

## Ser aprendiz em um ambiente virtual: perspectivas acerca da autonomia na aprendizagem de línguas

### Being a learner on a virtual environment: perspectives on autonomy and language learning

Cristiane Manzan Perine\*

*“O meu papel tem sido de descobridora, como uma criança que começa a ver o mundo. Ela fica maravilhada e ansiosa, porque quer saber tudo...”*

---

**RESUMO:** Neste estudo, visitaremos algumas ideias sobre a aprendizagem de língua inglesa com foco em dois aspectos muito importantes: autonomia e crenças de aprendizes. Em nosso arcabouço teórico, entendemos crenças como formas de pensamento, interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente (MASTRELLA, 2002). A autonomia é vista como a capacidade para reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente. Tal capacidade é refletida no modo como o aluno aprende e em como transfere o que aprende para contextos maiores (LITTLE, 1991). É nosso objetivo primordial investigar a inter-relação entre crenças e autonomia em um ambiente virtual de aprendizagem, e analisar de que modo as crenças relacionadas a aprender inglês a distância podem exercer impacto no desenvolvimento da autonomia do aprendiz e no processo de aprendizagem da língua. Participa desta pesquisa uma aluna do curso de Letras inscrita na disciplina eletiva “Inglês em Rede”, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de questionários, diários reflexivos, entrevista e acompanhamento da disciplina na plataforma *Moodle*.

**PALAVRAS-CHAVE:** autonomia; crenças; língua inglesa; curso a distância

---

**ABSTRACT:** On this article, we discuss some ideas about English language learning focusing on highly important aspects: autonomy and students' beliefs. In our theoretical framework, we assume beliefs as way of thought, interpretations of the reality which are socially defined and work as basis for future actions (MASTRELLA, 2002). Autonomy is understood as the capacity for critical reflection, decision making and independent action. This capacity is reflected on the way the students learn and on how they transfer what they learn to wider contexts (LITTLE, 1991). It's our major goal to investigate the relationship between beliefs and autonomy on a virtual learning environment and analyze the way beliefs related to English distance learning can have impact on the development of students' autonomy and on the language learning process. A student from the Letters course enrolled on the optional subject “Inglês em Rede”, in a federal university of Minas Gerais participated on this research. The data were collected through questionnaires, reflective journals, interview and observation of the course on the Moodle platform.

**KEYWORDS:** autonomy; beliefs; English language; distance course

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos (UFU). Docente do Núcleo de Línguas “Inglês sem Fronteiras” (UFU) e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

## 1. Introdução

Todos nós, alunos e/ou professores, possuímos uma pluralidade de crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), do que é aprender, do que o aluno deve fazer para aprender, de qual o papel do professor, dentre tantas outras. Essas crenças funcionam como uma bagagem que trazemos conosco quando damos início à longa e sinuosa jornada de aprender uma LE.

Em Linguística Aplicada (LA), as crenças são definidas como um conjunto de opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino e de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006). Essas ideias são formadas a partir das experiências de cada indivíduo e tendem a influenciar no comportamento e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim, nossas crenças começam a emergir desde os primeiros contatos com a língua, com os professores, colegas, livros e com o contexto formal de aprendizagem, bem como da vivência em todos os círculos sociais dos quais fazemos parte.

Ao pensarmos o ensino de línguas por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e ao nos dispormos a adentrar nesse novo contexto de aprendizagem, trazemos conosco crenças que possuímos sobre o ensino e a aprendizagem, algumas das quais podem condizer com a aprendizagem a distância e outras que podem entrar em conflito com tal ambiente, desencadeando processos de adaptação ou resistência, ou mesmo um processo de reconstrução de crenças. Assim, nossas crenças têm um papel imprescindível a desempenhar na aprendizagem mediada por tecnologias digitais.

Diante da extensa literatura sobre crenças tecida no país, e cientes da já expressa necessidade de novos estudos que busquem estudar crenças não como construtos isolados, mas na tentativa de associá-las a outros construtos (BARCELOS, 2006) e considerando ainda crenças como fatores contextuais e a indispensabilidade de investigá-las em contextos específicos (CONCEIÇÃO, 2004), propomos, neste estudo, desvendar as crenças acerca da aprendizagem de língua, em um curso de inglês instrumental a distância e, investigar, de que modo crenças e autonomia dialogam entre si nesse contexto. Como afirma Rheingold (2012 apud PAIVA, 2012), a participação no mundo online aumenta o senso de pertencimento e o “*empowerment*”, o empoderamento nos alunos. Assim, partimos do pressuposto de que um AVA é um ambiente característico para a aprendizagem autônoma.

Na primeira seção, apresentamos o arcabouço teórico que sustenta nossas discussões sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda, definimos o que é autonomia

e trazemos uma breve descrição desse construto. Na terceira seção, descrevemos a metodologia utilizada neste estudo, o contexto de investigação e a participante. Na seção quatro, apresentamos a análise dos dados e buscamos identificar como crenças e autonomia se inter-relacionam. Por fim, na quinta seção, retomamos os propósitos deste estudo e as reflexões que dele emergiram.

## 2. O que são crenças?

Na LA brasileira, o interesse sobre o tópico crenças no ensino e aprendizagem de línguas surgiu na década de 90 e, desde então, tem se refletido em inúmeras publicações em diversos programas de pós-graduação pelo país. Nesse período inicial, foram determinantes os trabalhos de Leffa (1991), que utilizava o termo “concepções” para se referir ao construto crenças, Viana (1993) que empregou o termo “mitos” sobre ensino e aprendizagem, Gimenez (1994) e Barcelos (1995) que utilizaram o termo “crenças”. Essa diversidade de termos para se referir ao construto, ao mesmo tempo em que mostra certa dificuldade em sua delimitação, atesta a complexidade e amplitude de tal área de investigação. Barcelos (2008) classifica o período entre 1990 e 1995 como a fase inaugural dos estudos sobre crenças, entre 1996 e 2001, a etapa de desenvolvimento e consolidação e, por último, de 2002 até o presente momento, o período de expansão de tais estudos.

Segundo Dewey (1933), as crenças cobrem todos os assuntos sobre os quais não temos um conhecimento certo, mas aceitamos como verdade, como conhecimento e podem vir a ser questionados no futuro. Desse modo, crenças correspondem a convicções pessoais que adotamos como verdade, independentemente de um estatuto de conhecimento científico que comprove sua validade. Assim, as crenças constituem nossas verdades pessoais acerca do copioso número de variáveis abarcadas no processo de ensinar e aprender uma língua, as quais são suscetíveis à reconstrução ou mudança diante de reavaliação e exame crítico.

A possibilidade de reconstrução de crenças também é apresentada por Dufva (2003), que afirma que as crenças se encontram em um constante processo de renegociação. Para a autora, “uma crença compõe um sistema cognitivo que consiste de elementos individuais, sociais e universais. O que torna as coisas ainda mais difíceis, entretanto, é que as crenças estão em um constante processo de renegociação” (p. 143). Essa mudança ou renegociação de crenças, contudo, não ocorre repentinamente. Concordamos com Pessoa e Sebba (2006) ao afirmarem que a mudança acontece diante de momentos catalisadores de reflexão, e de

consequente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática. Entendemos esses momentos catalizadores de reflexão como situações de instabilidade, quando o indivíduo é confrontado com circunstâncias que colocam em dúvida suas certezas, e o faz analisá-las e repensá-las. Isso ocorre quando novas concepções emergem em nossas mentes e nos parecem mais dignas de crédito do que aquilo em que acreditamos ou quando nossas crenças já não nos parecem suficientes na tentativa de entender e explicar os fenômenos que nos cercam. Exemplificando, se um aluno não acredita na eficácia de um curso de línguas a distância, por achar que o ensino é mais fraco e pouco satisfatório e, no entanto, por curiosidade ou por pressões no trabalho ou universidade, ele se inscreve em um curso nessa modalidade, ele pode se surpreender ao constatar que está aprendendo e que esse conhecimento possibilitado pelo curso está repercutindo em seus trabalhos ou estudos. Isso pode fazer com que ele mude de crenças e comece a acreditar na aprendizagem de línguas a distância. Garbuio (2006) alerta que crenças são (re)construídas (e formadas) o tempo todo, à medida que o indivíduo se depara com novas situações e informações.

Uma das mais importantes facetas dos estudos sobre crenças reside em seu poderio em induzir o comportamento. As crenças estão relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa. Para Woods (2003), a pesquisa da relação entre crenças e ações é crucial para o entendimento das crenças de alunos e professores.

Nespor (1987) afirma que as crenças são mais influenciáveis do que o conhecimento na forma como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois, as crenças predizem o comportamento. Portanto, as crenças possuem mais potencial para influenciar o comportamento humano que o conhecimento. Por isso, investigar as crenças pode ser mais adequado que investigar os conhecimentos do professor ou aluno em determinado contexto.

As crenças influenciam como as pessoas planejam e determinam suas tarefas (PAJARES, 1992). Assim, as pessoas tendem a agir conforme seus pensamentos, determinando, por meio deles, suas estratégias de estudo e, conseqüentemente, a realização de suas atividades.

Barcelos (2006) articula a relação entre crenças e ações de três modos, os quais detalharemos a seguir:

**a)** Relação de causa e efeito: o pressuposto é de que as crenças exercem forte impacto no comportamento. Desse modo, se um aluno acredita que o papel do professor é o de transmissor de conhecimento, ele acreditará que esse tem que aproveitar cada minuto para demonstrar que

tem conhecimento e sobrecarregar os alunos com informações, e terá a tendência a julgar que o ponto de vista do professor é sempre o mais correto, pois é ele quem detém o conhecimento. Se, por outro lado, vê o seu papel como mediador, ele vê no professor alguém mais experiente, que por meio da interação, pode colaborar para que ele e seus colegas construam conhecimento.

**b) Relação interativa:** tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar as crenças. Para Richardson (1996), as crenças podem influenciar as ações, assim como as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar na mudança ou formação de novas crenças. A esse respeito, Woods (2003) defende que as crenças e ações estão relacionadas de maneira complexa e indireta. Esse seria o caso, por exemplo, de um aluno que acha ilusão pensar que o ato de jogar videogames pode ajudar na aprendizagem da língua. No entanto, durante a aula ou fazendo algum exercício do livro, se depara com palavras que já conhece, pois são muito utilizadas nos jogos e percebe que aprendeu mais vocabulário. Ele pode começar a acreditar que jogar videogames é benéfico para a aprendizagem da língua. Ou ainda, no caso de crer que o uso do dicionário na aprendizagem é uma ferramenta útil, essa crença pode levá-lo a desenvolver o hábito de consultar o dicionário.

**c) Relação hermenêutica:** existe uma relação complexa entre crenças e ações, a qual pode ser de concordância ou dissonância; isso implica afirmar que nem sempre as crenças correspondem às ações ou as ações às crenças. Exemplificando, se um aluno acredita que deve fazer todas as atividades propostas pelo professor, mas, teve problemas de saúde, ficou internado e chegou à aula sem ter feito as tarefas propostas. Por mais que acreditasse, não fez as tarefas, sua crença, nesse episódio, não correspondeu às suas ações. Pensemos ainda no caso de um aluno que não acredita que a repetição de palavras ou sentenças seja importante na aprendizagem de línguas, mas sempre as repete em sala de aula, porque o professor assim o exige. Nesse caso, sua ação, não corresponde à sua crença. O desencontro entre crenças e ações pode ocorrer por fatores pessoais como problemas de saúde, preguiça, desmotivação, passividade, timidez, ansiedade ou, como no último exemplo acima, por fatores contextuais. É uma relação em que os limites contextuais ajudam na compreensão de crenças.

Outro fator que pode interferir na relação crenças e ações são as experiências. Dewey (1938) advoga que o processo de ensino e aprendizagem consiste em ações contínuas de reconstrução de experiências, visto que essas se caracterizam pela interação e adaptação a partir do princípio de continuidade dos atores envolvidos em seus contextos. Esse princípio de continuidade pode se efetivar na medida em que há interação e adaptação do indivíduo ao

contexto, provocando grandes embates ao interpor, nessa atuação, valores de experiências anteriores para a modificação das experiências futuras. O ambiente, entendido como as condições somadas às necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que se tem, configura-se como um elemento muito importante, por desencadear acontecimentos em uma situação específica. Em um contexto virtual de aprendizagem, por vezes, os alunos podem trazer crenças construídas a partir de suas experiências em contextos presenciais de aprendizagem, as quais precisam ser cuidadosamente analisadas na transposição para um curso não presencial.

Conceição (2006) afirma que levar as experiências em consideração ajuda na compreensão mais profunda das crenças. Segundo a autora, as experiências de aprendizagem contribuem na formação de crenças e nas ações dos aprendizes ao aprender uma língua. Ademais, as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com maior atenção nas pesquisas, pois, através da compreensão mais profunda dessas experiências serão explicadas muitas ações e, até mesmo, dificuldades dos alunos. Em virtude disso, a autora recomenda que as experiências não sejam desprezadas em nossas pesquisas. Barcelos (2001) também relaciona crenças e experiências ao comportamento. Para a autora, a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto.

Richards e Lockhart (1998), por seu turno, revelam que os alunos trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, atitudes e decisões que influenciam como eles abordam sua aprendizagem. O sistema de crenças dos aprendizes interfere na motivação para aprender, nas expectativas sobre a aprendizagem da língua, nas percepções sobre o que é fácil ou difícil, assim como o tipo de estratégias que eles preferem. Em suma, o sistema de crenças do aprendiz pode sensibilizar ou dificultar sua autonomia para aprender.

Na próxima seção, abordaremos o construto autonomia no ensino e aprendizagem de línguas.

### 3. O que é autonomia?

Um antigo provérbio já dizia, “*Don’t give man a fish, teach him how to fish*”.<sup>1</sup> Assim, o indivíduo aprende a manusear os equipamentos de pesca, a analisar as interferências contextuais, tais como as condições do local/clima/tempo e pode até pensar em que tipo de peixe deseja alcançar. Ele estará apto a pegar seu barco e escolher a direção que quer seguir e, com o tempo, mais capacidade ele desenvolve em efetivar esse processo. Dito de outro modo, o peixe acaba, a aprendizagem da pescaria fica e se desenvolve. Isso é aprendizagem contínua e relevante para toda a vida.

Aplicado à sala de aula, esse provérbio nos ajuda a compreender que não basta considerar o “saber” como algo pronto e acabado, como um produto final a ser entregue ao aluno e por ele consumido. Mas, antes, ensiná-lo a desenvolver habilidades, a explorar seus potenciais, a desvendar técnicas de estudo e descobrir suas próprias maneiras de construção de saberes. Desse modo, ele não aprenderá somente o que o professor lhe ensina, mas estará munido de um manancial de opções de aprendizagem, e poderá, gradualmente, aprender, reaprender, expandir e multiplicar seu repertório de saber. Ele não terá peixe para se alimentar apenas por um dia, saberá buscar alimento quando quiser, como quiser e sem depender de outros, de acordo com suas vontades e/ou necessidades.

Essa história nos ajuda a evidenciar, como a autonomia não é algo inato, e sim uma capacidade a ser desenvolvida a partir do contato e experiência com os outros nos meios sociais em que habitamos. É algo que repercute para a vida, não se limita à sala de aula. Ela pode ser aperfeiçoada, aplicada em diferentes contextos e nos torna mais livres. Isso nos permite entrever porque a autonomia é uma característica tão desejável aos alunos.

O dicionário Houaiss define autonomia como a capacidade de governar-se pelos próprios meios. É o direito de um indivíduo de tomar decisões livre e independentemente e dirigir-se segundo suas próprias convicções, em outras palavras, segundo suas próprias crenças.

Little (1990) argumenta que a autonomia não é simplesmente um comportamento único e fácil de ser descrito. Um aluno autônomo é aquele que entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades (MICOLLI, 2007).

---

<sup>1</sup> “Não dê peixe ao homem, ensine-o como pescar”.



O conceito de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas nos remete à década de 70 e ao *Council of Europe's Modern Languages Project*<sup>2</sup>. Um dos resultados dessa reunião foi a criação do *Centre de Recherches et d'Applications em Langues*<sup>3</sup>, na Universidade de Nancy, na França. Ali tiveram início as primeiras pesquisas sobre autonomia. Yves Châlon, um dos fundadores do centro, é considerado por muitos como o pai do conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. Com sua morte em 1972, Henri Holec, assumiu a direção do centro e se tornou um dos grandes expoentes nos estudos sobre autonomia (BENSON, 2001).

Dickinson (1987) define a autonomia como uma situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relativas ao seu aprendizado e à implementação dessas decisões. Riley (1986) alerta que a liberdade de escolha é essencial para que o aluno desenvolva a autonomia. Assim, os pesquisadores concordam que a fim de desenvolvê-la os aprendizes devem se libertar da direção e do controle de outros.

É comum ouvirmos que a autonomia está ligada ao individualismo, a estudar sozinho e em isolamento. No entanto, a autonomia necessariamente implica colaboração e independência. O termo independência começou a ser usado no Reino Unido, como sinônimo de autonomia, e contrário à dependência excessiva de currículos, livros e professores. Contudo, hoje, parece ser mais apropriado dizer que a autonomia demanda interdependência, o que implica professores e alunos trabalhando juntos e ativamente em direção a objetivos em comum. Para justificar essa visão, Kohonen (1992) afirma que decisões pessoais são necessariamente tomadas em respeito a normas sociais e morais, tradições e expectativas. Autonomia inclui a noção de interdependência, o que é ser responsável por sua própria conduta em determinado contexto social e ser capaz de cooperar com os outros para resolver conflitos de maneira construtiva. Em virtude disso, analisando um contexto formal de aprendizagem, ser um aluno autônomo não corresponde a fazer tudo isoladamente e não elimina a importância da figura do professor e do contato com os colegas, nem o respeito das normas da escola ou sala de aula.

Isso nos remete ao conceito de aprendizagem colaborativa, uma vez que, para Little (1996) a colaboração é essencial para o desenvolvimento de autonomia. Ele afirma que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise, que é central para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, depende do desenvolvimento e internalização de uma capacidade de participar completamente e criticamente em interações sociais.

---

<sup>2</sup> Projeto do Conselho Europeu de Línguas Modernas.

<sup>3</sup> Centro de Pesquisa e Aplicação em Línguas.



Holec (1981) diferencia um ensino que leva o aluno em consideração e um ensino que é guiado pelo próprio aprendiz. Individualização diz respeito a levar em consideração as necessidades do aprendiz, seus métodos de aprendizagem favoritos, seu nível de conhecimento, mas pode deixar o aprendiz na posição tradicional de dependência e não permitir que ele controle a aprendizagem por si mesmo. Na aprendizagem autônoma, o próprio aprendiz é o referencial. Portanto, individualização e autonomia não são termos equivalentes.

Em uma sociedade que tradicionalmente perpetuou a ideia do professor como detentor do conhecimento, a autoridade máxima em sala, e o aluno como mero receptor, por vezes, percebemos um despreparo ou mesmo resistência por parte dos alunos em exercitar a autonomia na aprendizagem. Se antes havia uma resistência dos professores em deixarem de ser o centro das atenções, em promover a autonomia, hoje, pode-se perceber resistência dos próprios alunos em exercer autonomia. Argumentamos que essa resistência se traduz em despreparo para se tornar o centro da aprendizagem. Consideramos que a autonomia para a aprendizagem não é algo inato, mas, como qualquer outra capacidade, deve ser desenvolvida no aluno. O aluno precisa então, estar preparado psicologicamente para se tornar o centro de sua aprendizagem. Assim, ele será capaz de assumir a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem. E o que significa assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem? Pode significar exercer maior controle sobre esse processo. A autonomia é uma capacidade multidimensional que pode tomar diferentes formas em cada pessoa, e mesmo em um mesmo indivíduo, e pode variar em certos contextos e período de tempo.

A autonomia é recorrentemente relacionada ao sucesso na aprendizagem. Há evidências de que a aprendizagem autônoma é mais efetiva que a não autônoma. Diante dessa visão, o desenvolvimento da autonomia implicaria melhor aprendizado. A aprendizagem autônoma pode ser mais eficaz que a aprendizagem comum por permitir que o aluno enfoque mais objetivos pessoais. Além disso, o desenvolvimento da autonomia implica uma mudança em suas atitudes e crenças em relação à aprendizagem. A questão não é pensar se alunos autônomos aprendem mais ou não, é pensar nos benefícios inegáveis que ela pode trazer, não só para a aprendizagem, mas para a vida do aluno.

A efervescência das novas tecnologias e, particularmente, o crescente uso do computador e da *internet* como aliados na aprendizagem de línguas, fez crescer o interesse dos linguistas aplicados nos estudos sobre autonomia, uma vez que o ensino mediado pelo computador é considerado um ambiente autônomo de aprendizagem de línguas. Todavia, o aprendiz que se

engaja em ensino nessa modalidade não é necessariamente autônomo como resultado de tal escolha; isso dependerá da natureza de uso da tecnologia, de como ela é explorada e do suporte que é ofertado ao aluno para desenvolvê-la.

Segundo Benson (op. cit.) em um contexto maior, o controle sobre a aprendizagem não diz respeito apenas à autonomia como construto isolado, mas envolve uma relação com outros fatores tais como motivação, ansiedade e crenças. Um aluno autônomo também é um aluno que sabe se motivar, que faz uso de estratégias motivacionais, busca meios de lidar com suas ansiedades e refletir sobre suas próprias crenças e até mesmo de tentar modificá-las quando julgar necessário. O que defendemos é que a aprendizagem fica mais direcionada pelo aprendiz. Assim, a autonomia é fundamentalmente ligada aos interesses do aprendiz, e não daqueles que requerem dos mesmos certas habilidades.

Na era das tecnologias digitais, dos celulares inteligentes, da *internet* móvel, o acesso a informações é rápido e momentâneo, o que aumenta as oportunidades de construção do conhecimento. Assim, o aprendiz de sucesso, hoje, é visto mais como uma pessoa que é capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências de mundo, do que alguém que responde bem a certas instruções que lhes são dadas (BENSON, 2007).

A seguir, descrevemos a metodologia que guiou a condução deste estudo.

#### 4. Metodologia

O contexto investigativo desse estudo de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) é uma disciplina eletiva de leitura instrumental a distância intitulada Inglês em Rede (IngRede)<sup>4</sup>. O curso é oferecido a todos os cursos de graduação de uma universidade federal no interior de Minas Gerais. A participante deste estudo tem 56 anos de idade e cursa Letras Inglês/Português a Distância, por meio do PARFOR (Plano Nacional de Formação Docente). Os dados foram coletados ao longo de um ano com duas particularidades. No primeiro semestre, a aluna participou da disciplina eletiva em seu currículo, o IngRede I. Nessa fase, os dados foram coletados via questionário (Q1), diários reflexivos (DR1, DR2, DR3, DR4), entrevista virtual (E) e acompanhamento da plataforma *Moodle*, na qual o curso é hospedado. Esses dados correspondem ao recorte de uma pesquisa de mestrado.<sup>5</sup> No segundo semestre, foi implantado

---

<sup>4</sup> O IngRede foi criado por uma equipe coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, posteriormente instalado em diversas instituições. Site: <http://www.lettras.ufmg.br/ingrede/>

<sup>5</sup> Desta pesquisa de mestrado participaram dez alunos. Neste artigo, trazemos os dados referentes a um dos participantes.

na universidade o IngRede II como curso de extensão, e nossa participante resolveu continuar o curso. Dentre quase 200 alunos que fizeram o curso I, apenas 12 continuaram no módulo II, e ela foi uma dessas, fato que despertou nossa curiosidade. Nesse segundo momento, os dados foram coletados para fins deste estudo, por meio de diários reflexivos (DR5, DR6), questionário (Q2) e acompanhamento do *Moodle*.

## 5. Crenças e autonomia na aprendizagem de inglês a distância

Nesta seção, apresentamos trechos que guiam as reflexões fomentadas, buscando relacionar os construtos crenças e autonomia.

Visto que experiências e expectativas influenciam a construção de crenças (RIBAS, 2008), para dar início à nossa análise, apresentamos brevemente as expectativas e experiências de contato com a língua da participante, de modo a melhor conhecê-la. Trazemos, a seguir, trechos de seu diário reflexivo inicial, no qual revela a expectativa de “ser professora de inglês”:

Essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês, real. (DR1)

Ao adentrar no curso, a aluna estava também cursando o primeiro ano da graduação em Letras a distância, o que constituiu sua experiência inicial com a aprendizagem nessa modalidade. No fórum de apresentação do módulo II do curso, ela revela que estudou inglês há trinta anos. Assim, aos 56 anos de idade, a participante está em um processo de retomada aos estudos e de adesão ao contexto virtual de aprendizagem. Ela reforça a expectativa de ser professora de inglês, tradutora e intérprete:

Meu contato com o Inglês deu-se através do ensino regular e um curso numa escola de idiomas há trinta anos atrás. Hoje, como tenho um genro americano, que faz um trabalho social no Brasil e outros países, estou sempre em contato com americanos de todos os estados dos Estados Unidos. Preciso do inglês para participar ativamente desse projeto social, como professora, interprete e tradutora. (DR5)

A participante descreve ainda ter grandes expectativas em relação ao IngRede II, porque acredita na proposta do curso. Ela revela a expectativa de que esta é uma excelente oportunidade de aprimoramento e aquisição de novos conhecimentos e competências, o que parece refletir uma experiência positiva em relação ao IngRede I:

Inscrevi-me neste curso com uma grande expectativa, pois acredito muito na proposta que nos foi oferecida pela Coordenadora Profa. Dra. (nome). Visto que o instrumental I foi excelente e tem sido de grande ajuda no curso de graduação. Espero que todos possam aproveitar esta excelente oportunidade de aprimoramento

e aquisição de novos conhecimentos e competências em termos de Língua Inglesa. (DR5)

Focalizando as crenças, elencamos crenças sobre o que é aprender inglês a distância, crenças sobre fazer um curso a distância, o uso do computador na aprendizagem de inglês, os papéis de alunos e professores nesse contexto, e crenças sobre a autonomia, por considerarmos que tais crenças têm uma função preponderante nas atitudes dos alunos e podem nos ajudar na investigação da autonomia.

A primeira crença elencada diz respeito ao que é aprender inglês a distância. A aluna destaca que é, primeiramente, algo que a desafia e demonstra que gosta ou tem mais aptidão com a leitura em língua inglesa em detrimento de outras habilidades, tais como a fala:

É um desafio bravo, porém no que tange ao instrumental, tranquilo. Agora a compreensão oral é horrível. Ainda bem que no INGREDE só é instrumental. (E)

Quando questionadas suas crenças referentes a um curso a distância, antes do início das aulas, a aluna elencava vantagens e desvantagens:

Vantagens: Faço meu horário de estudo; interação objetiva; posso estar em qualquer lugar. Desvantagens: Pouca interação com o professor. (Q1)

Ao citar como vantagem a crença na possibilidade de fazer seu próprio horário de estudo, percebemos um traço de autonomia que parece ser visto como vantajoso pela aluna, assim como a flexibilidade de local e horário de estudo. A estudante traz para o curso a crença de que em um curso a distância há pouca interação com o professor. No entanto, a interação é tida como elemento fundamental para que a aprendizagem ocorra. Além disso, em um curso a distância há mais chances de interação com o professor, pois essa pode acontecer por vários meios, tais como *email*, *chat* e fóruns. Nesse aspecto, concordamos com Capelari et al. (2001) ao afirmarem que na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades de interação entre professores e alunos. Assim, nessa modalidade o aluno tem mais chances de interação com o professor e a troca de mensagens pode ser mais rápida e intensa do que em um ambiente tradicional, em que muitas vezes, o contato com o professor é restrito ao horário da aula.

Vejamos que, no decorrer do curso, ao ser questionada sobre o que é fazer um curso a distância, a aluna destaca a flexibilidade de local de estudo e a associação do estudo à pesquisa:

Poder estar na minha casa tranquila, usar das orientações para ir pesquisar na web e estudar com a objetividade de aprender. (E)

Por meio dessa crença, a aluna revela entendimento de que um curso a distância é um ambiente propício à pesquisa. Segundo Vilaça (2010), a autonomia está relacionada às formas de interação, às buscas e pesquisas de conteúdos e ao emprego das ferramentas de comunicação e informação disponíveis. Logo, a crença de que aprender a distância envolve pesquisar e estudar indica um perfil de aprendiz autônomo. Segundo Huew (2010), a *internet* também tem se mostrado uma ferramenta muito útil para aprendizes autônomos, pois permite que os alunos procurem materiais sozinhos na rede.

Os trechos a seguir, são recortes de postagens da aluna em um fórum. Eles exemplificam na prática a sua crença de que aprender inglês a distância é pesquisar, visto que recorre à *internet* como meio de complementar seus estudos. O fórum se refere a uma atividade de leitura complementar (não avaliativa) em que a professora postou um texto sobre o “Rio + 20”, evento que estava prestes a acontecer no Brasil. Os alunos deveriam ler o texto e comentá-lo no fórum. Esse fórum nos faz pensar também na crença da aluna de que em um curso a distância há pouca interação com o professor. Nesse diálogo, a professora parabeniza a aluna pela atitude de procurar informações extras e pelo desenvolvimento de sua habilidade de leitura:

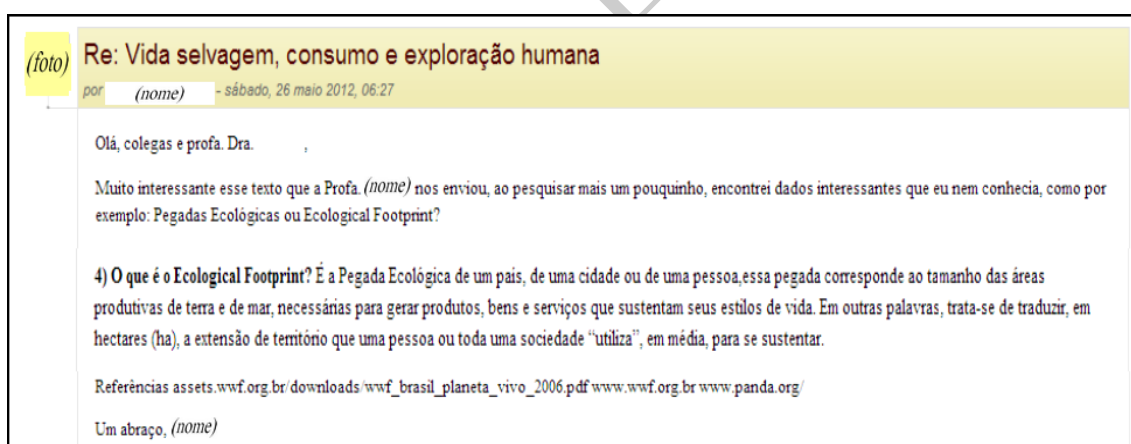


Figura 1 Fórum de atividades complementares A

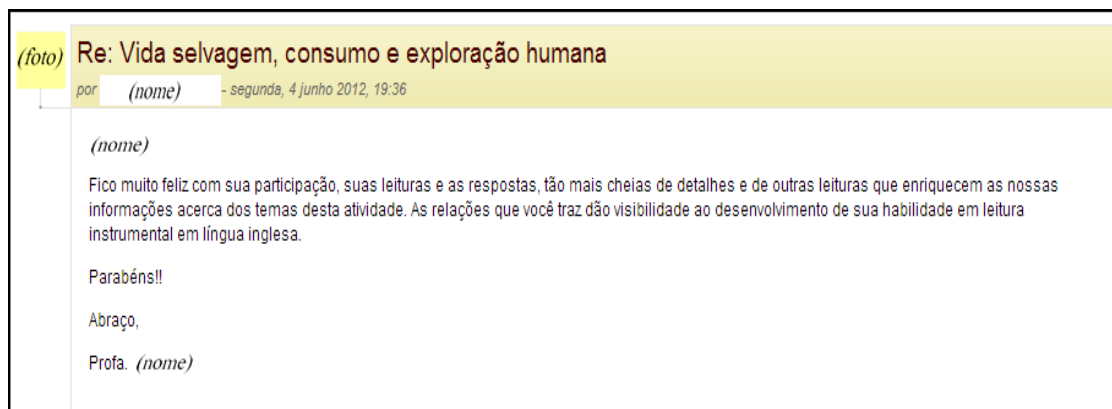


Figura 2 Fórum de atividades complementares B

Em relação às crenças quanto ao uso do computador, a aluna afirma que este é usado como forma de aquisição de conhecimento, e reconhece, por meio de sua experiência, que tem aprendido mais graças a ele. À primeira vista, tivemos a impressão de que a aluna atribuía ao computador sua aprendizagem ao dizer “graças ao computador”. No entanto, ao afirmar “estou desenvolvendo” parece revelar um senso crítico de que o computador tem sido uma ferramenta nesse sentido:

Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo, graças ao computador. (E)

Essa aluna nutre a crença de que o papel do aluno na aprendizagem de inglês em um curso a distância é “correr atrás”, “ter compromisso”, “usar as ferramentas”, no que interpretamos que seu papel é ser um aprendiz ativo:

Ter interesse e correr atrás de tudo que lhe proporcionar meio de aprendizagem, usar as ferramentas disponíveis. O papel do aprendiz é ter compromisso com o curso em si. (Q1)

Ao expor essa crença, a aluna deixa transparecer a noção de que o aluno deve ser ativo na aprendizagem da língua, o que nos leva à definição de autonomia. Um aluno ativo é um aluno autônomo. Segundo Thomsen (2003), o construto autonomia é compreendido como o envolvimento direto e ativo do aprendiz no planejamento, no monitoramento e na avaliação da sua aprendizagem. Dito de outro modo, o aluno assume controle sobre sua aprendizagem em diferentes momentos, antes de iniciar tal ação, ao planejar seu estudo, durante, ao monitorar o decorrer do processo e depois, ao avaliar se de fato aprendeu, se o que aprendeu foi efetivo e se atingiu suas metas.

Ter compromisso com a aprendizagem também é uma característica de um aluno autônomo. O aprendiz autônomo assume o compromisso de dirigir sua aprendizagem. Segundo Louis (2006), quando os alunos se tornam mais envolvidos em sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo em tomar decisões, eles sentem um senso de comprometimento com o processo, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa, resultando em melhores resultados. Para Little (1991), alunos autônomos são pró-ativos e comprometidos com sua aprendizagem. Desse modo, destacamos que a afirmação de nossa participante nos leva à crença de que seu papel de aluna é ser uma aprendiz autônoma.

Antes do início das aulas, a aluna demonstra a crença de que o papel do aluno é “usar as ferramentas disponíveis”; posteriormente, revela o quanto essas ferramentas a auxiliaram a melhorar seu inglês e a fizeram se sentir mais segura. Essa crença parece ter repercutido em seu posicionamento no uso das mesmas:

Todas as ferramentas disponibilizadas na plataforma me auxiliaram e muito para desenvolver melhor o meu inglês instrumental, hoje me sinto segura para encarar situações da vida acadêmica, como a leitura de textos, o acompanhamento de um debate, a participação em um congresso. Sem contar que foi de grande importância, me ofertando maior segurança para o prosseguimento da minha graduação a distância. Esse curso, IngRede, me conduziu a um aprendizado de pesquisa, e a compreensão de textos com maior facilidade. (DR3)

Na visão de Nunan (1997), existem níveis de autonomia, os quais podem se referir a estabelecer seus próprios objetivos, fazer uso ciente dos materiais disponíveis, e estabelecer conexões entre o que aprende em sala de aula e o mundo exterior. Assim, destacamos a fala da aluna ao dizer que o aprendizado proveniente do curso tem repercutido em sua graduação, e em diversas situações da esfera acadêmica.

Indagamos ainda qual a crença da aluna sobre o papel do professor na aprendizagem de língua inglesa a distância. Na entrevista realizada no meio do curso, ela cita que tem tido mais contato com professora, e ressalta que a professora tem “apontado a direção”. Isso indica uma reconfiguração em sua crença inicial de que nessa modalidade de curso há menos contato com o professor, e mostra uma nova visão do professor como alguém que “aponta a direção”, como guia que a “leva à reflexão”. A aluna declara que está gostando de sua conduta e enfatiza ainda que isso é de forma plena. Logo, demonstra visão positiva de seu trabalho. No trecho, a aluna faz referência às atividades complementares postadas pela professora:

Então... qual seria o papel do professor, num curso à distância? Só o de conteúdo? No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (nome), e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma



forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão e aprendizado. (...) Estou gostando muito da maneira que ela está conduzindo tudo. (E)

No exemplo a seguir, ocorre interação entre a aluna e a professora. Após terminar todas as atividades propostas, a aluna busca uma orientação sobre o que fazer. Pela observação do *Moodle*, verificamos que a aluna havia, de fato, feito essas atividades. Em concordância com Little (1995), cremos que diante de alunos autônomos, a figura do professor não é reduzida. Pelo contrário, o que se observa é uma maximização das relações entre aluno e professor, uma vez que é estabelecida uma estrutura que irá possibilitar o desenvolvimento de responsabilidade, que será dividida entre o professor e o aluno. O papel do professor se torna o de facilitador da aprendizagem, de suporte à autonomia do aluno:

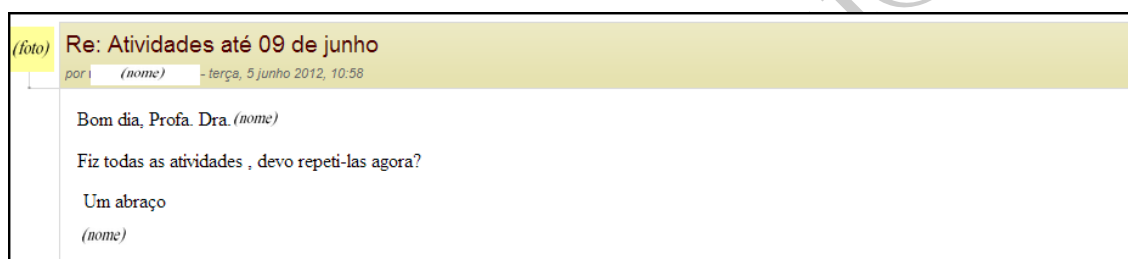


Figura 3 Fórum de dúvidas A

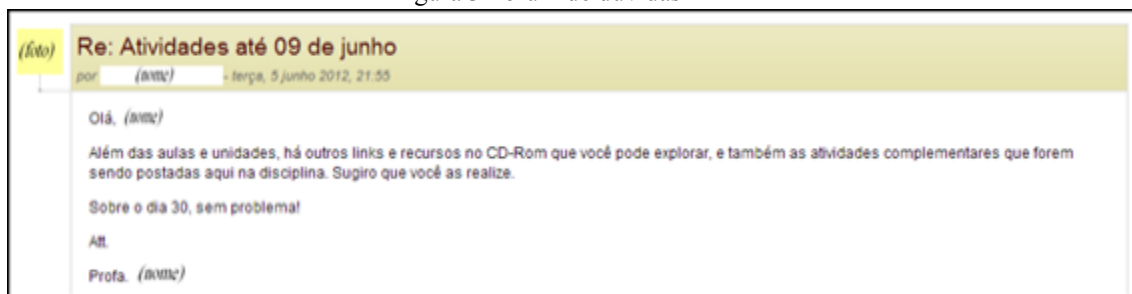


Figura 4 Fórum de dúvidas B

Visto que a autonomia requer uso de estratégias de estudo e meios de lidar com as dificuldades, a aluna foi questionada ainda em relação às suas dificuldades com o IngRede e, na sequência, como elas têm sido enfrentadas. Ao que a aluna respondeu:

Até aqui, primeiro a adaptação à plataforma, segundo, deixar para trás o modelo da escola tradicional e começar a ver aprendizagem sob um olhar contemporâneo. (E)

Com determinação, disciplina e muita vontade de ir além. (E)

Percebemos em sua fala que a primeira dificuldade é a adaptação à plataforma. Em nossa observação do *Moodle*, constatamos que durante o módulo I do curso a aluna fez muitas

postagens no fórum de dúvidas, demonstrando dificuldades em seu manuseio, e sempre buscando esclarecê-las. No excerto a seguir, temos um diálogo com a professora, em que tentam solucionar o problema com uma atividade complementar:

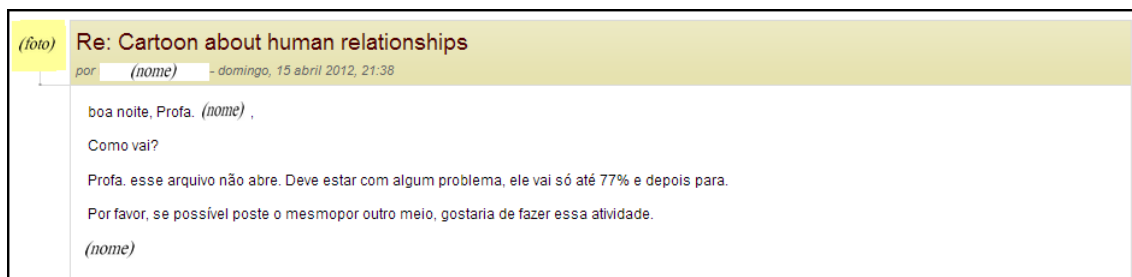


Figura 5 Fórum de atividades complementares C

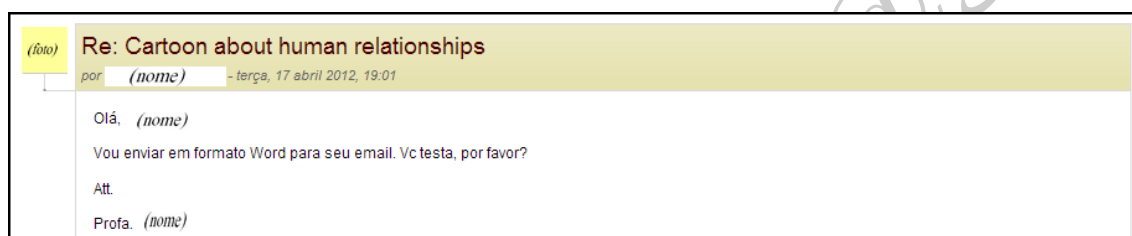


Figura 6 Fórum de atividades complementares D

No módulo II do curso, no entanto, observamos que a aluna fez uma única postagem sobre dúvidas. Isso pode ser indicativo de mais habilidade e adaptação à plataforma e, ao mesmo tempo, mostra indícios de desenvolvimento de autonomia. Ao se adaptar, ela consegue navegar mais livremente, resolver alguns entraves independentemente, e aos poucos, se torna uma aluna mais autônoma. Observamos que as dúvidas da aluna eram, recorrentemente, em relação ao manuseio das atividades na plataforma e não dúvidas sobre a língua propriamente.

Perguntamos à aluna quais as suas sugestões para melhorar o IngRede. Ela sugere, justamente, torná-lo mais fácil ao manuseio. Nisso lembramos que a autonomia depende também do suporte que é dado ao seu desenvolvimento:

Deixá-lo mais simples para o manuseio, no que diz enviar mensagem, postar arquivos. Quanto ao conteúdo acho que está bom. (E)

Concernente a sua segunda dificuldade de “deixar para trás o modelo tradicional de aprendizagem”, a interpretamos como a dificuldade de ressignificar suas crenças trazidas de um modelo tradicional de aprendizagem e adentrar a aprendizagem a distância.

Quando levantamos sua crença sobre o que é autonomia, a aluna enfatiza a ideia de “buscar”, “ir atrás”, “independentemente de terem te oferecido”. No exemplo a seguir,

chamamos atenção para sua atitude de pedir que a professora poste atividades extras, assim como fazia no módulo I no curso:

É você buscar, independente de terem te oferecido ou não algo. É você ir atrás ou fazer algo. (E)

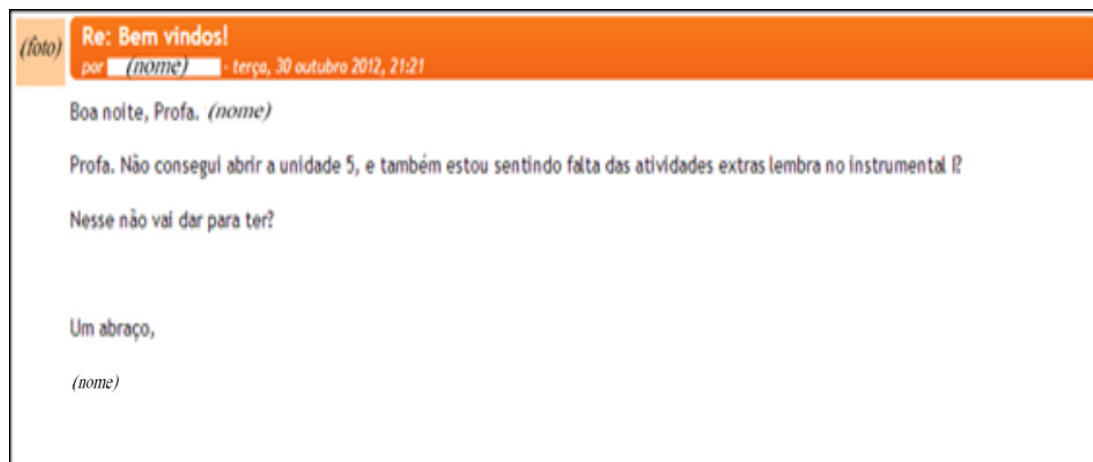


Figura 7 Fórum de notícias A

Outro aspecto questionado é se a aluna se considera autônoma. Ela responde que sim, e justifica dizendo que busca outros materiais que a ajudam a entender e ampliar conhecimentos. Além disso, ressalta que está engajada em outros cursos na área:

Sim. Porque além do que me é passado, através da plataforma, corro atrás de material que me ajuda a entender melhor, ampliar os conhecimentos. Por exemplo, estou além da graduação e do INGREDE, fazendo um curso de gramática, aqui na (nome da universidade), consegui, porque minha filha é petiana, ela cursa letras aqui e aí, abriram uma exceção para eu fazer. Com isso, estou atualizando a minha gramática. (E)

Fato curioso a ser observado, é sua visão em relação a si mesma enquanto aluna. Perguntamos se ela acha que poderia melhorar como aluna. Ao responder que “sim”, foi nosso interesse desvendar em que aspecto ela acha que deveria melhorar. Ela destaca “se dedicar mais”, “aproveitar melhor” e “traçar um plano de estudo”. Esse plano de estudo é notável em alunos autônomos bem sucedidos. Alunos autônomos traçam metas tomam a iniciativa em planejar e executar atividades, regularmente avaliam sua aprendizagem e efetividade (LITTLE, 1991). Evidenciamos, então, que a aluna acredita que deveria ser mais autônoma como meio de melhorar:

No sentido de me dedicar mais, aproveitar melhor o material ofertado e traçar um plano de estudo mais rígido para dar conta de assimilar melhor toda essa gama de

informações que estou recebendo. (E)

No exemplo a seguir, a aluna “com medo de perder o prazo” envia um arquivo errado como postagem. Essas expressões nos fóruns nos fazem pensar em seu depoimento do que precisa melhorar, organizar melhor um plano de estudo para assimilar tantas informações, o que ajudaria a estar mais ciente das datas do curso:

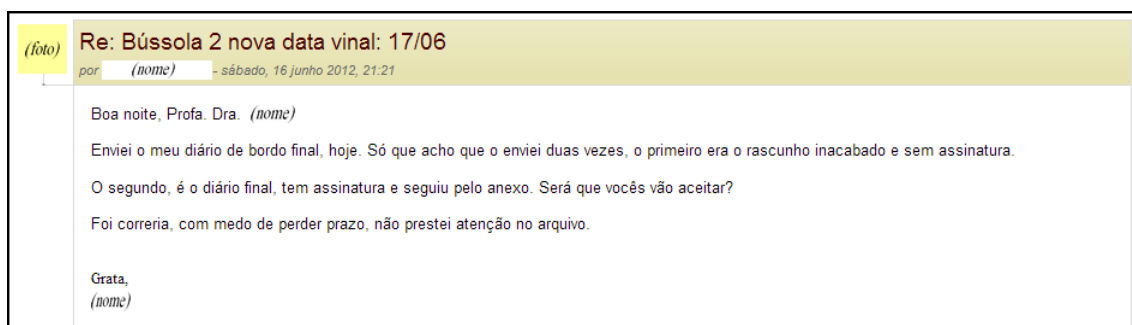


Figura 8 Fórum de notícias B

Como noticiado, a aluna enfrentou alguns problemas com postagens e datas. No Diário de Bordo I, uma das atividades avaliativas, a aluna perdeu a data e o enviou fora do prazo. Com isso, perdeu a nota que seria atribuída. Após a divulgação das notas finais, a aluna argumenta que postou a atividade e que esta não foi considerada. A professora responde que ela não postou a tempo, e a aluna continua a argumentar. A professora, então, envia a seu *email* pessoal documentos que comprovam a data de postagem e esclarece o conflito. A aluna continua discordando e dizendo que postou a tempo, mas afirma que não tem importância, “valeu a experiência e o aprendizado”. Pela observação no *Moodle*, constatamos que a aluna tentou realmente postar no prazo, mas o envio não havia sido concluído. Johnson et al. (1998) argumentam que a experiência de errar é boa para o aprendizado dos alunos. Eles defendem a ideia de que o professor deve permitir que os alunos façam suas próprias escolhas, mesmo que cometam erros, porque através do erro, o aluno aprende como “administrar” seu próprio aprendizado, e a tomar suas próprias decisões. Vejamos:

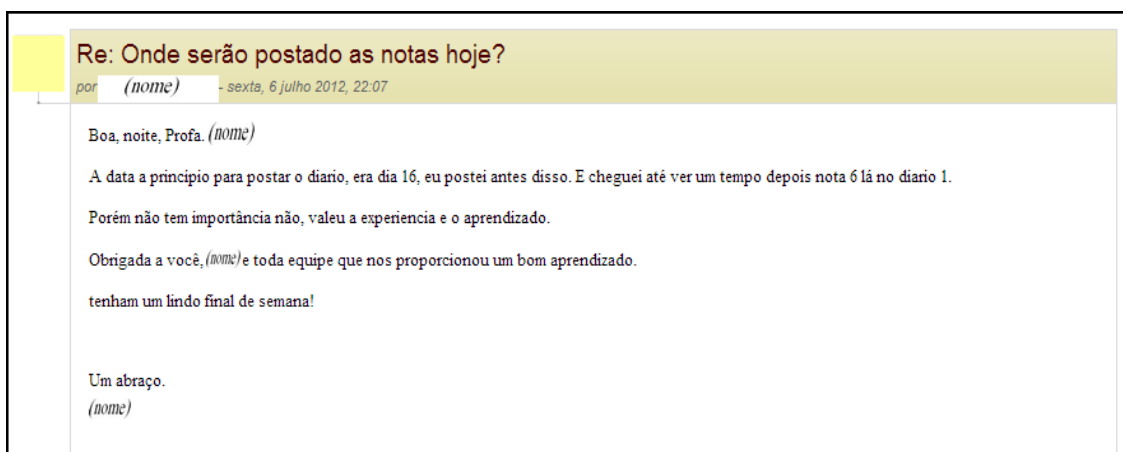


Figura 9 Fórum de dúvidas C

Como declara Wenden (1986), as crenças refletem de forma direta a abordagem de aprender línguas, isto é, os tipos de estratégias que os aprendizes utilizam, tanto quanto os locais onde as estratégias são utilizadas, a sua utilidade e os critérios para avaliar sua eficácia em atividades sociais. Em relação às suas estratégias de estudo, a participante afirma que buscava acessar a plataforma quase diariamente. Comparando mais uma vez seu dizer e seu fazer, verificamos que tal afirmação é verídica, ao conferirmos seus acessos à plataforma. Somente no módulo I, em cinco meses de curso foram 814 acessos, quase o triplo da média de acesso dos demais alunos. Já no módulo II foram 1759 acessos. Destacamos a avaliação positiva da aluna de que esse acesso quase diário tem feito a diferença em seu aprendizado:

Eu acessei todo o conteúdo com uma frequência quase diária, até terminar todos os exercícios de cada tópico. Gostei muito, e é que já disse, está fazendo uma diferença muito positiva para o meu aprendizado. E vou acessar mais, agora para ir para as dicas, baús e helps, onde tem a gramática paralela às aulas. (E)

Na reta final do módulo II do curso, voltamos a perguntar à aluna quais foram as dificuldades que encontrou, e como elas foram superadas. A participante cita o não domínio das tecnologias de informação e comunicação, a dificuldade em usar a plataforma, e agora destaca a dificuldade também com a língua, algo que ela não citava no início. Ela revela que o módulo II está mais difícil que o primeiro. Em relação à primeira dificuldade, ressalta que precisou de “disciplina”, “insistência” e “pesquisa”, reforçando a ideia de pesquisa que ela já havia revelado. No que diz respeito à segunda dificuldade, mostra sua evolução com os próprios exercícios e as explicações oferecidas pelo próprio curso. Em ambos os casos, volta a salientar o papel fundamental da “orientação” e “mediação” do professor:

O não domínio das TICs, para conseguir caminhar na plataforma, que o foi superado, através de disciplina, insistência, pesquisa e orientação do tutor. O pouco

conhecimento da LI, também foi um desafio, que pude superar à medida que avançava nos exercícios e nas orientações do próprio curso, e sempre com a mediação dos professores. (Q2)

Estou animada, e esse instrumental II está um pouco mais difícil que o primeiro, porém estou amando. (DR5)

A aluna expressa a crença de que o uso do computador na aprendizagem de línguas é imprescindível e que, sem ele, os estudos dos quais participa seriam inviáveis. Novamente, reforça a ideia de pesquisa que a permite “ir além”:

Eu, (nome), falo que a ferramenta computador é imprescindível na vida atual. E, principalmente, para ser aluna de EAD, sem o mesmo isso seria inviável, e para você ir além, pesquisar é fundamental. (Q2)

Para Little (op. cit.), a autonomia do aluno requer atitudes positivas em relação à aprendizagem, capacidade de reflexão, ser pró-ativo em se organizar e em interagir com os outros. Investigar a autonomia do aluno demanda, então, observar dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem de língua, o que envolve observar também como os alunos interagem uns com os outros. Dam (1984) defende que a autonomia do aluno aumenta a partir da colaboração, no sentido de aceitar a responsabilidade por seu próprio aprendizado e dividir essa responsabilidade com os demais colegas. No excerto abaixo, vemos a troca de mensagens com uma colega de turma, na qual nossa participante tenta ajudar, relatando que passou pela mesma dificuldade:

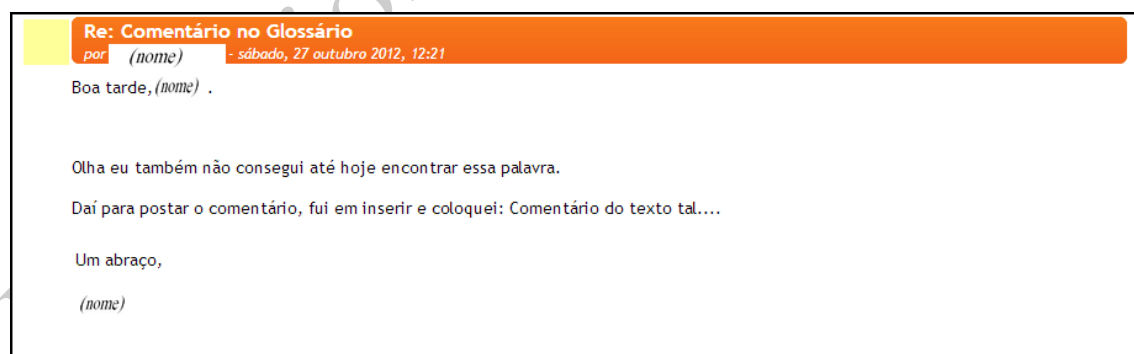


Figura 50 Fórum de dúvidas D

A aluna define a plataforma do curso como “interessante”, “desafiante” e “motivadora”.



Figura 61 Fórum de dúvidas D

Revela que está cada vez mais motivada, e que faria um módulo III do curso:

A condução do curso na plataforma Moodle é interessante, desafiante e motivadora. Continuo cada vez mais motivada, e chego até a ficar ansiosa, aguardando mais atividades extras, pois as da plataforma já estou terminando. E te digo, se houver o INGREDE III, quero participar. (DR5)

Por fim, ao término do curso, após um ano com dois semestres letivos, ao relatar sua experiência, a aluna revela que além de adquirir conhecimento, desenvolveu mais afinidade com o curso IngRede do que com seu curso de Letras a distância, cita suas dificuldades e afirma que a autonomia exige dedicação, compromisso e determinação. A aluna reconhece que tem um papel de protagonista na aprendizagem, mas destaca o professor como facilitador nesse processo. E, mais uma vez, expressa o desejo de continuar estudando:

O inglês instrumental II - Plano Piloto trouxe-me uma grande experiência na aquisição de conhecimento e intimidade com a LI. Confesso que embora esteja cursando Letras - Inglês, ainda não consegui desenvolver no curso uma afinidade como desenvolvi nesse instrumental. É obvio que dificuldades existem como o manusear da plataforma, o seu comprometimento, pois se trata de um curso a distância, então é lógico que o buscar conhecimento é autônomo, isso exige dedicação, compromisso e determinação. (DR6)

Embora sejamos o protagonista, os professores desempenharam um papel de destaque como facilitadores nesse processo de construção conjunta. (DR6)

Espero logo, logo o instrumental III. (DR6)

## 6. Considerações Finais

Neste estudo, objetivamos identificar as crenças de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sua possível conexão com a autonomia em um AVA. De modo a embasar nossa reflexão, discutimos os conceitos de crenças e autonomia na aprendizagem de línguas, apresentamos brevemente o perfil de nossa participante, sua experiência com a língua e o



contexto não presencial e suas expectativas referentes ao IngRede. Em seguida, foram categorizadas crenças sobre aprender inglês a distância, crenças sobre um curso a distância, os papéis de alunos e professores, o uso do computador e a visão da própria aluna quanto à autonomia.

A aluna acredita que aprender inglês a distância é um desafio, palavra esta que usa para caracterizar sua experiência do início a o fim do curso. Em relação a fazer um curso a distância, a aluna tem a crença de que é estudar com mais tranquilidade de horário e local e usar as ferramentas disponíveis para pesquisa. Suas crenças sobre o uso do computador apontam para este como indispensável e fundamental forma de aquisição de conhecimento. Acredita ainda que o papel do aluno é “correr atrás” de oportunidades de aprender, pesquisar, buscar. Sua crença sobre a autonomia é a de que esta é buscar, fazer algo mesmo que não lhe tenha sido oferecido, e se considera uma aluna autônoma porque faz outros cursos na área e busca recursos adicionais para ampliar seu entendimento e conhecimento. Analisando sua própria prática, ela afirma que poderia melhorar como aluna no sentido de se organizar melhor e traçar um plano de estudo, ou seja, ser mais autônoma.

Sobre fazer um curso a distância e o papel do professor, a aluna parece ter reconstruído sua crença, deixando de ver um curso nessa modalidade como esfera em que há como pouca interação com o professor, e destacando o papel do professor como guia, orientador, facilitador na construção de conhecimento. Vemos, portanto, que o papel do professor não é diminuído com o desenvolvimento da autonomia do aluno, apenas redimensionado.

A aluna enfrentou dificuldades, principalmente em relação à adaptação à plataforma, uso da língua e, como ela mesma define, “deixar para trás um modelo de escola tradicional”. Apesar de descrever a plataforma como interessante, desafiante e motivadora, sugere tornar o curso mais fácil para manuseio. Observamos que suas postagens sobre dúvidas no segundo módulo do curso diminuíram consideravelmente, dando indícios de adaptação e mais autonomia em seus estudos. Como apontam Paiva e Braga (2011, p. 120), “o ambiente virtual em si não é sinônimo de autonomia”, depende do uso que dele é feito, e essa aluna tem explorado satisfatoriamente o ambiente. Além disso, a autonomia é um processo que exige tempo e suporte para que essa capacidade seja desenvolvida e aperfeiçoada.

A autonomia não é um construto diretamente observável. Não podemos observar a capacidade de controlar sua própria aprendizagem, no entanto, podemos observar o exercício dessa capacidade. Tais evidências podem ser diretas ou indiretas. Assim, analisamos suas

crenças sobre a aprendizagem de inglês a distância e relacionamos os dizeres da aluna com seu comportamento observável por meio da plataforma do curso. Relacionar o dizer e o fazer nos permite afirmar que a aluna é autônoma, sua prática revela suas crenças sobre aprender a distância, uso do computador na aprendizagem e o papel do aluno. Suas ações, como evidenciado nos excertos acima, correspondem às suas crenças em boa parte das situações. Suas crenças em relação a aprender inglês a distância podem contribuir para sua aprendizagem, pois acabam criando e/ou reforçando sua autonomia para aprender.

Deparamo-nos com o exemplo de aluna chegando à terceira idade, que se adaptou bem ao novo contexto de aprendizagem a distância mesmo depois de longo tempo sem estudar e sem contato com a língua inglesa. O fator idade é relevante para entendermos a autonomia, pois, como pontua Little (1991), nós reconhecemos aprendizes autônomos por seu comportamento, mas isso pode se manifestar de diferentes formas, dependendo de sua idade, do quanto conseguem progredir em sua aprendizagem em um intervalo de tempo, como percebem suas necessidades imediatas e outros. Assim, a autonomia pode se manifestar em cada indivíduo de diferentes maneiras.

Seu sucesso no curso pode ser interpretado pela correlação entre suas crenças realistas em relação ao contexto e sua autonomia, a qual parece ter sido aperfeiçoada com o curso. A aluna mostra capacidade de flexibilidade e mudança, o que já é significativo para a caracterizarmos como autônoma. Para Breen et al. (1997), alunos autônomos desenvolvem a capacidade cognitiva que os permite lidar com a mudança, negociar com os outros e fazer uso estratégico do ambiente de aprendizagem.

Segundo Johnson (1994), nossas crenças permeiam nossa forma de pensar e processar novas informações, portanto, elas têm um papel preponderante na elaboração de nossas percepções e comportamentos. Interpretamos uma situação de ensino a partir de nossas crenças. Concordamos com Alvarez (2007), ao conceituar que as crenças envolvem comprometimentos intelectual e prático. Pontuamos, então, em relação à conexão entre crenças e autonomia, que as crenças são nossas ideias, opiniões, valores e convicções que determinam nossas interpretações, ações e comportamentos em relação à tarefa de aprender. A autonomia refere-se às ações de organizar, planejar, conduzir e avaliar sua própria aprendizagem. Crenças e autonomia se aproximam principalmente no filtro cognitivo e na dinâmica de pensamento e ação. A autonomia é como uma força potencial a instrumentalizar nossas crenças na prática.

Desse modo, esquematizarmos a seguir a relação entre crenças e autonomia na aprendizagem de línguas:

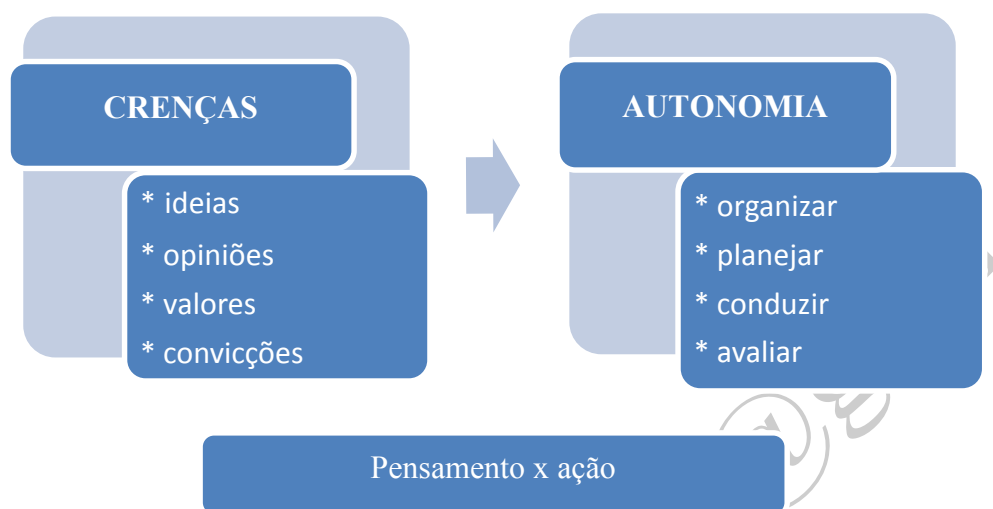


Figura 72 Crenças e autonomia na aprendizagem de línguas

Se é desejável ter alunos mais autônomos, pois a autonomia beneficia a aprendizagem de línguas, cabe ao professor ajudar na formação de alunos autônomos. A autonomia requer desenvolver características comportamentais e psicológicas progressivamente, e isso pode acontecer por meio da reflexão e conscientização acerca de suas crenças.

No caso de nossa participante, suas crenças exerceram impacto positivo no desenvolvimento de sua autonomia. Caso o aluno tenha crenças conflituosas em relação a estudar em um curso de línguas a distância e demais fatores envolvidos, o recomendado seria que professores promovessem momentos de estudo e reflexão para que os alunos possam rever essas crenças. Por exemplo, se um aluno acredita que o computador é o centro da aprendizagem, que ser autônomo é aprender sozinho ou não precisar de um professor, essas crenças poderiam funcionar com entraves ao desenvolvimento de sua autonomia e prosseguimento com o curso.

Silva (2005) postula que ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o aluno já carrega um aglomerado de crenças, expectativas, valores e opiniões que o guiam durante o processo de aprendizagem e descoberta do novo. Em relação a esse mecanismo de descoberta, ao discorrer sobre a preparação dos alunos e a implementação da tecnologia no ensino de línguas, Holec (1980) alerta que a metodologia básica para formar o aluno, deveria ser a metodologia da descoberta (*discovery methodology*), o aprendiz deveria descobrir, com ou sem a ajuda de

outros colegas ou professores, o conhecimento e as técnicas que ele precisa enquanto tenta descobrir as respostas para as situações que enfrenta.

Na epígrafe que abre este artigo, aparece um trecho da entrevista em que nossa participante expressa sua crença de que como aprendiz, nesse contexto virtual de aprendizagem, seu papel tem sido de “descobridora”. Entendemos descobrir como sinônimo de conhecer algo novo, revelar, criar, encontrar, tomar conhecimento de e, de modo particular, a definição de descobrir (*discover*) que aparece na enciclopédia virtual Answers.com: “Aprender, especialmente por meio de esforço” (*To learn, especially by making an effort*). A nosso ver, tal definição se aplica de modo ímpar à aprendizagem autônoma de LE. Consideramos que a língua, em toda sua complexidade, não é apenas um conjunto definido de signos e regras gramaticais a ser decifrado e memorizado, e que, portanto, é ingênuo pensar que temos conhecimento e controle de toda a sua totalidade. Aliado a isso, contemplamos o conhecimento como algo imensurável e em constante processo de reformulação e expansão; há sempre algo novo a ser aprendido. Logo, argumentamos que a busca pelo conhecimento é infundável e, de modo semelhante, aprender uma língua é um constante exercício de descoberta e esforço. Talvez seja esse o sentido da aprendizagem autônoma: estar sempre disposto e em busca de descobrir algo; e esse o papel do professor: despertar no aluno o desejo de descobrir, de aprender a descobrir.

Deixamos, por fim, a voz da aluna que nos impulsionou à escritura desse texto enquanto pesquisadores, professores, eternos aprendizes de línguas e, como tal, “descobridores”:

Você imagina com cinquenta e seis anos voltar a estudar depois de trinta anos longe de qualquer atividade escolar. Aí eu me deparo com uma nova concepção de ensino, e mais ainda um ensino a distância, para conseguir assimilar e realmente aprender tenho que esforçar muito. Aí é onde te falei que o computador é fundamental, pois como seria sem ele? Ele está me ajudando nessa nova descoberta do mundo. (Q1)

## Referências

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. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>

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

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, C. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 27-64.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Pearson Education, 2001.

\_\_\_\_\_. Autonomy in language teaching and learning. State of the Art Article. **Language Teaching**, v. 40, n. 1, p. 21-40, 2007. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003958>

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BREEN, M. P.; MANN, S. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, p. 132-149, 1997.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000200009>

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: D.C. Heath & Co, 1933.

\_\_\_\_\_. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

DICKINSON, L. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUFVA, H. Beliefs in Dialog: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.** 1994. Tese de doutorado, Lancaster University, Inglaterra, 1994.

HUEW, E. L. T. **A Importância da Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira para Alunos de Cursos Livres,** 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/elisa.htm>. Acesso em: 19 nov. 2013.

HOLEC, H. Learner training: meeting needs in self- directed learning. In: ALTMAN, H. B; JAMES. C. V. (Ed.). **Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs.** Oxford, 1980.

\_\_\_\_\_. **Autonomy and foreign language learning.** Pergamon, 1981.

JOHNSON, F. C *et al.* **Changing Teacher Roles in the Foreign Language Classroom.** Texas Papers in Foreign Language Education, v. 3, n. 2, p. 71-90. 1998.

JOHNSON, K. E. The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. **Pergamon: Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (Org.). **Collaborative Language Learning and Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 14-39, 1992.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.17, p. 57-75, 1991.

LOUIS, R. S. Helping students become autonomous learners: can technology help? **Teaching English with technology.** v. 6, n. 3, 2006.

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.** Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.

\_\_\_\_\_. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, v. 23, n. 2, p. 175-182, 1995.

\_\_\_\_\_. Freedom to learn and compulsion to Interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information Technologies. In: PEMBERTON, R et al. (Ed.). **Taking control: Autonomy in Language Learning.** Hong Kong University Press, p. 203-218, 1996.



MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa**: um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

MICOLLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com foco na Autonomia**. Campinas: Pontes, 2007, p. 31-50.

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching**. *Journal of Curriculum Studies*, n.19, p. 317-328, 1987. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190403>

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. New York: Longman, 1997, p.192-203.

PAIVA, V. M. O.; BRAGA, J. C. F. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011, p. 119-139.

PAIVA, V. L. M. O. English Language teaching and learning in the Age of Technology. In: **Anais do 3º Congresso Abrapui**, 2012.

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

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A.Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. 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, 2006, p. 43-64.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Trad. Juan Jesús Zaro. Madri: Cambridge Press, 1998.

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

RILEY, P. Who is who in self-access. *TESOL France News*, n. 6, v. 2, p. 23-35, 1986.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. 2005. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

THOMSEN, H. Scaffolding target language use. IN: LITTLE, D. et al. (Org.). **Learner autonomy in the foreign language classroom**: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003.



VIANA, N. A. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira.** Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, (mimeo), 1993.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 9, n. 23, p. 42-53, 2010.

WENDEN, A. L. Helping language learners think about learning. **English Language Teaching Journal**, 40, p. 201-205, 1986. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/elt/40.1.3>

WOODS, D. The social construction of the beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

Artigo recebido em: 18.02.2014

Artigo aprovado em: 05.03.2014