos participantes. Para os autores Lüdke e André (1986, p. 21), a preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Stake (1994) também ressalta a possibilidade de que, através dos relatos de estudo de caso, possa ser revelado aos leitores a aprendizagem vicária, já que algumas descrições e afirmações são assimiladas por eles na memória, tendo assim a chance de relacionar as experiências relatadas com as suas experiências pessoais já vivenciadas ou que poderão vir a vivenciá-las. Esse processo de aderência dos leitores ao estudo de caso foi denominado por Stake de “Generalização Naturalística”, a qual mobilizará os leitores a fazerem generalizações, para que, a partir delas, desenvolvam novas ideias, confirmem novos significados, alcancem novas compreensões sobre seu processo de aprendizagem.

A opção pelo estudo de caso se deve também por ele se mostrar como um grande potencial para conhecer de forma mais profunda a dinâmica das aulas a distância, as quais estão inseridos os alunos, analisar a relação entre a experiência anterior de ensino e aprendizagem dos alunos e as crenças deles, numa tentativa de se buscar novas relações entre o ensino e aprendizagem e o uso de novas tecnologias e oferecendo novos sentidos ao fenômeno estudado.

Os dados coletados provenientes dos alunos trazem consigo uma realidade profunda que será interpretada com o auxílio do uso de vários instrumentos de coleta de dados. Por meio da análise destes dados, procuro padrões para desenvolver conclusões e com o processo de cristalização obtenho bases para a interpretação dos dados obtidos. Segundo Richardson (1994), a cristalização de dados obtidos é a metodologia mais adequada para a validação em textos pós-modernistas. Para ela, é bom ter como referência o cristal, que combina simetria e essência com infinita variedade de formas, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem. Segundo a autora, os cristais crescem, mudam, se alteram, mas não são amorfos.

2.2 Abordagens para investigação sobre crenças

Segundo Barcelos (2001) três diferentes abordagens têm sido utilizadas na investigação das crenças, sendo a primeira delas denominada normativa, na qual as crenças são vistas como sinônimos de ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões. Elas são vistas também como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua. Nela usa-se questionário tipo *Likert-scale*, no qual os alunos indicam seu grau de concordância com as afirmações pré-determinadas. Apesar dessa abordagem permitir que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo, ela restringe a escolha dos participantes a um conjunto de afirmações pré-determinadas pelo pesquisador.

A segunda abordagem adotada é a metacognitiva. Nela as crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas. As crenças, nesse enfoque, são vistas também como indicadoras de comportamento futuro de alunos, sua disposição para autonomia e perspectiva de sucesso na aprendizagem da língua, embora admita-se a influência de outros fatores, a exemplo os objetivos da disciplina. Nessa abordagem, emprega-se entrevistas como fonte de coleta de dados. Apesar de haver permissão de que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender, as crenças são investigadas somente por meio de suas afirmações, ou seja, não há preocupação com a compatibilidade entre o que eles afirmam e suas ações.

Finalmente, a terceira abordagem usada para a investigação de crenças é a contextual, e a qual entende-se ser a mais apropriada para a investigação proposta neste estudo. Nela, as crenças são vistas como: parte da cultura de aprender, representações de aprendizagem em uma determinada sociedade e específicas ao contexto, pois elas devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações. Nessa concepção utiliza-se de observações, entrevistas, diários e questionários mistos como instrumentos de pesquisa. Essa abordagem permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as palavras dos informantes, mas também o contexto de suas ações.

Após ter explicitado a metodologia da pesquisa qualitativa, o estudo de caso e a abordagem contextual para a investigação sobre crenças, passo para o tópico seguinte que é o contexto da pesquisa.

2.3. O Contexto da pesquisa

O contexto no qual realizei esta pesquisa envolve o ensino e aprendizagem de línguas na pós-graduação: uma disciplina realizada a distância do curso de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, conforme ilustrado abaixo com a figura 2.

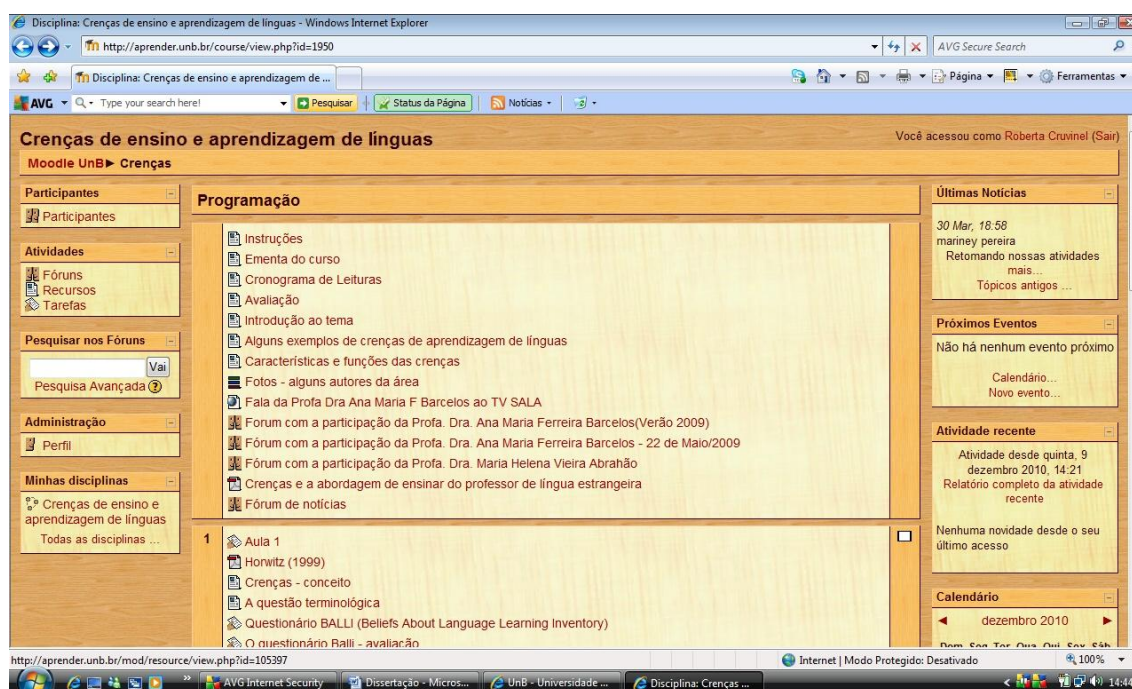


Figura 2: Página inicial do curso

A disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas” foi ministrada pela Professora

Mariney³Pereira Conceição, doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, atualmente professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB e que tem como áreas de atuação o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco em crenças e experiências de aprendizagem de línguas e formação de professores. A disciplina tinha como objetivos: discutir o conceito de crenças e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas; analisar tendências atuais na pesquisa para a investigação das crenças e os principais instrumentos de coleta de dados utilizados; e discutir a importância da pesquisa sobre crenças no panorama atual das pesquisas em Linguística Aplicada, buscando propor possíveis encaminhamentos e sugestões para futuras pesquisas na área, conforme ementa ilustrada abaixo com a figura 3. A justificativa para a opção por uma turma de pós-graduação num contexto virtual deve-se, principalmente, pelo fato de eu desconhecer estudos na área de crenças que se dedicaram ao contexto de ensino a distância na pós-graduação.



Figura 3: Página da ementa do curso

³ Vale a pena ressaltar que os nomes da professora e da universidade pesquisada foram revelados por autorização, pois além de ser a professora da turma pesquisada, é a orientadora do presente estudo. O endereço em que a disciplina encontra-se disponível é: <<http://aprender.unb.br>>

Os fóruns aconteceram uma vez por semana, a saber, toda terça-feira à tarde, com duração de duas horas cada, das 14:00 às 16:00. O curso totalizou uma carga horária de 60 horas no decorrer do primeiro semestre de 2009. As interações constituíam uma “comunidade de prática” (WENGER, 2001) no ciberespaço, no qual os participantes, ao mesmo tempo em que aprendiam, também construíam e gerenciavam conhecimento e relações, conforme pode ser percebido nos dados coletados pela pesquisa. Elas aconteciam sincrônica e assincronamente, ou seja, a professora conduzia a discussão dos textos previamente selecionados por ela mesma e lidos pelos alunos, acerca de questões envolvendo o construto crenças e a pesquisa na área, em data e hora marcados, e os alunos que podiam participar naquele momento, assim o faziam, porém os que não, podiam participar da discussão ao longo da semana, postando suas impressões sobre o texto lido, conforme ilustra a página de instruções do curso apresentada abaixo na figura 4.

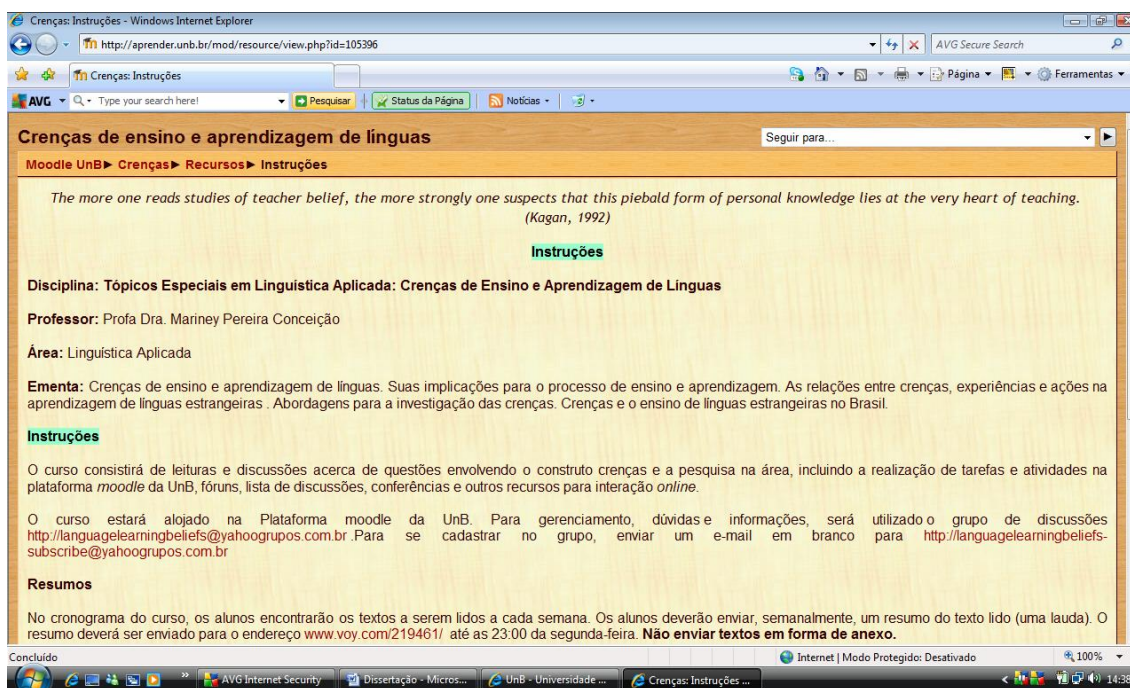


Figura 4: Página de instruções do curso

A avaliação, de acordo com o cronograma do curso representado abaixo pela figura 5, consistiu além da participação nos fóruns, a realização de tarefas e atividades na plataforma moodle da universidade, tais como: resumos semanais dos

textos lidos (uma lauda), a redação individual de um ensaio teórico acerca do tema “Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas”, e um seminário em grupo apresentado durante o encontro presencial realizado no final do semestre acerca de um tema de pesquisa na área de “Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas”, e que serviu de contexto para a realização da pesquisa em grupo, instrumento de pesquisa deste estudo.

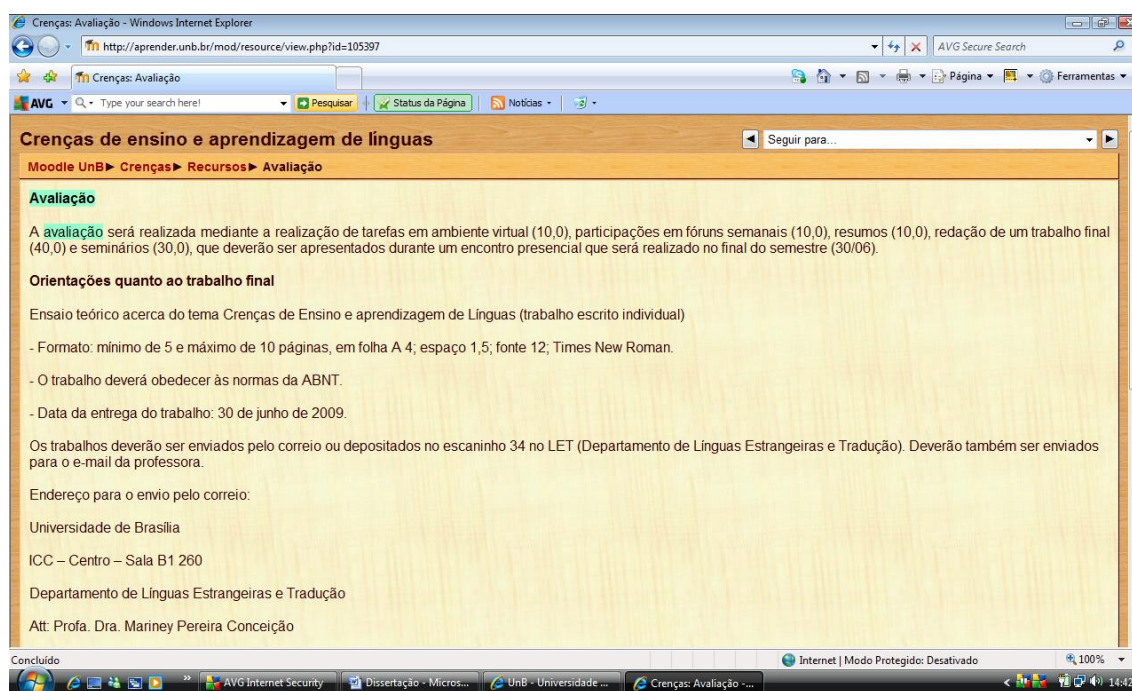


Figura 5: Página de instrução do modo de avaliação adotado no curso

A disciplina também recebeu a participação especial de alguns estudiosos da área que interagiram com os alunos, a saber, as professoras Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos⁴ e a Dra. Maria Helena Vieira Abrahão. Vale a pena ressaltar que, era pré-requisito da disciplina que o aluno tivesse um bom nível de leitura em inglês, já que grande parte dos textos lidos apresentavam-se em inglês, bem como familiaridade com o computador. Foram usados também espaços como o *voy* e *Yahoo groups* para o gerenciamento das questões acadêmicas.

⁴ O fórum com a Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos encontra-se no anexo B.

2.4 Os participantes da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, devido ao desconhecimento de estudos dedicados a investigar experiências e crenças de alunos no contexto de ensino a distância na pós-graduação, os participantes do estudo foram alunos que estavam cursando a disciplina de Crenças de ensino e aprendizagem de línguas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Linguística Aplicada da UnB/Instituto de Letras na cidade de Brasília (DF). Não foi estabelecido um critério para a seleção dos participantes, sendo aceitos aqueles que se colocaram à disposição a participar da pesquisa como voluntários. A identidade deles é preservada, por motivos éticos e a anuência em participar da pesquisa se deu por escrito, conforme Anexo E.

Os participantes da investigação são treze alunos. Apresento a seguir, o Quadro 2 com os dados biográficos dos participantes da pesquisa, em relação ao sexo, idade e profissão. Ressalto que os pseudônimos foram por eles escolhidos.

Quadro 2: Dados biográficos dos participantes da pesquisa

Pseudônimo	Sexo	Idade	Profissão
1. Catharina	Feminino	24	Professora de Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas Literaturas
2. Pedro	Masculino	29	Professor de Inglês
3. Laura	Feminino	22	Bancária
4. Carlos	Masculino	33	Professor de Inglês, coordenador pedagógico, consultor de metodologia aplicada ao ensino de Língua Inglesa
5. Kátia	Feminino	42	Professora de Inglês

6. Cris	Feminino	31	Professora de Língua Inglesa
7. Glória Santos	Feminino	47	Professora de Inglês
8. Gustavo	Masculino	40	Professor de Inglês e Português
9. Dri	Feminino	37	Professora de Ensino Fundamental e Graduação
10. Paulinha	Feminino	39	Professora de Inglês
11. Letícia	Feminino	23	Professora de Espanhol
12. Nina	Feminino	44	Professora de Inglês
13. Thiago	Masculino	34	Professor de Inglês

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Buscando conferir uma maior consistência à pesquisa, utilizo, neste estudo, diferentes instrumentos para a coleta de dados, o que possibilitou uma cristalização dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos. Segundo Richardson (1994), os cristais são prismas que refletem as exterioridades e as refratam dentro de si, criando diferentes cores, padrões e ordens, dispersando-os em várias direções. O que se vê depende do ponto de observação em que se está. Fazer esta opção metodológica é adotar a metáfora da luz, que envolve tanto ondas quanto partículas.

A autora prossegue argumentando a supremacia da cristalização ao assegurar que os processos nela envolvidos desconstroem a ideia tradicional de “validade” e levam a perceber que não existe uma verdade única e como os textos validam a si próprios.

Vale ressaltar que a abordagem contextual para a investigação das crenças compreende que estas devem ser analisadas a partir das falas e ações dos informantes, utilizando, entre outros instrumentos, a observação de aulas e entrevistas orais

(BARCELOS, 2000). Sendo assim, os seguintes instrumentos foram empregados na coleta de dados: questionário, observação e análise dos fóruns, entrevista oral de grupo gravada em áudio e narrativa visual.

A seguir, esboço, em linhas gerais primeiramente, através do Quadro 3, os instrumentos da coleta, seus objetivos e a frequência de sua aplicação. Depois, os explico de maneira mais detalhada.

Quadro 3: Instrumento de coleta, objetivos e frequência na aplicação

Instrumento	Objetivo	Frequência
1. Narrativas	Obter relatos sobre experiências relacionadas à aprendizagem de língua estrangeira	1 vez no início do semestre
2. Observação dos fóruns	Investigar e inferir crenças e experiências dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de línguas	1 fórum semanal de 2 horas e 30 minutos cada
3. Questionário	Levantar dados biográficos, experiências e crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e de informática.	1 vez no final do semestre
4. Entrevista de grupo	Inferir experiências e crenças a partir da fala dos alunos	1 vez no final do semestre

2.5.1 Questionário escrito (Anexo A)

Um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa sobre crenças é o questionário BALLI. Porém, muitas críticas são feitas às limitações desse tipo de instrumento, já que as perguntas direcionam as respostas dos participantes, que ficam às vezes sem opção perante as questões (BARCELOS, 2001). Neste estudo, para evitar que os participantes se limitassem a indicar suas opiniões sobre afirmativas pré-apresentadas a eles pelo pesquisador, o questionário escrito foi misto, ou seja, continha questões nas quais os participantes puderam fornecer seus dados pessoais, bem como questões abertas através das quais eles puderam emitir suas opiniões, mostrando de fato o que pensavam e acreditam.

Neste sentido, o questionário aplicado nesta pesquisa contém informações pessoais do participante – nome, sexo, idade, profissão e formação – seguidas de dez questões abertas onde os alunos puderam expressar livremente suas opiniões sobre o processo de aprendizagem de informática, sua experiência profissional, sua experiência atual de aprendizagem, bem como sua experiência anterior de aprendizagem.

A aplicação do questionário escrito teve como objetivo fazer o levantamento dos dados pessoais dos participantes e mapear as suas experiências e crenças no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas e ensino a distância. Tal instrumento da pesquisa foi enviado no último encontro virtual do semestre por *e-mail* e devolvido respondido antes do encontro final presencial do curso.

2.5.2 Observação dos fóruns (Anexo B)

O objetivo da inclusão da observação dos fóruns, como instrumento de coleta de dados, nesta pesquisa, foi o de inferir as crenças a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas dos alunos a partir de suas falas postadas nos fóruns, que, por sua vez, foi a principal mídia comunicativa do curso. A observação dos fóruns teve início no começo do primeiro semestre letivo de 2009, estendendo-se até o final, sendo observado um total de 10 fóruns. Os fóruns da disciplina Tópicos Especiais em

Linguística Aplicada: Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ocorreram semanalmente, toda terça-feira à tarde, tendo cada fórum duas horas de duração de forma síncrona, porém o mesmo permanecia aberto para discussões durante toda a semana.

As discussões dos fóruns foram todas impressas para que eu pudesse manusear o instrumento e assim proceder a análise dos registros. Por questão de espaço, escolhi de forma aleatória somente um fórum para colocar na seção de anexos, mas todos estão disponíveis na página do curso conforme nota de rodapé 2. O meu papel foi de observadora não participante, ou seja, acompanhei as discussões dos fóruns sem interferências. Conforme assinala Vieira-Abrahão (2006, p. 225), é propósito do pesquisador, neste caso, manter-se distante e ter o mínimo ou nenhum contato com os participantes da pesquisa.

2.5.3 Entrevista (Anexo C)

Conforme Vieira-Abrahão (2006, p. 223) sugere, a entrevista semiestruturada foi realizada na interação face a face. O roteiro na hora da entrevista não seguiu uma ordem fixa, o que permitiu a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. Usei tal instrumento por acreditar, conforme Burns (1999), que esse tipo de entrevista melhor se adequa ao paradigma qualitativo, porque permite interações ricas e respostas pessoais. A entrevista apresenta, também, a vantagem de propiciar que as perspectivas da entrevistadora e entrevistados componham a agenda da investigação.

Nunan (1992, p. 150) ressalta que a entrevista semiestruturada apresenta três vantagens: dá ao entrevistado um certo grau de poder e controle sobre o curso da entrevista; dá ao entrevistador uma considerável flexibilidade e privilegia o acesso à vida das outras pessoas. Tendo em vista que o propósito da entrevista neste trabalho é inferir crenças dentro do contexto dos participantes, estas três características salientadas por Nunan (*op.cit.*) vêm favorecer o alcance do meu objetivo, não só porque na entrevista semiestruturada o entrevistado se sente parte do processo, tendo voz e

exercendo controle em suas informações, bem como permite ao entrevistador o acesso direto às informações mais substanciais às perguntas da pesquisa.

As entrevistas, de acordo com André (1995, p. 28), têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, e concordando com esta definição, a entrevista, atividade proposta pela professora, se deu em grupo e ocorreu concomitantemente ao encontro final presencial da disciplina. A entrevista em grupo, conforme asseveram Fontana; Frey (1994, p. 364-365) apesar de ser ordinariamente associada com a pesquisa comercial, vem ganhando popularidade entre cientistas sociais: Bogardus (1926), Thompson; Demerath (1952), Blumer (1967), Zuckerman (1972), Morgan; Spanish (1984), entre outros. Blumer (1969, p. 41) menciona que entrevistar um número pequeno de indivíduos reunidos para uma discussão é muitas vezes mais valioso que qualquer outro exemplo representativo. Corroborando com Fontana; Frey (*op.cit.*) utilizo a entrevista em grupo nesta pesquisa por acreditar que ela tem a vantagem, entre outras, de ser rica em dados e detalhes, flexível, estimulante aos respondentes, auxilia nas recordações e vai além das respostas individuais.

Portanto, a princípio os alunos chegavam à sala para se conhecerem pessoalmente e suas impressões foram manifestadas espontaneamente. A partir daí, a professora regente da turma pediu que os alunos expressassem seus sentimentos em relação à disciplina, ao ambiente virtual e tudo mais que gostariam de exteriorizar, suas angústias, conquistas, decepções, superações etc. Foi, portanto, um momento rico de exteriorização de sentimentos, crenças, conversa informal que possibilitou estabelecer um clima de confiança e intimidade entre os participantes do curso. A entrevista teve uma duração aproximada de duas horas, foi gravada com a permissão dos alunos e, posteriormente transcrita. O Anexo C traz a transcrição da entrevista de grupo.

2.5.4 Narrativas (Anexo D)

A opção por narrativas dos participantes sobre suas histórias de aprendizagem de uma língua estrangeira se deu por ser este instrumento de pesquisa uma oportunidade ímpar para o participante expor suas experiências de aprendizagem,

trazer à tona suas memórias relacionadas à sua vida acadêmica, colocando-as no papel, visualizando-as, relatando-as de maneira especialmente únicas e pessoais.

Através da narrativa, na qual o participante descreve suas experiências de aprendizagem, cria-se um elo de parceria com o pesquisador, é como se ele, a partir de suas revelações, passasse a se envolver, a fazer parte efetivamente no trabalho de pesquisa, já que ele não tem mais um papel passivo, não é somente observado, mas lido, escutado e analisado. Com as narrativas em mãos, o pesquisador tem a tarefa de captar os significados que os eventos narrados têm para os participantes e que tecem significados sobre suas histórias pessoais, conforme assinala Telles (2002, p. 108).

Para a presente pesquisa, a professora titular da turma Mariney pediu que os alunos redigissem uma narrativa sobre sua história de aprendizagem de uma língua estrangeira. Não houve um roteiro fixo para que eles seguissem. Os participantes simplesmente deveriam contar essa experiência com espontaneidade. Esta tarefa foi pedida na primeira aula e devia ser feita e postada na plataforma da disciplina até o dia 24 de março de 2009, terça-feira, às 00:00. O tamanho máximo do arquivo era de 500 Kb. O Anexo D é um exemplo das narrativas entregues. Os objetivos ao utilizar este instrumento de pesquisa foram: obter relatos sobre experiências relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira e, também, levantar dados sobre crenças, já que estas poderiam emergir naturalmente.

2.6 Procedimentos para coleta de dados

Este estudo de caso buscou subsídios nos diversos instrumentos de coleta de dados apresentados na seção anterior, com a finalidade de caracterizar as experiências de aprendizagem, e, ainda, identificar e analisar as crenças de ensino e aprendizagem e sobre ensino a distância dos participantes. Nesse sentido, a seguir, esboço, em linhas gerais, a ordem de aplicação dos instrumentos, quando foram aplicados, assim como os objetivos da aplicação de cada instrumento.

Parte da coleta de dados foi realizada no ambiente virtual da universidade, a saber, a plataforma *Moodle*. Durante quatro meses fiz observação dos fóruns, com a

frequência de uma aula semanal de duas horas cada, ou seja, dias 24/03/2009, 31/03/2009, 07/04/2009, 14/04/2009, 28/04/2009, 12/05/2009, 19/05/2009, 26/05/2009, 09/06/2009 e 16/06/2009, a saber, toda terça-feira. O objetivo foi inferir as crenças dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de línguas e sobre ensino a distância, assim como suas experiências.

Além da análise das discussões postadas nos fóruns, na Aula 1, dia 24/03/2009, a professora regente da turma pediu aos alunos que escrevessem uma narrativa contando a história deles de aprendizagem de uma língua estrangeira. Os alunos tiveram até às 00:00 daquele dia para postarem essa atividade. Tal narrativa foi utilizada como instrumento para a coleta de dados deste estudo, como mencionado na seção 2.5.4.

No dia 16/06/2009 foi encaminhado pela Profa. Mariney, para os *e-mails* dos participantes da turma pesquisada, o questionário biográfico elaborado por mim. O questionário teve como objetivo fazer o levantamento dos dados biográficos dos participantes e mapear suas experiências e crenças no que diz respeito tanto ao ensino e aprendizagem de línguas quanto ao ensino a distância. Conforme os alunos iam respondendo ao questionário, este era enviado diretamente para meu *e-mail* pessoal.

Finalmente, no último dia do curso, a saber, dia 30/06/2009, foi realizado um encontro presencial da turma. O encontro foi dividido nos dois turnos – matutino e vespertino. Neste encontro, os alunos apresentaram um seminário em grupo de 03 ou 04 alunos acerca de um tema de pesquisa na área de Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Cada grupo tinha 30 minutos para a apresentação. Ao final das apresentações a Profa. Mariney fez as considerações finais acerca de cada trabalho final apresentado. Porém, antes do início da apresentação dos seminários, pela manhã, a Profa. Mariney conduziu uma entrevista semiestruturada com o grupo. A entrevista teve duração de duas horas e foi por mim gravada com a autorização dos alunos e da professora. Posteriormente, a entrevista foi por mim transcrita conforme os critérios estabelecidos a partir de Van Lier (1988) e Marcuschi (1986) e serviu como instrumento de coleta de dados para a pesquisa a fim de inferir crenças e experiências a partir dos depoimentos dos alunos.

2.7 Procedimentos para análise dos dados

Entendo que, nas pesquisas de orientação qualitativa, a análise de dados deve ser uma constante. Segundo Bogdan e Biklen (1998) a análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser apreendido e decidir o que se contará ao(às) outro(a)s. Segundo Johnson (1992, p. 109), uma análise bem feita é aquela que identifica a existência de questões, temas e variáveis relevantes; descobre como tais padrões e temas se inter-relacionam e se configuram em um sistema; explica como essas inter-relações influenciam o fenômeno estudado; e oferece novos *insights*.

Para tanto, no presente estudo, o processo de análise de todo o material coletado incluiu a leitura e releitura dos dados, a fim de organizá-los, classificá-los, categorizá-los, sintetizá-los e, ao final, compará-los com todos os dados obtidos. Baseada nos objetivos e perguntas deste estudo, os dados obtidos foram analisados qualitativamente e agrupados em quatro categorias, quais sejam: a) as experiências prévias dos alunos em relação ao ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira; b) as experiências prévias dos alunos em relação ao ensino a distância; c) as crenças sobre ensino e aprendizagem; d) as crenças sobre ensino a distância. Estas categorias emergiram dos dados levantados que por sua vez, demonstraram ser questões, temas e variáveis relevantes, singulares, e por apresentar interesse especial em função dos objetivos e perguntas da pesquisa, com base na fundamentação teórica apresentada no Capítulo I.

Além disso, utilizei, para testar a confiabilidade das categorias geradas, um critério denominado *regrounding*, sugerido por Seliger e Shohamy (1990). Esse critério é muito utilizado na pesquisa qualitativa e consiste em voltar aos dados por uma segunda vez a fim de comparar os resultados obtidos de uma segunda análise com os resultados da primeira, buscando-se padrões, categorias ou aspectos comuns nas duas análises.

Tendo apresentado a metodologia da pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para

coleta de dados e para sua análise, passo, a seguir para o capítulo 3, onde discuto os resultados obtidos, por meio da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

*Os entendimentos gerados pelo estudo de caso são significativos por si próprios.*⁵

(ADELMAN ET AL. 1976 ,p. 140)

A partir dos objetivos propostos para este estudo, neste capítulo, analiso e discuto as experiências e as crenças de ensino e aprendizagem de línguas dos participantes. Os dados levantados foram organizados em três seções. Primeiramente, apresento o perfil de cada um dos participantes, seguido de suas expectativas em relação à disciplina Crenças de ensino e aprendizagem de línguas, e suas experiências de aprendizagem no contexto de ensino a distância. Em seguida, apresento e discuto as crenças desses participantes que emergiram dos instrumentos utilizados.

3.1. O perfil dos participantes

Todos os alunos da turma pesquisada, a saber, 13 (treze) alunos, se dispuseram a participar do estudo, respondendo a todos os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados desta pesquisa. Esses participantes estavam matriculados na disciplina “*Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas*” do curso de mestrado em Linguística Aplicada na universidade onde foi realizada a pesquisa, seja em caráter especial ou regular e, portanto, participavam regularmente dos fóruns e das atividades propostas pela professora.

Apresento, a seguir, o perfil de cada um dos participantes:

Cris

Tem 31 anos de idade, é professora de língua inglesa há 14 anos, formada em Administração e Letras Português/Inglês, pós-graduada em Docência do Ensino Superior. Fez curso de inglês do básico ao avançado em uma instituição particular de

⁵ Tradução minha, o original encontra-se da seguinte forma: The understandings generated by case study are significant in their own right.

Taguatinga e o básico de espanhol em uma instituição particular no Guará. Quanto à sua aprendizagem de informática, frequentou uma escola de informática por 6 meses, alcançando um nível intermediário⁶ de conhecimentos em informática ao término do curso.

Thiago

Tem 34 anos de idade, é professor de inglês há 16 anos, é formado em Letras-Inglês por uma instituição pública de Brasília. Fez curso de inglês em uma instituição particular de Brasília e um curso de treinamento para professor em uma instituição particular de Brasília de 1994 a 1997. Quanto à sua aprendizagem de informática, é auto-didata, ou seja, aprendeu usando o computador em casa no dia-a-dia.

Catharina

Tem 24 anos de idade, é professora de língua portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas há 03 anos, é formada em Letras Português/Inglês, pós-graduada em Língua Portuguesa e Linguística. Fez curso de inglês do básico à conversação em uma instituição particular de Brasília. Quanto à sua aprendizagem de informática, frequentou uma escola de informática, alcançando um nível intermediário de conhecimentos em informática ao término do curso, porém não se dando por satisfeita, continuou os estudos por si só e atualmente tem um nível avançado de conhecimentos na área.

Paulinha

Tem 39 anos de idade, é professora de Inglês e Espanhol há 17 anos, é formada em Letras e especialista no ensino de literatura. Fez curso de língua estrangeira em instituições particulares de Itapuranga. Quanto à sua aprendizagem de informática, nunca fez nenhum curso de informática, na verdade, aprendeu trabalhando e sempre que precisa, pede pra algum colega ensinar.

⁶ Vale a pena ressaltar que o nível de informática informado, foi pelos próprios participantes estabelecido.

Dri

Tem 37 anos de idade, é professora de inglês do ensino fundamental e da graduação há 08 anos, é formada em Letras, pós-graduada em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. Fez curso de Língua Estrangeira em uma instituição particular de Itapuranga. Quanto à sua aprendizagem de informática, frequentou uma escola de informática por 03 meses, porém confessa que aprendeu mais sozinha.

Glória Santos

Tem 47 anos de idade, é professora de inglês há 30 anos, formada em Língua e Literatura pela PUC de São Paulo. Fez curso de inglês em uma instituição particular de Bragança Paulista. Quanto à sua aprendizagem de informática, é autodidata, tudo o que sabe, aprendeu sozinha ou com o auxílio de seus filhos e colegas de trabalho. Não fez curso de computação até hoje por absoluta falta de tempo.

Pedro

Tem 29 anos de idade, é professor de inglês há 06 anos, formado em Letras/Inglês por uma instituição pública de Montes Claros, pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa por uma instituição pública de Belo Horizonte. Fez curso de inglês em uma instituição particular de Montes Claros. Quanto à sua aprendizagem de informática, frequentou uma escola de informática por 04 meses, alcançando um nível intermediário de conhecimentos em informática.

Laura

Tem 22 anos de idade, foi professora de inglês por um ano, mas atualmente não atua na área, formada em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua por uma instituição pública de Brasília. Fez o curso regular de inglês em uma instituição particular em Taguatinga e um preparatório para o exame de Cambridge (FCE) em uma instituição particular em Brasília. Fez um curso de espanhol intensivo de 1 mês em uma instituição pública de Brasília e o curso regular de alemão em uma instituição particular em Brasília. Quanto à sua aprendizagem de informática, frequentou uma escola de informática por 06 meses, alcançando um nível intermediário de conhecimentos na área.

Carlos

Tem 33 anos de idade, é professor de inglês e espanhol desde os 17 anos, ou seja, 16 anos de experiência com o ensino de línguas, atualmente acumula outras funções como: coordenador pedagógico e consultor de metodologia aplicada ao ensino de língua inglesa. É licenciado em Letras Inglês/Português por uma instituição pública de Jataí – Goiás. Matriculou-se num curso de inglês quando tinha 18 anos, embora tivesse tido contato com a língua anteriormente em aulas de inglês na escola de ensino regular, e continuou os estudos até alcançar o nível avançado.

Letícia

Tem 23 anos de idade, é professora de espanhol há 02 anos, formada em Letras-Espanhol por uma instituição pública de Brasília. Fez curso de inglês e espanhol em uma instituição pública de Ceilândia, de aperfeiçoamento no ensino de espanhol como língua estrangeira em uma instituição particular em Brasília e de pronúncia e entonação do português e do espanhol em uma instituição pública em Brasília. Quanto à sua aprendizagem de informática, classifica-a como gradativa, já que a cada dia aprende uma coisa nova durante o seu uso diário do computador.

Kátia

Tem 42 anos de idade, é professora de inglês há 20 anos, formada em Letras-Inglês por uma instituição pública de Brasília, pós-graduada em Metodologia da Língua Inglesa por uma instituição particular de São Paulo, porém cursado a distância em Brasília. Fez curso de inglês em uma instituição particular de Taguatinga até aperfeiçoar-se na língua. Participa continuamente de cursos, mini-cursos, encontros e simpósios de formação de professores e até fez um pequeno curso no exterior (Oxford) em 1995. Quanto à sua aprendizagem de informática, frequentou uma escola especializada na área por 02 meses para compreender melhor como funciona um computador, se familiarizar com ele, perder o medo da máquina e assim agilizar a aprendizagem depois sozinha em casa e no trabalho com os colegas de trabalho.

Nina

Tem 44 anos de idade, é professora de inglês há 21 anos, formada em Matemática por uma instituição pública de Brasília, fez complementação pedagógica também em uma instituição pública de Brasília e atualmente está cursando uma pós-graduação em Língua Aplicada por uma instituição pública de Brasília. Fez curso de inglês em uma instituição particular de Brasília, conquistando um nível avançado de conhecimentos na língua. Quanto à sua aprendizagem de informática, nunca passou por uma aprendizagem formal, na verdade, aprendeu mexendo e experimentando ferramentas na medida em que ia precisando fazer uso desse recurso.

Gustavo

Tem 40 anos de idade, é professor de línguas há 18 anos, licenciado em Letras Português-Inglês por uma instituição particular de Goiânia-Goiás e bacharelado em Comunicação Social-Jornalismo por uma universidade pública da mesma cidade. Fez pós-graduação *latu sensu* em Docência Universitária em uma universidade particular em Goiânia e está concluindo o mestrado em Linguística Aplicada pela universidade pública, contexto de pesquisa deste estudo. Fez curso de inglês em uma instituição particular de Goiânia por 6 anos, conquistando, assim, o nível intermediário de conhecimentos na língua. Depois, fez um curso avançado nos EUA e outro na Inglaterra, também por instituições particulares. Além disso, fez curso de espanhol até o nível intermediário e francês básico por instituições particulares de Goiânia. Quanto a sua aprendizagem de informática, fez um curso de programação *BASIC* EM 1984 e um de digitação em 1998, quando então, adquiriu um computador e começou a aprender informalmente. Sempre que precisa, sua irmã formada em *Web Design* o ajuda. Na sua prática, como professor usuário de computador, também tem adquirido novos conhecimentos constantemente, principalmente em ferramentas educacionais como o *Teleduc* e o *Moodle*. A sistematização e formalização de seus conhecimentos em informática só aconteceram recentemente, após participar de um curso de extensão em informática aplicada à sala de aula.

No quadro 4, a seguir, apresento um resumo do perfil dos participantes quanto à aprendizagem de língua estrangeira e de informática. Ressalto que os outros dados do perfil dos participantes desta pesquisa, encontra-se disponível na tabela 1 no capítulo metodológico.

Quadro 4: Perfil de aprendizagem dos participantes da pesquisa

Nome	Aprendizagem de Língua Estrangeira em Escolas de Idiomas	Aprendizagem Formal de Informática
Cris	Sim	Sim
Thiago	Sim	Não
Catharina	Sim	Sim
Paulinha	Sim	Não
Dri	Sim	Sim
Glória Santos	Sim	Não
Pedro	Sim	Sim
Laura	Sim	Sim
Carlos	Sim	Sim
Letícia	Sim	Sim
Kátia	Sim	Sim
Nina	Sim	Não
Gustavo	Sim	Sim

Analisando o perfil de aprendizagem dos participantes desta pesquisa, percebo que todos são professores de línguas, exceto uma participante que apesar de já ter atuado como professora de línguas e de ser formada em Letras, atualmente trabalha em um banco. Todos os participantes fizeram cursos de línguas estrangeiras em centros especializados no ensino de idiomas, seja ele público ou particular, em sua grande maioria. Quanto à aprendizagem em informática, nove, dos treze participantes, já frequentaram uma escola especializada em informática, apesar de ter sido por pouco tempo, de 2 a 6 meses em média, exceto um único participante que fez vários cursos, como por exemplo: de programação, digitação e de informática aplicada à sala de aula, no entanto, é unânime que todos aperfeiçoaram seus conhecimentos em informática com o uso diário.

Após ter apresentado dados sobre os participantes do estudo, apresento e analiso os dados pertinentes às expectativas dos participantes em relação ao curso. A necessidade de conhecer as expectativas dos participantes da pesquisa com relação à disciplina Crenças de ensino e aprendizagem de línguas teve como principal referência a possibilidade de revelar melhor o contexto de realização da pesquisa, ou seja, traçar melhor o perfil dos mesmos. Portanto, como resposta à pergunta do questionário: Quais eram suas expectativas em relação à disciplina Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas?, pude perceber que Cris não escolheu a disciplina, mas sim a professora:

[1]

“Sinceramente, não criei nenhuma expectativa, não sabia até o último momento qual seria a disciplina que iria cursar. Aconselharam-me estudar com a professora Mariney, e foi isso que fiz. Queria começar a estudar. Não escolhi a

disciplina, escolhi a professora. Dei um tiro no escuro e arrisquei. Contudo, não me arrependi. Foi ótimo.”

(Cris – Questionário escrito)

No excerto acima, a participante Cris demonstra ter gerado grandes expectativas em relação à Professora Mariney. Tal expectativa é justificada com base em uma experiência anterior de aprendizagem de outrem com a Professora Mariney. Portanto, a confiança depositada na Professora Mariney pela aluna Cris, levou-a a matricular-se neste curso a distância.

Catharina, por sua vez, apesar de nunca antes ter ouvido falar em Crenças de ensino e aprendizagem de línguas, se interessou pela disciplina após ler a ementa, por representar conhecimentos novos:

[2]

“Para ser bem sincera, eu não sabia do que se tratava. Nunca tinha ouvido falar em Crenças de ensino e aprendizagem de línguas. Mas quando li a ementa da disciplina fiquei bem interessada por representar conhecimentos novos.

(Catharina – Questionário escrito)

Glória Santos apresentou ter grandes expectativas em relação à disciplina Crenças de ensino e aprendizagem de línguas, pois além de se interessar pelo tema, teve excelentes referências sobre a professora:

[3]

“Minhas expectativas eram bem grandes, pois além de me interessar pelo tema, tive excelentes referências sobre a professora”

(Glória Santos – Questionário escrito)

Pedro tinha interesses bem específicos na disciplina, já que seu projeto de mestrado é nessa área. Então, além de promover uma reflexão da postura dele como professor, foi de fundamental importância cursar essa disciplina, a fim de ajudá-lo na elaboração de seu capítulo teórico e proporcionar a participação em um grupo de discussão sobre questões relevantes à sua pesquisa:

[4]

“Eu já conhecia um pouco da área de crenças, inclusive meu projeto de mestrado é nessa área, então eu já sabia bem o que me esperava. Então, além de promover uma reflexão da minha postura como professor, no meu caso específico seria de fundamental importância cursar essa disciplina, pois me ajudaria na elaboração do meu capítulo teórico, além de me proporcionar a participação em um grupo de discussão sobre questões relevantes para minha pesquisa.”

(Pedro – Questionário escrito)

Laura pretendia aprofundar seus conhecimentos na área de crenças, já que havia cursado uma disciplina na graduação com a mesma professora – Fundamentos de Linguística Aplicada – e um dos tópicos abordados eram Crenças:

[5]

“Como já havia feito uma disciplina na Graduação – Fundamentos de Linguística Aplicada -, em que um dos tópicos abordados era de Crenças, minhas expectativas em relação à disciplina giravam em torno do aprofundamento do trabalho da Graduação sendo questões relativas ao recolhimento de dados e à metodologia mais adequada ao trabalho de pesquisa, uma grande ajuda para quem ainda não é aluno do programa – aluno especial como eu.”

(Laura – Questionário escrito)

No entanto, este desejo só foi realizado graças ao fato de a disciplina ter sido ofertada na modalidade a distância, já que a aluna trabalha à tarde, inviabilizando assim sua participação em uma disciplina presencial.

[6]

“Uma coisa que eu achei muito interessante no fórum, de ser a distância, é porque se eu tivesse que fazer essa matéria, como eu queria ter feito no, no verão, como eu queria fazer, é por conta do horário, porque eu trabalho à tarde, eu trabalho durante 6 horas, então, eu tinha um horário e aí eu não podia sair, só que eu levava o computador e eu falava assim pros meus colegas: Oh, ninguém me perturba agora, nem no telefone, faz de conta que eu não estou aqui...”

(Laura – Entrevista de grupo)

Carlos gostaria de aprender sobre o construto Crenças, pois acreditava que isto contribuiria para sua melhoria não só como profissional (professor, que é), mas também como ser humano:

[7]

“Aprender sobre este construto e buscar aplicá-lo para meu progresso como professor – profissional e professor – ser humano.”

(Carlos – Questionário escrito)

Letícia tinha expectativas inovadoras a partir do tema Crenças que para ela é subjetivo, além do mais, ela como tutora de um curso a distância, teve curiosidade de se colocar como aluna em um curso a distância, a fim e tentar entender algumas das posturas de seus alunos virtuais:

[8]

“Que seria algo totalmente inovador já que o próprio tema da disciplina parte de um conceito subjetivo que é o de Crenças.”

(Letícia – Questionário escrito)

[9]

“...no início do ano, eu comecei a mexer com ensino a distância. Eu sou tutora de um curso de Língua Espanhola para os professores do estado de São Paulo e eu ficava com aquela dúvida: Como é que esses meninos não conseguem entregar as tarefas, tem tanto tempo? Aí me deu uma curiosidade, de me colocar do outro lado, né!? Assim, aí vi o tema da, da Mariney interessante, eu falei: Ah:::, eu vou ver como eu vou me portar como aluna de EaD, né!?”

Kátia, talvez por causa de sua própria experiência anterior com uma especialização feita também a distância, como veremos adiante na seção deste capítulo, destinada aos dados relacionados às experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas por esses participantes, não imaginou que interagiria tanto com os colegas e a professora:

[10]

“Pensei que iríamos ler textos e fazer tarefas, mas sem muita interação com a professora e os colegas.”

(Kátia – Questionário escrito)

Assim, percebi que as expectativas de Kátia com a disciplina estavam entrelaçadas à experiência de aprendizagem anterior como fator determinante. Ao

mesmo tempo em que observo suas declarações, percebo, no decorrer da análise dos dados, que Kátia acumulou traumas no decorrer de sua experiência de aprendizagem a distância. Por não ter tido boa experiência com a aprendizagem a distância anterior, ela não gerou grandes expectativas em relação à disciplina.

Nina imaginou que seria um curso mais fácil de se fazer:

[11]

“Inicialmente, que seria um curso mais fácil de se fazer, pois por não ser presencial, facilitaria conseguir mais créditos através da minha presença *online* apenas.”

(Nina – Questionário escrito)

Esta participante da pesquisa também trouxe consigo uma bagagem de experiência anterior com cursos a distância consagrados como fáceis por ser *online*, o que contribuiu para a construção de suas expectativas em relação à disciplina, como podemos perceber em sua resposta à pergunta: Como você avalia a experiência de ensino a distância neste curso?

[12]

“Neste curso, foi excelente. É a primeira vez que participo de um EaD, mas sei que há cursos e cursos, e já ouvi falar muito de cursos fáceis de se fazer por serem *online*. Talvez tenha sido essa a minha ideia quando me inscrevi. No entanto, fizemos muito no curso de crenças da professora Marina, fizemos muitas leituras e as interações eram de alto nível. O comprometimento dos colegas foi grande, o que tornou esta experiência ainda mais gratificante.”

(Nina – Questionário escrito)

Paulinha apesar da pouca experiência com informática e do pouco conhecimento sobre o assunto da disciplina, teve seu interesse despertado por boas referências que obteve de um colega que também tinha começado a fazer a disciplina, na verdade, o que ela queria mesmo era aprender algo novo e viu na modalidade a distância, a qual esta disciplina foi ofertada, uma oportunidade de adquirir conhecimento sem precisar sair de sua cidade, pois a aluna trabalha muito e não teria condições de cursar uma disciplina em outra cidade.

[13]

“De início eu tinha uma certa barreira com a linguística tradicional, então um colega a quem eu admiro muito começou a fazer essa disciplina e conversamos muito sobre isso. (Na minha graduação não vi nada sobre isso, aliás, muitas faculdades ainda não têm essa disciplina). Acabei me vendo muito interessada, li muito sobre o assunto e então decidi ir por esse caminho.”

(Paulinha – Questionário escrito)

[14]

“Na verdade, sabia que eu aprenderia muito, como de fato aconteceu, mas confesso que comecei muito apreensiva, até mesmo porque, como já citei anteriormente, não sou muito boa em informática. Sabia também que muitos dos meus colegas estavam muito mais inteirados desse assunto que eu, no que de fato eu tinha razão”

(Paulinha – Questionário escrito)

Dri, apesar de não saber muito sobre o assunto, achou que o tema poderia contribuir para melhoria em sua profissão. Porém, percebi que o que mais lhe chamou a atenção para a escolha da disciplina foi o fato dela ser ofertada na modalidade a distância, já que ela mora em outra cidade, bem como Paulinha.

[15]

“Não sabia muito sobre o assunto, nunca havia lido nada sobre o tema, mas me chamou a atenção porque trabalho com o estágio supervisionado em língua inglesa.”

(Dri – Questionário escrito)

[16]

“...embora more em outra cidade e tenha feito a disciplina justamente porque era a distância.”

(Dri – Questionário escrito)

Thiago queria descobrir um pouco mais sobre a realidade do ensino de línguas estrangeiras, a fim de quebrar alguns pré-conceitos que ele tinha. Na verdade, percebi que Thiago resolveu fazer a disciplina para conhecer sobre a área de atuação da Linguística Aplicada, conforme excertos extraídos do questionário escrito.

[17]

“Descobrir um pouco mais sobre a realidade do ensino de línguas estrangeiras e tentar talvez quebrar pré-conceitos que eu tinha”

(Thiago – Questionário escrito)

[18]

“Experimentei fazer como aluno especial para descobrir se a área realmente me interessaria”

(Thiago – Questionário escrito)

Outro fator determinante para Thiago cursar a disciplina foi o fato dela ser oferecida a distância, já que ele não tem tempo para cursar uma disciplina presencial devido ao longo tempo dedicado ao trabalho.

[19]

“Pra mim o fator decisivo pra eu me interessar fazer esta matéria foi o fato dela ser *online* porque eu não tenho tempo de fazer. Eu trabalho muito, pelo menos pra mim foi muito bom.”

(Thiago – Entrevista de grupo)

Gustavo, por sua vez, não sabia o que esperar do conteúdo da disciplina, tendo como atração para fazê-la, o fato de ter sido ofertada a distância.

[20]

“Eu não sabia o que esperar do conteúdo da disciplina. O que me atraiu, a princípio, foi o fato da disciplina ser oferecida como curso a distância.”

(Gustavo – Questionário escrito)

O quadro 5 apresenta resumidamente o resultado das expectativas dos alunos participantes desta pesquisa, percebidos através do questionário principalmente, e da entrevista de grupo.

Quadro 5: Expectativas dos participantes

Nome	Expectativas
Cris	No professor
Catharina	Na disciplina
Glória Santos	No professor e na disciplina
Pedro	Na disciplina
Laura	Na disciplina e na modalidade
Carlos	Na disciplina
Letícia	Na disciplina e na modalidade
Kátia	Na disciplina
Nina	Na modalidade
Paulinha	Na modalidade e na disciplina
Dri	Na modalidade
Thiago	Na disciplina e na modalidade
Gustavo	Na modalidade

Como se pôde observar no que se refere às expectativas, a turma se mostrou bem heterogênea. Apesar dos alunos Catharina, Pedro, Carlos e Kátia terem gerado suas expectativas quanto a disciplina em torno do tema em si, a aluna Cris gerou suas expectativas baseada em experiências anteriores de aprendizagem relacionadas à professora Mariney. Dri, Nina e Gustavo viram na modalidade a distância, uma oportunidade de continuarem seus estudos mesmo morando em outra cidade. A aluna, Glória Santos, gerou suas expectativas quanto a disciplina, bem como quanto a professora Mariney. E, finalmente, os alunos Paulinha, Thiago, Laura e Letícia, além de terem gerado suas expectativas em torno da disciplina, o fato dela ser ofertada a distância, também foi um ponto a contribuir com a decisão para matricularem-se neste curso. Portanto, concluo que os alunos interessaram-se pelo curso, movidos pela curiosidade, vendo na modalidade a distância uma oportunidade de continuarem seus estudos, porém, a maioria não tinha a mais remota noção das exigências que este curso a distância traria, apesar de tudo ter sido especificado na ementa do curso.

Tendo visto as características dos participantes do contexto, apresento, na sequência, dados relativos às experiências prévias dos participantes e as experiências vivenciadas por eles durante o período de realização do curso, relacionadas ao ensino a distância.

3.2 As experiências prévias dos participantes em relação ao ensino a distância

Com o objetivo de identificar as experiências prévias dos participantes em relação ao ensino a distância, solicitei aos mesmos que descrevessem, no questionário escrito, seus processos de aprendizagem em informática, se usavam a internet como recurso pedagógico com seus alunos, e, se usavam, de que maneira isso ocorria, e se já

tenham vivido a experiência de aulas a distância. Muitos dos dados levantados foram confirmados posteriormente na entrevista em grupo com os alunos.

As experiências prévias, como veremos, parecem ter provocado atitudes positivas e/ou negativas em relação ao ensino a distância, reflexões e mudanças de atitudes no decorrer do curso, conforme se pode observar nos excertos⁷ abaixo transcritos:

[21]

“Já iniciei dois cursos assim e desisti. Achei que iria desistir desta disciplina também.”

(Cris – Questionário escrito)

[22]

“Essa não foi a minha primeira tentativa de um curso a distância, eu já tentei fazer dois outros, né, um é..., um era pós-graduação em educação a distância, a distância, né, e um, um curso de inglês instrumental feito também a distância...”

(Cris – Entrevista de grupo)

Cris, nos excertos 21 e 22, aponta as primeiras experiências com o ensino a distância, marcadas por dificuldades, que continuam até o momento da coleta de dados deste estudo, dificuldades estas que não são oriundas de seu processo de aprendizagem em informática, conforme podemos observar no exerto abaixo:

[23]

“O meu processo de aprendizagem em informática foi bastante prazeroso...proveitei bastante o curso que fiz.”

(Cris – Questionário escrito)

Cris também utiliza a internet como recurso pedagógico com seus alunos.

⁷ Os excertos apresentados neste capítulo, retirados dos instrumentos de coleta de dados, não foram editados e podem, eventualmente, apresentar desvios linguísticos.

[24]

“...fazer pesquisas, utilizar dicionários *online*, fazer exercícios de gramática *online*, assistir vídeos no *youtube*.”

(Cris – Questionário escrito)

O problema da aluna Cris com o ensino a distância parece estar mais relacionado a fatores de ordem pessoal, como ela assevera na entrevista de grupo:

[25]

“...pra mim é complicado, né, porque eu não sou uma aluna disciplinada, mas eu tento ser...”

(Cris - Entrevista de grupo)

A partir dos excertos acima, podemos observar que a experiência prévia da participante Cris com o ensino a distância está relacionada a um “sentimento negativo”, usando as palavras de Miccoli (1997). Por isso, a história de aprendizagem da participante pode ter tido um efeito, não só na utilização de estratégias de aprendizagem, mas também na motivação da aluna para a aprendizagem a distância (CONCEIÇÃO, 2004).

Da mesma forma, os dados apresentados pelas participantes Kátia e Catharina, apontam que as experiências prévias com o ensino a distância foram frustrantes, o que contribuiu, principalmente no caso da participante Kátia, para a construção de uma crença que ao longo do curso foi (re)significada, conforme veremos mais adiante na seção 3.4.

[26]

“Já havia feito especialização a distância com aulas presenciais mensalmente, durante um ano e meio. Mas tínhamos professores diferentes a cada aula, pois o curso era dividido por módulos. Não senti que o curso acrescentou muito. Pareceu-me que foi mais desenhado para obtermos um título do que para realmente nos desenvolver. As apostilas eram muito resumidas e os exercícios das mesmas eram muito fáceis. Claro, que tudo isso depende muito mais do próprio aluno, mas acho que se não houver objetivos claros, tutoria eficaz e cobrança, a tendência do aluno à distância é desistir. Não desisti do curso que fiz, mas fiquei desanimada e demorei muito para escrever o trabalho de conclusão do curso que também demorou para ser corrigido e entregue de volta.”

(Kátia – Questionário escrito)

[27]

“...eu já fiz um outro curso a distância, foi uma especialização. Aí tinha aula presencial mensalmente, mas assim, a sensação era ter um título. Não só minha, mas de vários colegas que estavam lá e me parece que a sensação de quem organizou o curso também era só de estar ali pra ganhar dinheiro...”

(Kátia – Entrevista de grupo)

Em relação a Catharina, percebo que o professor, na experiência anterior com o ensino a distância, parece ter simplesmente transposto modelos pedagógicos tradicionais para um novo meio, a saber o ciberespaço, conforme Palloff e Pratt (1999, p. 20) bem sustentam.

[28]

“Como aluna, achei a condução do ensino/aprendizagem uma frieza, pois não interagíamos, a plataforma *moodle* era mal aproveitada e mais parecia um banco de tarefas. Fazíamos e depositávamos lá. *Terrible!* Como tutora, adorei a experiência. Interagíamos muito, realmente éramos uma turma de pessoas querendo coisas parecidas: aprender e ensinar.”

(Catharina – Questionário escrito)

A participante Catharina parece ter avaliado mal a disciplina feita anteriormente pela pouca interação que havia. Neste sentido, o estudo de Collins (2004, p. 51-104) explora as relações entre fluxos interativos e índices de permanência em cursos via *internet* e sugere que parece não fazer muita diferença para o aluno a ênfase que se dê ao cumprimento de tarefas, contanto que a interação nos fóruns seja garantida e seja mediada por um professor envolvido e entusiasmado.

Do mesmo sentimento compartilha o participante Gustavo, que também já havia feito dois outros cursos a distância e que considera bastante frustrante tais experiências.

[29]

“Já tinha vivido a experiência de aulas a distância por duas outras vezes e foram bastante frustrantes. Num dos cursos, o professor começou com todo gás e depois desapareceu por duas semanas. Explicou que a universidade onde ele trabalha estava demandando mais tempo dele nas aulas presenciais (mas então, porque a instituição resolveu oferecer EaD?). No segundo curso, o professor não tinha domínio das ferramentas de EaD e não soube imprimir um bom ritmo ao curso. Como os alunos (que eram professores, por sinal, de várias disciplinas) já não estavam muito motivados, o curso andou de forma arrastada.”

(Gustavo – Questionário escrito)

Os alunos Thiago, Paulinha, Dri, Glória Santos, Pedro, Laura, Letícia, Nina e Carlos, conforme excertos abaixo, nunca tinham vivido tal experiência anteriormente, portanto, não trouxeram consigo bagagem de experiência prévia para o curso.

[30]

“...foi a primeira vez e só com o tempo fui me acostumando.”

(Thiago – Questionário escrito)

[31]

“Nunca tinha vivido a experiência com o ensino a distância. No início foi difícil até entender tudo, mas depois deu tudo certo.”

(Dri – Questionário escrito)

Thiago e Dri apesar de nunca terem vivido antes a experiência com o ensino a distância, encararam este desafio e superaram as dificuldades inicialmente encontradas. Tanto as dificuldades que não persistiram até o final do curso quanto o desconforto inicialmente encontrado foram superados, evitando assim uma possível desistência em cursar a disciplina.

A aluna Glória Santos achou sua primeira experiência com o ensino a distância bastante produtiva, conforme destaca no excerto abaixo:

[32]

“Não tinha vivido a experiência com o ensino a distância ainda, e achei bastante produtiva...”

(Glória Santos – Questionário escrito)

A aluna Letícia já tinha vivido a experiência com o ensino a distância somente como professora, como aluna esta foi sua primeira experiência.

[33]

“Como aluna eu nunca tinha vivido uma experiência com o ensino a distância”

(Letícia – Questionário escrito)

[34]

“...eu sou tutora de um curso a distância de língua espanhola do estado de São Paulo...ah..., como eu previa, eu sofria de mesmo mal que os meus alunos...”

(Letícia – Entrevista de grupo)

O aluno Carlos, apesar de ajudar seu parceiro que faz Administração a distância nas disciplinas de humanas e de estar acostumado aos ambientes e plataformas virtuais, bem como suas exigências, nunca tinha se matriculado em um curso a distância.

[35]

“Meu parceiro faz administração a distância por uma universidade pública. Eu o tenho auxiliado nas disciplinas de humanas. Estou acostumado aos ambientes e plataformas virtuais, bem como suas exigências”

(Carlos – Questionário escrito)

[36]

“...minha primeira disciplina *online*...”

(Carlos – Questionário escrito)

Nos excertos 37, 38, 39 e 40 também podemos perceber que Paulinha, Pedro, Laura e Nina nunca tinham vivido a experiência com o ensino a distância anteriormente.

[37]

“Ainda não tinha vivido a experiência de ensino a distância. Em nenhuma etapa.”

(Paulinha – Questionário escrito)

[38]

“Foi a primeira vez que fiz um curso à distância”

(Pedro – Questionário escrito)

[39]

“Essa é primeira vez que tenho a experiência com aulas à distância...”

(Laura – Questionário escrito)

[40]

“É a primeira vez que participo de um EaD”

(Nina – Questionário escrito)

O quadro 6 sobre as experiências prévias com o ensino a distância é baseada nos relatos dos participantes desta pesquisa.

Quadro 6: Experiências prévias com ensino a distância

Participante	Experiência	Caracterização
Cris	Negativa	Falta de disciplina por parte da aluna
Kátia	Negativa	Má condução do curso por parte dos professores
Catharina	Negativa	Pouca interação e má utilização da plataforma
Gustavo	Negativa	Desmotivação e inexperiência com as ferramentas de EaD por parte dos professores

Como se pôde observar, todos os alunos que já tinham vivido uma experiência anterior com o ensino a distância, relataram experiências prévias negativas em relação a esta modalidade de ensino, o que gerou um esforço maior para a permanência e conclusão do curso, conforme dados apresentados pelas alunas Cris e Kátia. Já a aluna Catharina, talvez por causa de sua experiência prévia de sucesso como tutora em uma disciplina a distância, a experiência prévia frustrante como aluna não pareceu influenciar. Para o aluno Gustavo, mesmo com as experiências anteriores negativas no ensino a distância, o fato dele não morar no grande centro em que esta disciplina foi ofertada, um curso a distância sempre é um fator motivador.

Ferreira (2004, p. 16) aponta a motivação como um fator primário em qualquer teoria e modelo de aprendizagem, apresentando-a como uma dimensão pedagógica efetiva. Dörneyi (1998), por sua vez, destaca que a motivação resulta de

uma força que provoca o início de uma ação e persiste até um resultado ser alcançado ou surgir outra força que lhe tome o lugar. Sendo assim, neste estudo, em virtude das queixas sobre a experiência prévia negativa com o ensino a distância, pode-se supor que tal condição afetou o nível motivacional dos alunos inicialmente, até que perceberam que na experiência vivenciada no curso pesquisado, outros atributos foram criados e valorizados, despertando aspectos motivacionais, propiciando permanência no curso e sucesso na aprendizagem.

Após ter apresentado e analisado os dados referentes às experiências prévias dos participantes em relação ao ensino a distância, passo, a seguir, à apresentação, análise e discussão dos dados pertinentes às experiências com o ensino a distância vivenciadas por eles durante o curso, período de observação desta pesquisa.

3.3 A experiência com o ensino a distância durante o período de realização da pesquisa

Com o propósito de identificar as experiências dos participantes em relação ao ensino a distância durante o período de realização da pesquisa, pedi, no questionário escrito, que avaliassem tal experiência, que sugerissem em qual modalidade de ensino a disciplina Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas deveria continuar sendo ofertada e, por fim, como eles viam a inclusão do ensino a distância na pós-graduação.

A experiência do ensino a distância neste curso foi avaliada diferentemente pelos participantes, ora tida como uma experiência positiva, no que concerne a qualidade do curso, organização da plataforma, e modo de condução da professora, ora como negativa, gerando desconforto proveniente de características e hábitos individuais dos alunos, tais como: falta de disciplina, autonomia, comprometimento, responsabilidade, pontualidade, dedicação, interação face a face e até mesmo fatores externos como a correria do dia-a-dia. Porém, vale a pena ressaltar que, a experiência não gerou em nenhum aluno descrédito na capacidade de compreensão do tema estudado, conforme comprovam os excertos a seguir:

[41]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi ótima. A organização foi essencial. Apesar, de eu ter tido um maior rendimento nas disciplinas presenciais, fatores externos é que me atrapalharam a ser o aluno que sempre fui: responsável, colaborativo e pontual.”

(Carlos – Questionário escrito)

[42]

“Bem, é, eu tenho várias coisas pra falar, né. Primeiramente, foi muito traumatizante pra mim. A questão é que eu domino bem a tecnologia, já participei de um curso a distância e eu descobri que a minha autoestima, em específico, eu fui aluno em *standby*, é porque eu entrei na secretaria faz um ano e eu estou numa escola nova faz menos de 8 meses, né, e o único incentivo que eu tive dos meus colegas de trabalho, né, por eu estar fazendo o mestrado é mais ou menos assim, é: Você é quem escolheu, você tem que dar aula...”

(Carlos – Entrevista de grupo)

Carlos sofreu várias influências externas que não contribuíram para a sua satisfação pessoal relacionado ao seu desempenho no curso, bem como Cris que apesar de avaliar bem o curso vivenciado e de ter uma participação ativa nos fóruns, sofre com o mesmo sentimento de Carlos, a sensação de não ter atuado bem nos fóruns.

[43]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi desafiadora. É necessário ter muita disciplina para estudar a distância. Nesse corre-corre, torna-se complicado cumprir todas as etapas. Acredito que teria um maior rendimento em aulas presenciais porque não me considero uma aluna disciplinada para ter aulas a distância. Não consigo me adaptar. Já iniciei dois cursos assim e desisti. Achei que iria desistir desta disciplina também. No entanto, não senti que houve prejuízo em estudar a distância. Apreendi muitas coisas com as leituras e com os debates dos fóruns. A professora é super organizada. O problema sou eu. Acho que aproveitaria mais as aulas presenciais.”

(Cris – Questionário escrito)

Vale a pena ressaltar que o fato de ela ter conseguido concluir o curso, ou seja, de ter participado até o final, foi uma superação, já que Cris veio de duas experiências anteriores de desistência com o ensino a distância. Além disso, na esfera dos estudos sobre possíveis causas de desistência, uma hipótese confirmada por várias pesquisas é de que alunos inexperientes em cursos a distância raramente têm a independência e a habilidade de gerenciamento de tempo necessárias para a persistência (EISENBERG ET AL. 1990, EHRMAN 1990).

Como um aspecto positivo da experiência com o ensino a distância, resalto o fato do aluno ser o eixo central de toda atividade pedagógica, e não mais o professor. Desta forma, o aluno passa a desempenhar uma atitude ativa no que se refere ao seu processo educativo, como podemos observar no excerto abaixo:

[44]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi excelente. Na aula a distância temos que participar de fato e não só ficar olhando o colega falar durante horas como na aula presencial. Creio que na aula a distância há espaço verbal para todos.”

(Letícia – Questionário escrito)

Essa atitude ativa por parte dos alunos em um curso a distância também foi percebida pela participante Nina que viu, neste curso a distância, um diferencial, já que, apesar de ter sido esta sua primeira experiência com curso a distância, trouxe consigo uma crença de que cursos *online* são mais fáceis de se fazer, fruto de experiência vivenciada por outros ao seu redor e que acabou por influenciar na formação desta crença, a qual ao longo do curso foi (re)significada.

[45]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi excelente. É a primeira vez que participo de um EaD, mas sei que há cursos e cursos, e já ouvi falar muito de cursos fáceis de se fazer por serem *online*. Talvez tenha sido essa a minha primeira idéia quando me inscrevi. No entanto, fizemos muito no curso de crenças da professora Marina, fizemos muitas leituras e as interações eram de alto nível. O comprometimento dos colegas foi grande, o que tornou esta experiência ainda mais gratificante. Embora acredite que as aulas presenciais sejam mais significativas para mim, repito, para mim. Gosto muito das interações face-a-face (é a minha área de estudo), e senti muita falta disso, e por ter sido a primeira vez que faço um curso do tipo EaD, percebi isso mais intensamente.”

(Nina – Questionário escrito)

Laura gostou da experiência de ter autonomia sobre sua aprendizagem e percebeu que produziu resultados satisfatórios.

[46]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi ótima. Apesar de, no começo, haver certa estranheza, ao longo do curso acaba-se acostumando com o espaço virtual. Para mim, que trabalho durante o dia, houve a facilidade de poder conectar do trabalho e participar dos fóruns em tempo real. Além disso, a metodologia de avaliação adotada pela professora foi muito importante ao meu rendimento, pois resumir os textos lidos e fazer as tarefas solicitadas, além do ensaio e do seminário, me motivou a acompanhar as aulas, mesmo a distância. Aulas a distância facilitam a vida do aluno (e do professor, acredito eu) e o

motiva a participar do programa, pois sempre há a possibilidade de contribuir para as discussões semanais em horário outro que não o estabelecido, o que, para muitas pessoas, não é possível quando as aulas são presenciais.”

(Laura – Questionário escrito)

Para Pedro a atitude ativa por parte dos alunos é um mérito da professora que conduziu a disciplina a distância.

[47]

“Foi uma experiência de aprendizagem nova para mim e bastante intensa. No caso dessa disciplina talvez eu tenha tido mais aproveitamento do que em outra também a distância devido ao meu interesse específico no tema e devido à forma que o curso foi organizado e oferecido. Acredito que o ritmo e a intensidade do curso dependem diretamente de quem o organiza e a Profa. Marina conseguiu fazer com que mesmo aqueles alunos que não tinham interesses tão específicos quanto eu, por causa do meu projeto, se envolvessem com profundidade na compreensão e discussão do tema Crenças. A disciplina a distância a vantagem é que abre a possibilidade de promover essa discussão também entre pessoas que não têm condições de ir à faculdade, por questão de tempo ou distância.”

(Pedro – Questionário escrito)

A autonomia também foi salientada por se mostrar como uma consequência inseparável da postura que o aluno de EaD tem que adotar diante de seu próprio processo de aprendizagem. Julgo que este aspecto teve grande responsabilidade no êxito deste curso a distância.

[48]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi muito positiva, aprendi muito, apesar de ter deixado a desejar em alguns momentos pela falta de tempo. O ensino a distância exige uma dedicação maior do aluno que não tem o professor ali o tempo todo ao seu lado. A qualidade do curso não é menor quando é a distância, a questão é a dedicação e o compromisso do aluno. Entretanto, nas aulas presenciais o seu tempo é exclusivo para as aulas, então acho que pra mim é melhor, embora more em outra cidade e tenha feito a disciplina justamente porque era a distância. Também achei que as atividades se acumularam muito no curso a distância, ou seja, muita leitura e atividade na mesma semana.

(Dri – Questionário escrito)

Analisando o excerto da aluna Dri, percebi que este novo cenário, o virtual, trouxe à tona um questionamento relacionado ao tipo de interação entre alunos e professor(es). O professor que faz uso de recursos tecnológicos passa a desempenhar um papel mais coadjuvante, atuando neste contexto, mais como um mediador, um tutor, do que como fonte emancipadora de todo o saber, na expressão de Gregolim (2009, p. 45). Além disso, percebi que as alunas Cris, Vânia e Dri foram as únicas que por fatores de ordem pessoal e/ou individual, acreditavam que no ensino presencial o rendimento delas teria sido melhor.

Para os participantes Paulinha e Thiago, o fato do ensino a distância não ter a interação face a face contribuiu para o bom desempenho deles no curso.

[49]

“Eu saí de todo esse processo muito mais segura, em todos os sentidos. Todos nós temos certo preconceito com qualquer tipo de ensino a distância, mas eu vi que isso não é sinônimo de facilidade ou coisa do tipo. Teve semana em que eu ficava maluca pra conseguir ler todos os textos e fazer todas as tarefas. Tive que me organizar muito e em determinados momentos quase desisti porque não estava conseguindo conciliar com o meu tempo disponível, mas a cada dia de terça que conversávamos eu me animava e interessava mais. No início tive problemas, me sentia um peixe fora d’água, parece que quando eu entendia, todos já tinham mudado de assunto, mas devagarinho fui pegando o jeito. Foi excelente e acho que tive mais liberdade de arriscar porque se eu falasse bobagem ninguém tava me vendo de verdade. Poderia enumerar mais pontos positivos, por exemplo, naquele momento se o curso fosse só presencial eu não poderia ter feito. Acho que nas discussões *online* eu aprendi muito mais. Aulas a distância já provaram que cumprem bem o seu papel e ainda abrem oportunidade para pessoas de longe e isto pra mim tem muito valor, já que é o meu caso. E por causa dessa disciplina a distância eu me animei e na próxima oportunidade vou tentar o mestrado, que bom que já tivesse mais alguma.”

(Paulinha – Questionário escrito)

[50]

“...sendo uma pessoa tímida eu achei que consegui expor melhor minhas ideias.”

(Thiago – Questionário escrito)

O excerto abaixo demonstra duas características experienciadas pelo participante Thiago no curso pesquisado, a saber, aprender através da interação com o outro e ter disciplina para conseguir acompanhar o curso, característica esta compartilhada também pela participante Kátia.

[51]

“No começo achei que não fosse me adaptar e que eu teria dificuldade de aprender e seguir com as aulas. Mas acabei achando interessante a plataforma adotada no curso. Aprendi bastante lendo comentários dos outros colegas...o ensino a distância exige muito mais disciplina com o tempo e com o estudo.”

(Thiago – Questionário escrito)

[52]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi excelente. Surpreendi-me com a organização da professora e, muitas vezes achei mais difícil que a aula presencial de outra disciplina que estou cursando. Pois, para acompanhar o curso, precisava ser sempre pontual... Aliás, se considerar o rendimento pelas tarefas desenvolvidas, devo confessar que as desta disciplina a distância eu cumpro a rigor, enquanto que as da disciplina presencial deste semestre não foram todas feitas a contento. Se tivesse que fazer uma continuação desta disciplina, iria sugerir a professora que continuasse a distância porque achei que ganhamos tempo e mudamos alguns conceitos sobre EaD. Foi uma experiência enriquecedora.”

(Kátia – Questionário escrito)

Observo pelo excerto 53, que a cooperação é um fator positivo para a aprendizagem num contexto virtual de ensino e aprendizagem, no sentido de superação de limitações e troca de saberes e pontos de vista. Usando a terminologia utilizada por Miccoli (1997), posso afirmar que a aluna vivenciou uma experiência cognitiva coletiva, ou seja, a aluna aprendeu com o conhecimento de seus pares, colegas de disciplina e grandes pensadores da área.

[53]

“Avalio a experiência de ensino a distância neste curso como excelente. Principalmente, pela forma como o curso foi conduzido: com interatividade, troca de saberes, excelente seleção de textos, fóruns com os colegas e com alguns dos próprios escritores... A distância aproveitamos melhor o tempo... Vejo a inclusão do ensino a distância na pós-graduação como um mérito para o programa...Podemos alcançar mais longe com disciplinas a distância.”

(Catharina – Questionário escrito)

[54]

“Essa foi a minha primeira experiência no Programa e com EaD. No início, achei que seria muito difícil, pois como mencionei anteriormente, meus

conhecimentos de informática são básicos. Mas navegar na plataforma *moodle* é super fácil e logo me senti confortável. Acho que o EaD possibilita mais mobilidade ao aluno, mas, ao mesmo tempo, sinto que nesse tipo de ensino o aluno tem que ser extremamente comprometido e responsável. Tudo o que ele faz está devidamente registrado... Mas reafirmo que em EaD o aluno tem que ser responsável e cumprir suas tarefas no prazo.”

(Glória Santos – Questionário escrito)

O sentimento da aluna Glória Santos, de não querer se arriscar nos depoimentos pelo fato destes estarem registrados, foi contrário ao da participante Paulinha, que viu na modalidade a distância uma forma de arriscar mais já que seus colegas não estavam vendo-a como em uma interação face-a-face.

Para o aluno Gustavo, esta experiência com o ensino a distância levou-o a ter mais confiança no novo método como meio de adquirir conhecimentos novos.

[55]

“Foi o melhor curso a distância que eu já fiz na minha vida até agora. Eu tinha passado por duas experiências anteriores, bastante frustrantes, por sinal, e fui fazer o curso dizendo pra mim mesmo: se essa experiência também for ruim, será a terceira e última. Pode parecer piegas, mas a verdade é que passei a acreditar nas possibilidades e na seriedade de um curso a distância depois de ter cursado essa disciplina.”

(Gustavo – Questionário escrito)

A criação de condições favoráveis, ainda que não fossem consideradas como ideais, para o uso das tecnologias no ensino e aprendizagem, também foram salientadas, pelo aluno Gustavo, como essenciais para o sucesso deste curso a distância.

[56]

“Eu gosto muito de cursos presenciais, mas admito que a disciplina Crenças, da forma como foi ministrada, me obrigou a estudar mais. Credito isso ao foco que a professora manteve durante todo o curso, ao envolvimento dos colegas e ao fato da professora ter uma monitoria que nos ajudava com problemas técnicos de acesso, baixar arquivos e coisas do tipo, então isso impediu que o curso emperrasse e fez com que ele fluísse bem.”

(Gustavo – Questionário escrito)

A volta ao texto para se compreender melhor o que o outro está dizendo, é uma atitude que quase sempre é feita pelo leitor. A observância dessa recursividade foi

uma característica que incidiu na forma como o conhecimento foi produzido neste contexto de pesquisa. A mesma situação foi encontrada no grupo de pós-graduação pesquisado por Silva (2008, p. 133).

[57]

“...eu acho que a vantagem desse tipo de curso é que nos fóruns a gente discute e tal, é ter uma maneira de reaccessar essas informações novamente, assim, pra mim ajudou bastante principalmente quando tinha alguma coisa que eu não tava entendendo muito bem, eu voltava lá só pra eu ler novamente e comparava, lia de novo e comparava, lia de novo né, até eu falar agora eu entendi, né então esse foi o ponto positivo.”

(Thiago – Entrevista de grupo)

[58]

“Eu queria ressaltar que a qualidade dos resumos de vocês é excelente, até porque muitas vezes eu recorri aos resumos do... aos resumos do... e aos resumos de vários aqui né pra... É, isso aí esses dias quando eu tava escrevendo o ensaio né, eu: Meu Deus mas cadê aquele resumo que o...fez, ele tava tão bom mas ele sumiu daqui...”

(Catharina – Entrevista de grupo)

A exemplo da maioria dos sistemas de comunicação baseados na internet, esse contexto, conforme aponta Hine (2000), se realiza na produção e recepção de textos. Não um texto estático, mas um texto fluido e dinâmico, uma vez que ele é construído a partir da ação compartilhada de cada um dos participantes, através de suas mensagens que carregam em sua estrutura uma série de concepções e noções que podem fornecer uma imagem, ainda que não verdadeira desses participantes. Para exemplificar esta situação observada no grupo pesquisado, apresento a seguir alguns excertos:

[59]

“Eu olhava pra fotografia da...e achava que ela fosse uma pessoa assim tão mais velha.”

(Dri – Entrevista de grupo)

[60]

“Eu comentei com o...que eu pensei que a...fosse uma pessoa já mais velha.”

(Pedro – Entrevista de grupo)

Como se pôde observar nos excertos 58 e 59, os alunos Dri e Pedro construíram uma imagem da aluna Laura que não condizia com a realidade, talvez por causa da maturidade com a qual a aluna discutia sobre os tópicos abordados na disciplina.

Percebo, também, que apesar de toda mecanização que existe por trás de um curso a distância, vejo a presença de estreitamento de laços, construção de relação afetiva, humanização como características presentes entre os participantes deste grupo de alunos inseridos neste contexto virtual de ensino e aprendizagem.

[61]

“Agora..., aquilo que você falou..., é interessante porque participar dos fóruns você acaba é, tendo uma noção, teve um dia, eu me lembrei agora que a...falou assim, ela sempre muito ativa, né, comenta muito, aí esse dia ela falou assim, ela saiu mais cedo, ela falou assim: Ai gente, me desculpa, tá, mas hoje eu to tão...Tipo, eu não estou muito bem, aí me deu uma preocupação, mas o que será?, será que ela não está bem ou será que ela não entendeu?”

(Catharina – Entrevista de grupo)

Sobre o perfil dos participantes para a dinâmica e sucesso do curso, o fato de os participantes deste curso serem todos alunos da pós-graduação desempenhou um papel significativo, na visão do participante Pedro, conforme apresento a seguir:

[62]

“Depois dessa experiência e com essa forma de organização do curso, acho interessante e viável a inclusão do ensino a distância na pós-graduação. Além disso, normalmente o público da pós-graduação é bastante maduro que tem objetivos bem definidos e não tem problemas para exercitar sua autonomia, assim o ensino é encarado de uma forma responsável e produz resultados tão bons ou até melhores do que se consegue na modalidade presencial.”

(Pedro – Questionário escrito)

Analisando os excertos acima transcritos, depreende-se que as experiências do ensino a distância neste curso constituíram experiências valiosas para uma prática de aprendizagem mais autônoma e colaborativa, provocando nos alunos, principalmente, a reflexão de suas decisões e ações concernentes a suas responsabilidades diante do processo de ensino e aprendizagem. Considero haver boas indicações dos alunos quanto à forma de se trabalhar da professora. A prática de fato implantada pela professora pareceu ser determinante para a permanência e conclusão dos alunos na disciplina, pois

mesmo com fatores externos provocando em alguns dos participantes o desejo de desistir do curso, estes permaneceram até o final e creditaram isso ao modo com que a professora conduziu a disciplina. Não posso deixar de ressaltar também que o perfil dos alunos, ou seja, o fato dos alunos serem participantes de um curso de pós-graduação, com interesses bem definidos, também parece ter contribuído para o sucesso do curso.

Encerrando a discussão sobre as experiências dos alunos no ensino a distância, apresento e discuto, na próxima seção, as crenças dos alunos referentes ao ensino a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas.

3.4 As crenças dos participantes

Conforme citado na Introdução deste estudo, é objetivo desta pesquisa levantar as experiências e crenças dos participantes em relação ao ensino a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas. Vale a pena ressaltar que todas as crenças aqui levantadas foram inferidas por meio da fala dos participantes, seja nas discussões nos fóruns, seja na entrevista de grupo ou até mesmo no questionário escrito. Constatei uma diversidade de crenças, sendo que algumas ocorreram na fala de vários participantes, enquanto outras foram evidenciadas em falas individuais. Devido à relevância das crenças mencionadas ainda que de forma isolada, por um ou dois participantes, considere pertinente apresentá-las. Tomando como base os pressupostos teóricos sobre crenças (PAJARES, 1992; BORG, 2001), a gama de crenças variadas identificadas em diferentes participantes revela a característica de individualidade que a crença pode ter, além de também revelar a relação das crenças com o contexto (BARCELOS, 2000). Nesta seção, as crenças foram divididas em duas subcategorias, a saber, crenças sobre ensino a distância e crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

3.4.1 Crenças sobre ensino a distância

Este grupo de categorias de crenças demonstrou crenças referentes a como os participantes viam e percebiam o ensino e a aprendizagem no contexto de ensino a distância. Vale a pena ressaltar que todos os participantes são “Imigrantes Digitais”⁸, ou seja, nasceram antes do advento da tecnologia, o que pode influenciar na forma como eles vêem o Ensino a distância. Apresento-as, então, a seguir, demonstrando sua ocorrência, ou seja, os participantes que as demonstraram, seguidos dos respectivos excertos que as ilustram.

⁸ Termo originalmente utilizado pelo educador Marc Prensk em seu artigo *Digital Natives, Digital Immigrants*, 2001.

Ensino a distância demanda tempo

No contexto pesquisado, a participante Cris foi bastante enfática em relação a esse aspecto. Por meio da entrevista em grupo, a participante deixou transparecer que um curso na modalidade a distância demanda mais tempo do que na modalidade presencial:

[63]

“...Eu acho que ..., demandou mais tempo sendo *online* do que se fosse presencial, né...”

(Cris – Entrevista de grupo)

Para essa aluna, todas as atividades que envolveram um curso a distância, sejam elas, leitura da bibliografia recomendada, execução dos resumos semanais e ainda participação nos fóruns, demandava muito tempo, talvez pelo fato de ela estar envolvida em tantas outras atividades que também exigiam dela dedicação, como podemos observar no excerto abaixo, extraído da entrevista em grupo:

[64]

“...o fato assim porque quando a gente chega em casa, eu sou professora, tenho que planejar aula, eu tenho que corrigir provas, são tantos os afazeres, ainda tenho que entrar lá na internet pra ler e assim não é uma coisa rápida...”

(Cris – Entrevista de grupo)

Portanto, a origem desta crença, que só apareceu nos dados desta única participante da pesquisa, está ligada à sua experiência pessoal e atua sobre fatores tipicamente contextuais próprios dela. Considerando que a aluna do curso tinha uma carga de trabalho grande e geralmente dedicava-se ao curso a distância à noite, após um dia de trabalho, esse problema pode ter-se acentuado ainda mais. É interessante ressaltar que Ferreira e Sprenger (2004, p. 297-320) também analisaram a questão tempo de dedicação a um curso a distância e concluíram que é viável considerar que a elaboração de unidades com subtarefas realizáveis em períodos de tempo mais curtos pode ser uma opção mais adequada para cursos a distância.

Apesar de esta crença ter sido evidenciada na fala de apenas uma participante, uma outra crença bastante correlata foi evidenciada na fala de outros participantes, a crença de que ensino a distância demanda disciplina, conforme podemos observar na análise a seguir.

Ensino a distância demanda disciplina

Os participantes Cris, Kátia, Thiago e Pedro demonstraram possuir a crença de que ensino a distância demanda disciplina. Por meio de relatos, algumas vezes, os participantes deixaram transparecer crença sobre esse aspecto:

[65]

“É necessário ter muita disciplina para estudar a distância.”

(Cris – Questionário escrito)

[66]

“... o ensino a distância exige muito mais disciplina com o tempo e com o estudo.”

(Thiago – Questionário escrito)

[67]

“Tive de criar disciplina para fazer as tarefas e visitar o *site* regularmente para ler os comentários e incluir meus pensamentos e textos.”

(Thiago – Questionário escrito)

Este fato também foi observado no estudo de Ferreira e Sprenger (*op.cit*) em que as alunas que mantiveram um planejamento de horário tiveram também uma participação maior no curso e conseqüente motivação. É natural que para o sucesso em cursos a distância há a necessidade de agendamento do tempo dedicado a ele, tal qual ocorre com cursos presenciais.

No excerto abaixo, é importante evidenciar que a crença desta aluna é proveniente do próprio fato de ela acreditar que não é uma aluna disciplinada e talvez por isso justificar a sua insatisfação relacionada ao seu desempenho no curso. Porém, em relação à rotina que a aluna estabeleceu para a realização do curso, observo que ela foi uma das alunas que participaram ativamente das discussões nos fóruns, mesmo postando depois, à noite e não no momento em que o fórum acontecia, sempre trazia contribuições valiosas para a discussão.

[68]

“Essa não foi a minha primeira tentativa de um curso a distância, eu já tentei fazer dois outros, né, um é, um era pós-graduação em educação a distância, a distância, né, e um, um curso de inglês instrumental feito também a distância, mas eu não, é, eu coloquei lá no questionário, é que pra mim é complicado, né, porque eu não sou uma aluna disciplinada, mas eu tento ser.”

(Cris – Entrevista de grupo)

A aluna Kátia faz referência sobre a pontualidade na entrega das tarefas. Esse fato foi proveniente do modo em que a professora organizou o curso, delimitando prazos para a entrega das tarefas e participação efetiva dos alunos nos fóruns semanais e corrobora com o estudo de Kearsley (2000) que defende que a participação dos alunos em atividades que fazem uso de recursos tecnológicos parece estar diretamente relacionada à atitude do professor.

[69]

“... para acompanhar o curso, precisava ser sempre pontual.”

(Kátia – Questionário)

No entanto, para Pedro, apesar do ensino a distância exigir disciplina, ele atribui ao fato de o público do curso ser alunos da pós-graduação, uma grande vantagem sobre os outros públicos que possam utilizar a modalidade de ensino a distância como recurso pedagógico para o ensino e a aprendizagem, pois o aluno Pedro vê os alunos da pós-graduação como alunos mais maduros.

[70]

“...o público da pós-graduação é bastante maduro que tem objetivos bem definidos e não tem problemas para exercitar sua autonomia, assim o ensino é encarado de uma forma responsável e produz resultados tão bons ou até melhores do que se consegue na modalidade presencial.”

(Pedro – Questionário)

Os excertos anteriores indicaram crenças desses participantes acerca do fato de que estudar a distância demanda disciplina, especialmente através do excerto de Cris que justificou suas duas desistências anteriores de cursos a distância pelo fato de ela não ter disciplina. O relato de Cris indicou referências de que suas experiências anteriores

com ênfase na disciplina foram determinantes para a formação desta sua crença, isto é, ela acredita que a disciplina é fundamental para o sucesso de um curso a distância.

Ensino a distância é mais fácil

Comparando a crença apresentada pelos participantes Nina e Pedro antes de começarem o curso com a crença apresentada ao término do curso, pude observar que houve uma mudança na forma como viam um curso a distância. Observei que a crença inicial serviu como motivação para a matrícula destes alunos num curso a distância, porém com o andamento do curso, esses alunos perceberam o equívoco que cometeram e se viram num curso com tutoria eficaz, muito trabalho e consequentemente muito aproveitamento, conforme podemos observar nos excertos 11 e 12 em relação às expectativas dos participantes (p. 73) e do excerto abaixo retirado da entrevista de grupo:

[71]

“Eu tinha a idéia de que um curso a distância era meio que enrolação”

(Pedro – Entrevista de grupo)

De acordo com Arruda (2008) o processo de (re)significação de crenças acontece inserido em um contexto sócio-cultural sofrendo influência dos vários aspectos desse mesmo contexto. Sendo assim, um aluno quando é inserido em um modelo ensino e aprendizagem e engaja-se em uma reflexão, ou seja, o aluno analisa e verifica o que foi bom e o que não foi, o que deu certo e o que não funcionou, tem como resultado duas possibilidades: se a experiência foi positiva, ele pode (re)significar suas crenças; mas se ela foi negativa, ele pode reforçar as crenças anteriores.

Isso evidencia que o processo de (re)significação de crenças é um processo orientado por uma prática reflexiva e que não se esgota em determinado momento da vida. Acredito que a oportunidade de experimentações de situações de aprendizagem, formação e ensino auxiliam no desenvolvimento, estabelecimento e até mesmo (re)significação de crenças.

Os alunos têm mais chance de se sobressair no contexto de ensino presencial

A crença relacionada ao fato de que os alunos têm mais chance de se sobressair no contexto de ensino presencial parece desfavorecer a modalidade a distância para o ensino e a aprendizagem e, por outro lado, vai em desacordo com a tendência atual e futurística da educação de uma forma em geral. No entanto, esta crença é exteriorizada por três dos treze participantes desta pesquisa:

[72]

“...eu fiz, eu estudei em função do fórum, eu fui persistindo, né, eu tava preocupada, mas assim não foi que eu vi, não vi que houve perdas em função do aprendizado, né, eu acho que eu aproveitei bastante com a leitura dos textos, com a interação nos fóruns, foi muito produtiva, mas se eu tivesse numa aula presencial, eu acredito que eu teria, é, me sobressaído...”

(Cris – Entrevista de grupo)

Também no questionário Cris responde à pergunta: Em qual modalidade de ensino você acredita ter um maior rendimento?, ela responde:

[73]

“...acredito que teria um maior rendimento em aulas presenciais.”

(Cris – Questionário escrito)

Cris atribui toda a responsabilidade a ela, pelo fato de acreditar que teria um maior rendimento em aulas presenciais, pois não se considera uma aluna disciplinada, como já foi dito anteriormente. Ela não consegue se adaptar às exigências que o ambiente virtual de aprendizagem impõe aos usuários.

Kátia, por sua vez, revelou que achou o ensino a distância mais difícil do que a aula presencial:

[74]

“...muitas vezes, achei mais difícil que a aula presencial de outra disciplina que estou cursando.”

(Kátia – Questionário escrito)

Kátia ressaltou a pontualidade como um fator que contribuiu para o fato de achar o curso *online* mais difícil do que o presencial, (re)significando, assim, a crença de que cursos na modalidade a distância são mais fáceis de serem feitos.

Para Nina, as aulas presenciais são mais significativas e fundamentais:

[75]

“Acredito que as aulas presenciais sejam mais significativas para mim, repito, para mim.” e “aulas presenciais também são fundamentais.”

(Nina – Questionário escrito)

Nesse sentido, é interessante observar que a auto-eficácia (BANDURA, 1997), é definida como a confiança que os indivíduos têm em sua capacidade de organizar e executar determinado curso de ação para resolver um problema ou realizar uma tarefa. Sendo assim, depreendo dos excertos acima apresentados que as alunas que demonstraram crer que teriam se sobressaído no contexto de ensino presencial não apresentaram uma crença mais positiva diante do curso a distância, talvez por não terem se organizado melhor para a participação no curso.

Para que um curso a distância funcione, é necessário organização por parte do professor

Através dessa crença, é possível perceber o quanto o papel do professor como central no processo pareceu forte nas considerações de Cris, Pedro, Carlos, Kátia e Vânia. A forma como a professora organizou e conduziu o curso foram importantes para incentivar esses alunos a continuarem fazendo o curso até o final de forma a alcançarem bom rendimento. Essa crença pode apontar para um comportamento de aparente dependência, apesar de alguns participantes perceberem que o discente tem uma cota própria de responsabilidade sobre a aprendizagem:

[76]

“...a questão da organização do, do *moodle*, lá da plataforma, super organizado, né, invejável a organização da professora, e isso contribuiu pra que a gente, né, então foi muito organizado e isso foi o que me incentivou a continuar. Mas eu, a Cris, já teria desistido.”

(Cris – Entrevista de grupo)

[77]

“Acredito que o ritmo e a intensidade do curso dependem diretamente de quem organiza e a Professora Marina conseguiu fazer com que mesmo aqueles alunos que não tinham interesses tão específicos quanto eu, por causa do meu projeto, se envolvessem com profundidade na compreensão e discussão do tema “Crenças”.”

(Pedro – Questionário escrito)

Ainda sobre essa questão, Carlos como resposta à pergunta do questionário “Como você avalia a experiência de Ensino a Distância neste curso?”, afirmou:

[78]

“Ótima. A organização foi essencial”

(Carlos – Questionário escrito)

Como confirmação de que a organização a qual ele se referia era da professora, apresento aqui um excerto de uma fala dele na entrevista de grupo:

[79]

“...essa disciplina, ela tem que continuar, professora, eu sei que você pode estar cansada, demanda muito trabalho, você realmente me inveja a organização...”

(Carlos – Entrevista de grupo)

Também Kátia, por três vezes no questionário, ressalta a importância do papel da professora para o sucesso do ensino e da aprendizagem no contexto de ensino a distância. Primeiramente, quando ela responde à pergunta “Como você avalia a experiência de Ensino a Distância neste curso?”

[80]

“Excelente. Surpreendi-me com a organização da professora e, muitas vezes achei mais difícil que a aula presencial de outra disciplina que estou cursando. Pois, para acompanhar o curso, precisava ser sempre pontual.”

(Kátia – Questionário escrito)

Na segunda vez em que Kátia ressalta a importância do papel da professora para o sucesso do ensino e da aprendizagem no contexto de ensino a distância foi em resposta à pergunta “No Mestrado, você já viveu as duas experiências de Ensino e

Aprendizagem, aulas a distância e aulas presenciais. Com qual delas você acredita ter tido um maior rendimento. Por quê?”

[81]

“Não senti diferença de rendimento. Como disse, achei apenas a aula a distância mais pontual por causa da organização. Aliás, se considerar o rendimento pelas tarefas desenvolvidas, devo confessar que as desta disciplina a distância eu cumpro a rigor, enquanto que as da disciplina presencial deste semestre na foram todas feitas a contento.”

(Kátia – Questionário escrito)

Na terceira e última vez em que Kátia ressalta a importância do papel da professora para o sucesso do ensino e da aprendizagem no contexto de ensino a distância, foi em resposta à pergunta “Você já tinha vivido a experiência de Aulas a Distância? Relate.”

[82]

“Já havia feito especialização a distância com aulas presenciais mensalmente, durante um ano e meio. Mas tínhamos professores diferentes a cada aula, pois era dividido por módulos. Não senti que o curso acrescentou muito. Pareceu-me que foi mais desenhado para obtermos um título do que para realmente nos desenvolver. As apostilas eram muito resumidas e os exercícios das mesmas eram muito fáceis. Claro, que tudo isso depende muito mais do próprio aluno, mas acho que se não houver objetivos claros, tutoria eficaz e cobrança, a tendência do aluno a distância é de desistir. Não desisti do curso que fiz, mas fiquei desanimada e demorei muito para escrever o trabalho de conclusão do curso que também demorou para ser corrigido e entregue de volta.”

(Kátia – Questionário escrito)

E, finalmente, Nina como resposta à pergunta “Você acha que as aulas de Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas devem continuar a distância ou presencial? Por quê?”, afirmou:

[83]

“Tenho certeza que as duas formas de ensino sejam boas para as aulas de Crenças, principalmente pela proposta da Professora Marina, pois não sei se for outro docente, se será a mesma coisa.”

(Nina – Questionário escrito)

Ao avaliar o impacto do distanciamento físico entre professor e alunos, cabe ressaltar a necessidade do professor em um curso a distância de deixar os objetivos claros e a plataforma acessível. Além do mais, supõe-se que, por ter sido uma experiência incomum para a maioria dos alunos, essa novidade de não ter contato presencial com o professor contribuiu ainda mais para o fato do professor ter que assumir seu papel de facilitador e motivador da interação.

Ensino a distância proporciona uma aprendizagem vicária⁹

A aprendizagem vicária pareceu ser a norma quando o assunto era interação através dos fóruns. É interessante que sete dos treze participantes demonstraram claramente a importância das interações com os colegas nos fóruns como essenciais para o esclarecimento de dúvidas que surgiam com a leitura dos textos da bibliografia recomendada. Acredito que este ambiente foi particularmente apropriado para o aprendizado colaborativo que enfatizou a interação do grupo.

Cris, por exemplo, não podia participar dos fóruns na hora em que eles aconteciam, porém ela sempre entrava depois pra ler os comentários dos outros alunos e postar o seu, contudo, por duas vezes, em fóruns diferentes, demonstrou a importância da discussão dos textos nos fóruns:

[84]

“Ler o que vocês discutem aqui no fórum é sempre enriquecedor.”

(Cris - 5º Fórum)

[85]

“Como a maioria já mencionou, achei o texto muito complexo e surgiram muitas dúvidas, mas após a leitura da discussão no fórum, comecei a entender um pouco melhor.”

(Cris - 9º Fórum)

No dia da entrevista de grupo, Cris também demonstrou o quanto para ela foram importantes as interações nos fóruns para a construção do seu conhecimento, conforme demonstra o excerto a seguir:

⁹ Processo de aprendizagem viabilizado pela observação de outro(a)s aprendizes (MOURA FILHO, 2005, p. 02)

[86]

“...eu acho que eu aproveitei bastante com a leitura dos textos, com a interação nos fóruns, foi muito produtiva,...”

(Cris – Entrevista de grupo)

Thiago, no 4º Fórum e na Entrevista de grupo, disse e confirmou esta sua crença no questionário escrito:

[87]

“...adorei participar das discussões ao vivo. Acho que aprendemos muito mais quando dividimos e discutimos o conhecimento.”

(Thiago – 4º Fórum)

[88]

“...eu acho que a vantagem desse tipo de curso é que nos fóruns a gente discute e tal, é ter uma maneira de reaccessar essas informações novamente, assim, pra mim ajudou bastante, principalmente quando tinha alguma discussão, coisa que eu não tava entendendo muito bem, eu voltava lá só pra eu ler novamente e comparava, lia de novo e comparava, lia de novo, né!? Até eu falar: “Agora eu entendi”.

(Thiago – Entrevista de grupo)

[89]

“Achei muito válida a minha primeira experiência com o ensino a distância, pois aprendi muito lendo o que os outros escreveram.”

(Thiago – Questionário escrito)

Catharina deixou transparecer a crença de que ensino a distância proporciona uma aprendizagem vicária claramente na Entrevista de grupo, conforme excerto abaixo:

[90]

“...eu queria ressaltar que me permitiu, mesmo a distância, aprender com vocês, né. Então, uma aprendizagem vicária, ... que é aprender com a aprendizagem de vocês...”

(Catharina – Entrevista de grupo)

Parece que esta crença demonstra um diferencial deste grupo de alunos da pós-graduação dos demais. O fato de serem alunos no nível de mestrado faz com que os mesmos conheçam e utilizem termos que não são utilizados pelo senso comum.

Paulinha, em dois fóruns, também contribuiu para a sustentação desta crença no grupo:

[91]

“Hoje não pude participar do fórum porque estava numa aula de campo com meus alunos, mas acabei de ler tudo e como sempre as discussões me ajudaram muito.”

(Paulinha - 5º Fórum)

[92]

“Professora Marina, lamento muito por não ter participado do fórum dessa semana, até porque este assunto de metáfora me chamou demais a atenção. Acho que o fato desse texto continuar o assunto do texto anterior, eu achei mais fácil, inclusive de entender, muito embora tenha tido dificuldade com algumas traduções que agora já resolvi, depois de ler o fórum.”

(Paulinha - 10º Fórum)

Laura no 9º fórum comentou:

[93]

“Bom, pessoal, até o próximo fórum. Desculpem-me por não ter participado tão ativamente hoje: o texto, pra mim, foi de difícil compreensão, sendo que, com os esclarecimentos feitos, é que começo a entendê-lo. Obrigada”

(Laura – 9º Fórum)

Nina, por dois fóruns, demonstrou também a importância e essencialidade das discussões nos fóruns para uma maior compreensão do conceito crenças:

[94]

“...O que foi postado no fórum também me ajudou a rever trechos do texto e dar mais voz aos questionamentos feitos pelos colegas...”

(Nina - 5º Fórum)

[95]

“Bastante enriquecedor ler o que foi postado neste fórum, pois algumas dúvidas foram sanadas ao ler questionamentos e respostas.”

(Nina - 10º Fórum)

E, finalmente, Gustavo, por três vezes demonstrou o quanto aprendeu com as interações com seus colegas:

[96]

“...Sinto que aprendo muito mais em nossa aula virtual com reflexões desse tipo...”

(Gustavo - 6º Fórum)

[97]

“Abraços e obrigado a todos! Eu sempre entendo 50% a mais do texto depois que participo do fórum.”

(Gustavo - 9º Fórum)

[98]

“Muito obrigado, professoras Maria Helena e Mariney, e muito obrigado colegas, como sempre, pelos esclarecimentos”

(Gustavo - Fórum com a participação da Profa. Maria Helena Vieira Abrahão)

Neste ponto, concluo que apesar das crenças que parecem demonstrar aspectos negativos como: tempo, disciplina e o fato de render mais na modalidade

presencial, essa crença sobre a aprendizagem vicária é muito relevante e demonstra a importância, ou seja, um aspecto positivo do ensino a distância.

Os mais novos tem mais habilidades para usarem o computador

Essa crença talvez apresente concordância com a crença identificada por Perina (2003). Sua pesquisa revela que existe a crença de que o aluno sabe mais que o professor sobre o computador. A autora utiliza-se da ideia da contemporaneidade compartilhada entre os mais jovens e a tecnologia, em oposição ao que acontece entre os mais velhos. Nesse caso, o aluno, por se tratar de um nativo digital (PRENSKY, 2001), ou seja, alguém que nasceu depois do advento da tecnologia, tem mais facilidade para lidar com o computador do que o professor, por se tratar de uma pessoa mais velha, ou seja, que nasceu antes do advento da tecnologia.

Carvalho (2000) investigou as reações de adultos brasileiros sobre a entrada dos computadores pessoais em suas vidas e constatou que a capacidade de aprender que as crianças têm hoje em dia pode ser evidenciada na sua interação com a tecnologia dos jogos eletrônicos, dos *video games*, computadores e internet. O autor afirma que essa superioridade das crianças em relação aos adultos, no sentido de aprendizagem e uso da tecnologia, advém da natureza do convívio com as máquinas e ainda acrescenta que ao estudar o relacionamento das crianças com os computadores, observa-se que estes contribuem para o desenvolvimento e para suas maneiras de olhar o mundo: as crianças desta geração diferenciam-se daquelas das gerações anteriores no modo como são tocadas pela tecnologia.

A aluna Glória Santos, que apresentou esta crença de que os mais novos têm mais habilidades para usarem o computador, é a aluna mais velha da turma. No excerto que apresento abaixo, a aluna, na entrevista de grupo, complementava uma fala da aluna Laura que disse que não teve dificuldade de trabalhar com a internet. Vale a pena ressaltar que a aluna Laura era a mais nova da turma e por sua maturidade nas discussões, apesar da foto que aparecia no fórum, todos acreditavam que Laura fosse uma pessoa mais velha:

[99]

“Isso é da sua juventude, essa experiência, de conseguir ter dois computadores, você ter chat, você retomar uma conversa com alguém que você já começou. Isso é uma coisa que eu, que quando comecei o curso, mal sabia ligar um computador e daí eu me dei conta de que eu vou começar um curso a distância e eu não tenho, eu não conheço de tecnologia, ou seja, eu sei o mínimo, eu tenho *e-mail* e aí uma colega de trabalho falou: “Relaxa Glória, você vai conseguir, eu vou te ensinar e você, assim que você conhecer a plataforma *moodle*, você vai, vai ser fácil” e aí eu lembro que o primeiro dia que eu entrei no *moodle*, eu

acessei lá da escola e ela falou: “É assim e eu entendi tudo, nossa na hora, mas eu acho que é isso, é uma coisa bem dessa sua geração Laura.”

(Glória Santos – Entrevista de grupo)

Esta crença nos leva a uma reflexão sobre a necessidade de alunos e professores enfrentarem as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem e as mudanças provenientes do avanço tecnológico e da globalização. A meu ver, a distância, as limitações, devem ser concebidas as limitações como desafios a serem superados e não como realidades imutáveis.

A tendência do aluno a distância é desistir

Para as alunas Kátia e Cris a tendência do aluno a distância é desistir. É possível que esta crença esteja relacionada à experiência frustrante anterior de aprendizagem na modalidade a distância, como mostram os relatos do questionário e da entrevista de grupo (excerto 26 de Kátia) e:

[100]

“ Essa não foi minha primeira tentativa de um curso a distância, eu já tentei fazer dois outros...eu desisti do primeiro, desisti do segundo, eu tava querendo desistir deste...”

(Cris – Entrevista de grupo)

Miccoli (2007a) e Conceição (2005, 2006) destacam que a análise das experiências são importantes ao se investigar crenças. Dewey (1938), por sua vez, também afirma que o processo de ensino e aprendizagem consiste em ações contínuas de reconstrução de experiências. Com isso, pude refletir sobre o quanto foram fortes e norteadoras as convicções dessas alunas acima, sobre a dificuldade de um aluno concluir um curso ministrado num contexto de ensino a distância. Essa desmotivação foi evidente e conduziu a esta crença sobre a tendência do aluno a distância em desistir. Essa crença parece também desfavorecer a modalidade a distância para o ensino e a aprendizagem, assim como a crença de que os alunos têm mais chance de se sobressaírem no contexto de ensino presencial, que foi abordada anteriormente.

A interação é facultada pela utilização das novas tecnologias

Esta crença corrobora com a crença inferida dos dados coletados na pesquisa de Arantes (2008, p. 67 e 68). Aqui observo que o enfoque dos alunos nessa questão vai além da interação entre os agentes educacionais diretos (professor e aluno) e aborda a interação entre pesquisadores, estudiosos, pensadores, escritores da área. Noto, pois, que a professora ampliou o alcance dessa interação ao convidar grandes pesquisadores da área para interagirem com seus alunos.

[101]

“Uma coisa assim que eu acho bacana e que deve continuar no curso são os convidados, o fórum com a Professora Ana Maria Barcelos, uma pessoa assim, admiro, gosto, já li outros textos dela também né, super bacana, enquanto professora, enquanto estudiosa da área, maravilha e também com a professora Maria Helena Vieira-Abrahão que é assim coisa mais gostosa ler algo de alguma pessoa e depois interagir com ela, então, assim, fica muito bacana isso, né.”

(Glória Santos – Entrevista de grupo)

O ensino a distância viabiliza o acesso à formação contínua

Com respeito à crença sobre a viabilização do acesso à (in)formação contínua, saliento que esta é uma crença comum entre a maioria dos participantes deste grupo de pesquisa, mais especificamente sete entre os treze participantes. A partir desta crença, posso observar a inegável influência positiva das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

[102]

“Acho muito válido a inclusão do ensino a distância na pós-graduação, pois grande parte das pessoas desistem da ideia de continuarem seus estudos depois de inseridas no mercado de trabalho por não poderem abrir mão do emprego para frequentar aulas presenciais nas universidades.”

(Thiago – Questionário escrito)

[103]

“Acho que com a inclusão do ensino a distância na pós-graduação, o curso se torna mais abrangente, podendo ser oferecido a mais pessoas que, por ventura, não possam estar na universidade.”

(Kátia – Questionário escrito)

[104]

“Vejo como algo positivo a inclusão do ensino a distância na pós-graduação, pois é mais uma forma de aproximar as pessoas dos estudos. É uma forma de levar a educação àqueles que não podem se deslocar com facilidade, devido à vida agitada do mundo moderno.”

(Cris – Questionário escrito)

[105]

“É inevitável a inclusão do ensino a distância na pós-graduação porque amplia as oportunidades de acesso a cursos para quem não mora nos grandes centros, ou para quem tem horários de trabalho pouco convencionais.”

(Gustavo – Questionário escrito)

[106]

“Vejo como uma inovação a inclusão do ensino a distância na pós-graduação. É uma maneira de criar oportunidade para alunos que tem mais dificuldade para viajar tanto pela distância como pelo trabalho.”

(Paulinha – Questionário escrito)

[107]

“Vejo a inclusão do ensino a distância na pós-graduação como algo muito importante, pois muitos graduandos não têm a oportunidade de fazer cursos fora de sua cidade ou estado. O curso a distância facilita a vida dos alunos que desejam cursos em outras universidades.”

(Dri – Questionário escrito)

[108]

“Vejo a inclusão do ensino a distância na pós-graduação como algo de grande efeito: tenho uma tia que mora no interior do Tocantins, onde não há faculdade, tampouco laboratórios de informática disponíveis para a população; no entanto, ela fez o curso de pedagogia todo a distância, em um laboratório de informática disponibilizado pela faculdade em uma cidade vizinha, e agora cursa a pós-

graduação também a distância. O ensino a distância torna a educação mais democrática, pois traz à tona a necessidade de o governo criar políticas públicas que tornem o acesso à internet mais popular, assim como garante que, mesmo naquela cidadezinha lá do interior do Tocantins, haja profissionais especializados e preparados para ensinar os futuros professores, médicos, químicos do nosso país.”

(Laura – Questionário escrito)

Convém ressaltar que os participantes Thiago, Laura, Dri e Paulinha só se interessaram em cursar esta disciplina pelo fato de ela ser *online*, devido ao fato de não terem tempo disponível para se deslocarem até a universidade por causa do trabalho.

Entre as crenças sobre ensino a distância apontadas aqui, percebo a configuração de um sistema de ensino e aprendizagem moldado na modalidade presencial, entrelaçado às condições interacionais propostas pelas características do ambiente virtual de ensino e aprendizagem fortemente presentes nas crenças dos participantes desta pesquisa.

A meu ver, as experiências anteriores e atual tiveram participação especial na (des)construção e até mesmo na cristalização das crenças identificadas. Ou seja, percebi que as crenças estão baseadas na própria cultura de aprender do aluno conforme destaca Almeida Filho (1993, p. 13), em sua experiência com o que lhe proporciona melhores resultados ao aprender, e, também, em fatores relacionados à personalidade, como sublinha Silva (2006).

Diante do que foi apresentado, concluo que cabe ao aluno a própria busca de superação desses desafios impostos pelo ensino e aprendizagem a distância. Nesse caso, a autonomia na aprendizagem seria um grande avanço no sentido de promover uma participação efetivamente ativa no processo, e quiçá desconstruir todo um sistema de crenças com aspectos negativos em relação ao ensino a distância, arraigadas durante anos. Cabe ao professor, a consciência de seu papel e de suas competências para o meio virtual, já que o fenômeno de educação a distância mediado pelo computador é de ordem mundial, e dificilmente este quadro será revertido. Ao contrário, estudos nesta área devem continuar a fim de aprimorá-lo.

Após discutir as crenças sobre ensino a distância de alunos de pós-graduação, a seguir, apresento as crenças relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas.

3.4.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Como mencionado anteriormente, estudos identificaram crenças de ensino e aprendizagem em diversos contextos, mas não crenças de alunos de mestrado. Portanto, diante da riqueza de dados retirados dos fóruns de interação *online*, levantei também as crenças sobre ensino e aprendizagem dos participantes desta pesquisa. Apresento, a seguir, algumas dessas crenças.

Só se aprende uma língua estrangeira¹⁰ em escolas de idiomas

Crenças sobre a impossibilidade de aprendizagem de inglês em contextos públicos de ensino já foram identificadas por outros estudos (ANDRADE, 2004; MIRANDA, 2005; COELHO, 2005). A aluna Cris, participante desta pesquisa, acredita que a escola pública não é o espaço adequado para se aprender a Língua Inglesa e tece comparações com as condições favoráveis encontradas por ela nos cursos de idiomas. Os excertos a seguir exemplificam esta questão:

[109]

“No Brasil, acredita-se ser possível aprender inglês apenas nos cursos livres de línguas e não na escola pública. Eu tenho essa crença...”

(Cris – Fórum 3)

Percebo que Cris tem a consciência de que a crença sobre a impossibilidade de aprender inglês nas escolas públicas não é só sua, ao contrário, é uma crença forte no Brasil. Esta consciência parece-me um diferencial deste público estudado, alunos de mestrado. Porém, mesmo estes alunos tendo a consciência de que é uma crença o fato da aprendizagem de uma língua estrangeira só ser viabilizada em cursos de idiomas, mantêm esta crença. Neste sentido, percebo a importância da experiência na formação, (re)significação ou cristalização de uma crença, conforme demonstra o excerto a seguir.

¹⁰ Optei pela generalização do termo língua estrangeira porque nem todos os alunos da turma pesquisada eram professores de língua inglesa como língua estrangeira, uma participante, a saber, a aluna Letícia, era professora da Língua Espanhola e seus dados foram úteis para a inferência desta crença.

[110]

“...tive uma péssima experiência como aluna de escola pública na aprendizagem da língua inglesa e passei a acreditar que não se aprende inglês em escolas públicas, ou em escolas de ensino regular. Porém, estou tentando fazer diferente do que aprendi...porque a forma como era ensinada, em minha opinião, não era eficaz...”

(Cris – Fórum 4)

Comparação semelhante foi identificada por Oliveira e Mota (2003). Os autores perceberam a presença de um discurso que parece estar sedimentado em nossa sociedade de que não se aprende inglês em escola pública e de que o curso de idiomas se apresenta como espaço ideal para o ensino de Língua Inglesa. Embora relatem as dificuldades contextuais, os professores participantes da pesquisa de Oliveira e Mota (*op.cit*) acreditam que devem continuar o trabalho que realizam nas escolas públicas.

A pesquisa de Barcelos (2006b), dentre outras, também relata a comparação entre cursos de idiomas particulares e a escola pública, em que esse último contexto, conforme narrativas analisadas pela autora, é apontado pelos alunos como sendo um local provavelmente impossível de aprender uma Língua Estrangeira.

A justificativa da participante Cris parece se relacionar com a experiência anterior frustrante da aluna com o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, e conseqüente experiência de sucesso com ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em escolas de idiomas, conforme excertos a seguir:

[111]

“Agradeço por ter estudado inglês desde criança em escolas de idiomas...”

(Cris – Fórum 4)

De fato, a experiência de frequentar um cursinho de idiomas foi determinante para a formação dessa crença da participante. Essa aluna carrega consigo o sentimento de que a melhor forma de aprender inglês é em cursinhos. Porém, parece que quando a aluna Cris se refere à escola pública, ela quer dizer ensino regular de escolas públicas. Para ilustrar, apresento a seguir um excerto de uma discussão em um fórum:

[112]

“...sabemos que realmente existem problemas pedagógicos, falta de competência, motivação dos professores e isso acaba gerando a crença de que não se aprende Inglês em escolas regulares e escolas públicas...Acredito que o

aumento da carga horária e a conscientização da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira numa escola regular podem contribuir para o sucesso dessa aprendizagem. Numa escola pública, na qual os alunos têm apenas 1 aula de inglês por semana e que os alunos têm consciência que Inglês não reprova, por mais que o professor se esforce para ser o melhor, motivado e dinamize suas aulas, o professor não fará milagre.”

(Cris – Fórum 6)

Ainda sobre este aspecto acrescento o excerto de um aluno que relata, também, não acreditar que se aprende inglês em escolas regulares.

[113]

“Eu como professor de inglês de curso de idiomas tenho uma tremenda dificuldade em conceber a idéia de que é possível aprender uma língua no ambiente de escola regular seguindo os moldes tradicionais de ensino.”

(Thiago – Fórum 6)

Para finalizar esta discussão, acrescento ainda um excerto da participante Cris sobre a impossibilidade de se aprender inglês também na universidade.

[114]

“Fiquei surpresa em saber que aprendeu inglês na universidade...Porque pelo menos na ..., onde me formei em letras português/inglês, mais da metade dos alunos migravam para letras português apenas porque não conseguiam acompanhar o curso. Assim, adquiri uma nova crença na minha vida – de que não dá para aprender o inglês na universidade, ao menos que a pessoa já tenha um nível intermediário da língua.”

(Cris – Fórum Barcelos)

É interessante registrar, no entanto, que um sentimento “oposto” é vivido pela participante Letícia que aprendeu a Língua Espanhola pela rede pública de ensino. A aluna se sente satisfeita com o trabalho realizado por seus professores e justifica sua posição afirmando que é produto do ensino da escola pública.

[115]

“Aprendi espanhol pela rede pública. Mesmo sendo num centro de línguas, as salas eram lotadas e as condições de infra-estrutura e materiais didáticos não eram lá das melhores. Mas tive professores, posso dizer, mestres que me

fizeram ver o desafio emocionante que é estar em contato com outra realidade através de uma nova língua...eu acredito que o ensino da escola pública pode contribuir e muito com a aprendizagem dos alunos porque sou produto dele e graças à Deus tive contato com professores que acreditavam nisso tbm.”

(Letícia – Fórum Barcelos)

Concluindo, percebi que o resultado obtido com os participantes desta pesquisa, é que há a crença de que o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender uma Língua Estrangeira. É importante, neste momento, uma reflexão a cerca de crenças que vão se perpetuando ao longo da vida acadêmica. Mesmo com leituras e participação em eventos, alunos no nível da pós-graduação mantêm a crença sobre a impossibilidade de se aprender inglês em contextos de escolas públicas, pois Barcelos, 1995; Félix, 1999; Oliveira, 2001; Grigoletto, 2000, dentre outros, também identificaram que esta crença parece ser forte entre alunos da Educação Básica. É preciso, portanto, um empenho para ajustar as abordagens dos professores aos verdadeiros interesses de seus alunos, com mais oferta de cursos de formação contínua, a fim de se evitar assim, o descontentamento e conseqüente afirmação de uma crença que não defende os interesses das políticas educacionais, e sim apóia as ideologias presentes no mercado de consumo, citando Coelho, 2005.

Não é viável ensinar uma língua estrangeira a um grupo grande dentro da abordagem comunicativa

No contexto pesquisado, durante as discussões nos fóruns, as participantes Cris e Nina deixaram transparecer a crença de que não é viável ensinar uma língua estrangeira a um grupo grande dentro da abordagem comunicativa.

[116]

“... Seria uma crença minha dizer que não seria tão viável ensinar uma LE a um grupo grande dentro da abordagem comunicativa?”

(Nina – Fórum 4)

[117]

“Nina, quando você comentou: Esta crença sobre ser impossível ensinar uma LE em turmas muito cheias... Também tenho essa crença por ter estudado em escola pública e ter visto a maneira com que as professoras davam aula de inglês. Ninguém sabia nada. A professora fingia que ensinava e os alunos fingiam que aprendiam e foi assim até o fim...”

(Cris – Fórum 4)

Essa crença também foi identificada no estudo de Garbuio (2006), em que uma das participantes do seu estudo, a saber, uma professora de 41 anos, revelou acreditar que o número de máximo 10 alunos em sala de aula pode favorecer um melhor resultado de aprendizagem. Esta participante afirmou privilegiar atividades que promovam a conversação em sala de aula e que o *listening* é a mais importante das habilidades trabalhadas em sala de aula, pois é o que mais se utiliza na comunicação real.

Pedro também parece compartilhar com a mesma crença da inviabilidade de se ensinar uma língua estrangeira a um grupo grande dentro da abordagem comunicativa. Por duas vezes, em fóruns diferentes ele deixa transparecer esta crença. O fator experiência me parece ser revelado por Pedro como uma forte influência na construção dessa crença.

[118]

“Barcelos comenta o desejo de falar a língua expresso por alunos que tiveram experiência em escola pública e questiona o ensino voltado para leitura nestes espaços. É algo que merece ser pensado, mas sem querer ser pessimista, com as atuais condições que a escola pública oferece para o ensino de Inglês, devo reconhecer que é um objetivo ainda distante.”

(Pedro – Fórum 6)

[119]

“...Em relação a sua fala anterior sobre o inglês na escola pública, me recordo do seu artigo sobre os lugares onde se aprende línguas no Brasil quando nas considerações finais você comenta sobre repensar sugestões feitas de se ensinar apenas leitura em escolas públicas, tendo em vista o desejo de falar a língua expresso pelos participantes da pesquisa. Atuo como professor de Inglês na rede pública, no ensino médio, profissional e EJA, e concordo totalmente com essa idéia, até como um fator de motivação para os alunos. Entretanto, vejo uma enorme dificuldade nessa questão. Não quero parecer pessimista, ou talvez minhas crenças negativas estejam falando por mim agora, mas quando penso na realidade que eu encontro na minha sala de aula e em todos os limites colocados pelo sistema educacional brasileiro, fico meio incerto quanto a essa mudança de perspectiva...”

(Pedro – Fórum Barcelos)

Não parece ser uma regra, mas se ligarmos a crença sobre a inviabilidade de se ensinar uma língua estrangeira a um grupo grande dentro da abordagem

comunicativa, com o descrédito da aprendizagem da língua estrangeira em contextos de ensino regular, seja ele público ou privado, expresso na crença manifestada anteriormente, e depreendendo que estes contextos são compostos de turmas formadas por mais ou menos 35 alunos e que os participantes deste estudo são professores que acreditam que a abordagem comunicativa é a mais apropriada, como se pode observar na fala de Gustavo abaixo, posso concluir que esta crença parece ser muito forte dentro do grupo pesquisado.

[120]

“... Isso fica evidente quando somos lembrados de que fomos levados a crer, num passado recente, na preponderância da abordagem gramatical ou audiolingual para o ensino de línguas e hoje abraçamos (cremos) a ideia de que a abordagem comunicativa é a mais adequada para os novos tempos e as novas descobertas que temos feito na área da educação em geral e do ensino de línguas em particular.

(Gustavo – Fórum 4)

As pessoas devem começar a estudar uma língua estrangeira desde criança

Apesar de haver controvérsias quanto a pressuposição de que quanto mais cedo for iniciada a aprendizagem de línguas estrangeiras, melhores seriam as chances de sucesso pessoal (JOHNSTONE, 2002, entre outros), é fato que o ensino de línguas estrangeiras para crianças encontra-se consolidado tanto no Brasil, quanto no exterior.

A participante desta pesquisa, Cris, manifestou possuir esta crença de que as pessoas devem começar a estudar uma língua estrangeira desde criança, conforme demonstra o excerto a seguir:

[121]

“Agradeço por ter estudado inglês desde criança em escola de idiomas e acabei adquirindo outra crença: como comecei a estudar inglês aos 9 anos e deu certo, acredito que as pessoas devem começar a estudar uma língua estrangeira desde criança.”

(Cris – Fórum 4)

O excerto anterior demonstra, mais uma vez neste estudo, a forte influência da experiência na construção da crença. A participante Cris, por ter tido a experiência de

sucesso com o aprendizado de inglês desde criança, crê que as pessoas devem começar a estudar uma língua estrangeira desde criança.

Os professores são importantes agentes de transformação dentro da sala de aula

Barcelos (1995) liga a responsabilidade conferida aos professores no ensino de línguas ao fato de o ensino estar estabelecido na abordagem tradicional de ensino de línguas no contexto de ensino brasileiro, em que o professor era tido como o mentor de toda eventualidade ocorrida em sala de aula. Dessa forma, tal crença nesta turma pesquisada pode estar vinculada a essa tradição de anos anteriores, não apenas referente ao ensino de Língua Estrangeira, mas, ao processo educacional como um todo, cuja cultura qualifica o professor com a responsabilidade de importante agente de transformação dentro da sala de aula.

[122]

“Acho muito importante o estudo de crenças de professores, pois eles são os maiores agentes de transformação dentro da sala de aula. Os professores que direcionam o ritmo e a dinâmica das aulas, os professores que conseguem mudar e transformar os alunos.”

(Thiago – Fórum 7)

[123]

“... eu acredito que ao proporcionar experiências significativas ao nosso aluno, estaremos desafiando antigas crenças e incentivando-o a formar novas.”

(Pedro – Fórum 3)

[124]

“... acredito que se conseguirmos fazer com que nossos alunos (re)signifiquem ou, pelo menos, reflitam sobre as crenças que não contribuem para seu avanço, estaremos desafiando crenças centrais, que podem influenciá-lo negativamente, e incentivando o surgimento de outras mais produtivas para o processo de aprendizagem.”

(Pedro – Fórum 3)

Os excertos 122, 123 e 124 corroboram com o que já foi afirmado por Lima (2007): Cabe ao professor compreender a crença de seus alunos e auxiliá-los na procura por estratégias de aprendizagem mais eficazes.

[125]

“... Temo que nossos alunos, na maioria das vezes acatam o que sugerimos ou impomos por causa dessa relação de poder que temos sobre eles.”

(Kátia – Fórum 4)

Voltando aos excertos 122, 123, 124 e 125, é possível perceber o quanto o papel do professor como central no processo pareceu forte nas considerações de Thiago, Pedro e Kátia. Esse emblema sobre a figura do professor pode estar configurado à aprendizagem precedente destes alunos que delegavam ao professor o papel principal no processo, e fizeram com que eles manifestassem a crença de que o professor é um importante agente de transformação em sala de aula.

É interessante, pois mais uma vez podemos perceber que mesmo estes alunos/professores pertencentes a um programa de pós-graduação parecem manter as mesmas crenças levantadas em outros estudos com alunos e professores ainda em formação inicial. Eles parecem manter as mesmas crenças fortemente arraigadas nas experiências e cultura de aprender.

Entretanto, apesar dessa crença apontar para um comportamento de valorização do professor diante do aprendizado do aluno, duas participantes desta pesquisa acreditam que o discente tem uma cota própria de responsabilidade sobre essa aprendizagem.

[126]

“... não somos os únicos responsáveis pelo sucesso do nosso aluno...”

(Nina – Fórum 8)

[127]

“... Mais importante na sala de aula é a construção conjunta de conhecimentos entre alunos – professor - alunos...”

(Laura – Fórum 3)

Para que o ensino ocorra de maneira eficaz, é preciso considerar as necessidades e os interesses dos alunos, bem como o contexto

Para Laura, Dri, Thiago e Nina, a chave para o sucesso do processo de ensinar e aprender línguas são diversos e específicos a cada tipo de aprendiz e contexto sociocultural, daí a necessidade do professor se interessar pelos alunos, por aquilo que eles trazem de bagagem para a sala de aula, a fim de que a construção conjunta (professor e aluno) de conhecimentos aconteça.

[128]

“...os fatores que influenciam na aprendizagem de uma língua estrangeira são diversos e específicos a cada tipo de aprendiz e contexto sociocultural.”

(Dri – Fórum 1)

[129]

“Uma boa aula de línguas é aquele em que o professor utiliza de recursos variados, que atende às necessidades individuais de cada aluno. Também uma aula bem planejada com objetivos.”

(Thiago – Questionário escrito)

A preocupação com a necessidade do planejamento prévio das aulas não se manifestou de forma isolada no depoimento de Thiago. Carlos também acredita que para uma boa aula de línguas é necessário um plano de aula.

[130]

“Para mim, em uma boa aula de línguas deve haver *rapport*. Plano de aula. Atividades diferenciadas. Não me importo com o rótulo método. Não me prendo a nenhum.”

(Carlos – Questionário escrito)

Vejamos, a seguir, que em um único fórum de discussão Laura deixa transparecer o quanto esta sua crença está fortemente arraigada em sua fala, pois ela é ressaltada e complementada por três vezes consecutivas.

[131]

“...é incrível como até aquele momento os pesquisadores não tinham percebido que a chave para o sucesso do ensino de línguas é o interesse pelos alunos, por aquilo que eles trazem de bagagem para a sala de aula.”

(Laura – Fórum 3)

[132]

“...me fez refletir sobre o quanto nós, alunos e/ou professores, somos influenciados pelo ambiente em que vivemos e em que estamos...”

(Laura – Fórum 3)

[133]

“Mais importante na sala de aula é a construção conjunta de conhecimentos entre alunos-professor-alunos.

(Laura – Fórum 3)

Laura parece acreditar em um processo sócio-construtivista de ensinar e aprender em que há construção de conhecimento por parte dos professores e dos aprendizes e não simplesmente um depósito de conhecimentos que parte do professor em direção ao aprendiz (WILLIAMS; BURDEN, 1997)

[134]

“Uma boa aula de línguas é aquela em que os alunos se sentem à vontade para se expressar, sem ter medo de errar e de ser corrigido quando necessário, com um professor que compreenda suas necessidades e que trabalhe sempre buscando o incremento das aulas e do desempenho de seus alunos, assim como o seu próprio.”

(Laura – Questionário escrito)

Nina, por sua vez, demonstra a importância do contexto para que a aprendizagem ocorra.

[135]

...parei para refletir sobre como aprendi uma LE, ...então,...ficou claro como o contexto influencia este processo...”

(Nina – Fórum 10)

Esta crença levantada corrobora com a crença encontrada por Bedran (2008, p. 201): “Para que o ensino ocorra de maneira eficaz, é preciso considerar as necessidades e os interesses dos alunos, bem como as características individuais.”, sendo que Dri, Laura e Nina acreditam que cada contexto é único, bem como os aprendizes e suas concepções e não podem ser ignorados pelos professores.

Aulas gramaticistas radicais diminuem a motivação dos alunos para o aprendizado

Pedro levanta a crença de que aulas gramaticistas diminuem a motivação dos alunos para o aprendizado e comenta sobre a importância de o professor trabalhar outras variedades linguísticas e não somente a norma culta da língua, mostrando o valor que cada uma tem no seu contexto apropriado.

[136]

“Interessante a colocação da...sobre os alunos terem a impressão de estar aprendendo uma língua estrangeira nas aulas de Português. É realmente esta a impressão que muitos professores gramaticistas radicais passam em suas aulas, como se isso valorizasse a disciplina. Na minha opinião só contribui para diminuir a motivação dos alunos para o aprendizado.”

(Pedro – Fórum 7)

Vou um pouco mais além e acredito que essa crença perpassa o que Madeira (2005) encontrou em seu estudo, apesar de os participantes da pesquisa dela estarem abertos a reconsiderações sobre sua prática, apenas um demonstrou, na entrevista, ter essa preocupação. Pedro demonstra ter essa consciência, talvez por estar tendo contato durante a pós-graduação com teorias que abarquem esse tema e que, por sua vez, lhe fornecem subsídios para realizar esta reflexão acerca da atuação do professor de línguas ou até mesmo por ter experiência própria em sua prática como professor de línguas que é, conforme podemos perceber no excerto que segue:

[137]

“O conhecimento prático pessoal (que só adquirimos com o tempo e por meio da prática) à medida que molda nossa identidade profissional, nos confere segurança naquilo que estamos fazendo. Para mim, isso é o mais importante. Hoje me lembro quando, no início da minha carreira como professor, eu

passava horas e horas pensando, preparando e ensaiando as atividades que eu iria desenvolver em sala, sempre torcendo para que fossem bem aceitas pelos alunos, pois minha maior preocupação era passar insegurança para eles. Com essa identidade profissional já bem desenvolvida, mas em constante formação, tudo é mais tranquilo e aquele tempo e energia gastos com o medo de não dar conta do recado pode ser canalizado para melhorar a qualidade das aulas.”

(Pedro – Fórum 8)

As implicações dessa crença apontam para a necessidade de tratar das questões que afligem aos professores de línguas na sua prática, a partir de suas experiências. É preciso refletir sobre a manutenção de práticas de ensino que são voltadas para o controle do professor, sem que se dê oportunidade ao aluno de usar aquilo que é objeto de sua aprendizagem, a língua, através de interações com outros colegas em atividades pedagógicas.

Uma boa aula de línguas é aquela que tem muita interação, em que o aluno está motivado, bem como onde a cultura é manifestada

Coerente com a concepção do ensino de língua para a comunicação (WIDDOWSON, 2005), um número expressivo de participantes deste grupo pesquisado acredita que a gramática não deixa de ser importante, mas não deve ser o aspecto principal em uma aula de línguas, rejeitando, assim, a concepção da língua mais tradicional, que prioriza o ensino de formas estruturais, conforme podemos perceber nos excertos que se seguem:

[138]

“Em um ambiente de LE, a boa aula de línguas é aquela em que o professor é um facilitador do processo de aprendizagem, pois imagino o aprendiz como maior responsável pelas interações. Acredito muito na abordagem comunicativa, porém penso que há necessidade de instrumentalizar o aluno, seja com a parte gramatical, com exposição à leitura, com incentivo a produção de pequenos textos, entre outros.”

(Nina – Questionário escrito)

Parece que Nina faz referência à gramática utilizada cotidianamente pelos falantes da língua e que se aprende por meio do uso, de acordo com a abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem, e não à gramática normativa.

A crença no ensino em que se prioriza a interação foi recorrente também nos excertos de Glória Santos e Letícia, conforme veremos a seguir:

[139]

“Uma boa aula de línguas é uma aula onde há diversidade, discussão, interação entre todos os participantes e o professor. Aula onde são abordados tópicos que despertem o interesse dos alunos e onde haja equilíbrio no trabalho com as quatro habilidades: ler, ouvir, escrever e falar”

(Glória Santos – Questionário escrito)

[140]

“Uma boa aula de línguas é aquela que o professor e aluno interagem, compartilhando experiências.”

(Letícia – Questionário escrito)

Assim sendo, para os alunos participantes, o mais importante nas aulas de línguas consiste na interação plena e efetiva entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem: aluno-professor e aluno-aluno.

Corroborando com a crença de que uma boa aula de línguas é aquela que tem muita interação, em que o aluno está motivado, bem como onde a cultura é manifestada. Pedro apresenta a concepção de que aprender uma dada língua é ter contato com outra cultura, com outros ideais e para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva com êxito, o aprendiz deve ser exposto ao uso da língua, já que, é o único momento em que o aluno tem contato com a língua.

[141]

“Falando na perspectiva do ensino de línguas na educação básica, Ensino Médio, que é a minha realidade, uma boa aula é aquela em que, mais que a língua-alvo, os alunos tem oportunidade de adquirir outros valores que sejam positivos para a formação de sua identidade que se encontra em processo acelerado de (re)construção nessa fase, e principalmente aqueles relacionados ao respeito a outras culturas. No caso específico da questão linguística acredito que a exposição à língua-alvo, por meio de *input* compreensível, seja fundamental nesse momento, já que para esse público essa exposição fica limitada às experiências em sala de aula.”

(Pedro – Questionário escrito)

O aprendiz deve ainda, necessariamente, refletir sobre os aspectos culturais e estar aberto às mudanças que o conhecimento de uma nova cultura possa promover em favor da formação da identidade. Essa concepção fica explícita quando Pedro revela o que é uma boa aula de línguas, como vimos anteriormente.

Vieira-Abrahão (2004), ao discorrer sobre alguns fatores, que, segundo os aprendizes com os quais ela desenvolveu sua pesquisa, seriam a melhor forma para aprender uma língua, dentre outros, cita a motivação, que, como podemos notar por meio dos excertos abaixo transcritos, está presente na concepção de uma boa aula de línguas entre alguns participantes desta pesquisa.

[142]

“Uma boa aula de línguas é uma aula onde os alunos sejam envolvidos e motivados, criando o ambiente propício para a aprendizagem.”

(Paulinha – Questionário escrito)

[143]

“Uma boa aula de línguas é quando você consegue motivar os alunos a participarem da aula, atingindo assim os objetivos propostos.”

(Dri – Questionário escrito)

Kátia, Cris e Gustavo vêm como uma boa aula de línguas aquela que consegue tornar o processo de ensinar e aprender línguas, um processo prazeroso, e, que por sua vez, desenvolveria a motivação dos alunos para a aprendizagem.

[144]

“Uma boa aula de línguas é aquela que tudo flui, os alunos interagem e entendem, há uma harmonia entre as pessoas e todos parecem sentir prazer em estar ali.”

(Kátia – Questionário escrito)

[145]

“Uma boa aula de línguas é uma aula dinâmica e prazerosa.”

(Cris – Questionário escrito)

[146]

“Como aluno, uma boa aula de línguas é uma aula na qual eu penso comigo: Uau, aprendi umas coisas legais hoje!. Como professor, é uma aula na qual percebo o brilho nos olhos dos meus alunos, principalmente naqueles que antes não gostavam de aprender LE (Inglês) ou LM (Português)

(Gustavo – Questionário escrito)

Depreendo dos excertos acima apresentados que esta motivação a qual os participantes desta pesquisa se referem trata-se da motivação provida pela atuação do professor para com seus alunos, que seria o responsável em despertar o interesse dos alunos na aprendizagem de uma língua.

Concluindo, para os participantes desta pesquisa, uma boa aula de línguas é aquela que vai além dos aspectos linguísticos, do ambiente propício para ensinar e aprender formas da língua. É, portanto, uma aula que envolve muita interação, trata de questões culturais, com uma preocupação constante com o aluno. É importante salientar que no grupo, de uma forma geral, prevalece a concepção da língua como comunicação, em que se prioriza seu aspecto funcional ao invés das estruturas. Porém, pude perceber, também, que muitas das crenças apresentadas neste grupo pesquisado, alunos da pós-graduação, são iguais às de outros estudos com outros participantes, o que me leva a perceber que muitas das crenças apresentadas por alunos em formação inicial estão perpetuando ao longo da vida acadêmica e profissional, mesmo passando por um processo de inserção em discussões e teorias acerca de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

As crenças apresentadas nesta seção foram identificadas a partir das falas no decorrer da coleta de dados, e classificadas em subseções referentes ao ensino a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No primeiro subgrupo foram categorizadas crenças relacionadas ao ensino a distância em si. Na última subdivisão, foram discutidas as crenças relativas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Essas categorizações serviram para mapear as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras seja em contexto presencial ou virtual na visão de alunos da pós-graduação neste estudo. Como dito anteriormente, parece não existir, até agora, estudos trabalhando com o tema crenças de alunos da pós-graduação. E, apesar de estar havendo um grande número de pesquisas que envolvem o ensino e a aprendizagem em contextos mediados pelo computador, este estudo parece tratar de maneira inédita as crenças sobre ensino a distância, o que em muitos pontos corrobora com estudos que tratam das crenças sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação como, por exemplo Perina (2003) e Arantes (2008).

É oportuno ressaltar que esses foram os resultados encontrados dentro do recorte de um curso a distância que selecionei a partir de tantos outros possíveis. Todavia, estou ciente de que outros desdobramentos poderiam ter surgido a partir de diferentes recortes. Além disso, estou ciente de que os resultados aqui apresentados configuram apenas o meu olhar sobre os dados, e, certamente, diferentes resultados seriam obtidos sob diferentes olhares sobre os dados. No entanto, é interessante ressaltar que os dados levantados foram analisados a partir de critérios e procedimentos da

pesquisa qualitativa, sendo confirmados cuidadosamente através da cristalização dos dados coletados a partir de diferentes instrumentos de coleta de dados. Acredito que esse trabalho apresenta importantes contribuições para a pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas em contextos presenciais e a distância, e, sobretudo, para o processo de formação de professores.

Neste capítulo, apresentei os resultados da análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo e, discorri acerca das experiências e crenças dos alunos da pós-graduação. No próximo e último capítulo, com base nos resultados das análises aqui expostos, apresento a conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

Neste capítulo, dividido em cinco seções, apresento as conclusões da pesquisa. Primeiramente, retomo as perguntas de pesquisa expostas na Introdução deste trabalho, respondendo-as, em conformidade com a análise dos dados, apresentada no capítulo anterior, e com o arcabouço teórico explicitado no primeiro capítulo desta dissertação. Logo depois, aponto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira em contextos de Ensino a Distância, seguidas das limitações desta pesquisa e de algumas sugestões para futuros estudos na área. Finalizo este trabalho, apresentando minhas conclusões e considerações finais.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa estabeleceu como objetivos identificar, analisar e discutir as experiências e as crenças sobre ensino a distância e crenças sobre ensinar e aprender línguas de alunos da pós-graduação através das falas dos próprios participantes. O estudo foi fundamentado em uma revisão de conceitos que definem o ensino a distância, envolvendo o ensino e a aprendizagem de uma forma em geral e mais especificamente de língua estrangeira em plataformas virtuais. Procedi a análise, procurando identificar as experiências e as crenças dos participantes. De acordo com os resultados obtidos, pretendo, a seguir, responder às três perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

4.1.1 Como se caracteriza a experiência dos participantes do estudo no ensino a distância?

É importante destacar que analisei as experiências com o ensino a distância dos alunos da pós-graduação, participantes deste estudo, com base em dois segmentos: experiências prévias e experiências vivenciadas durante o semestre do curso pesquisado, levantadas por meio do questionário escrito e da entrevista de grupo.

Percebi que as experiências prévias e as experiências vivenciadas durante o curso pareceram opostas. A grande maioria dos participantes que tiveram uma experiência prévia com o ensino a distância, manifestaram-se desapontados, e, por isso, geraram expectativas em relação à disciplina que não condizia com o que aconteceu de fato. Assim, as experiências de ensino e aprendizagem a distância negativas estiveram

moldadas às experiências prévias dos participantes, enquanto que as experiências de ensino e aprendizagem a distância positivas estiveram moldadas às experiências vivenciadas no curso pesquisado.

As experiências prévias relacionadas ao ensino a distância foram construídas em cursos com pouca interação, sem objetivos claros, tutoria eficaz nem cobrança. Já a experiência vivenciada durante o curso, contexto de pesquisa deste estudo, pode ser assim caracterizada:

- Quanto ao funcionamento da plataforma: A plataforma utilizada tinha os recursos técnicos mínimos disponíveis para o bom andamento do curso, ou seja, todas as orientações que se faziam necessárias para dirimir as dúvidas dos alunos, a fim de aprenderem, se familiarizarem com o ambiente e, conseqüentemente, otimizarem seus processos de aprendizagem, sem precisar deslocar o curso do seu objetivo principal, a saber, as discussões teóricas sobre Crenças de ensino e aprendizagem de línguas;
- Quanto à forma de participação: Apesar de alguns participantes reclamarem do volume de tarefas requeridas pela professora, pois não conseguiam conciliar o tempo requerido para os estudos com o trabalho, o curso teve seu mérito reconhecido e teve um grau de exigência considerável. O curso contava com um total de 10 textos de leitura obrigatória para poder participar das discussões a cada semana, ou seja, um texto tinha que ser lido, resenhado e postado na plataforma semanalmente, sem contar a participação nas discussões dos fóruns que ficavam abertos durante toda a semana, apesar de haver um dia com horário marcado para que todos participassem simultaneamente. Nesse sentido e com base na opinião de todos os participantes, pude constatar que a tarefa de organização e condução dos fóruns se revelou uma atividade muito positiva no curso. Acredito que um dos aspectos que contribuíram para o sucesso deste curso nesta modalidade pode estar relacionado com a forma de planejamento (desenho pedagógico) da professora. Por exemplo: a definição prévia dos tópicos para cada fórum, os textos delimitados e, particularmente, a maneira com que a professora concebeu a tarefa fórum. É possível abstrair desta experiência que a proposição de fóruns virtuais, quando bem estruturados, se apresenta em uma modalidade de tarefa bastante plausível para os contextos virtuais de aprendizagem entre adultos. Através da análise, pude verificar o papel decisivo que cada uma das mensagens postadas nos fóruns teve para a dinâmica do curso como um todo, ou seja, cada mensagem postada, independente de ser uma pergunta, uma dúvida, uma resposta, uma reflexão, uma postura crítica, uma posição contraditória, etc era o que dinamizava o curso;
- Quanto à construção do conhecimento: Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram Braga (2008) que defende a viabilidade da aplicação de um desenho pedagógico que contemple a construção compartilhada de conhecimento. Nesta perspectiva, os participantes deste grupo interagem, trocavam informações, dando e recebendo *feedback* dos outros alunos e da professora, ou seja, o grupo

revelava suas ideias uns aos outros e com isso contribuíam para a negociação e construção do conhecimento, o que conferiu a essa proposta, a credibilidade e a confiabilidade pedagógica necessárias para uma experiência colaborativa *online* bem sucedida. No contexto pesquisado, o processo de colaboração se traduziu com base em uma reação multidirecional, corroborando a sugestão de Silva (2008, p. 217), em que os participantes compartilham opiniões, dúvidas, problemas, etc, e juntos negociam formas de interpretação, disseminação de dúvidas, chegam a conclusões comuns, etc. Por se configurar em um sistema de comunicação baseado na produção e na recepção de textos, cada emissiva postada se articulou, na grande maioria das vezes, como uma memória coletiva do grupo. Por ser um arquivo que pode ser acessado a todo momento, pude constatar situações em que os participantes se valiam de emissivas postadas anteriormente para construir seus novos argumentos, ou seja, apresentava-se como uma propriedade recursiva, pois a retomada das emissivas, por parte dos participantes, podia ser repetida em um número indefinido de vezes e com isso, também podia colaborar com a construção do conhecimento em conjunto.

- Quanto às interações: verifiquei neste estudo que, pelo fato de ser o grupo pesquisado constituído por adultos inseridos num programa de pós-graduação, o alto nível de colaboração e de interação, bem como, o grau elevado de autonomia entre eles, a maturidade teórica e a forma como a professora conduziu o curso acabou por imprimir ao grupo uma experiência positiva com o ensino a distância. Além disso, as marcas de relacionamento como estratégias de cortesia, humor, solidariedade entre outras foram aspectos recorrentes no grupo pesquisado. Esse funcionamento não apenas a humanizou, mas também mostrou que as práticas sociais mediatizadas, mesmo sendo os participantes desconhecidos uns dos outros, conferiram ao grupo uma natureza sociocultural. Vale a pena ressaltar que, como nas relações presenciais, tais comportamentos e atitudes se evidenciaram depois de um tempo de relacionamento entre os participantes, ou seja, somente emergiram no sistema depois que os participantes passaram a se sentir familiarizados com o meio e fundamentalmente com os outros a medida que as relações se intensificavam dentro do grupo.

Concluindo, foi possível aferir dos aspectos aqui apresentados, que as práticas do contexto virtual são tão complexas quanto as do presencial. Por essa razão, não se pode fazer comparações, nem é intuito deste estudo mostrar que um meio possa ser melhor ou pior que o outro e nem apresentar posturas preconceituosas. Ambos os contextos tem características próprias que precisam ser tomadas com base na sua própria realidade e qualquer tentativa de engessar a realidade seja ela presencial ou virtual pode conduzir a interpretações equivocadas que distorcem os fenômenos que se realizam no contexto estudado.

Além disso, percebi que os alunos inseridos neste curso a distância não encontraram dificuldades para lidarem com a plataforma *moodle*. Ao contrário, o uso contínuo das ferramentas no decorrer do curso, a maneira como o curso foi gerido e as

interações serviram de motivação para a permanência e conclusão do curso. Para os alunos que tinham mais experiência com o uso do computador, o uso das ferramentas não se mostrou como obstáculo para a participação no curso. Para os que não tinham tanta experiência com o uso das ferramentas, foi um desafio. Acredito que o uso contínuo das ferramentas em longo prazo levou os alunos menos experientes a perder seus medos.

4.1.2 Quais são as crenças de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo sobre ensino a distância?

Visando responder à segunda pergunta desta pesquisa, apresento, a seguir, as crenças em relação ao ensino a distância:

- ✓ Ensino a distância demanda tempo;
- ✓ Ensino a distância demanda disciplina;
- ✓ Ensino a distância é mais fácil;
- ✓ Os alunos têm mais chance de se sobressair em no contexto de ensino presencial;
- ✓ Para que um curso a distância funcione, é necessário organização por parte do professor;
- ✓ Ensino a distância proporciona uma aprendizagem vicária;
- ✓ Os mais novos têm mais habilidades para usarem o computador;
- ✓ A tendência do aluno a distância é desistir;
- ✓ A interação é facultada pela utilização das novas tecnologias;
- ✓ O ensino a distância viabiliza o acesso à formação.

Ao identificar as crenças dos alunos da pós-graduação participantes desta pesquisa em relação ao ensino a distância, percebi que essas são de natureza experiencial, sendo que o contexto contribuiu para a sua formação. Os resultados revelam que as crenças que demonstram aspectos positivos em relação ao ensino e a aprendizagem a distância sobressaíram aos aspectos negativos e uma das crenças manifestadas inicialmente, fruto de experiências anteriores frustradas com o ensino a distância foi (re)significada ao longo do curso, a saber, a facilidade que julgavam encontrar ao participarem de um curso a distância.

Percebi, também, que as crenças sobre ensino a distância manifestadas neste grupo pesquisado demonstram a importância de um professor de um curso a distância acompanhar o aluno em todo o processo de aprendizagem, colaborando para o desenvolvimento de sua autonomia e zelando para que ele faça um bom uso do material que lhe é oferecido.

Com relação à participante Cris, percebi que suas crenças estavam intimamente entrelaçadas e relacionadas ao seu contexto diário e às suas experiências anteriores de aprendizagem. Para ela, ensino a distância demanda tempo, disciplina e os alunos têm mais chance de se sobressair no contexto de ensino presencial. Pareceu-me que para ela, inicialmente, a possibilidade de ter a semana toda para postar a sua contribuição para o fórum, viabilizaria sua participação no curso. Acredito que a participante Cris, num primeiro momento, considerou o ato de estudar a distância um compromisso informal, que ela poderia cumprir em seu tempo livre, já que ela é uma profissional com pouco tempo disponível e que geralmente se dedicou ao curso à noite, quando já estava cansada, ou nos finais de semana, ou seja, ela reservava um tempo limitado para estudar. No entanto, ao longo do curso, ela percebeu que só teria um bom aproveitamento no curso se reservasse um tempo maior para os seus estudos, ou seja, se tivesse disponibilidade para estudar além daquele momento estabelecido para a discussão nos fóruns. Dessa forma, ao final do curso, apesar de reconhecer que o conteúdo de um curso a distância não é inferior ou de menor qualidade, ficou-lhe a sensação de não ter cumprido a tarefa com a satisfação que ela se cobra, ou de que devia ter feito algo mais para seu aprimoramento pessoal.

Além disso, a experiência com o ensino a distância, levou a aluna Cris a cristalizar a crença de que a tendência do aluno a distância é desistir, já que tinha passado por duas experiências anteriores com o ensino a distância e tinha desistido, e, também, pensou em desistir deste. Cris creditou a conclusão dela neste curso à professora, não considerando ser um mérito seu. Vejo, contudo, a necessidade de desmistificar essa crença, já que o aluno precisa ver no ensino a distância uma oportunidade para continuarem os estudos e a crença da dificuldade do aluno em ter motivação para concluir um curso a distância pode levá-lo a estagnação, emperrando, desta forma, um processo de formação contínua tão necessária, ou talvez, até mesmo, essencial aos profissionais de todas as áreas.

Sentimento semelhante teve o participante Pedro, que inicialmente esperava encontrar em um curso a distância, um curso fácil de se fazer, mas ao longo do curso, percebeu que estudar a distância não é sinônimo de facilidade, ou seja, estudar a distância não é mais fácil do que estudar na forma presencial. Portanto, Pedro, teve sua crença (re)significada ao longo do curso. Ele percebeu que apesar do curso a distância pressupor uma maior liberdade, matricular-se em um curso a distância exige um esforço um pouco maior nos dois pólos – o que ensina e o que aprende. O movimento de (re)significação a partir da exposição a modelos alternativos e a experiências positivas de ensino e aprendizagem vão ao encontro das características das crenças apontadas por estudiosos como Barcelos e Kalaja (2003), Hosenfeld (2003), dentre outros teóricos que definem crenças como dinâmicas, paradoxais, experienciais e socialmente (re)construídas.

Com relação ao processo de ensinar e aprender virtualmente, Cris, Thiago, Catharina, Paulinha, Laura, Nina e Gustavo, ou seja, a maioria dos 13 participantes deste grupo acreditam que a aprendizagem no contexto virtual é construída de maneira

colaborativa entre aprendiz e professor e entre aprendiz e aprendiz, especialmente, e que o sucesso do ensino depende entre outros fatores, da interação constante entre professor/aluno e, principalmente, aluno/aluno, ou seja, aprender virtualmente é co-construir conhecimento.

Apesar da presença de crenças divergentes, não houve comprometimento do processo de aprendizagem dos participantes devido à relação estabelecida entre eles e a professora e entre os participantes em si, em que havia confiança e cooperação, ou seja, a pesquisa mostra que os membros do grupo vivenciaram experiências significativas enquanto participantes de um programa de pós-graduação. Desta forma, ricas reflexões foram propiciadas contribuindo não só para o sucesso do curso, como também para um processo de (re)significação de suas crenças.

4.1.3 Quais são as crenças de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo?

Os participantes desta pesquisa possuem as seguintes crenças sobre ensino e aprendizagem:

- ✓ Só se aprende uma língua estrangeira em escolas de idiomas;
- ✓ Não é viável ensinar uma língua estrangeira a um grupo grande dentro da abordagem comunicativa;
- ✓ As pessoas devem começar a estudar uma língua estrangeira desde criança;
- ✓ Os professores são importantes agentes de transformação dentro da sala de aula;
- ✓ Para que o ensino ocorra de maneira eficaz, é preciso considerar as necessidades e os interesses dos alunos, bem como o contexto;
- ✓ Aulas gramaticistas radicais diminuem a motivação dos alunos para o aprendizado;
- ✓ Uma boa aula de línguas é aquela que tem muita interação, em que o aluno está motivado, bem como onde a cultura é manifestada.

Apesar de Vieira-Abrahão (2004, p. 147) afirmar que seja uma missão difícil, senão impossível mapear com exatidão as origens das crenças, afirmo com base nos fatos e nas reflexões das histórias de vida de cada participante, que os resultados deste estudo sugerem que o conjunto de crenças dos participantes deste grupo de alunos da pós-graduação, em relação ao ensino e a aprendizagem, origina-se de suas experiências, seja como alunos, seja como professores.

Como exemplo, a análise evidenciou que todos os participantes deste estudo que demonstraram a crença sobre o melhor lugar para se aprender uma língua estrangeira trouxeram boas experiências de sua vida escolar em escolas de idiomas. A partir daí, posso inferir que a crença que esses alunos da pós-graduação possuem no que concerne à escola de idiomas como o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira, tiveram como origem a sua experiência prévia positiva como aprendizes de língua estrangeira, fruto de escolas de idiomas. Portanto, mesmo sendo expostos a teorias, leituras, participação em congressos e discussões ao longo de suas trajetórias como alunos em formação contínua, perpetuam crenças provenientes de tempos remotos de iniciação aos estudos.

Outro fator que, a meu ver, pode ter contribuído de alguma forma para a origem das crenças deste grupo pesquisado foram suas interpretações de seus contextos de ensino e/ou aprendizagem. Por exemplo, por acreditarem que a abordagem comunicativa traz melhores resultados para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, conseqüentemente esta ser viabilizada somente em pequenos grupos de alunos que, por sua vez, só encontramos em escolas de idiomas, os participantes passaram a formar e solidificar suas crenças a partir de suas experiências de ensino e de aprendizagem dentro do contexto em que elas ocorreram.

Assim, posso dizer que o levantamento das experiências anteriores e das experiências no curso pesquisado, permitiram uma compreensão maior dos processos de formação, mudança e/ou cristalização das crenças apresentadas. Os resultados deste estudo, portanto, corroboram com os pressupostos já estabelecidos sobre a importância da experiência na formação das crenças de uma pessoa, na medida em que as crenças são formadas, mudadas ou fortalecidas durante sua trajetória de vida.

Um diferencial que observei no contexto pesquisado, ou seja, alunos da pós-graduação, diz respeito à maturidade dos mesmos quanto à forma como concebem o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, colocando a linguagem a serviço do uso comunicativo, o que parece ser um avanço de adoção de orientação. Parece-me que a vantagem dessa posição reside no fato destes alunos/professores terem experiência com o ensino e a aprendizagem, seja com as teorias com as quais eles possivelmente se depararam na universidade oriundas de modelos teóricos, seja com a própria experiência com o ensino e a aprendizagem de língua.

Com relação ao ensino, a turma de modo geral, acredita que ensinar uma língua estrangeira é mostrar a língua como algo dinâmico e funcional, ou seja, é ensinar de uma forma fluida e natural, é considerar os anseios e as necessidades dos aprendizes. O grupo acredita também que cada contexto é único e que a gramática deve ser trabalhada de maneira contextualizada, priorizando a comunicação e trabalhando os aspectos gramaticais que surgirem do contexto. Assim, a aprendizagem deve ser significativa e o aprendiz deve estar motivado.

Quanto ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas, percebi que há uma forte crença entre os participantes deste estudo de que o

professor é um importante agente de transformação dentro da sala de aula. Portanto, concordo com Vieira-Abrahão (2004; 2005), quando afirma que é somente priorizando a formação dos professores que contribuiremos para a melhoria da educação. Assim sendo, acredito que as pesquisas deveriam se voltar mais para o aspecto da formação contínua do professor, considerando suas crenças, bem como o contexto da pós-graduação como um importante contexto de pesquisa.

Por fim, os resultados obtidos a partir do levantamento das crenças sobre ensino e aprendizagem dos pós-graduandos nos revela que suas crenças são diversas e parecem caracterizar em uma nova tendência de ensinar e aprender línguas, tendendo a estimular o processo reflexivo de ensino e aprendizagem, bem como desenvolver a autonomia dos alunos considerando seus anseios e suas necessidades. No entanto, os resultados indicam que os alunos participantes deste estudo, mesmo estando no nível da pós-graduação, mais especificamente, no mestrado, mantêm algumas crenças encontradas em outros estudos que focam alunos em formação inicial como por exemplo a crença de que não se aprende inglês em escola pública, ou seja, encontram dificuldade em operacionalizar a (re)significação de algumas de suas crenças mesmo estando expostos a teorias e discussões acerca do tema.

4.2 Contribuições do estudo

Como contribuições teóricas, metodológicas e práticas, este trabalho pode vir a contribuir para:

- **Os estudos sobre experiências e crenças em relação ao ensino e a aprendizagem de línguas e ao ensino a distância no contexto da pós-graduação.** Com base em pesquisa feita junto ao banco de teses e dissertações, esta pesquisa parece ter sido pioneira no trabalho com o tema crenças no contexto da pós-graduação, e ainda direcionada ao contexto de ensino a distância. Sendo assim, este estudo pode vir a contribuir para a exploração e entendimento do sistema de crenças e experiências envolvendo essas temáticas.
- **A discussão sobre a questão de implantação do ensino a distância no contexto da pós-graduação,** a qual não está diretamente associada ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem, possuindo complexidades e especificidades de várias ordens. Portanto, são arriscadas as generalizações sobre a eficácia do ensino a distância na pós-graduação, uma vez que os cursos, nem os alunos, muito menos os professores apresentam necessariamente as mesmas características, tampouco um padrão uniforme de condução do processo de ensino e aprendizagem.
- **A ampliação de pesquisas destinadas a analisar crenças à luz da abordagem contextual.** Neste trabalho, a abordagem contextual permitiu a visualização de experiências e crenças relacionadas ao ensino a distância e ao ensino e

aprendizagem de línguas. E, por se tratarem de alunos da pós-graduação, os anos de experiência educacionais anteriores e atuais tiveram que ser incluídos e levados em conta durante a análise. Somado a este aspecto, a reflexão proveniente da identificação das crenças como fenômenos particulares específicos do contexto, o qual os alunos deste grupo estavam inseridos, garantiu um recorte singular para a pesquisa.

Como contribuição prática, esta pesquisa ofereceu um encontro com os participantes para a apresentação dos resultados da pesquisa, no dia 20 de janeiro de 2011 concomitante ao I SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (I SEPLAD), na sessão “Uso de tecnologias e ensino de línguas”. A turma, conforme descrito anteriormente, possuía 13 alunos, porém nem todos puderam comparecer. Os participantes sentiram-se muito felizes por terem colaborado com a pesquisa. Muitos comentários surgiram após a apresentação e vários pontos foram salientados.

Particularmente, esta pesquisa contribuiu com o meu propósito pessoal de compreender melhor os desafios da minha prática como professora, procurando responder às minhas necessidades, já que desde a graduação tenho me dedicado ao ensino de língua estrangeira (Inglês) e, de continuar a investigar as crenças sobre ensino e aprendizagem, já que pretendo avançar meus estudos na área de crenças, no doutorado, pesquisando as crenças de pais sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

4.3 Limitações do estudo

Este estudo não é exceção à regra e, portanto, apresenta algumas limitações. Uma primeira limitação diz respeito à falta de estudos envolvendo crenças de alunos da pós-graduação e de ensino a distância, fato que dificultou a busca por embasamentos teóricos para consultas e referências, com dados mais específicos.

Além disso, nem todos os dados alcançados nesta pesquisa puderam ser trabalhados de maneira aprofundada, uma vez que não constituíam seu objetivo principal, porém, caso tivessem sido considerados de maneira mais profunda, tenderiam a enriquecer ainda mais este estudo, como por exemplo, a influência das crenças nas ações dos alunos participantes deste grupo pesquisado.

Convém citar também a questão do uso de narrativas como instrumento de pesquisa que se revelou como importante instrumento de exteriorização e de reflexão sobre o passado. Com isso, a partir do pressuposto de que para mudar é preciso pensar sobre o que foi recorrente em nossas vidas e em nossas práticas (BARCELOS; COELHO, 2010), acredito que com as narrativas desenvolvidas neste curso, muito contribuiu e muito pode-se analisar por meio delas, em um futuro estudo.

Portanto, os resultados aqui apresentados são uma amostra muito limitada dos resultados provenientes da produção dos participantes que foi imensa e muito rica. É provável que muito da riqueza dos dados, pode nem ter sido analisada.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas

Com base nos resultados obtidos por este estudo, e, ainda, com a intenção de ampliar os poucos estudos existentes sobre Crenças de ensino e aprendizagem na pós-graduação em Linguística Aplicada e áreas afins, e buscando melhorar, a partir de teorias, as práticas no ensino a distância, apresento a seguir sugestões para futuras pesquisas.

Primeiramente, seria interessante um estudo sobre crenças de professores que vêm atuando em cursos a distância. Conteí, nesta pesquisa, com participantes que estavam cursando uma pós-graduação. Seria interessante, no entanto, iniciar uma investigação com professores que estão atuando no ensino a distância a fim de perceber que crenças estes trazem consigo para o novo ambiente de trabalho.

Em segundo lugar, acredito que uma pesquisa buscando investigar a relação das crenças dos docentes inseridos no contexto de ensino a distância sobre ensino a distância e suas ações, traria importantes contribuições para a formação profissional de futuros professores de cursos a distância.

Em terceiro lugar, seria pertinente um estudo que tratasse da relação afetiva construída em grupos inseridos em contextos de ensino a distância, a fim de perceber como tal relação pode facilitar a interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, a formação de novas atitudes e identidades. Deste modo, traria contribuições relevantes para a área da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa em formação de professores de línguas estrangeiras, ou seja, para aqueles que “almejam organizar projetos dentro dos moldes contemporâneos de formação”, citando Abrahão (2010, p. 15).

Por último, um estudo que busque investigar as crenças de professores (doutores e pós-doutores) formadores de formadores de professores de línguas (mestrandos e doutorandos) sobre o ensino e a aprendizagem na pós-graduação traria relevantes análises e encaminhamentos e preencheria a lacuna formada com a produção desta dissertação. Isso porque as pesquisas anteriores sobre crenças, até a concretização desta, parecem não ter trabalhado com o contexto da pós-graduação.

Apresento, na sequência, as considerações finais deste estudo.

4.5 Considerações finais

A educação a distância já é um fenômeno real no cenário brasileiro da pós-graduação, definido como a educação que oferece um ensino emancipador e transformador, possibilitando o acesso de todos a uma pós-graduação e viabilizando um projeto de ensino e aprendizagem compartilhado e que preserva a autonomia dos alunos. Nesse sentido, é importante que alunos e professores da pós-graduação tenham sucesso no ensino e na aprendizagem via internet. Para que isso aconteça, é imperativo que o processo seja conduzido considerando fatores como: motivação, que envolve significância ou relevância do curso, organização, acessibilidade da plataforma, interação, adequação de conteúdo ao perfil do aluno (COLLINS, 2004; FERREIRA, 2004; GERVAI, 2004); e formação de professores, ou seja, preparar professores com as devidas competências para o meio virtual (SHERRY, 1998; PINTO, 2002; GREGOLIN, 2009).

Em se tratando de crenças, houve relatos com evidências de que não é fácil implementar (re)significações. No entanto, mais importante do que desvendar as crenças dos alunos participantes desta pesquisa, foi perceber a reflexão promovida no curso a respeito da importância da conscientização das crenças como sendo o início da caminhada para a mudança, mesmo que de forma restrita, a princípio, a fim de diminuir a resistência e promover a aceitação do que é novo.

As discussões nos fóruns revelam o avanço sustentado por leituras e reflexões sobre as crenças que apontam para a viabilização de uma nova postura deles como professores em sala de aula e relatam também suas preocupações em relação a questões ainda não resolvidas, como por exemplo, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em escolas de ensino regular: O que um professor pode efetivamente realizar em uma carga horária tão restrita, principalmente quando o ensino acontece em contexto com 40 alunos em sala de aula? Parece evidente a necessidade de se pensar em um currículo de língua estrangeira que seja adequado a essa realidade.

No que se refere à experiência com o ensino a distância vivenciada neste programa de pós-graduação, com um projeto de implantação de disciplinas da pós-graduação sendo ofertadas semestralmente a distância, é de tamanha magnitude, pois permitiu, dentre tantos outros fatores, a interação *online* dos alunos com doutores da área de crenças, através dos fóruns, oportunidade esta que esses alunos poderiam não ter em outras condições. Os alunos tiveram a oportunidade de serem ouvidos e de buscarem soluções a partir da realidade em que vivem como professores e de teorias às quais tiveram acesso através do curso, propiciando discussões ricas que os levaram a reverem teorias da prática.

Assim, o estudo das experiências e crenças aliado à iniciativa de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação na pós-graduação representam mudanças de impacto com efeitos em longo prazo. E, apesar das dificuldades vivenciadas, os alunos

deram um parecer positivo, aprovando a iniciativa de implementação de oferta de disciplinas a distância neste programa de pós-graduação pesquisado. Eles relataram que aprenderam muito. Isso, fez do curso, um esforço compensador.

Com a concretização desta pesquisa na área de experiências e crenças no contexto de ensino a distância, espero um avanço no pensar reflexivo do professor e do aluno sobre o ensino e aprendizagem a distância. Uma reflexão que inclua a (des)construção da crença de que ensinar e aprender a distância é sinônimo de facilidade. Não se pode negar que ocorra o mau uso das ferramentas de ensino a distância por parte de uns e outros, mas generalizar seria um equívoco. Daí a importância de estudos como esse, que busquem pesquisar o uso do ensino a distância nas várias instâncias, em especial na pós-graduação, já que é um contexto ainda pouco pesquisado, a fim de que possamos contribuir para a construção e desconstrução de crenças que porventura possam emperrar ou acelerar o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ALLEN, L. **The evolution of learner's beliefs about language learning.** In: Carleton Papers in Applied Language Studies, v.13, 1996, p. 67-80.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas/SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

_____. (Org) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (Orgs) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho,** Campinas, SP: Pontes, p. 167-190, 2007

_____. ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (Orgs) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho,** Campinas, SP: Pontes, 2007.

ÁLVAREZ, R. P. Curso de língua espanhola semipresencial: relato de uma experiência. In: SOTO ET AL. **Novas Tecnologias em Sala de Aula,** São Carlos: Claraluz, p. 61-68, 2009.

ANDRADE, A. A. C. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 8, n.2, p. 295-320, 2008.

_____. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.2, p. 101-120, 2005.

ARANTES, K.G. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2008.

ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender línguas estrangeira (inglês) de alunos no curso de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, p. 157-178, 1999.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas. Estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. What's wrong with a Brazilian accent? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.2, n.1, p. 7-21, 2003.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003a.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*. **Revista Linguagem e Ensino**, v.7, n.1, Pelotas: UCPel, 2004a. p. 123-156.

_____. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, p. 15-42, 2006a.

_____. Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. e SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília: UnB – Universidade de Brasília /Finatec; Campinas: Pontes Editores, p. 27-79, 2007.

_____. Reflexões, Crenças e Emoções de Professores e da Formadora de Professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-81, 2010.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, Pontes, p.11-29. 2004.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 231-240, 2003.

BEDRAN, P. F. **A (re)construção das crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem dos professores mediadores e do par interagente no Teletandem**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

BERGE, Z. L. Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. **Educational Technology**, v.3, n.37, p. 35-47, 1997.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: Perspective and method**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1969.

BLUMER, H.; SUTTER, A.; SMITH, R & AHMED, S. **The world of youthful drug use**. Berkeley: University of California Press, 1967

BOGARDUS, E. S. The group interview. **Journal of Applied Sociology**, v.10, p. 372-382, 1926

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

BORG. S. **Teacher cognition in language teaching**. London: Continuum, 2006.

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

_____. Self-perception and practice in teaching grammar". **ELT Journal**, v.55, p. 21-29, 2001.

BRAGA, J. C. F. Online collaborative learning in the realm of complexity – cognitive presence. In: AILA – **The 15th World Congress of Applied Linguistics, 2008, Essen. Conference Program**, 2008.

BREEN, M.P. The social context for language learning – a neglected situation? In: **Studies in Second Language Acquisition**, 1985, p. 135-158.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: Crenças e mitos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CELANI, A. Prefácio. In: TELLES, J.A. (Org.) **Teletandem: Um context virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de línguas via *internet*. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.** Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

_____. **As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?** 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>> 2005

_____. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.6, p. 185-206, 2006.

CUNHA, P.J. **Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: um estudo da escola técnica estadual.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC, São Paulo, 1998.

CZIKO, G.A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. **Language Learning & Technology**, v.7. n.1, 2003, p. 15-27. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num1/review1>

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. In: **Tesol Quartely**, v.29, 1995, p. 455-472.

DELLING, R. **Towards a theory of distance education.** Paper presented at the ICDE Thirteenth World Conference, Melbourne, Australia, 1985.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** 4ª. ed. Trad. Haydeé Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional: 1933/1979.

_____. **Experience and Education.** New York: Touchstone, 1938.

_____. How we think. In: R. M. HUTCHINS; M. J. ADLER (Eds.). **Gateway to the great books.** v.10. Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc. 1963.

DÖRNEYI, Z. **Motivation in second and foreign language learning.** *Language Teaching*, 31, p. 117-135, 1998.

EHRMAN, M. E. Psychological factors affecting distance education. **The American Journal of Distance Education** 4, p. 10-24, 1990.

EISENBERG, E.; DOWSETT, T. Student dropout from a distance education project course: A new analysis. **Distance Education**, v.11, p. 231-253, 1990.

ELBAUM, B. E., BERG, C. A., DODD, D. H. Previous learning experiences, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. **Contemporary Educational Psychology**, v.18, 1996: 91-126.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **La comunicación**. Madrid: Gredos, 2005.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, p. 93-110, 1999.

FERREIRA, A. Avaliação de aspectos motivacionais da interface de cursos de inglês baseados em web com webmac (*website motivational analysis checklist*). In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. S.; SPRENGER, T. M. Reações e Atitudes de Alunos de um Curso de Leitura Instrumental na Internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

_____. **Correção com os pares: Os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2001.

FONTANA, A.; FREY, J. Interviewing: The art of science. In: NORMAN DEZIN; YVONNA LINCOLN (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the Knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quartely**, v.32, n.3, p. 397-417, 1998.

GALLIMORE, R.; GOLDENBERG, C. Activity settings of early literacy: home and school factors in children's emergent literacy. In: FORMAN, E. Et al. (eds.). **Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-104, 2006.

GERVAI, S. M. S. Chats em Contexto de Aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. **Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.

GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). **Teaching English in Context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006.

GREGOLIN, I. V. Inovações no uso de recursos tecnológicos em cursos de língua estrangeira. In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MYRINK, M. F....[et all]. **Novas Tecnologias em Sala de Aula: (re)construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v.6, p. 37-47, 2000.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Routledge, 1983.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 37-54, 2003.

JOHNSON, D.M. **Approaches to research in Second Language Learning**, New York, Longman, 1992.

JOHNSTONE, R. Addressing “The Age Factor”: Some Implications for Language Policy. **Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity o Plurilingual Education**. Reference Study. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

JONANSSEN, D. **Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2000.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. In: **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, 1995, p. 191-204.

KEARSLEY, G. **On line education: Learning and Teaching in Cyberspace**. Toronto: Wadsworth, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. ? Es universal la cortesía? In: BRAVO, D.; BRIZ, A. (Eds.). **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona: Ariel, 2004.

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da LA no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Departamento de Didática das Línguas e suas Literaturas, Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

LEFFA, V.J. **Uma Ferramenta de Autoria para o Professor: o que é o que faz**. Letras de Hoje. Rio de Janeiro: v.41, n.144, p. 189-214, jun.2006.

LEITE, L.S. Prefácio. In: SILVA, A.C. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

LIMA, A. H. **Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6ª edição. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2003.

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem e Ensino**, v.8, n.2, p. 17-38, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MERRIAM, S.B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences.** Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, 1997.

_____. Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem e Ensino (UCPel)**, v.10, p. 47-86, 2007.

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

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOORE, M. The theory of transactional distance. In: M. Moore, (Ed.), **Handbook of distance education (2nd ed.)**. NJ: Erlbaum, 2007.

MOREIRA, F. H. S. Evolução do uso do computador no ensino de línguas. **Revista Letras**, Editora UFPR, Curitiba, n. 59, jan./jun., p. 281-290, 2003.

MORGAN, D. L.; SPANISH, M. T. Focus groups: A new tool for qualitative research. **Qualitative Sociology**, v.3, 253-270, 1984.

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

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v.19, p. 317-328, 1987.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** New York: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice.

OLIVEIRA, E. C. Crenças de professores em formação. **Anais do II Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais**, p. 43-55, 2001.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. O ensino de língua inglesa na educação básica: entre a “qualidade” dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.42, p. 125-134, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005, p. 135-153.

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

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, 9,1: 77-127, 2006.

PAJARES, F. M. Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n.3, p. 307-322, 1992.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

_____. **Construindo comunidades de aprendizagens no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERINA, A.A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC, São Paulo, 2003.

PERRATON, H. A theory for distance educaion. In: D. SEWART, D. KEEGAN, & B. HOLMBERG (Eds.). **Distance Education: International perspectives** (pp.34-35). New York: Routledge, 1988.

PINTO, A. de C. A experiência reflexiva na formação de professores. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v.9, n.5, 2001.

PRICE, H.H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RAMOS, F. Perspectivas e práticas em e-learning no ensino superior e no ensino ao longo da vida em Portugal, na Irlanda e no Reino Unido. In: SILVA, A.C. (Org.) **Aprendizagem em ambientes virtuais**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RAYOL, A. C. Ensino-aprendizagem em plataformas virtuais. In: SILVA, A.C. (Org.) **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 516-529.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. SIKULA (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education** (2^a ed.) New York: Macmillan, p. 102-119. 1996.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass. 1968.

_____. **The open and the closed mind**. New York: Basic Books, 1960.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the Intersection of student emotion and the subject matter. **Journal of Teacher Education**, vol. 54, No. p. 399-4125, November/December 2003.

ROTH, D.M.; MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SANTANCHÉ, A. Ensino baseado na web: sistemas, modelos e perspectivas futuras. In: **Escola Regional de Computação Bahia-Sergipe**, n.1, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. Prefácio. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos & linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SHERRY, L. The nature and purpose of online discourse: a brief synthesis of current research as related to the WEB project. **International Journal of Educational Telecommunications**, 1998.

SILVA, A. C. **O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem a distância (português e espanhol)**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Unesp/Ibilce, 2008. Disponível em: www.teletandembrasil.org/site/does/SILVA_A_C_O_desenvolvimento_intra-interlinguistico_in-tandem_a_distancia.pdf

SILVA, A. C.; SILVA, C. M. T. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, A. C. (Org.) **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: Crenças e Aglomerados de Crenças na Formação Inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 105-124, 2006.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, jan./jun, p. 235-271, 2007.

_____. As competências do professor contemporâneo de língua estrangeira (Inglês) para o meio virtual. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs.) **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores**. São Carlos: Clara Luz, p. 217-236, 2008.

_____. A pesquisa em formação de professores de línguas estrangeiras para o meio virtual: do cenário geral brasileiro ao projeto “Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, UFMG, 2008.

SIMONSON, M. **Definition of the Field.** *Quartely Review of Distance Education*, 4 (1), vii-viii, 2003.

SOUZA, R.A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador.** 2003. Tese de doutorado- Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

_____. **As tecnologias na formação pré-seviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídica.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2003.

_____. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Vol.3, No. 2, p. 73-96, 2003a.

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

STODOLSKI, S. **The subject matters.** Chicago: University of Chicago Press, 1988.

STRIPLING, B.; ERIC, K. **CTAP Information Literacy Guidelines K-12.** 1992. From: <http://ctap.fcoe.k12.ca.s/ctap/info_Lit/Guidelines.html>

TELLES, J. A. “É Pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Universidade Estadual Paulista, Assis, v.5, n.2, 2002, p. 91-116.

TELLES, J.A.; VASSALO, M.L. Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in CALL. **The ESpecialist.** V.27, n.2, pp. 189-212. 2006.

THOMPSON, J.; DEMERATH, M. J. Some experiences with the group interview. **Social Forces**, 31, p. 148-154, 1952.

VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon or contraband? In: BRUMFIT, C.; MITCHELL, R. **Research in the language classroom**. London: Modern English Publication/British Council, 1990, p. 33-53.

_____. **The classroom and the language learner**. Londres: Longman, 1988.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: **Crenças e Ensino de Línguas**. BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, p. 219-230, 2006.

_____. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-232, 2006a.

_____. Crenças X Teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITICH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.) **A interculturalidade no ensino de ingles**. Florianópolis, SC:UFSC, p. 313-330, 2005.

_____. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2004.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

VILLARDI, R; OLIVEIRA, E.G. **Tecnologia em Educação: uma perspectiva sociointeracionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia Language Teaching**. Tóquio: Logos International, p. 3-20, 1996.

_____. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. In: DARLEGUY, V.; DING, A. e SVENSSON, M. (Eds.) **Educational technology in language learning: Theoretical considerations and practical**. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences. Pp.125-136. 1998. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/markw/interaction.pdf>

_____. **Computers and language learning: An overview**. Language Teaching, 31, 57-71. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/faculty/joew/overview.html>.

_____. DE FLORIO-HANSEN, I. Multilingualism, identity, and the internet. In: HU, A. e DE FLORIO-HANSEN, I. (Eds.). **Multiple identity and multilingualism**. Tübingen: Stauffenburg, 2003, p. 155-179.

_____. Technological change and the future of the future of CALL. In: FOTO, S.; BROWN, C. (eds.) **New Perspectives on CALL for Second an Foreign Language Classrooms**. Mahuah, N. J: Lanwrence Erbaum Associates, 2004.

_____. **Laptops and literacy**. New York: Teachers College Press, 2006

_____. **The Changing Global Economy and the Future of English Teaching**, 2000. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/global.htm>>

WARSCHAUER, M.; SHETZER, H.; MELONI, C. **Internet for English Teaching**. Alexandria, VA: TESOL Publications, 2000.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

WENGER, E. **Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P. K. Teaching educational psychology to the implicit mind. In: R. STERNBERG; B. TORFF (Eds.) **Understanding and teaching the implicit mind**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 145-185, 2001.

ZUCKERMAN, H. Interviewing an ultra-elite. **Public Opinion**, 36, p. 159-175, 1972.

ANEXO A

Questionário Escrito



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Mestrado em Linguística Aplicada

Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

Sou aluna do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB e, como trabalho final do referido curso tenho que realizar uma pesquisa, recolher dados e analisá-los a fim de redigir uma dissertação na área de ensino e aprendizagem de línguas. Portanto, solicito sua gentileza em responder ao questionário que se segue, salientando que, por motivos éticos, a identidade dos participantes desta pesquisa será preservada. Os dados aqui obtidos serão única e exclusivamente utilizados para o propósito acadêmico citado.

Antecipo meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Roberta Carvalho Cruvinel

Brasília, junho de 2009

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Profissão _____

1. FORMAÇÃO

- **ENSINO SUPERIOR**

Curso _____

Cidade _____ Instituição: Particular Pública

Ano de conclusão _____

- **PÓS-GRADUAÇÃO (*latu sensu*)**

Curso _____

Cidade _____ Instituição: Particular Pública

- **CURSOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Curso _____

Cidade _____ Instituição: Particular Pública

Curso _____

Cidade _____ Instituição: Particular Pública

- **OUTROS CURSOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (relacionados à sua formação profissional como professor de línguas):**

Cidade _____ Instituição: Particular Público

Ano de _____ a _____

Cidade _____ Tipo de Instituição: Particular Público

Ano de _____ a _____

2. APRENDIZAGEM FORMAL DE INFORMÁTICA

Sobre sua aprendizagem de informática, preencha o quadro abaixo:

Legenda: Ba – Básico Int – Intermediário Av – Avançado Mm – meses AA – anos

Agora, responda:

Como você descreveria seu processo de aprendizagem em informática?

TEMPO DE ESTUDO					
Mm/AA					
<i>Escola Regular</i>		<i>Escola de Informática</i>		<i>Professor Particular</i>	
<i>Auto didata</i>					
<i>Nível quando começou</i>			<i>Nível quando terminou</i>		
<i>BA</i>	<i>Int</i>	<i>AV</i>	<i>BA</i>	<i>Int</i>	<i>AV</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (como professor de línguas):

Língua ensinada: _____

Instituição (incluir: ensino médio, fundamental, cursos livres, superior, outros):

Ano _____ a _____

Tempo total (em anos) de experiência com o ensino de línguas: _____

_____ Não tenho experiência profissional com o ensino de línguas

Responda:

Para você, o que é uma boa aula de línguas?

Você usa a internet como recurso pedagógico com seus alunos? De que maneira?

4. SOBRE SUA EXPERIÊNCIA ATUAL DE APRENDIZAGEM, RESPONDA:

Por que você escolheu fazer mestrado em Linguística Aplicada?

Quais eram suas expectativas em relação à disciplina Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas?

Como você avalia a experiência de Ensino a Distância neste curso?

No Mestrado, você já viveu as duas experiências de Ensino e Aprendizagem, aulas a distância e aulas presenciais. Com qual delas você acredita ter tido um maior rendimento. Por quê?

Você acha que as aulas de Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas devem continuar a distância ou presencial? Por quê?


Como você vê a inclusão do Ensino a Distância na Pós-Graduação?

5. SOBRE SUA EXPERIÊNCIA ANTERIOR DE APRENDIZAGEM, RESPONDA:

Você já tinha vivido a experiência de Aulas a Distância? Relate.

ANEXO B

Exemplo de um Fórum

	Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009 por mariney pereira - quinta, 21 maio 2009, 15:54
---	--


Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - Maio/2009

Fórum sobre crenças de ensino e aprendizagem de línguas com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos. Este fórum foi realizado no dia 22/05/2009, como parte das atividades do curso "Crenças de Ensino e Aprendizagem de línguas", modalidade a distância, oferecido pela Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição, durante o primeiro semestre de 2009 no curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos

A Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos é graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e Doutora em Teaching English As a Second Language pela University Of Alabama. Apresenta contribuições de grande relevância para a Linguística Aplicada, especialmente na área de Crenças sobre ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, formação de professores e ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Sua tese de doutorado tem sido considerada um dos estudos mais abrangentes na área de crenças de aprendizagem de línguas. Seus trabalhos, diversos artigos e livros publicados na área de crenças, são de grande relevância por apresentarem crenças como processos não apenas cognitivos, mas também sociais, estabelecendo, ainda, a importância da compreensão das relações entre experiências de aprendizagem, as crenças e as ações dos aprendizes e professores no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Atualmente, a professora encontra-se no Canada, cursando o pós-doutorado na University of Carleton, com Devon Woods.

Responder

	Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009 por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 14:56
Boa tarde a todos! Estou ansioso para começarmos nosso fórum.	
Mostrar principal Responder	

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Letícia - sexta, 22 maio 2009, 14:58

Boa tarde, caros colegas! Não consegui comparecer no fórum de terça porque ficamos sem Internet na UnB durante o tempo do nosso encontro.

Ainda bem que hoje está tudo normalizado posso estar aqui com vocês hoje.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

Por Thiago - sexta, 22 maio 2009, 14:59

Boa tarde!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Laura- sexta, 22 maio 2009, 15:01

Boa tarde!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por mariney pereira - sexta, 22 maio 2009, 15:01

Boa tarde a todos!

Para o fórum de hoje, temos a honra de contar com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos. A professora é especialista na pesquisa em crenças e vem se dedicando aos estudos na área desde 1995. No momento, encontra-se no Canadá, cursando Pós-doutorado com Devon Woods.

Gostaríamos de agradecer à professora, que, gentilmente, aceitou participar do fórum!

Iniciamos, então, nossas discussões!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 15:01

Oi, Letícia! Agora está explicado porque não tive sucesso em entrar no site da UnB e nem no site Aprender UnB/Moodle na terça...fiquei me sentido ilhado aqui em Uruaçu, agora sei que o problema não era aqui...

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:02

Olá pessoal, Olá Mariney,
Boa tarde a todos! Tudo bem?
Também estou feliz com nossa interação. Podemos começar quando quiserem!
Ana Maria

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009


por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:03


Oi Mariney,
Eu é que agradeço o convite e a oportunidade de interagir com seus alunos e com você!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de

	<p>Maio/2009</p> <p>por Laura- sexta, 22 maio 2009, 15:03</p>
	<p>Boa tarde, professora Ana Maria.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>


	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 15:03</p>
	<p>Professora Barcelos, qual é o tema, mais especificamente falando, de sua pesquisa no pós-doc?</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por mariney pereira - sexta, 22 maio 2009, 15:03</p>
	<p>Bem- vinda Ana Maria! Obrigada, mais uma vez! Podemos começar então!</p> <p>Mostrar principal Responder</p>


	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Kátia- sexta, 22 maio 2009, 15:04</p>
	<p>Olá a todos</p> <p>É um prazer poder conversar com a senhora, Profa. Ana Maria. Obrigada por nos dispensar sua atenção.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de</p>
--	--

	Maio/2009 Por Paulinha - sexta, 22 maio 2009, 15:04
	Boa tarde a todos Mostrar principal Responder

	Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009 por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:06
	Olá Gustavo, Obrigada pela pergunta. Bom, estou tentando compreender melhor qual a relação entre crenças, emoções e identidade. Sabemos que as crenças tem um componente efetivo, mas como é exatamente essa relação? Porque as vezes as pessoas nao conseguem mudar suas crenças? Muitas vezes tem a ver com a emoção e com uma identidade que querem manter ou construir. Então, na verdade tenho feito muitas leituras na área da psicologia, mas o assunto é bastante complexo. Mostrar principal Responder

	Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009 por Cris- sexta, 22 maio 2009, 15:06
	Boa tarde professora Mariney, caros colegas e um boa tarde especial a professora Ana Maria. É um prazer tê-la aqui conosco. Mostrar principal Responder

	Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009 por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:07
	Boa tarde a todos mais uma vez! Obrigada por esta interação! Mostrar principal Responder

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Laura- sexta, 22 maio 2009, 15:08

Professora Barcelos, agora percebo que a área da psicologia se conecta com as crenças: essa semana li um texto de Kudiess (2005), em que a autora cita a psicanálise como um fator que influencia a (re)significação das crenças. É nesse sentido, pelo que entendi, que a senhora tem guiado sua pesquisa?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:09

Desculpem-me vi que digitei errado. quis dizer, as crenças tem um componente Afetivo



[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

Por Cris - sexta, 22 maio 2009, 15:11

Achei interessante professora Ana Maria essa sua linha de pesquisa. Tenho certeza que eu me identificarei bastante com o assunto, pois sou "cabeça-dura", sabe? Sou resistente a certos tipos de mudanças.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 15:11

Muito interessante, professora Ana Maria (desculpe, como devo chamá-la?). Através de textos de sua autoria e de outros que estamos discutindo semanalmente nesse nosso

curso online, comecei a perceber que crenças é um assunto com vários pontos de contato. Eu já havia percebido pontos de contato entre CRENÇAS e ABORDAGENS (dos primeiros, segundos e terceiros agentes, por exemplo) e agora você (posso chamá-la assim?) nos apresenta um novo ponto de contato, entre CRENÇAS-AFETIVIDADE-EMOÇÕES-IDENTIDADE.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:11

Olá Laura, muito obrigada pelo comentário e pergunta!
 Conheço o trabalho de Kudiess - é excelente e recomendo a leitura da tese dela para aqueles que querem compreender melhor a estrutura das crenças.
 Mas em relação a sua pergunta, nao estou lidando com psicanálise nao, mas o estudo das emoções está na área da psicologia (psicologia social também). São muitas teorias e estou tentando dar sentido e ver qual delas vou seguir. O tempo é curto entretanto, acho que vocês sabem bem disso. Mas tem sido interessantíssimo aprender sobre emoções e como elas estão interligadas com as crenças.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:13

Muitas perguntas, acho ótimo. Vou tentar responder a todos ok?
 Cris, olha sua crença aí hein? porque cabeça-dura? Acho que dependendo do momento, do assunto, do problema, do contexto, todos nós podemos ser um pouco resistentes a mudanças e uma das coisas que faz nossas crenças persistirem é quanto mais conectadas elas estiverem com nossas emoções e identidade e se foram adquiridas há bastante tempo.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:15

Oi Gustavo, claro que pode me chamar de Ana Maria e usar você, por favor.
 Sim, na verdade, o Devon Woods e eu quando discutimos sobre esse assunto, ele diz: "all there is is beliefs" that is all there is, beliefs affects everything" . Entao, as crenças afetam tudo, tudo.
 Sim, esse ponto de contato, nao é tão novo assim, tem traços dele se nós formos olhar os vários trabalhos - a minha tese mesmo de 2000 (falei sobre identidade), mas tudo tem seu momento, e as vezes as pessoas usam outros conceitos ou nomenclaturas.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Laura- sexta, 22 maio 2009, 15:16

Professora, nesse sentido, a senhora tem a pretensão de acoplar ao seu estudo algo referente a cultura? Porque, em termos de emoções, acredito que estas são influenciadas pelo meio social, certo? E pelo que vejo, a senhora sempre se preocupa com o meio em seus textos.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Kátia- sexta, 22 maio 2009, 15:18

Profa. Ana Maria

o que é mais afetada: a afetividade pela crença ou a crença pela afetividade?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:19

Laura,

Não vou falar de cultura especificamente, mas é claro que as emoções, crenças, identidade estão intrinsicamente, aliás, são engendradas nas culturas, nas culturas de aprender de cada país, nas "culturas emocionais" de certas instituições, nas práticas e nos discursos sociais. Então, a meu ver, não tem como falar de crenças sem vê-las como dentro desse contexto. Obviamente, vou primar pelas teorias da psicologia sobre emoções e sobre identidade que levem esses aspectos em consideração.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Letícia- sexta, 22 maio 2009, 15:21

Olá Professora Ana Maria!

O mais legal dessa disciplina com a Professora Mariney é o desenvolvimento da minha ação como professora reflexiva do meu ambiente de trabalho. Vivo, reflito e questiono as crenças assumidas por mim e por aqueles que estão ao meu redor. Dada sensibilidade é engraçado esse dar-se conta no tempo real e que bom que estamos tendo esta oportunidade de aprender com as crenças, dizendo de uma maneira geral...

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:21

Olá Kátia, obrigada pela pergunta. Não sei se sei responder a sua pergunta. Não sei se é o que afeta mais. O que tenho lido é que é uma relação interativa - tanto as emoções podem dar origem, criar, aumentar as crenças quanto vice-versa. Mas esse é um estudo teórico, não estou coletando dados. Vou fazer isso quando voltar ao Brasil. Temos que investigar isso melhor na prática.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

Por Catharina - sexta, 22 maio 2009, 15:23

Boa tarde, professora Mariney, colegas e em especial à professora Ana Maria Barcelos.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:24

Olá Letícia!

Sim, concordo plenamente com você! Acho que quando estamos lendo sobre crenças, não tem como não pensarmos nas nossas próprias e fazemos esse trabalho auto-reflexivo e isso é extremamente importante para qualquer professor, pois ensinamos aquilo que somos (Palmer disse isso) e se não sabemos quem somos (= nossas crenças 😊), como podemos ensinar não é? Fico contente o estudo de crenças esteja proporcionando tantas reflexões no seu trabalho.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Cris- sexta, 22 maio 2009, 15:24

É verdade professora, discutimos sobre isso em outros fóruns (crenças antigas). São exatamente estas crenças antigas que tento mudar na minha cabeça e tentar fazer com que os meus alunos não adquiram a mesma crença. Hoje, como educadora, sei que tenho a "faca e o queijo" na mão para tentar mudar esse contexto, pelo menos no meu ambiente de trabalho, com meu esforço, dedicação e compromisso com o ensino. Mas tem hora que me dá um desânimo, um desespero - naqueles dias que você acha que fez o melhor planejamento do mundo e quando vai aplicar a teoria à prática vai tudo por água abaixo - aí eu volto a acreditar que não dá pra ensinar inglês num ensino regular e me sinto mal, fico irritada... Sei lá. É tão difícil!(Desabafei! rss)

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:24

Olá Catharina!!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Thiago- sexta, 22 maio 2009, 15:24

Boa Tarde professora Ana Maria. É uma honra poder contar com sua participação em nosso curso! Gostaria de saber, se você como grande estudiosa do assunto Crenças acredita que a crescente participação dos cursos livres de idiomas em escolas regulares do ensino particular pode algum dia ajudar a provocar a re-significação de crenças em relação ao ensino de línguas no ensino médio e fundamental? Você conhece algum estudo em andamento que aborda esse assunto?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 15:27

Em sua citação de Devon Woods de que "tudo o que há são crenças", sinto ecos de John Dewey, que apareceu citado em alguns textos que lemos, em seu esforço intelectual para mostrar os diferentes níveis de pensamento e dizer que conhecer, de fato, implica em refletir sobre as crenças e ressignificá-las. O pensamento desse autor, que morreu na década de 1950, ainda tem alguma força nas discussões sobre crenças? Já foi superado? Já foi contestado de alguma forma?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:27

Teaching is a roller coaster. Não pense que outras pessoas em outros contextos também não tem dias assim. Todos nós temos. Mas o importante é sabermos como podemos transformar esses dias não é? O professor realmente precisa de ter essa força interior para poder lidar com os planos que planejamos tanto mas que sabemos que

serão alterados. Temos que aprender a não nos frustrar com isso. Eu também me sinto assim, as vezes, mas tenho tentando melhorar e aprender com isso. E as vezes nós temos que simplesmente "go with the flow" e ouvir os alunos. As vezes o que "dá errado" pode nos ensinar tanto. Precisamos estar abertos a tudo. Nesses dias, respire fundo e tente ver o melhor.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por mariney pereira - sexta, 22 maio 2009, 15:28

Ana Maria,

Gostaria que você nos falasse um pouquinho depois sobre como você está percebendo a pesquisa em crenças no contexto internacional e no Brasil, nesse momento atual.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Kátia- sexta, 22 maio 2009, 15:29

Sobre isso que a Letícia disse e a senhora comentou, acho extremamente importante ficarmos atentos para nossa crenças e as de nossos alunos e, principalmente, buscarmos maneiras de trazer isso a tona, em sala de aula, para tentar conscientizar o aluno também.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:30

Olá Thiago! Obrigada. A honra é minha!

Boa pergunta! Vamos ver se consigo comentar. Não havia pensado por esse lado. Pode ser que sim, mas no momento tenho minhas duvidas e meus medos. No Brasil há sempre um sistema dicotômico que vem imperando há séculos e não só em relação ao

ensino de inglês. Estudamos 8 anos na escola regular, para depois fazer cursinho para tentar o vestibular - porque? Eu gostaria de ver maior valorização de todos, da sociedade, dos diretores, professores de inglês e de outras disciplinas em relação aos professores de inglês nas escolas públicas, em relação ao inglês na escola pública. Não sei se essa prática pode fazer isso. honestamente, no momento não sei. Mas é um excelente tópico. Não conheço nada sobre o assunto que tenha sido feito. Vá em frente!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Glória Santos- sexta, 22 maio 2009, 15:32

Boa tarde Profa Ana Maria, Profa Mariney e colegas!

Acabo de conseguir me conectar! Obrigada Profa Ana Maria pela oportunidade de conversarmos com você. Seus textos têm sido grandes referenciais para nós. Gostaria que a Profa Ana Maria comentasse acerca de métodos de investigação usados para investigar crenças e como esses métodos afetam a forma que os professores e aprendizes refletem sobre elas.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:33

Olá Gustavo,
 pessoa, vou responder a todas as perguntas! São tão interessantes, just be patient 😊
 boa pergunta! Acredito que ele tem força sim. Tenho lido outros textos em que Dewey é sempre citado (principalmente sobre reflexão). O que ele disse sobre crenças continua atual, pelo menos na minha opinião. Não sei dizer se foi contestado - pode ter sido em outros aspectos, mas aí são leituras mais específicas na área de educação.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de

Maio/2009

Por Thiago - sexta, 22 maio 2009, 15:34

Professora, dentro dos seus estudos e do que você já foi capaz de perceber, existe alguma predominância de algum fator específico que aparenta afetar mais as crenças pessoais?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 15:34

Cris, sinto que quando ficamos muito frustrados por nossos esforços darem em nada de vez em quando, estamos pensando no microcosmo da nossa relação com nossos alunos, sem pensar no macrocosmo que inclui todos os outros 10 ou 15 professores com quem os alunos interagem. Desses 10 ou 15 professores, uma parte significativa possuem crenças que entram em choque com as nossas. Da mesma forma que você se esforça para que seus alunos aprendam com "a Cris que se renovou no estudo de crenças", há colegas seus que trabalham no sentido oposto, de manterem os alunos atrelados a crenças antigas, por serem crenças que eles, esses professores, têm, mantêm e consideram válidas. Não damos aula de línguas estrangeiras no vácuo. Não estou dizendo isso como desculpa, mas como item a ser considerado com atenção. É um jogo de forças, como diriam os profs de física (ou os de política).

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Cris- sexta, 22 maio 2009, 15:34


(rss) Tem razão. Já parei para refletir sobre isso e estou tentando fazer uma auto terapia.


[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

	por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:36
	<p>Mariney, boa pergunta! pergunta ampla! obrigada.</p> <p>No Brasil, vi no programa do INPLA em São Paulo que não tinha quase nada sobre crenças. Sei que vocês aí na UNB estão fazendo muita e com muitas dissertações. Penso que deu uma desacelerada no Brasil, mas o interesse continua.</p> <p>Internacionalmente, vejo que o tema começa a surgir em livros mais abrangentes e enciclopédias de LA, mas os trabalhos em LA, em sua maioria ainda usam o BALLI, diferentemente do Brasil.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:36</p>
	<p>Sim, Kátia, concordo plenamente com voce e tento fazer isso com meus alnos no curso de Letras.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:39</p>
	<p>Thiago, nao sei se entendi bem a pergunta. Mas a meu ver, são justamente as emoções e fatores de identidade. Por isso, resolvi olhar com mais atenção esses dos aspectos.</p> <p>Ah, e claro, os fatores contextuais que nao podemos esquecer. Muitas vezes, queremos agir de acordo com nossas crenças, mas o contexto nao permite. No caso de professores, fatores como turmas cheias, crenças dos alunos, livro didático, programa, etc, dentre outros exercem grande influencia. No meu texto de 2006 -livro, falo sobre isso.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Cris- sexta, 22 maio 2009, 15:39</p>
--	--

É verdade, Gustavo. Não tinha parado para pensar no sistema como um todo. Vou refletir mais sobre isso.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Laura- sexta, 22 maio 2009, 15:40

Engraçado, professora. Quando cita macro e microcosmo, lembro-me do Foucault (acho que é assim que se escreve, não me lembro bem) e do quanto seu trabalho é de valia para a análise do discurso. Com certeza, às crenças também se aplica, certo? O "jogo de forças" que o aluno estabelece com o professor e com a disciplina ensinada é muito significativo para o estabelecimento de crenças e, pelo que entendi, seria um tipo de emoção manifestada?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 15:40

O que falta para que a perspectiva brasileira, que já superou há tempos o BALLI, seja vista e respeitada no Exterior? Ou eu estou sendo muito pretensioso em achar que nós aqui no Brasil avançamos nessa pesquisa?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

Por Catharina - sexta, 22 maio 2009, 15:42

Olá, professora Ana Maria. É uma honra ter a sua participação neste fórum. Estava acompanhando as perguntas e lembrei de um artigo da senhora intitulado -A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira-. É um texto inspirador, principalmente no trecho em que ressalta o descompasso do Brasil com o mundo. Não sei se é possível influenciar crenças, mas o ensino-aprendizagem de inglês é realmente muito afetado pelo impacto das forças sociais. Às vezes, não acredito

no ensinar/aprender inglês que vem sendo cultuado em muitas escolas. Sinceramente, acho que muitos professores vêm ensinando "algo" sobre inglês e não a língua. Pergunto a mim mesmo: para que ensinar/aprender inglês desse jeito? Qual a serventia na vida do meu aluno? Mas as escolas, os padrões insistem.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Paulinha- sexta, 22 maio 2009, 15:43

Professora Ana, de todos os seus textos eu confesso que me identifiquei mais com o das narrativas. Parece muito mais claro. Essa, no entanto, é minha primeira experiência com crenças. Você acha que trabalhar com narrativas pode ser muito complicado na hora da na hora de analisar?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 15:45

Desculpe, Cris, mas esse texto que você citou é de autoria da profa Celani.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:45

Olá Glória, desculpe a demora em responder 😊

Eu é que agradeço pela oportunidade.

Obrigada pela pergunta, bastante interessante.

Creio que vocês deve estar estudando os métodos de investigação de crenças. Assim, vou comentar sobre a última parte de sua pergunta que me interessa bastante: como os métodos afetam não só como os professores e aprendizes refletem sobre crenças, mas também os resultados que obtemos. Isso é interessante não? para quem está atrás de um tema de pesquisa, esse é ótimo!

Então, não sei se tenho respostas, mas tenho perguntas. Muitas vezes vemos estudos que utilizaram somente questionários (fechados) e alegam que os professores refletiram. O mesmo acontece com questionários abertos. Claro, que toda oportunidade que temos de trazer a tona nossas crenças é um primeiro passo para reflexão, mas daí a dizer que houve reflexão, acho que precisaria de se investigar mais. De qualquer maneira, eu creio que na sala de aula, utilizando esse método com os alunos a fim de levantar discussão e realmente fazer a discussão é muito benéfico, mas é preciso ter a discussão. No caso da pesquisa, temos que confiar nas observações (se fizermos) ou no relato dos participantes se eles refletiram. Não sei se respondi a pergunta.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Letícia- sexta, 22 maio 2009, 15:46

Professora Ana Maria,

Nós discutimos muito sobre os procedimentos para coletas de dados. Você comentou que fora do Brasil ainda se usa muito o BALLI.

O estudo das narrativas que fizemos também me chamou mais atenção, me deu mais segurança para coletar dados, ainda que seja mais demorado e mais trabalhoso. Será que poderíamos criar um questionário baseado nas narrativas de cada grupo a ser analisado ou isso seria inviável?


[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Thiago- sexta, 22 maio 2009, 15:47

Obrigado pela resposta professora. O seu estudo está focado somente nos aprendizes ou também inclui os professores? Você acredita que o professor tem papel fundamental nas crenças que são formadas e re-significadas dentro de sala de aula?


[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

 Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:47

Laura, com certeza, o jogo de forças é uma manifestação de emoção - resistencia (tem um trabalho interessante sobre isso no livro de Narrativas que editei com Paula Kalaja e Vera Menezes. é o capítulo de Keiko Sakui e Neil Cowie. Keiko enfrenta resistencia dos alunos na universidade, mas ela reverte isso.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

 Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Nina- sexta, 22 maio 2009, 15:47

Boa tarde a todos, e a Prof.a Ana Maria.


[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Cris- sexta, 22 maio 2009, 15:48

Interessante sua pergunta, Gustavo. Também gostaria de saber um pouco mais sobre isso professora. O último texto que lemos de Madeira falava sobre um estudo que ele fez sobre crenças de professores de português. Ele utilizou o BALLI e entrevistas semi-estruturadas. A princípio, achei que estava ótimo, mas a professora Mariney, sempre clareando as nossas idéias, comentou e nos lembrou da existência das narrativas, metáforas etc que enriqueceriam a pesquisa de Madeira. Em relação as narrativas, como elas são vistas e utilizadas no exterior?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

 Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:48

boa pergutna. acho que falta publicarmos mais em inglês, fazer o nosso trabalho ser visto e conhecido. Infelizmente (ou felizmente) nao sei, temos que publicar mais no exterior, do contrário como vão ficar sabendo do que é feito no Brasil?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:49

Acho que tudo pode ser complicado, depende de como vimos. Eu acho que é complexo trabalhar com narrativas, mas nao é complicado. Acho interessante e basta sermos metódicos e é tão gratificante trabalhar com narrativas. espero ter respondido.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Nina- sexta, 22 maio 2009, 15:52

Profa. Ana Maria,

Em seu trabalho Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas, a Sra. fala sobre várias relações (de causa-efeito, interativa...), entre elas, a relação hermenêutica. A Sra poderia falar um pouco mais sobre esta relação?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:53

Reflexão complexa essa né? Muita coisa em jogo. Sim, nao sei se é bom aprender ingles desse jeito. Mas ao mesmo tempo é maravilhoso ver que mesmo assim, aqueles que nao tem condições podem se sobressair e aprender e ter interesse e ter o ingles como algo que vai mudar a vida deles. Eu estudei em escola publica, passei no vestibular, fiz poucos pontos no ingles, o professor só falava ingles na universidade, mas eu adorei! e

aprendi na universidade. Acho que nao podemos desistir da escola publica e acho que todos somos responsáveis.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Catharina- sexta, 22 maio 2009, 15:54

Professora Ana Maria, na minha pesquisa sobre formação de professores de línguas em serviço, pretendo unir crenças e autonomia para propor soluções a alguns problemas enfrentados pelo professor recém-formado. A senhora acha utópico fazer uma relação entre dois temas tão abrangentes?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:54

Cris, obrigada pela pergunta. Dificil responder. Existem muitos estudos sobre narrativas, existe um journal chamado "narrative inquiry!". Então narrative está consolidado como instrumento de pesquisa. Em relação a crenças, vejo que existe mais no Brasil em LA do que o que tenho visto no exterior na LA> Mas em educação nos estudos de teacher beliefs, existem muitos estudos com narrativas.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)





Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:56


Olá Catharina, não, não acho utópico. Crenças e autonomia é um bom tema e acho que vai ser muito interessante você trabalhar com isso. Se precisar de trocar idéias depois por email, podemos fazê-lo.


[Mostrar principal](#) | [Responder](#)


	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por mariney pereira - sexta, 22 maio 2009, 15:56</p>
	<p>É verdade, Ana. Precisamos mesmo publicar mais no exterior. Sempre fico um tanto intrigada ao ver as pessoas utilizando tanto o Balli (ou adaptações) lá fora. E acredito também que nós avançamos muito na pesquisa em crenças no Brasil e que nosso trabalho tem muito a contribuir com essa área de investigação no contexto internacional.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 15:58</p>
	<p>Thiago, estou tentando olhar os dois, já que é difícil separar não é? Sim, claro que o professor tem um papel fundamental na re-significação das crenças. Importantíssimo! e não podemos abdicar desse papel.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Letícia- sexta, 22 maio 2009, 15:59</p>
	<p>Aprendi espanhol pela rede pública. Mesmo sendo num centro de línguas, as sala era lotada e as condições de infraestrutura e materiais didáticos não era lá das melhores. Mas tive professores, posso dizer, mestres que me fizeram ver o desafio emocionante que é estar em contato com outra realidade através de uma nova língua.</p> <p>Ana Maria, eu acredito que o ensino da escola pública pode contribuir e muito com a aprendizagem dos alunos porque sou produto dele e graças à Deus tive contato com professores que acreditavam nisso tbm.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:01</p>
	<p>Olá Nina, obrigada pela pergunta.</p> <p>Essa relação foi proposta por Richardson (1996) e procura entender as complexidades dos contextos de ensino e do pensamento do professor. Como eu disse no texto de 2006, o estudo de Woods (1996) tentar mostrar isso. Um outro trabalho é Breen et al (2001).Nessa relação tentamos ver como as crenças se comportam dentro do contexto ou no contexto. Entao pode-se ver que as crenças nem sempre podem guiar o comportamento, pois existem outras coisas em jogo.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:02</p>
	<p>Concordo plenamente. Voce esteve comigo no congresso da AILA na Alemanha e voce viu que muita coisa que vimos de crenças já fazemos aqui. Então temos que pensar nesse assunto e publicar. Acho também que temos muito que contribuir!</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:03</p>
	<p>Letícia, também penso assim. legal saber da sua experiencia!</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Glória- sexta, 22 maio 2009, 16:21</p>
	<p>Obrigada pela resposta Profa Ana Maria. Também fico me indagando o quanto um</p>

questionário fechado pode provocar reflexão. Na verdade, fiquei bastante impressionada com seu artigo que trata dos auto-relatos . As histórias são "poderosos" instrumentos de investigação. Isso porque envolvem emoção, auto-reflexão e cumplicidade.No entanto, parece que não são muito usadas pelos pesquisadores. Por que? Como foi trabalhar com narrativas?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Cris- sexta, 22 maio 2009, 16:05

Fiquei surpresa em saber que aprendeu inglês na universidade. Gostaria inclusive escrever algo relacionado a este assunto. Quero até discutir com a professora Mariney depois. Porque pelo menos na Universidade Católica de Brasília, onde me formei em letras português/inglês, mais da metade dos alunos migravam para letras português apenas porque não conseguiam acompanhar o curso. Assim, adquiri uma nova crença na minha vida - de que não dá para aprender o inglês na universidade, ao menos que a pessoa já tenha um nível intermediário da língua. Mas depois deste seu depoimento, precisarei, mais uma vez, (re)significar esta crença.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Pedro- sexta, 22 maio 2009, 16:07

Boa tarde Profa. Ana Maria. Fico muito feliz em poder interagir com você, dada à importante contribuição que suas idéias têm dado ao meu trabalho.

Em relação a sua fala anterior sobre o inglês na escola pública, me recordo do seu artigo sobre os lugares onde se aprende línguas no Brasil quando nas considerações finais você comenta sobre "repensar sugestões feitas de se ensinar apenas leitura em escolas públicas", tendo em vista o desejo de falar a língua expresso pelos participantes da pesquisa. Atuo como professor de Inglês na rede pública, no ensino médio, profissional e EJA, e concordo totalmente com essa idéia, até como um fator de motivação para os alunos. Entretanto, vejo uma enorme dificuldade nessa questão. Não quero parecer pessimista, ou talvez minhas crenças negativas estejam falando por mim agora, mas quando penso na realidade que eu encontro na minha sala de aula e em todos os limites colocado pelo sistema educacional brasileiro, fico meio incerto quanto a essa mudança de perspectiva. De que forma podemos ampliar o trabalho com línguas

estrangeiras na escola pública? Até que ponto a conscientização dos alunos sobre suas crenças de aprender seria válido nessa tarefa tão difícil?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:07

Glória, obrigada. Concordo com você em relação ao poder das histórias. Com certeza! Nesse momento estamos contanto uma historia, que depois será também uma narrativa que vocês farão no curso ou com outras pessoas dessa interação. Legal não? Mas as histórias estão sendo utilizadas sim e muito, no Brasil, nos estudos de crenças. Se você der uma olhada em algumas crenças, ou mesmo no meu livro de crenças. E na pagina da profa. Vera Menezes voce encontra várias narrativas de alunos e de professores que podem ser usadas para fins de pesquisa.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Laura- sexta, 22 maio 2009, 16:07

Professora, relendo o que a senhora disse sobre sua pesquisa de pós-doutorado, fiquei curiosa quanto a um aspecto: o foco são os professores ou são os alunos?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:09

Oi Cris, pois é. Aprendi sim e tenho o maior orgulho de dizer isso, pois se não fosse a universidade pública, não estaria onde estou hoje!! Sou muito grata a todos os meus excelente professores! Sim, essa é uma crença bastante comum, infelizmente - de que nao é possivel aprender na universidade. Sim, com certeza, temos que resignificar isso aí. Do contrario, poderemos estar criando mais um círculo vicioso como o da escola

pública e aí vamos ter que ter "cursinho para alunos de Letras".

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Nina- sexta, 22 maio 2009, 16:10

Obrigada pela resposta Profa.

A Sra. também fala sobre poucos trabalhos a respeito das crenças dos formadores de professores, e este deve ainda ser um campo que precisa de investigação, certo? Quais as crenças dos formadores do professor? Ao meu ver, um trabalho bastante interessante.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

Por Catharina - sexta, 22 maio 2009, 16:10

Muito obrigada pela resposta, professora Ana Maria. Só agora, minha Internet voltou. Agradeço também pela disponibilidade. Com certeza, entrarei em contato.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Thiago- sexta, 22 maio 2009, 16:11

Pedro eu compartilho bastante com seus pensamentos. Apesar de nunca ter trabalhado como professor na rede de ensino regular, eu consigo de alguam forma perceber desde a época que eu era apenas um aluno que deve ser extremamente sufocante para um professor se deparar com a realidade das escolas. Eu me sentiria muito frustrado em dar aula na rede pública ou até mesmo particular.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Letícia- sexta, 22 maio 2009, 16:11

Pessoal,

Agradeço à todos por este momento tão produtivo nessa tarde. Mais observei que fiz inferências... valeu muito à pena! Agora tenho que ir pois o dever me chama, rsss. Vou dar aula agora.

Ana Maria, quero dizer que fico muito feliz por você estar compartilhando sua experiência na área de crenças conosco.

Espero que minhas crenças sejam (re)significativas para os meus alunos...sempre...e que eu veja isso da parte das crenças deles tb.

Um grande abraço!

Mostrar principal | Responder



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009


por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:14


Nossa Pedro, pergunta difícil essa hein? Vamos ver como posso comentar. Sei de todos os problemas que envolvem a escola pública, trabalho em um projeto de educação continuada com professores de escola pública. Quando eu escrevi o que escrevi no artigo é porque penso que se ensinarmos só uma habilidade não estamos dando oportunidade ao aluno de aprender a língua toda. Mas posso estar errada. Eu só acho um sistema injusto. Então, não deveríamos mudar as condições do ensino? Ao contrário, mudamos o que vamos ensinar e nada se faz para melhorar as condições, para existirem oportunidades iguais e de qualidade de aprendizagem de línguas *gratuitas* para todos.


A sua última pergunta é muito importante e fico também me indagando sobre isso, mas quando vejo que pelo menos com os professores com que trabalho, o refletir sobre as crenças deles já os tem feito encarar o próprio trabalho de maneira diferente, mais entusiasmada, penso que vale a pena. Mas essa sua pergunta pode ser um excelente tema de pesquisa.


Espero ter respondido.

Mostrar principal | Responder

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por mariney pereira - sexta, 22 maio 2009, 16:15</p>
	<p>Bom pessoal, a discussão está maravilhosa, mas acho que podemos já ir encerrando... temos uma hora e quinze minutos de interação e não queremos cansar muito a Ana Maria! rsrs! Obrigada, querida, mais uma vez! Foi muito bom saber sobre o trabalho que está realizando e sobre as novas na pesquisa na área! Desejamos a você muito sucesso no seu trabalho!</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 16:15</p>
	<p>Ana Maria, que pistas suas leituras no pós-doc te dão até agora sobre a tríade emoções/identidade/crenças falando especificamente dos professores?</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:15</p>
	<p>Estou tentando olhar os dois.</p> <p>Mostrar principal Responder</p>

	<p>Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009</p> <p>por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:16</p>
	<p>Nina, sim esse é um trabalho interessantíssimo. Tem alguns, mas que eu não teria como lembrar agora. Eu tentei escrever algo sobre mim mesmas, mas não terminei o artigo. Gosto de me analisar como formadora de professores.</p>

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:18

Letícia, obrigada pela sua participação, perguntas e reflexões interessantes!

Obrigada você!

keep in touch and let us know como suas crenças vao se se resignificando!

Abraço grande,

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Thiago- sexta, 22 maio 2009, 16:18

Eu acredito que nossa diversidade e desafios nos propiciam tanta experiência e desenvolvimento! Eu estive no Tesol de Denver em Março e percebi o tanto que estamos avançados em relação ao ensino de inglês em determinados aspectos. Acho que realmente precisamos fazer nossas idéias se espalharem pelo mundo pois temos muito a oferecer e a contribuir.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Laura- sexta, 22 maio 2009, 16:19

Obrigada, professora Ana Maria, por ter respondido a todas as nossas perguntas. É sempre um prazer estar em contato com pesquisadores como você. Um abraço.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Cris- sexta, 22 maio 2009, 16:20

Aaaaaaaaaa! Que pena! Passou tão rápido! Obrigada professora Ana Maria e professora Mariney por essa oportunidade de trocarmos experiências. Boa tarde a todos.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:20

Querida Mariney,
Como o outro fórum, esse também foi maravilhoso!! Muito obrigada pelo convite e oportunidade. Parabéns pelo trabalho super legal que você faz com seus alunos aí - dá para ver na qualidade das perguntas e reflexões!!
Obrigada e continuamos em contato!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:20

Sim, Thiago, concordo com você!!!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:22

Laura, eu é que agradeço! Sempre bom interagir com alunos brilhantes como vocês, "passionate" learners com tantas perguntas e comentários interessantes!

Tudo de bom!

Abraço

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Paulinha- sexta, 22 maio 2009, 16:22

professora Ana, muito obrigada por interagir conosco. Desejo muito sucesso nas suas pesquisas!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Gustavo- sexta, 22 maio 2009, 16:22

Obrigado Ana Maria, obrigado Mariney (mais uma vez) e obrigado colegas (mais uma vez) pelas contribuições. Esses fóruns têm sido o complemento perfeito de nossas leituras.

Abraços a todos,

Gustavo

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:23

Cris, pois é, também achei que passou muito rápido!! Adorei falar com todos vocês!! Muito obrigada por todos os comentários e perguntas! Coloco-me a disposição se quiserem conversar mais por email.

Abraços a todos

Thanks again

Gracias! 😊

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de

Maio/2009

por Catharina- sexta, 22 maio 2009, 16:23

Professora Ana Maria, muito obrigada pela oportunidade e pela atenção dispensada a todos nós. Sucesso em suas pesquisas! É ,sem dúvidas, uma das grandes linguístas aplicadas do Brasil.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:24

Obrigada você Paulinha!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:24

Obrigada Gustavo!!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:26

Muito Obrigada Catharina!
Sucesso aí também para você nos seus estudos e trabalho!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de

Maio/2009

por Glória Santos- sexta, 22 maio 2009, 16:27

Cara Profa Ana Maria,

Mais uma vez ,obrigada pela oportunidade . Tudo de bom para você aí no Canadá.
Obrigada Profa Mariney e colegas por mais um momento de troca.

Bom final de semana a todos!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por mariney pereira - sexta, 22 maio 2009, 16:27

Bom! Encerramos então nosso fórum nessa tarde! Obrigada Ana Maria, obrigada a todos! Até uma próxima oportunidade, Ana! Um bom fim de semana!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Thiago- sexta, 22 maio 2009, 16:27

O nosso curso de crenças está servindo para eu abrir os olhos para tantas coisas. Eu também adorei estudar e aprender sobre o uso de narrativas. Gostei tanto que estou aplicando de forma bem informal com alguns alunos meus. Acho que pode ser uam forma interessante de entender e compreender melhor o que se passa na cabeça de alguns deles.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Nina- sexta, 22 maio 2009, 16:30

Muito obrigada Profa. Ana Maria. Foi um grande prazer estar aqui com a sua

participação. Obrigada Profa. Mariney por também ter possibilitado este encontro.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Thiago- sexta, 22 maio 2009, 16:31

Poxa, passou tão rápido! Professora Mariney, obrigado por proporcionar a todos um momento tão único como o de estar em contato com a Dra. Barcelos. Eu jamais pensei interagir com autores de textos que li e leio no meio acadêmico. Muito enriquecedora essa experiência!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Pedro- sexta, 22 maio 2009, 16:33

Obrigado professora. No que se refere ao lado do professor, eu sou uma prova de que o estudo das crenças é promotor de uma prática reflexiva. Para mim especialmente, que não tenho memórias de aprendizagem de Inglês na escola pública, por ter tido francês ao invés, tenho no conhecimento das crenças dos meus alunos um forte aliado pra cumprir o pouco que posso, mas que pra eles pode representar muito.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Nina- sexta, 22 maio 2009, 16:33

Faço minhas as palavras do Vinícius, pois nunca imaginei que poderia interagir assim com autores de textos que estudamos e refletimos sobre .

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de

Maio/2009

por Catharina- sexta, 22 maio 2009, 16:37

Professora, Mariney. Muito obrigada por ter nos proporcionado essa interação com a professora Barcelos. Um excelente final de semana.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Fórum com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - 22 de Maio/2009

por Ana Maria Barcelos - sexta, 22 maio 2009, 16:45

Desculpe Letícia, sua pergunta ficou sem resposta, pois tinham tantas perguntas. Eu acho que esse procedimento que você sugere seria mais "grounded" do que um questionario, ja que as asserçoes viriam da estoria dos proprios participantes, mas qual seria o objetivo de se fazer um questionário depois?

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

ANEXO C

Transcrição da Entrevista de Grupo

Cris: Essa não foi a minha primeira..tentativa..de um curso a distância..., eu já tentei fazer dois outros, né!? Um éh, um era..pós-graduação em educação a distância, a distância ..., né!? E um, um curso de inglês instrumental feito também a distância, mas eu não..., éh...eu..coloquei lá no questionário, é que::: pra mim..é complicado, né!? Porque eu não sou uma aluna disciplinada, mas eu tento ser.

Profa. Marina: É por que pra fazer um curso a distância..tem que ter mais disciplina?

Cris: Eu acho que sim..e eu não tenho essa disciplina, tanto é que eu desisti do primeiro, desisti do segundo ..., eu tava querendo desistir deste ..., mas eu, não, uma vez eu tenho que terminar, né!? Então pra mim foi um desafio o, o fato assim porque quando eu chego em casa ..., eu sou professora, tenho..que planejar aula, tenho que corrigir provas, são tantos os afazeres ..., ainda tenho que entrar lá na internet pra ler..e assim não é uma coisa rápida, tem que tá no dia que você estabeleceu na participação nos fóruns, né!? E tudo mais, então assim..., eu acho que demanda..., demandou mais tempo, sendo..*online* do que se fosse presencial, né!? E aí éh::: a questão dos resumos semanais, né!? E isso também demandava muito tempo, depois quando eu fui reler a avaliação..e ver a questão da pontuação..., eu pensei, não..., eu vou:::, eu vou:::, eu vou ter que dar prioridade pra outras coisas.. e eu larguei de mão de umas.

Profa. Mariney: Ah, éh:::

Cris: Então eu fiz, eu estudei..em função do fórum, eu fui persistindo, né!? Eu tava preocupada, mas assim..não foi que eu vi, não vi que houve perdas em função do::: aprendizado..., né!? Eu acho que::: eu aproveitei bastante com a leitura dos textos, com a interação nos fóruns..., foi..muito produtiva..., mas..se eu tivesse numa aula presencial, eu acredito que::: eu teria, éh:::, me sobressaído, assim, a, a questão da organização do, do *moodle*, lá da plataforma..., super organizado ..., né!? Invejável sua..organização, professora, e... isso contribuiu pra que a gente, né!? Então, foi muito organizado e isso foi o que me incentivou a continuar. Mas eu, a Márcia, já teria desistido.

Thiago: Eu acho que essa parte de..., né!? Do curso ser a distância..., envolvendo tecnologia..., pra mim a dificuldade maior não foi..em relação a tecnologia em si, de ter que usar..uma plataforma diferen:::te, de entrar na *interne:::t* e tudo mais ..., eu acho que a vantagem desse tipo de curso, é que nos fóruns a gente discu:::te e tal, é ter uma maneira da gente..reacessar essas informaçõ:::es novamente, assim, pra mim ajudou bastante, principalmente quando..tinha alguma discussão, alguma coisa que eu não tava entendendo muito bem, eu voltava lá só pra eu ler novamente e comparava, lia de novo e comparava, lia de novo, até eu falar, agora eu entendi..., né!? Então, esse foi o ponto positivo.

Mariney: Porque no encontro presencial, você fala e você não tem registro do que você falou.

Thiago: Agora, assim, por outro lado...do..., assim..., eu senti muita falta da discussão dos termos em aula presencial, também..., porque tipo, viu:, tipo, ouvi:: e às vezes eu quero fazer uma pergunta, fazer alguma relação com alguma coisa, assim, às vezes..pra mim não foi tão fácil porque..., às vezes, pra mim, uma dificuldade muito grande, as pessoas usavam termos..que não dava pra eu interromper e eu falava assim: “Mas o que que é isso?”, “O que que significa essa palavra?”, “O que que significa essa expressão?”. Talvez, se fosse..falado, de repente o jeito de falar que é diferente do jeito de escrever, mas assim..., eu vi os dois lados, assim, que pra mim o que foi de positivo e relevante, por outro lado teve um dificultador.

Mariney: O fato de poder reacesar e retornar:: pra ter uma compreensão melhor, mas ao mesmo tempo você sentiu falta da..interação.

Catharina: Éh::: Eu queria ressaltar..que a qualidade dos resumos de vocês é excelente. Até porque, éh, muitas vezes eu recorri aos resumos do Carlos..., aos resumos do Gusta::vo e aos resumos de vários aqui, né!? Pra:::

Mariney: Isso é uma vantagem do fórum, todo mundo pode acessar o que todo mundo escreve, né!?

Catharina: É, isso e aí esses dias quando eu tava redigindo o ensaio né, eu: “ Meu Deus, mas cadê aquele resumo que o Gustavo fez, ele tava tão bom, mas ele sumiu daqui, que coisa né!?” Mas eu queria ressaltar isso, que me permitiu mesmo a distância aprender com vocês né!? Então, uma aprendizagem vicária, como diz o professor Augusto, que é aprender com a aprendizagem de vocês...e que é uma experiência fantástica e que mesmo, éh::, se::m encontros presenciais, a gente fica..com aquele compromisso, né!? Às vezes eu falava assim pra alguém: “Olha, eu não posso terça-feira à tarde porque eu tenho aula”, aí a pessoa chegava: “Uai, mas cê tá aqui?” ” Não, eu tenho aula..a distância, sabe.”, “ Ah, tá.” e aí a minha filha também né, em casa: “Olha bebê, faz de conta que a mamãe não tá aqui, tá”, “Mamãe eu sei que você não tá aqui, mas deixa eu fazer...”, né!? Mas assim, nossa, foi, nossa de uma relevância..., nossa..imensa, eu adorei esse curso, parabéns..a professora, parabéns..a nós também, eu acho que nossas discussões, muitos fóruns, assim..., grande parte, né!? Da, da, dos fóruns foram de qualidade..., queria sabe dar os parabéns assim, a Laura,” Laura, olha..fantástica”, eu aprendi muito com ela.

Paulinha: A Laura tem essa característica de..socorrer a gente. Ela voltava e lia e ela tava lá, socorrendo a gente.

Dri: Eu falei com ela. Eu achei interessante. Quando a vi, eu pensei assim: “Nossa você parecia uma pessoa, assim, tão mais velha.

Glória Santos: Isso é uma habilidade, uma característica dessa juventude da Laura, essa destreza, sabe que é uma coisa natural.

Pedro: O dia que a gente reuniu para fazer o trabalho, foi a primeira coisa que eu comentei com ela: “Laura, eu pensava que você fosse uma pessoa já mais ve::lha.”

Laura: Uma coisa que eu achei muito interessante no fórum..., de ser a distância..., é porque..se eu tivesse que fazer essa matéria, como eu queira ter feito no, no verão, como eu queria fazer, éh:: por conta da, do horário..., porque eu trabalho à tarde, eu trabalho durante 6 horas, então, eu tinha um horário e aí eu não podia sair..., só que eu levava o computador e eu falava assim pros meus colegas: “Oh, ninguém me perturba agora, nem no telefone, faz de conta que eu não estou aqui”, aí teve um dia, eu tava com o computador aqui e o meu laptop aqui do lado porque se caísse o servido::r da internet, né, eu tava com o laptop na internet aqui do lado, aí uns adolescentes que trabalham com a gente, o Mateus, a Larissa e eu acho que tinha um colega meu, do outro lado lá, mexendo no *orkut*, eu: “Gente, tudo bem, vocês querem conversar::, tudo, estão super animados mas, por favor, fala baixo que eu tô precisando, cara, eu preciso fazer uma coisa aqui”, e às vezes era incrível, bem na hora do fórum meu telefone tocava..., aí eu atendia o telefone rapidão, né!? Aí porque que eu tinha que começar a fazer as coisas antes, porque normalmente duas, duas e pouco..., é hora que as agentes estão um pouco mais vazias, né, então, meu telefone praticamente não toca, aí eu queria começar logo.

Mariney: 2:30 é o horário que eu abro pra criar o fórum e ela já estava todas as vezes 2:30 , ela já estava.

Laura: Éh, porque quando o telefone parava de tocar e não chegava ninguém, eu já queria escrever, aí eu não, porque às vezes..tinha fórum que eu não conseguia participar..., porque o telefone tocava muito..., eu: “Não, agora não vai dar”, eu só ficava lendo, tipo uma conversa *online*, eu ficava lendo, mas às vezes não dava tempo, então, o que que eu fazia, ah..., sei lá, por exemplo, a Karina, eu tentando conversar com a Karina, a Karina falando, eu respondendo e aí teve uma hora que o telefone tocou e eu perdi o fio da meada..., aí até eu voltar atrás e le::r, e entender o que estava acontecendo..., demorava um pouco, né!? Mas, assim..., eu particularmente não tive dificuldade porque eu sempre mexi com a *internet*, então pra mim foi ótimo, eu gostei muito.

Glória Santos: Isso é da sua juventude, essa experiência de uma geração..., de conseguir ter 2 computadores..., você ter chat..., você retomar a conversa..com alguém que você já começou..., isso..é uma coisa que eu..., que..quando comecei o curso, mal sabia ligar um computador e daí eu me dei conta de que..eu vou começar um curso a distância..e eu não tenho, eu não conheço de tecnologia, ou seja, eu sei o mínimo..., eu tenho *e-mail*, mas e aí uma colega de trabalho falou: “Relaxa Glória”, ela trabalha com tecnologia lá na escola, e falou: “Glória, você vai conseguir..., eu vou te ensina::r e você..., assim que você conhecer a plataforma *moodle*, você vai, vai ser fácil” e aí..eu lembro que o primeiro dia que eu entrei no *moodle*, eu acessei lá da escola..e ela falou: “É assim..e eu entendi tudo, no::ssa, na hora, MAS eu acho que isso..é uma coisa bem dessa sua geração Laura, de conseguir ter 3 telas..., retomar conversa..., olha..porque eu não usava nem o *MSN*..., porque eu falo: “Ah, eu vou ligar”, e isso..., essa coisa, eu acho que na

hora dos fóruns..., eu me sentia, quer dizer, porque eu nem participava do fórum, né!? Mas no dia da, do fórum da, da professora Ana Maria Barcelos, eu até..fiquei um pouquinho mais a vontade, porque eu tava lá, todo mundo conversando, mas depois, gente, conversar com gente que não tava conversando comigo..., reporta::r, era uma coisa muito difícil.

Laura: Mas eu lia todos os seus depoimentos quando eu chegava à noite..., eu chegava e via.

Glória Santos: Não era nem o fato de ninguém estar me ouvindo, era assim..., eu me sentia estranha.

Laura: Eu percebi isso no primeiro dia..., porque no primeiro dia, não foi no segundo, e aquele dia foi um caos pra mim porque eu cheguei em casa..., eu tava em casa..., meu computador estava funcionando..., eu..quase implorei lá pro meu pai, pra ele me dar o 3G dele..., aí eu falei:“Eu não vou pagar, se você quiser me dar”, “Não, tá bom, eu te dou”, aí ele me deu o 3G..., cheguei no trabalho, meu computador, meu laptop deu um pau..., não funcionava..., aí eu..fiquei lá umas 3 horas formatando o computador, formatei, formatei, aí eu consegui acessar..e a falta que eu tinha..é que eu não sabia, mesmo eu mexendo sempre, eu não sabia que o meu, meu próprio laptop tinha o microfone embutido e alguém me falou: “Não eu sei que tem microfone embutido” e eu não sabia. E eu tinha vontade, eu queria falar, “ Pelo amor de Deus, eu quero falar”, mas eu não podia falar, eu tinha que escrever e às vezes eu..pensava mais rápido..., mas..., depois, com o tempo, eu fui me acostumando..e na verdade eu acabei achando que:: a *internet*, assim, a tecnologia ajudou muito porque..você consegue interagir de várias formas, mexer com *e-mails*, às vezes, colocar alguma palavra no *Google* que você não entendeu, no dicionário, eu até baixei, aí eu consigo acessar o *moodle*..., aquilo que o Thiago falou, de a gente ter o registro da, do, do fórum, porque às vezes você esquece o que você diz..., a gente fala um monte de coisa, mas às vezes a gente não lembra, a gente consegue ter aquele registro novamente..., aquela elucidação, né!? Assim, imediata::ta..., então, no final das contas..., pra você, por exemplo, funcionou como uma, não, tudo bem, eu não sabia mexer com tecnologia nem com crenças e hoje eu sei.

Catharina: Agora Glória..., aquilo que você falou, né!? Sobre se sentir meio sozinha..., é interessante porque participar dos fóruns, você acaba..é::, tendo uma noção, teve um dia, eu me lembrei agora, que a Laura falou assim, ela sempre muito ativa, né, comenta muito, aí esse dia ela falou assim, ela saiu mais cedo, ela falou assim: “Ai gente, desculpa, tá, mas hoje eu tô tão...”, éh..., tipo, como se não tivesse muito bem.

Mariney: Acho que foi o texto de Kramsch, uma discussão muito profunda.

Catharina: Aí me deu uma preocupação: “Mas o que será?”, “Será que ela não está bem ou será que ela não entendeu?”

Mariney: Fica preocupada com o outro né, mesmo a distância, interessante.

Glória Santos: Uma coisa que eu acho, que talvez, eu não pude participar daquele primeiro encontro..que, que o grupo teve aqui. Eu acho assim, mesmo, se for possível, né, todos os cursos a distância não têm necessariamente que se encontrar presencialmente, mas, éh:::, teria sido bem bacana se eu tivesse encontrado vocês todos antes, éh:::, faria a maior diferença e talvez, nos próximos, se isso for possível, é, é uma sugestão, éh..., se isso for possível, porque quebra, a gente já se conhece, a gente olha pro rosto, a gente dá um abraço, aí, depo:::is, a gente conver:::sa e eu acho que isso facilita muito pra ver que há interação, ah, eu conversei, eu tomei um café com a Laura, pra que depois..., é um gatilho mesmo, pra que depois no curso..de 4 meses..., aconteça mais naturalmente..., ou você menos se policiando, ou você com menos, ah:::, receio..de dar fora, de, ah, eu acho que meu português tá péssimo. Mas é só uma questão, uma coisa que eu acho, né!? Que legal é essa experiência.

Carlos: Bem, éh:::. Eu tenho várias coisas pra falar, né!? Primeiramente, foi muito traumatizante pra mim. (risos) A questão é que..eu domino bem a tecnologia..., já participei de um curso a distância.e::: eu descobri que a minha auto-estima, em específico..., eu fui aluno em *standby*, éh:::, porque eu entrei na secretaria faz um ano e eu estou numa escola nova faz menos de 8 meses, né!? E::: o único incentivo que eu tive dos meus colegas de trabalho, né, por eu estar fazendo o mestrado..é mais ou menos assim, éh: “Você é quem escolheu, é a sua vida, você tem que dar aula”, é assim, é bem aberto, eles são bem sinceros, né, eu gosto disso, tanto é que hoje, eh:::, eu sou uma pessoa insuportável, eh:::, então, a minha auto-estima como aluno está muito abalada, sempre eu fui um aluno, eu SOU um aluno responsável, a Catharina sabe, eu fui colega dela em Seminário, a Roberta e a Kátia, né!? Mas a minha imagem de aluno de um curso..., assim, *online*, ela realmente me envergonha..., eu acho que vocês se leram alguma coisa minha, né, foi..bem tarde da noite, meus horários, e eu ficava com bastante vergonha de entrar:::, eu pensei em desistir do mestrado como um todo, né!? Mas eu estou aqui, né. (risos) Éh, eu gostaria de dizer a vocês a força da, da palavra..., do exercício escrito, né, eu sempre participei dos fóruns e com vocês em formato bem fan:::tasagórico, (risos) vocês já estavam dormindo, (risos) eu lia desde o primeiro depoimento e eu ia lendo, lendo, lendo, eu lia tudo que vocês escreveram, né!? Eu devo dois resumos éh:::,e:::.

Mariney: Olha ele deve dois, a colega fez três, como é que fica isso?

Carlos: E foi muito difícil pra mim, assim, ah:::, eu fui ficando com bastante vergonha pelo fato de que como um aluno que sempre fui responsável, né, mas eu gostaria de dizer a vocês que eu tenho aprendido mu:::ito, não apenas com os textos..que você indicou na literatura básica, bem básica né, mas é com os comentários dos colegas. Uma pessoa que, e assim, embora vocês não estivessem lá, acessando, ou quando vocês entravam e só tinha a minha foto e não tinha ninguém..., mas vocês, éh:::, contribuíram muito, mas da forma bem pacata éh:::, foram fatores externos que me atrapalhou e eu vou fazer outra disciplina sua, né!? Presencial, frente a frente, olho no olho, mas é isso, e, realmente, essa disciplina, ela tem que continuar, professora, eu sei que você pode estar cansada, demanda muito trabalho, você realmente me inveja pela organização, a

dor de cabeça e isso foi um fator... e::: quando a Karina, eu liguei pra Karina hoje, eu entendi tudo erra::do, professora. Eu não consegui instalar a impressora pra imprimir e tudo mais, aí, eu liguei pra Karina na hora do almoço: ‘Karina onde você está?’, ‘Estamos aqui almoça::ndo com a turma de crenças e com a professora Mariney’, eu pensei: “Poxa vida, todos são amigos..., visitam as páginas uns dos outros aos domingos, fazem altos churrasquinhos e eu sou u::m outsider, um excluído, eu falei: “Não, eu não vou mais nessa coisa” ... e aí quando eu cheguei, você fez aquela brincadeira, né: “Isso são horas Rogério?”, foi uma latada. Mas..., é:::, realmente, a imagem que a gente tem, é que vocês são um grupo coeso e que vocês já são amigos, amigos de se conhecerem mesmo, de muito tempo, de se conhecerem face a face..., então, é mu::ito legal, quem for entrar, se você for liberar, né!? Quem for entrar e vai ver nosso grupo, nossas discussões, vai pensar: “Ah, são todos colegas de uma sala presencia::l, são amigos que moram perto”.

Mariney: Uma coisa que eu gostaria de passar em relação ao que alguém falou de Laura, né!? Mas eu me lembro também de várias pessoas que eram muito::: assim, que socorriam, né!? Qualquer coisinha que aparecesse ali no Yahoo “Ah, eu não consigo abrir isso”, as pessoas socorriam.

Paulinha: Eu me achava assim a última, né!? (risos) Que ficava só enrolando..., aí, quando eu vi um monte de gente perguntando, aí, eu pensei: “Ah, tem mais gente assim”. (risos)

Carlos: É muito interessante mesmo. Éh:::, é fácil ver pra quem fica de fora, né!? Existe, realmente existe uma rede afetiva entre vocês. Por mais que vocês não se conhecessem..., assim, olho no olho, como estão se conhecendo hoje, existe uma rede afetiva. Eu realmente, eu ficava com muita inveja, né!? O fórum tá bombando e eu ralando lá. E eu tô aqui: “Quem é você?”, né!? Mas realmente existe uma rede afetiva.

Laura: Existe sim. Eu pelo menos..., eu lembro que um dia você escreveu. Aí, eu tava lá na Cultura, eu faço inglês na Cultura no sábado..., aí, tava na hora do intervalo, aí eu falei: “Ah, eu vou lá no computador”, aí eu fui lá no computador e aí eu acessei, aí tinha uma intervenção sua, aí, eu fui lá e escrevi nos 5 minutos do intervalo da aula, eu fui lá e escrevi..., e nisso a gente ficou conversando, só que aí depois você sumiu, eu estava sentindo falta, quando uma pessoa não participou, ou o Pedro não veio, ah, o Thiago não tá aqui. Eu marcava mais pela:::, pelo rosto. Eu sempre soube que a Kátia e a Glória entravam depois, aí, no final da noite, no dia seguinte, eu acessava, aí, eu vi::nha tentando falar alguma coisa, mas assim, a Paulinha ficou um tempão sem aparecer: “Cadê a Paulinha, será que saiu?”.

Mariney: Vocês ficavam *online*, mas não falavam nada, né!?

Laura: Eu queria até saber o que aconteceu, porque eu lembro que no primeiro, a Iaçõnara, eu já marquei de primeiro o nome dela..., é diferente, né!? A Iaçõnara apareceu..., depois ela sumiu e me deu uma curiosidade.

Mariney: A Iaçonara teve dengue. Ela teve problema de saúde, ela teve dengue, ela teve problemas sérios de saúde e é por isso que ela deixou. Eu só queria comentar com o Carlos que eu não sei se era pelo fato de eu estar muito na plataforma, o tempo todo... e ler todas as interações depois, eu não te senti assim tão *outsider*, talvez, não sei qual o sentimento dos outros..., como você talvez se sinta. Porque, assim..., pelo fato de continuar lendo as coisas, eu, eu te sentia ali presente, foi só um momento, assim, claro, você teve uma participação fortíssima no início, né!? Aí, depois você sumiu, eu fiquei preocupada, falei: “Carolina, veja pra mim o quê que aconteceu, o Carlos sumiu”, aí ela me contou os problemas que você tinha e eu fiquei mais tranquila e fiquei vendo as suas interações, voltando aos poucos, mas como você disse, à noite, né!? Então..., não sei, você vê, claro que eu senti a FALta da participação ativa, né!? Mas eu te sentia ali..., assim como eu me lembro de Cris, também, às vezes, entrava com lo::ngas interações, assim, com longos textos, ela colocava depois, pois ela não podia participar mas ela colocava né!? Tá!? Então, fique mais tranquilo, não é assim tão.

Thiago: Eu também me senti um *outsider*, porque eu tinha a sensação que eu era tipo o único aluno especial fazendo a disciplina..., que não sabe nada. E, às vezes, eu ficava com raiva porque...eh, eu lia tudo e eu não sabia o que colocar, o que escrever, mas eu pensava: “Eu tenho que falar, eu vou arriscar, eu vou jogar alguma coisa, eu quero fazer mais intervenções.” Mas eu tinha medo de dizer alguma besteira.

Laura: Eu, particularmente, adorei. Uma vez até você e a Cris escreveram um texto eNORme... de experiência, e isso pra mim foi muito bom porque eu voltava sempre ao texto, pra saber se eu tinha alguma coisa a contribuir. Mas, aí, quando vocês colocavam suas experiências de sala de aula, aquilo ali, cara, eram coisas que eu não tinha pensado. Então, no final das contas, acabou ficando, foi uma, uma troca de experiências que se complementaram...

Mariney: Letícia, você se incomoda de falar?

Letícia: Eu só quero comentar essa experiência. Eu tava dando aula até as duas horas da tarde, né!? Então, eu sou professora do Instituto, do LET, então, eu fiquei ah...de 10 da manhã até as 2 horas da tarde com uma aula seguida da outra. E você falando de experiência, eh::: isso me chamou muito a atenção, eu tinha acabado de dar aula e comecei a refletir sobre o texto, nas minhas aulas, aí tinha uma pessoa ali parada e eu começava a conversar: “Sabe o que aconteceu hoje na minha aula?”, e começava a contar. Então, assim, a princípio, no início do semestre, eu já tinha descoberto que... Linguística Aplicada não é pra mim..., não é o que eu quero, eu sou apaixonada por literatura, ado::ro literatura, mas, ah::: antes disso, ah::: no início do ano, eu comecei a mexer com ensino a distância, eu sou tutora de um curso de língua espanhola para os professores do estado de São Paulo e eu ficava com aquela dúvida: “Como é que esses meninos não conseguem entregar as tarefas, tem tanto tempo?”, aí me deu uma curiosidade, de me colocar do outro lado, né!? Assim, eu vi o tema da matéria da, da Mariney interessante, eu falei: “Ah:::, eu vou ver como eu vou me portar como aluna de EaD”, né!? E claro que como eu previa, eu passei a sofrer do mesmo mal que os meus

alunos, né!? De não entregar as tarefas no prazo, né!? De..., ah::, eu tenho um horário a cumprir, além do:::, assim, às vezes começava uma narrativa e ter que parar, né!? O que eu estava escrevendo e fazer outras coisas para o trabalho, não...separar disciplinarmente aquele tempo pra... pra aula, mas, enfim..., a curiosidade de querer mexer, de ver como as crenças influenciam na teoria e na prática, foi uma das...coisas que ao começar a responder o seu questionário, eu comecei a, a responder a parte de “Quais foram suas expectativas?”, “O que contribuiu?” eu falei assim: “Olha, principalmente, o que rompeu pra mim foi a crença que eu tinha de que teoria e prática não caminhavam juntas, né!?. Eu tive aula com o Almeida Filho, né!? Eu fiz algumas matérias com ele...e ele disse que é possível levar o que você aprende pra sala de aula e eu falava: “Mas como professor, né!? O sistema não permite, não tem como alterar o sistema e tal”. A gente sempre usa o sistema como desculpa..., né!? Porque o Presidente da República é assim, porque o curso que eu dou aula é assim::: ou assado, né!? E a gente sempre deixa o que a gente aprende na academia de lado, né!? Essa matéria foi a possibilidade real de eu acabar de sair da sala de aula..., vir participar da aula e no outro dia eu levava o que eu aprendia pro meu ambiente de trabalho, né!? Então, assim..., isso foi muito bom pra mim, assim, pra eu poder quebrar com isso. Mas eu, uma coisa que eu comentei de...ah:::, você, porque eh::: você interage com o aluno, né!? Ele faz parte da aula também. Ah:::, por falar em antigas experiências, eu acabei de, de fazer uma discussão sobre um filme com os meus alunos que eles viram na aula anterior e nessa aula agora o comentário do filme. O filme se chama “O banheiro do papa”, não sei se alguém já viu!? Eh::: mas é um filme que retrata a realidade, ele é muito simples, ele não tem nada de efeitos especiais, nada assim. São pessoas do próprio lugar que atuam e eles começaram a falar da problemática do dia a dia, do cotidiano, né!? E::: eles passaram a questionar as próprias experiências sexuais deles, contrastando com a realidade do filme. Eles me falaram do filme de acordo com a aprendizagem deles e isso foi muito bom, assim, éh::: demonstra que a, a atividade que eu tinha proposto inicialmente, atingiu os objetivos. Foi um bate-papo mesmo, sem ficar controlando ali quem está falando certo o espanhol ou não. Mas, éh::: fluiu, né!?. E eu acho que grande parte desta disciplina que eu dou pra eles, surgiu aqui.

Mariney: Que bom, que bom, né!? Com esta possibilidade de saber que teoria e prática andam juntas, sim. Que você pode fundamentar suas ações, né!? Teoricamente.

Kátia: Complementando o que ela disse, ao que a disciplina contribuiu, né!? Independente de ser a distância ou não, mas eu sentia assim que todas as discussões, depois, tudo que acontecia lá fora, às vezes assim num bate-papo na sala de professores, colegas na coordenação, alunos, me fazia lembrar das discussões, o que a gente tava refletindo e tá lendo. Agora uma coisa pra te::: acalmar Thiago, o fato de ser *online* ou por ser aluno especial, não tem isso. Eu acho que esse curso a distância funcionou foi justamente pelo contexto. Professores que querem trabalhar nessa área e que estão preocupadas em aprender realmente, né!? Então, eu me sentia como você..., eu sou aluna regular, eu não sei nada, eu tô começando, eu tô aprendendo, então, às vezes eu não sabia o que falar, né!? Eu tinha dificuldade, principalmente quando a gente entra

depois como o Carlos falou, a Glória também. A gente entra depois, aí já tá tudo lido, “Ah, ele falou isso, eu não concordo, eu devia ter falado na hora, mas já passou”, né!? Não dá vontade de falar. Outras vezes não. Teve um que eu me lembro, que a minha colocação foi comentada por quase todo mundo, aí eu falei: “Não, eu vou abrir um aqui, eu vou escrever respondendo pra todo mundo”, então depende um pouco também do momento, né!? Independente de ser aula presencial, mas éh:::, eu já fiz um outro curso a distância... e foi uma especialização..., aí tinha aula presencial mensalmente. Só que, assim, justamente o contexto era outro..., a preocupação era te:::r um título..., ter um título, não só minha como de vários colegas que estavam lá... e me parece que até a preocupação até de quem organiza o curso também, é só de estar ali pra ganhar o dinheiro, pra conquistar mais um diploma e tudo. Então, realmente, fica difícil aprender, né!? Então, eu acho que esse contexto é que fez a diferença..., eh::: de ter funcionado. Além, eu quero reforçar, além da organização da professora, isso aí, eh::: eu acho que ajudou muito a gente, a se organizar também, né!? É uma coisa que...não é que eu era desse jeito, eu acho que eu fui aprendendo ao longo dos anos, né!? Saber me organizar e a organização da professora ajudou muito.

Thiago: Pra mim o fator decisivo pra eu me interessar em fazer esta matéria foi o fato dela ser *online* porque eu definitivamente não tenho tempo de fazer. Eu trabalho muito, pelo menos pra mim foi muito bom uma matéria *online*.

Pedro: Eu tinha a ideia de que um curso a distância era meio que enrolação.

Cris: Outra vantagem é que num curso a distância todo mundo pode falar, todo mundo tem voz, né!?

Glória Santos: Porque se você não aparece, todo fórum vale ponto, então, você TEM que colocar, né!? Quer dizer, é uma série de compromissos.

Mariney: Não é só entrar e falar: “Eu achei interessante esse texto” e sim o que você viu nesse texto.

Pedro: Eu acho que::: pelo menos neste grupo, todo mundo quer é realmente aprender..., o propósito. Numa aula presencial, por exemplo, principalmente quando eu não tinha que apresentar o seminário, eu não lia o texto e tal.

Ana Carolina: Eu tô achando interessante porque vocês falaram que trabalharam muito. Eu fiz no verão, foram duas semanas, eu trabalhei muito, mas eu acho que vocês trabalharam mais. Eu senti que acaba ficando, a princípio..., obrigatória a participação. Como ela falou: “aparecer”. Você tem que mostrar que você está lá, que você leu, que você está contribuindo. Mas ao mesmo tempo eu percebi que ao longo do semestre os alunos vão se acostumando, aí se não dá pra entrar na hora que todo mundo entrou, aí tinha muita gente entrando depois e falando.

Carlos: Outra coisa importante, na hora de fazer o ensaio teórico, serviu como forma de fichamento.

Mariney: Eu imagino que tenha ajudado bastante, você pode quase que copiar e colar, né!? O que você já mostrou, né!?

Catharina: Eu fui fazer o ensaio, aí tinha um texto que o Liberato tinha feito, mas depois eu não achei.

Mariney: Gente, duas coisas que eu queria só éh:::, perguntar pra vocês. Então, é mais ou menos geral esse sentimento de que presencial de uma certa forma exige mais ou a distância exige mais porque você tem que mostrar que você leu, de contribuir, de buscar?

Catharina: A forma da senhora, é que a senhora dava muita leitura. Então, de repente, a forma como a senhora conduziu é mais puxado. Eu acho assim, eu já fiz outras disciplinas na plataforma *moodle* e realmente eu levei a coisa meio, sabe na::: por fazer.

Laura: Eu fiz uma matéria na graduação, eu sempre lia o texto e aí quando chegava na escola, tinha gente que não tinha lido, aí a pessoa ficava sentada.. a aula inteira..., respondia a chamada, não abria a boca. Então, por mais que, eu acho que a carga de leitura foi a mesma, pelo menos quando eu fiz a graduação e agora.

Glória: Dá pra mascarar um pouco mais quando você está presente.

Mariney: A gente percebe quem leu e quem não leu, mas na *online* fica mais evidente se a pessoa leu ou não, né!?

Glória Santos: Uma coisa assim que eu achei muito bacana e que deve continuar no curso são os convidados. O fórum com a Professora Ana Maria Barcelos que é uma pessoa fofa. Acho a Ana Maria Barcelos assim, admiro..., gosto..., já li outros textos dela, também, né!? Super bacana, enquanto professora, enquanto estudiosa da área, maravilha. E, também, com a professora Maria Helena Vieira-Abrahão, que é assim, coisa mais gostosa ler algo de alguma pessoa e depois interagir com ela, então, assim, fica muito bacana isso, né!? Adorei, foi muito bom, foi muito bacana.

Mariney: Muito positivo, muito bom. Talvez se fosse presencial, vocês não teriam a oportunidade, né!? De interagir com o próprio autor.

Carlos: Eu também adorei as fotos.

Mariney: Adorou as fotos. Todos lá, aquele pessoal das fotos são o pessoal do nosso simpósio na Alemanha, eu não sei se vocês leram, eu não sei se vocês viram lá Kramsch. Eu só queria perguntar uma coisa que vocês levantaram aí: Como é essa coisa de não, de ter aquele sentimento de não saber o que falar na hora? Será que é porque a modalidade é a distância e a interação não é oral? Você escreve..., você se compromete..., ou alguma coisa assim? Como é isso?

Paulinha: Um dia, gente, foi uma novela. Lá em casa tem dois, sei lá como é que chama isso, dois interruptores de energia. O lugar onde fica meu computador, a energia pifou. Deu um temporal, eu corri pra UEG, pro meu trabalho que é do lado, rapidinho.

Cheguei lá, entrei e daí já tinha começado a discussão. Aí eu já fiquei... Então, assim, eu nunca assisti uma aula sem ter lido o texto..., uns textos eu lia melhor outros não, mas eu ficava incomodada. Eu me sentia travada, tinha hora. Não conseguia falar nada e quando eu tentava falar alguma coisa, alguém falava. Eu li tanto alguns textos. Teve uma vez que tinha uma palavra que eu não achava em lugar nenhum, eu fui parar lá naquele dicionário de linguística. Aí eu estudei e aí postei um comentário, quando alguém respondeu e eu vi que um leu, o outro leu, eu falei: GENTE!!! Eu vou te falar a verdade, foi o melhor fórum que teve. (risos) E a questão de que eu me sentia um pouco avaliada de quantas vezes eu falei. E, de repente, um raciocínio vai no texto e o assunto muda. No fórum que eu gostei mais, você, professora, falou muito, a gente voltava no texto e você puxava o assunto e aí assim, como aquele foi o meu dia, né!? Aí, eu comecei a repensar nisso. Eu acho que... essa questão era timidez. Eu achava que o meu raciocínio tava muito lento, de repente alguém colocava a mesma coisa, uma palavra que eu não sabia o quê que era, e eu pensava: “Como é que eu vou comentar algo que eu não sabia?” Aí, eu corro atrás e olho, olho e chego lá, aí já foi.

Dri: Eu e a Paulinha, assim, quando chegava da aula, assim, pra começar, mas até que eu lia tudo, eu ficava inteirada, já tava quase terminando, né!? Porque antigamente a gente ouvia falar na UnB, era assim o máximo quem estudava na UnB, né!? Então a gente tem uma ideia de inferioridade mesmo, né!? A gente vê assim... com modéstia mesmo, né!? Com medo assim de falar e assim, às vezes, na sala de aula seria mais fácil mesmo falar. Eu tive uma formação no interior, né!? Na UEG e enfrentar, né!? Uma turma assim tão graduada.

Glória Santos: Eu tenho uma questão pra falar. Que assim: “Você como coordenadora do grupo, você sentiu alguma vez a necessidade de ter que falar conosco pessoalmente?” Eu fiquei pensando nisso, enquanto professora que somos, que assim às vezes, é assim: “Thiago, isso não tá legal... e eu acho que você pode fazer isso de uma outra forma ou parabéns Thiago, você está muito legal seu caminho”. Pra um curso a distância como isso é feito? Porque... claro... que você pode chamar a Kátia, sem envolver todos, quer dizer, isto eu fiquei me indagando ao longo do curso se eu fosse a professora, né!?: “Kátia..., vamos conversar aqui porque isso não tá legal”. Ou... que horas que é que a gente fala só com um aluno, que horas que é que a gente coloca um aluno pra todos os outros alunos, assim: “Letícia, seu trabalho é muito bacana, parabéns.”, todo mundo pode ficar sabendo. Ou um comentário mais pessoal, também. Eh:::, eu fiquei pensando assim... que ao longo do curso, eu queria ter tido alguma palavrinha sua, não da Mariney, mas do professor. Mas assim: “Como é que eu tô indo ao longo do curso?” E isso, essa questão: “Como você vê isso enquanto professora?”

Mariney: Eu tive uma angústia durante o curso foi a falta que eu senti de vocês no *Yahoo group*. Mas não era, eu, eu entendia como vocês não querendo me responder pra não encher minha caixa de *e-mail*, eu imaginava assim. Mas ao mesmo tempo... eu sentia a falta de vocês pelo menos falarem assim: “Legal professora, tá certo, amanhã”. Muitas pessoas faziam isso, mas não todos. Eu interpretava corretamente, eu pensava: “Ah:::, eles não estão respondendo porque estão pensando que vão encher a minha caixa,

eu não vou querer.” Eu tentava imaginar assim..., eu pensava assim: “Será que...” Isso foi bem no início... porque eu queria que quando eu mandasse, porque eu mandava muita coisa pro *Yahoo Group*, né!? Porque o *Yahoo* era o momento do gerenciamento..., o fórum era só pra questões acadêmicas, né!? O *Yahoo* era a questão prática do curso e engraçado eu me senti um pouco sozinha no *Yahoo*, sabe!? Eu pensava assim: “Será que eles receberam?”, mas enfim a Catharina fazia muito isso. Era a Laura que falava *OK*, ela, às vezes ela mandava só um *e-mail* falando assim: “*OK*”, né!? A única, assim, angústia que eu tive em específico, porque a gente tem. Vocês estão falando das angústias de vocês..., como professora, eu não sei se porque na minha experiência como aluna é:::, no curso a distância no doutorado, esse *Yahoo group*, ele funcionou muito, a gente interagia demais, né!? E eu senti um pouquinho falta disso, mas isso não é problema de vocês, né!? É um problema MAIS da modalidade, o próprio fato de ser a distância, né!? Porque você não está lá o tempo todo e mesmo que você esteja, você fica pensando: “Nossa, eu vou responder só pra dizer *OK*”. Então você nunca sabe o quê que eu quero, né!? “Será que ela quer que eu responda só pra dizer *OK*, eu vou encher a caixa dela.” Então, vocês não sabem o que eu espero de vocês, não é verdade? Uma outra coisa também que eu tive que cuidar dentro de mim, eu acho que vocês sentiram isso, foi o seguinte, mas isso foi bem no comecinho. Éh:::, a gente marcou o curso pra terça-feira, né!? E a secretaria fez uma confusão com o horário... e jogou pra quinta, então eu acho que eu comecei com aquela ideia de que terça-feira era nosso dia, né!? O dia da presença de to::dos, pra gente interagir, ficar ali juntinho. O quê que aconteceu? Claro, como vocês se matricularam pra quinta, muitos tinham compromisso, estavam organizados pra quinta e tinha um compromisso na terça. Então, no começo, às vezes eu pensava assim: “Ah, senti falta da participação e tal”, mas aí depois, por exemplo: “Mas é claro, todos se matricularam pra quinta, eles tem compromissos de aula na terça, né!?” E, aí, eu já:: fiquei mais tranquila, mas... pra mim foi uma experiência muito positiva, muito mesmo e eu acho que:: essa interação que a gente tá tendo aqui, essa afinidade, essas brincadeiras são fruto mesmo desse semestre todo, dessa intimidade que a gente..., que a gente gera, né!? E, eu acho que o grupo foi muito coeso, muito participativo, eu senti muito isso, na presença de vocês, sabe!? Mesmo aqueles que não puderam participar na terça, eu ficava, eu me lembro da Cris, ela entrava, o Carlos também fazia isso no início, a Glória e assim, com textos enormes, entravam depois, mas estavam ali presentes, com muita coisa, né!? Às vezes, na terça, eu ficava triste: “Cadê o povo?”, aí Glória me respondeu um dia, né!? Ela falou: “Ah, professora. Eu tô até sem graça porque eu não posso participar na terça” e eu respondi a ela: “Não, fica tranquila, eu sei que foi um erro da secretaria”. Mas, inicialmente foi uma angústia assim de querer... o próprio sentimento do face a face que a gente não tem, né!?

Carlos: Assim, em relação ao que você falou que você ficou triste, você relatou que você ficava triste, mas um dia você falou: “Gente, cadê vocês?”. Mas eu lia assim: “GENTE, CADÊ VOCÊS?” Porque quem não te conhece, né!?

Mariney: Então, mas assim, a modalidade *online* ela tem essa coisa. Vocês estão interagindo da forma escrita, mas isso não leva entonação, você não tem gesto, você não

vê o olho, você não tem o visual, né!? A idéia que nós fazemos uns dos outros pela foto, pelo som, pelo que escreve, a maturidade, a jovialidade, a coisa, a idéia do professor também, né!? Que o professor é bravo. Parece que, eu não sei se eu estou errada, mas parece que o sentimento a distância, a afetividade aflora talvez um pouquinho mais do que no presencial!?

Gustavo: O [INCOMPREENSÍVEL] provisoriamente montou u::ma::, um sistema de internet sem fio. Quem já usou sabe que quanto mais usuários, vai caindo a velocidade. Três horas da tarde todos os funcionários já chegaram, né!? Aí, a hora que tá bombando, né!? É a hora que cai e aí teve um dia, eu tive que, você estava respondendo uma pergunta que eu tinha feito, a linha caiu sem nenhuma explicação. Eu tive que sair da sala que eu tava que era a sala dos professores, pegar o carro, sair, ir pra uma *lan-house*, esperar o sistema reiniciar, pra poder voltar e achar a sua resposta, porque você respondeu. O computador da *lan-house* tem teclados ruins e eu queria um computador pra eu poder digitar rápido, né!? Eu queria matar, né!? A menina me falou que quase ninguém numa *lan-house* usa o teclado pra digitar texto. Aí eu falei: “Eu quero um computador com um teclado bom”. (Risos) Ela ficou me olhando. Pra mim, muito importante, eu falei isso na, na, no fórum, é a colaboração de vocês para destrinchar o texto, porque assim, eu tenho a necessidade de ouvir, é assim que eu processo a informação. Quando fica só no teórico, eu entendo, mas parece que fica muito vago. E, aí, teve um dia que eu fiz um comentário e fizeram um comentário bem pessoal sobre o texto e aí eu entendi uma parte que eu não tinha entendido. Aí eu comecei a anotar todos os exemplos que vocês davam de dentro da sala de aula e eram exemplos bem pessoais, porque isso pra mim é fundamental. Eu já foi moderador no TelEduc e o TelEduc dá o mapeamento pra quem tem... espaço de moderador, aí você pode ver as interações, como o próprio nome diz, ele mapeia. E, aí, é muito bom porque, éh:::, eu não tive, quando eu moderei, era uma turma de calouros. Eles não tinham ainda independência tecnológica, inclusive de interagir sem mim, toda hora eu tinha que ir lá puxar, né!? Não só o assunto, mas a parte tecnológica. E, aqui não, aqui dava pra os alunos fazerem interação, e você como moderadora poderia tá observando as interações e intervindo só quando fosse necessário.

Mariney: Mas essa era a idéia. Eu sempre ficava encantada o quanto vocês interagiam.

Laura: No fórum da Maria Helena, eu senti que ela não tava, eu não sei, eu tive essa impressão, que ela não tava muito a vontade. Porque a Barcelos, uma pessoa falou assim: “Nossa já tem quase duas horas”, aí ela falou assim: “Mas, já.” E ela teve a preocupação de responder a todo mundo, todo mundo, todas as perguntas, ela respondeu e a Maria Helena, ela..., eu senti que ela [INCOMPREENSÍVEL]

Glória Santos: Mas, enfim, a Ana Maria Barcelos, ela talvez esteja mais acostumada não sei.

Mariney: A Ana Maria Barcelos é assim. A gente dividiu apartamento na Alemanha, ela me deixava louca. Ela acorda 5 horas da manhã, aí ela não queria me acordar, ela ia ler no banheiro, ela acendia a luz do banheiro e sentava no vaso. Quando eu acordava, eu

perguntava: “O que você está fazendo, Ana?” e ela: “Eu estou preparando a minha aula de metodologia lá da semana que vem.” Veja bem, 5 horas da manhã, ela tá de pé, então, eu não sei, é interessante. Ela já tinha participado desse mesmo fórum no verão, então ela estava mais inteirada. Agora, a posição da Maria Helena, apesar, eu achei interessante porque eu tive esse sentimento, também. Mas a Maria Helena já trabalha com Tandem na UNESP, então ela é mais ou menos familiarizada com tecnologia, mas assim, você estar num ambiente, às vezes você pensa: “Ah, professora, mas pra ela também se colocar numa posição tipo: “Bom, ah, eu não sei o que vão me perguntar.”, não sei, talvez ela tenha, dá uma certa angústia de...não ser ordenado.

ANEXO D

Exemplo de Narrativa Escrita

Estava com onze anos de idade, na quinta série, quando comecei a ter aulas de inglês. As minhas expectativas quanto a aprender uma nova língua eram pretensiosas. Desde que aprendi a ler os livros de inglês da época em que a minha mãe estudava, achava o máximo pronunciar aquelas palavras que ninguém entendia. Sim, porque eu falava tudo errado, como se lia. Achava muito ‘chique’ falar outra língua. E por pensar assim, no primeiro dia de aula dessa língua, eu e outra coleguinha esperávamos ansiosas pela professora de inglês que, conforme acreditávamos seria loira, alta, de olhos azuis, falando Good morning, students! Risos. Afinal, nas nossas cabecinhas, os professores de inglês deveriam ser muito ‘chiques’, assim como julgávamos serem os falantes de inglês. Mas, contrariando todas as nossas expectativas, quem entrou por aquela porta, foi uma senhora, baixinha, gordinha, morena e bem brasileira dizendo: - Bom dia, gente! Hoje será a nossa primeira aulinha de inglês! Nossa.... Imaginem a frustração das garotinhas: - Eu pensei que ela fosse loira, alta, enfim...

Esperávamos tanto da professora... Mas saímos das aulas dela só com o *verb to be* e aquela bendita lista dos *irregular verbs*. Santo Deus! Eu tive que decorar aquela lista com uns 243 verbos - to be, was/were/been, to become, became, become... E por aí vai. Só comecei a ter um contato mais significativo com a nova língua quando entrei para o CILT (Centro Interescolar de Línguas), aí sim, comecei a me interessar de verdade pela aprendizagem. Foi o máximo quando li o livro Oliver Twist de Charles Dickens e quando comecei a cantar as músicas em inglês, por ex. My heart Will go on da Celine Dion. Eu simplesmente adorava aprender novas palavras *to improve my vocabulary!*

Terminei os seis anos de inglês e fui trabalhar em uma CIA Aérea, aprender inglês sempre abriu portas profissionais na minha vida. Mas naquela ocasião, o meu castelinho desmoronou, pois percebi que o ‘inglês’ que eu havia aprendido era simplesmente outro inglês porque ninguém me compreendia e eu não compreendia ninguém. Quando tinha que viajar em vôos internacionais dava vontade de gritar por socorro! Ficava aflita, uma vez entendi errado o que um australiano disse: ele falou que

tinha que desembarcar na conexão *today* e entendi *to die*. *Oh, God!* Avisei ao chefe de cabine que tínhamos um passageiro com caso de falecimento e que precisava ser acomodado em uma conexão, urgentemente. Imaginem a confusão. Depois desse episódio, o meu apelido na companhia era *to die!!!!*

Eu tinha um bom domínio gramatical da língua, mas muita dificuldade em me comunicar. Dava aulas de inglês e gostava. Após dois anos, descobri que queria lecionar. Então assumi minhas dificuldades e comecei a graduação em Letras Inglês e Português e percebi que a formação do professor reflete beneficemente no ensino-aprendizagem de uma LE.

Relendo o meu texto, começo a pensar: tomara que os meus alunos não lembrem de mim como eu lembrei da minha professora de inglês da quinta série.

ANEXO E

Termo de Consentimento

Eu, abaixo assinado, na condição de aluno(a) de Crenças de ensino e aprendizagem de línguas na Universidade de Brasília, manifesto minha intenção em participar, como voluntário(a), na pesquisa da Mestranda Roberta Carvalho Cruvinel, para coleta de dados para a dissertação do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNB. Coloco-me à disposição da mestranda para responder a questionários escritos e entrevistas, bem como expresso minha permissão formal para que ela tenha acesso aos fóruns que participei na disciplina de Crenças de ensino e aprendizagem de línguas. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado

Brasília, _____ de _____ de 2009.
