

MICHELLI DE GODOY DEL MONICO

**As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na
aprendizagem autônoma de língua inglesa**



ARARAQUARA – S.P.

2017

MICHELLI DE GODOY DEL MONICO

**As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na
aprendizagem autônoma de língua inglesa**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, sob orientação da Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

ARARAQUARA – S.P.

2017

Del Monico, Michelli de Godoy
As tecnologias digitais de informação e comunicação
na aprendizagem autônoma da língua inglesa. / Michelli
de Godoy Del Monico - 2017
88 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. TDICs. 2. Autonomia. 3. Aprendizagem de língua
estrangeira . I. Título.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem de língua inglesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para a defesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Data da defesa: 24/04/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

Membro Titular: Ana Cristina Biondo Salomão

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

Membro Titular: Suzi M. Spatti Cavalari

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de São José do Rio Preto

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu irmão por terem me dado excelentes oportunidades, conselhos e todo o apoio necessário para que eu pudesse concluir este trabalho.

À Profa. Cibele Rozenfeld, pelas orientações teóricas, pela paciência, por ter ajudado e me dado liberdade para fazer algo do meu interesse. Foi uma honra poder ter tido a sua orientação.

Às minhas queridas professoras Doutora Anise Ferreira D'Orange, e Doutora Sandra Mari Kaneko, por terem aceitado meu projeto inicial de mestrado para a entrada no PPGLLP, sem vocês, nada disso seria possível.

À Professora Doutora Ana Cristina Biondo Salomão, por ter sido a minha primeira orientadora no projeto de mestrado e ter me direcionado para o meio acadêmico.

Aos meus ex-chefes que permitiram minha pesquisa, Michael Valadão, Randal Toledo, e especialmente à Priscila Saraiva, Melina Anselmo, por terem me ajudado durante toda a jornada.

Aos meus queridos, Benedito Prado, Natália Rozendo, Arthur Azevedo, Vinicius Valls, por terem me ajudado imensamente nos últimos anos. Serei eternamente grata.

RESUMO

Acreditando que as possibilidades de ensino possam ser ampliadas pelo uso de algumas tecnologias digitais contemporâneas, esta pesquisa tem como objetivos verificar quais são as ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelos alunos em escolas de línguas para a aprendizagem de inglês, indicando a finalidade de uso e ainda refletir sobre a importância das TDICs para a aprendizagem autônoma da língua inglesa. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa - com algumas análises quantitativas - e exploratória. Os resultados apontam para o fato de que as TDICs podem ajudar o aluno a ser mais autônomo frente à sua aprendizagem, mas também podem servir apenas como um novo instrumento para o ensino e a aprendizagem tradicional. Os resultados mostram ainda que os alunos estão utilizando as TDICs como um apoio para realizar tarefas pedidas pela escola e exercem parcialmente a autonomia para a aprendizagem. Além disso, verificou-se que o professor tem papel de grande importância no desenvolvimento de uma postura autônoma do aluno para a aprendizagem mediada por tais instrumentos.

Palavras – chave: TDICs, autonomia, aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

Believing that teaching possibilities can be enlarged by the use of some contemporary digital technologies, this research aims to verify which are the technological tools more used by students in private schools to learn English, and to think about the importance of DICTs for an autonomous English learning and some factors that may indicate autonomy in the process of learning English. It is a qualitative research - with some quantitative analysis - and exploratory. The results point to the fact that DICTs can help students to become more autonomous in his own learning, but it can also be just a new instrument for teaching in traditional learning. The results also show that students use DICTs as a support to accomplish tasks requested by the school. The results also show that despite this fact, students partially exercise autonomy for learning. In addition, it was verified that the teacher has great importance in the development of an autonomous way of the student for a learning mediated by such instruments.

Keywords: DICTs, autonomy, foreign language learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. TDICs mais utilizadas pelos alunos..... 47

Gráfico 2. Frequência de utilização da internet para aprendizagem
de língua inglesa..... 61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. As diferentes dimensões que interagem no processo de Aprendizagem.....	37
Figura 2. Tela inicial do Duolingo.....	49
Figura 3. Página inicial do Facebook.....	51
Figura 4. Imagem de uma pergunta do QuizUP.....	52
Figura 5. Imagem de uma página inicial de um Blog.....	53
Figura 6. Página inicial do Youtube.....	55
Figura 7. Imagem do site LyricsTraining.....	56
Figura 8. Imagem da página inicial do Google Tradutor.....	57
Figura 9. Imagem do site da British Council.....	58
Figura 10. Imagem do site Dictionary.com.....	59
Figura 11. Imagem do aplicativo HelloTalk.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGT	Gramática e tradução
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
AVT	Ambiente virtual de trabalho
ELBT	Abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas
LA	Linguística aplicada
LI	Língua inglesa
LE	Língua estrangeira
TDIC	Tecnologia digital de informação e comunicação

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário 1.....	84
APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista dos professores e alunos.....	86
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento.....	87

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
1.1.Objetivos e questões de pesquisa.....	16
1.2 Estrutura da pesquisa.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 As TDICs em processos educacionais.....	17
2.2 TDICs, ensino e aprendizagem de línguas e autonomia do aprendiz.....	20
2.3 Abordagem comunicativa e autonomia.....	24
2.4 Diferentes conceitos de autonomia.....	26
2.5 As concepções autonomia no campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.....	29
2.6 A concepção de autonomia nesta pesquisa.....	34
3 METODOLOGIA	39
3.1 Natureza da pesquisa.....	40
3.2 Contexto e participantes.....	41
3.2 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados.....	42
3.4 Procedimentos de análise de dados.....	44
4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	45
4.1 Recursos mais utilizados pelos alunos.....	46
4.1.1. Duolingo.....	48
4.1.2. Filmes, músicas e séries.....	49
4.1.3. Facebook.....	50
4.1.4. QuiZ Up	51
4.1.5. Blog.....	53
4.1.6 Ambiente Virtual de Trabalho (AVT).....	54
4.1.7.Youtube.....	54
4.1.8. LyricsTraining.....	55
4.1.9 Google Tradutor.....	56
4.1.10. Site da British Council.....	57
4.1.11. Dictionary.com.....	58
4.1.12. Hello Talk.....	59

4.2. Fatores que influenciam a autonomia do aluno.....	61
4.2.1 Responsabilidade do aprendiz pela aprendizagem.....	62
4.2.2 Capacidade de fazer escolhas, construir caminhos utilizando diferentes recursos e refletir sobre a aprendizagem.....	64
4.2.3. Papel do professor.....	66
4.2.4. Ensino de inglês e uso de TDICs em sala de aula.....	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

1. INTRODUÇÃO

Observa-se na atualidade a presença significativa dos recursos tecnológicos, tanto na vida pessoal quanto profissional das pessoas. Partindo dessa reflexão, a motivação desta pesquisa foi a observação feita pela professora/pesquisadora do bom rendimento de alguns alunos que utilizam frequentemente a internet e seus recursos para aprender a língua inglesa, em contraposição aos alunos que não utilizam nenhum meio para a própria aprendizagem e apresentavam um baixo rendimento. Assim, já em observações preliminares foi possível perceber uma melhoria no rendimento dos alunos com o apoio das ferramentas tecnológicas.

A partir de então, a ideia de se fazer uma pesquisa sobre a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem autônoma do aluno nos pareceu pertinente, tendo em vista o uso constante de *smartphones* e *tablets* pelos alunos. Além disso, julgamos importante investigar também as ferramentas que os alunos vêm priorizando para sua aprendizagem, uma vez que o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) está assumindo, cada vez mais, lugar de destaque nas práticas educacionais no contexto brasileiro. Fatores como a fácil acessibilidade à tecnologia, aliada ao aumento do poder econômico e as constantes relações comerciais entre os países, fazem dessa língua um instrumento fundamental na participação social em um nível global. À vista disso, é notável a crescente preocupação dos pais em proporcionar a seus filhos o conhecimento de LI, acreditando na possibilidade de que eles obterão, dessa forma, melhores oportunidades de empregos. Embora essa não devesse ser a razão principal para a aprendizagem de uma LE, existe no senso comum a crença de que o conhecimento de inglês é determinante para se alcançar um lugar no mercado de trabalho e essa é, comumente, uma das razões para a aprendizagem desse idioma.

A partir disso, uma das importâncias de se conduzir este estudo foi a existência de diversas discussões entre os estudiosos acerca do potencial das novas tecnologias para os trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, tendo em vista que elas permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, e diversificadas (PERRENOUD, 2000). Desse modo, há um

amplo crescimento em pesquisas direcionadas para o uso das TDICs em sala de aula de língua estrangeira.

Em consonância com tal proposição, acreditamos que esses recursos possam contribuir significativamente para a aprendizagem autônoma do aluno, entretanto, seu uso, por si só, não garante nem a educação inovadora e tampouco a aprendizagem autônoma. É necessário ter um planejamento de utilização das TDICs que explore o potencial oferecido por essas ferramentas e deixar de utilizá-las apenas como um mero instrumento de apresentação de conteúdo. Além disso, é importante que os professores lidem com elas de forma que os alunos possam se sentir seguros também para fazerem uso fora do espaço da sala de aula.

Existem hoje diversas ferramentas disponíveis que ajudam os alunos que estão aprendendo uma língua estrangeira. Muitas escolas de idiomas, nos últimos anos, incorporaram em seu ensino plataformas on-line para que os estudantes possam ter um contato maior com a língua. Nesse contexto, destacamos a importância de desenvolvimento de estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem em relação à autonomia do aluno.

Sobre esse aspecto, Fernández (1998) sustenta que as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade de ensino e aprendizagem em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula. Moran (2004) argumenta que as novas tecnologias podem auxiliar no desenvolvimento dos alunos de forma que se sintam mais interessados e motivados em aprender por si mesmos, ou seja, de forma autônoma. Com seu alto potencial de promover a motivação e a concentração dos alunos, elas têm o poder de estimular o desenvolvimento da criatividade e de habilidades intelectuais tais como o raciocínio, a capacidade de resolver problemas e de desenvolver a autonomia (PAIVA, 2008). Portanto, é importante destacar que estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediadas por recursos tecnológicos estão não só em pleno desenvolvimento, como são necessários para as melhorias das práticas e para a ampliação desse campo específico. Nesse sentido, este trabalho buscou definir e elencar fenômenos importantes que compõem o conceito de autonomia no campo do

ensino e da aprendizagem de língua estrangeira e as relações das TDICs na aprendizagem autônoma da língua inglesa. Para isso, realizamos a pesquisa em escola de idiomas privadas, uma vez que não foram encontrados outros trabalhos com foco na autonomia nesse contexto, mas apenas em escolas públicas de ensino regular.

1.1. Objetivos e Questões de pesquisa

Acreditando que as possibilidades de ensino e aprendizagem possam ser ampliadas se forem utilizadas algumas tecnologias digitais contemporâneas, esta pesquisa tem como objetivos:

a) verificar quais são as ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelos alunos para a aprendizagem de inglês, analisando, também, as finalidades de seu uso.

b) refletir em que medida as TDICs promovem a aprendizagem autônoma de inglês e verificar os elementos que podem contribuir para que ela ocorra.

Dessa forma, este trabalho pretende responder às seguintes questões de pesquisa:

a) Que ferramentas tecnológicas são utilizadas pelos alunos para a aprendizagem de inglês e com qual finalidade?

b) Que elementos indicam o uso das TDICs de forma autônoma e quais fatores contribuem para que a autonomia se desenvolva?

1.2 Estrutura da pesquisa

Para atingir aos objetivos propostos e responder às questões de pesquisa, organizamos este trabalho da seguinte forma: na seção 2 apresentamos a fundamentação teórica, que foi sistematizada em torno dos seguintes eixos: no primeiro trazemos a discussão acerca das TDICs na Educação (2.1). Em seguida, discutimos de que forma as TDICs estão sendo investigadas por estudiosos do

campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a relação destacada por eles desses recursos com a autonomia do aluno (2.2). No eixo 2.3 focalizamos a abordagem comunicativa e sua perspectiva sobre a autonomia do aprendiz. A fim de podermos realizar uma análise mais apurada desse fenômeno, discutimos, então, a concepção do construto em diferentes campos de estudo (2.4) para, posteriormente, lançar luzes sobre suas definições no campo específico de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (2.5). Por fim, discorreremos em 2.6 sobre a concepção de autonomia adotada nesta pesquisa.

Finalizada a seção 2, descrevemos, então, a metodologia (Seção 3) que foi subdividida em: natureza da pesquisa (3.1), contexto e participantes (3.2), e, por fim, os procedimentos de análise (3.3). Na quarta seção, apresentamos os resultados das análises dos dados, tomando como base as teorias discutidas na seção 2. Finalizamos o trabalho apresentando, então, as nossas considerações finais.

Destaca-se que o questionário utilizado na pesquisa, bem como o termo de consentimento aprovado pelo comitê de ética, podem ser encontrados no apêndice do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As TDICs em processos educacionais

As tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) caracterizam-se pela possibilidade de transmissão de conteúdos por meio da digitalização e da comunicação em rede. Valente (2008) aponta como característica principal o fato de elas integrarem várias mídias em apenas uma, como por exemplo, o vídeo, o computador, o celular, etc. Pinto (2004) argumenta que há a exigência de um domínio, cada vez maior, de conhecimentos e de habilidades para lidar com tais recursos, pois eles impõem novas concepções de educação, escola e ensino. Corroborando essa proposição, Prieto (2011) ressalta a importância do uso de tecnologias em ambientes educativos, de modo a adaptar a realidade do sistema educacional, aproveitando as potencialidades dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem.

Almeida (2007), em consonância com os autores citados acima, sustenta que o uso dessas tecnologias ajuda a promover atividades interativas de aprendizagem com mecanismos de criação de espaços para exposição de pensamento e comunicação multidirecional além de estimular a produção do conhecimento de forma colaborativa. Dessa forma, é possível a integração de conceitos e estratégias e, ao mesmo tempo, o aprendiz pode vivenciar a relação entre pessoas e as tecnologias de informação com um amplo acesso ao universo hiper e multimidiático. O autor argumenta ainda que as contribuições das TDICs à educação evidenciam-se quando utilizadas como elementos de mediação entre o conhecimento científico e as experiências da vida dos alunos, que as utilizam para a leitura do mundo, sendo a expressão do pensamento por meio de palavras articuladas com outras formas de representação propiciadas por múltiplas mídias, bem como para a produção colaborativa de conhecimento.

As características destacadas das TDICs influenciam sobremaneira a constituição dos sujeitos e da sociedade, de forma que, de acordo com Miskulim (2008), as novas tecnologias influenciaram a constituição de um novo perfil do indivíduo no mercado de trabalho, tendo em vista que o crescente uso da informática e a automação nos meios de produção e serviços provocaram alterações referentes a alternativas de emprego e à informatização dos recursos operacionais. As novas tecnologias podem, assim, conforme advoga Perrenoud (2000), também reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas e diversificadas.

Todavia, embora haja muitas iniciativas governamentais no sentido de promover a inclusão digital no espaço escolar, notadamente na prática pedagógica de instituições de Educação Básica (em especial da pública), ainda nota-se a baixa presença das TDICs em salas de aula. Existem inúmeros fatores que contribuem para que isso ocorra, em especial os relacionados a políticas públicas. No entanto, um deles é também a falta de preparo dos professores no que se refere ao manejo desses recursos para fins pedagógicos. Aliado a isso, soma-se ainda a falta de tempo para o planejamento de aulas mediadas pelas TDICs e a enorme carga horária semanal que os docentes devem cumprir (FONSECA; BARRERE, 2013).

Costa (2013) defende que, embora seja necessário lidar com várias dificuldades, a inserção das TDICs no ambiente escolar deve ser considerada, pois, além de favorecer a aprendizagem, elas contribuem para que o trabalho do profissional da educação seja revisto e questões inerentes a sua prática sejam analisadas.

Como mencionamos, a despeito de todo o potencial que esses novos recursos representam para a educação, seu uso depende também do interesse e disposição para aprender a manusear os recursos tecnológicos, o que demanda tempo e empenho do professor. De acordo com Ferreira e Ventura (2008), a popularização da informática e o surgimento das TDICs têm contribuído para a incorporação de ferramentas tecnológicas na educação para apoio didático em diversas disciplinas e conteúdos. Entretanto, a falta de metodologias para utilização do computador em sala de aula se apresenta como um dos principais desafios para os docentes (PENTEADO; BORBA, 2000).

As práticas pedagógicas com uso de TDICs devem ser experimentadas, vivenciadas por cada docente individualmente, pois o sucesso de seu uso depende do contexto específico de cada sala de aula, da especificidade do conteúdo e da capacidade do docente para lidar com essas novas variáveis no processo (AZEVEDO e PÉRICO, 2015). Fora da sala de aula, a tecnologia pode oportunizar um vasto campo para os alunos que desejam aprender sobre determinado tema, sem necessitarem da ajuda do professor. Dessa forma, defendemos que a tecnologia digital é um importante aliado para a aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Estudiosa do campo do ensino e aprendizagem de línguas, Braga (2013) advoga que o processo de ensino-aprendizagem no sistema educacional tradicional pode ser modelizado por meio do triângulo pedagógico “professor-aluno-conteúdo”. O professor, nesse caso, assume o papel de mediador do conhecimento do aluno. De acordo com a mesma autora, o “uso das TDICs na educação caracteriza o acréscimo de mais um elemento, transformando o triângulo em um tetraedro que apresenta novas relações entre os elementos no processo de ensino-aprendizagem” (2012, p.1), ou seja, as TDICs já podem ser incluídas no processo de ensino e aprendizagem como um fator fundamental para que o aluno aprenda a língua-alvo.

Nessa perspectiva, e em consonância com a autora, teceremos no item a seguir, reflexões acerca do impacto das TDICs em sala de aula de língua estrangeira, articulando-as, então, com questões da autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

2.2. TDICs, aprendizagem de línguas e autonomia do aprendiz

Vimos, no item anterior, que a inserção das TDICs em processos educacionais pode potencializar as possibilidades pedagógicas, e isso é notório também no campo do ensino e aprendizagem de línguas. Com o suporte da tecnologia e o advento da internet, é possível ter um fácil e amplo acesso a diversas informações. Como consequência, temos visto surgir inúmeras ferramentas --nacionais e internacionais-- para a aprendizagem de idiomas. Um exemplo disso pode ser visto pela crescente quantidade de alunos que buscam aprender novos idiomas por meio de plataformas ou sites e aplicativos de *smartphones*, independente de escolas de idiomas ou professores, ou seja, criam-se alguns recursos para que o aluno um dia possa se tornar autônomo.

Aragão (2009) afirma que a inserção das novas tecnologias no ensino de línguas traz um repensar das metodologias de ensino que estão sendo utilizadas, pois a aprendizagem de uma língua vai muito além das quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler). O autor destaca que, ao utilizar as tecnologias na produção dos materiais de ensino, cria-se uma proximidade maior com o idioma, permitindo também que o aluno possa se tornar autônomo na própria aprendizagem. Leffa (2006) também possui uma visão similar em relação à autonomia do aluno, afirmando que as tecnologias permitiram aos professores proporcionar situações reais de uso da língua por meio de *chats*, leituras de textos autênticos, compreensão auditiva, filmes e vídeos postados independente de tempo e espaço determinado. Nessa perspectiva, destacam-se as interações em *chat*, blogs, e-mails com fins didáticos, que surgiram como fonte de construção do conhecimento, permitindo ao aluno se tornar coautor mais autônomo e ter poder de decisão sobre o seu produto final de aprendizagem (LEFFA, 2006).

Diante da complexidade do processo de aprendizagem de uma língua, os termos autonomia e independência emergiram como palavras-chaves para

abordagens mais flexíveis de ensino e aprendizagem. Os dois termos estão também ligados ao crescimento do papel da tecnologia na educação (BENSON e VOLLER, 1997)

Em relação às vantagens do uso de TDICs, Souza (2004) postula que a comunicação mediada por computador gera mais possibilidades pedagógicas no ensino de línguas, contribuindo para minimizar as dificuldades de comunicação entre os aprendizes de línguas estrangeiras, impostas por barreiras geográficas. De acordo com o autor, a aprendizagem de um idioma pode ser significativa se o professor utilizar as TDICs com o objetivo de inovar, avaliar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, atuando assim, como mediador para a autonomia do aluno.

Diante das possibilidades que se abrem, algumas escolas optaram por adotar um sistema educativo próprio, os chamados Ambientes Virtuais de Trabalho (AVT) utilizados por vários institutos de idiomas.

O AVT é um dispositivo criado por meio de uma determinada rede, que permite ao usuário (professores, alunos, assistentes administrativos, etc) de uma empresa, acessar recursos e serviços virtuais em função da sua atividade (MAYEUR, 2003). Podemos verificar que as maiores franquias de escolas de idioma optam por utilizar os AVTs para que os alunos tenham uma plataforma específica para fazer atividades online. De acordo com Moura Braga (2012), os AVTs na educação favorecem o uso das TDICs na sala de aula, oferecendo novos serviços ao mundo do ensino, englobando aspectos das multimídias e os colocando à disposição dos usuários em um ambiente particular específico.

Por outro lado, temos também os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que, na definição de Santos (2006), é um sistema informatizado, projetado para promover interação entre docentes, alunos e outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet.

Para Pereira (2007), os AVAs consistem em um conjunto de ferramentas que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir a interação entre os atores do processo educativo e “é uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem à distância”. (2007, p. 4, 5). Assim, para o ensino a distância é fundamental que seja utilizado o AVA e em alguns casos, o AVT.

Moura Braga (2012), corroborando a ideia de Borja e Grossi (2012), argumenta que nos AVAs o aprendiz deve ser autônomo, deve controlar o próprio aprendizado, percebendo seus pontos fracos e fortes em relação ao seu conhecimento e aos suportes digitais.

Diante do exposto, pode-se dizer que o uso adequado dos AVTs e AVAs nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira envolve ao menos dois estágios primordiais: 1) aprendizagem acerca da forma de manejo adequado do recurso tecnológico e 2) a aprendizagem do conteúdo mediado por tal recurso. Ressaltamos que existem diversos aspectos que influenciam a aprendizagem de uma língua, tais como: motivação, filtro afetivo, forma de interação, agência, entre outros. Sem a consideração desses outros aspectos, a aprendizagem do conteúdo mediado pela tecnologia não ocorre de forma adequada.

Em relação às TDICs e aos professores, de acordo com Azevedo e Périco (2015), mesmo que o aluno tenha condições de acessar as informações, cabe ao professor a tarefa de motivar e orientar o aprendiz a selecionar dados e informações, interpretá-las e relacioná-las ao seu contexto, de forma que constitua um conhecimento significativo ao aluno. Ajudá-lo nessa jornada de aprendizagem é papel do professor. Aos docentes com mais tempo de atuação, descortina-se o desafio de se atualizar; aos docentes recém-formados, o que se desvela é a dificuldade de trabalhar com recursos nunca antes utilizados na educação e para os quais talvez não tenham sido preparados durante a sua formação, sendo essa uma nova habilidade a ser desenvolvida pelo professor.

Portanto, advogamos que é importante que o professor perceba a tecnologia como um recurso que pode ajudar não apenas na construção da autonomia dos alunos, mas também nas práticas pedagógicas do docente, ao invés de percebê-la como um obstáculo a mais, diante dos tantos que já são encontrados ao longo do seu exercício profissional.

No entanto, concordamos que o uso adequado das TDICs para a aprendizagem requer também que o usuário tenha a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, sendo essencial na atividade da aprendizagem. Por meio das interações com o computador, o aluno tem o papel de compreender o modo de funcionamento das ferramentas tecnológicas, assim como o conteúdo veiculado na web (PERRIAULT, 2002). Não se deve esquecer ainda de todos os

aspectos cognitivos, sociais e educacionais que esses papéis do usuário implicam.

Em outro ponto de vista, Braga (2013) sustenta que a autonomia é exigida do aprendiz na formação por meio de um AVT logo no início do processo. A autonomia pode ser considerada como uma aquisição que acontece por meio da experiência individual e pode ser facilitada pelo professor mediador. Régnier (2000, p.109) argumenta que:

(...) o desenvolvimento da autonomia do ser humano (...), conduz a imaginar que ele pode ser, sob algumas condições, capaz de ser seu próprio educador. Esta capacidade de se autoeducar integra então com a de se autoavaliar e de se autocorrigir.

A autoavaliação é um processo cognitivo que o indivíduo utiliza para se conhecer melhor e, em seguida, controlar sua ação e tentar melhorar sua eficácia em uma tarefa. Isso nos leva à ideia de metacognição, ou seja, a consciência da experiência cognitiva e dos conhecimentos adquiridos (FLAVELL, 1979). Acreditamos que a metacognição tenha um papel fundamental na autonomia do aluno.

Corroborando com este ponto de vista, Little (1991) sustenta que a agência é praticada quando são feitas escolhas, discussões, com um objetivo particular e avaliação dos resultados. Dessa forma, o exercício da agência na aprendizagem de língua estrangeira é o fator predominante para explicar como e por que a autonomia é relevante. Sabemos que o aprendiz deve escolher, discutir e avaliar seus próprios resultados para ser considerado autônomo, portanto, a agência é central para entendermos melhor o conceito de autonomia.

Para finalizar, concordamos que os processos de autoavaliação, educação e correção são importantes para a autonomia do aluno e que há algumas ferramentas online que podem ajudar a desenvolver essas habilidades. Acreditamos, portanto, que as TDICs podem ser úteis como facilitadoras para a autonomia do aluno e, por essa razão, debateremos mais cuidadosamente esse construto nos próximos itens. A seguir, discorreremos sobre o papel da autonomia na abordagem comunicativa de ensino de línguas.

2.3. Abordagem comunicativa e autonomia

Para responder às nossas questões de pesquisa, consideramos pertinente explicitar algumas premissas da abordagem comunicativa, uma vez que as escolas de idiomas, nas quais foi realizada a pesquisa, possuem como fundamento teórico tal perspectiva. Além disso, buscaremos verificar em que medida os pressupostos da referida abordagem prevê o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Não nos aprofundaremos na discussão acerca da distinção entre os termos método e abordagem, porém, autores como Andrade (2016), afirmam que é muito comum encontrar, na literatura da área de Linguística Aplicada, textos que os tomam em uma relação de sinonímia. Porém, tanto Almeida Filho (2005) quanto Leffa (1988), defendem que a abordagem é um termo mais amplo, que engloba as crenças e os pressupostos teóricos; por outro lado, o método pode estar dentro da abordagem e trata-se do processo de ensinar a língua-alvo, do planejamento e da avaliação de um curso (ANDRADE, 2016).

A abordagem comunicativa (doravante AC) é aquela que orienta grande parte dos trabalhos em escolas de idiomas na atualidade. Segundo Portela (2006), tal abordagem defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos do conteúdo, mas também de técnicas utilizadas em sala de aula, na medida em que o professor deve nortear suas ações de acordo com as necessidades dos alunos, promover a participação e aceitar sugestões. Ainda de acordo com Portela (2006), na perspectiva da abordagem comunicativa, o aluno torna-se responsável por sua própria aprendizagem e os trabalhos em grupo são muito utilizados para que haja uma maior troca de conhecimentos entre eles sem a participação direta do professor.

Leffa (1988, pp.21-22) define algumas características da abordagem, afirmando que:

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na abordagem comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na

forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica --saber como usar a língua para se comunicar -- pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical. O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico.

Como vimos, o autor advoga que, nessa abordagem, a ênfase não está nas formas linguísticas, mas na comunicação. Materiais autênticos devem ser utilizados, mas não de forma simplificada. Leffa (1988) defende também que não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas e nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna.

Em geral, nos cursos de escolas de idiomas, as habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos dos alunos, pode haver o foco em apenas uma. Tal fato vai ao encontro dos pressupostos da AC, uma vez que, as quatro habilidades (escrever, ouvir, falar e ler) são integradas e, dependendo dos objetivos, pode acontecer a priorização de uma delas.

Pensamos que o ponto central da teoria comunicativa se sustenta na comunicação, e sendo assim, a interação entre alunos é bastante priorizada na abordagem comunicativa, o que, por sua vez, poderia enfraquecer a dimensão individual do aprendiz. Por outro lado, na visão de Nunan (2000), é possível relacionar a abordagem comunicativa com a autonomia, pois há a ênfase nas funções comunicativas, mas também nas necessidades individuais, normas sociais e na própria autonomia.

Diante do exposto, consideramos que na perspectiva da AC há espaço para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que os alunos podem interagir com colegas, se colocar como agentes no processo de aprendizagem, buscar novos materiais e recursos para aprender o conteúdo de forma mais motivadora e interessante, gerenciando, dessa forma, seu próprio aprendizado. No entanto, é notório que, muito embora a perspectiva teórica defendida por escolas ou professores seja a da AC, na prática ela não necessariamente se efetiva.

O mesmo ocorre com o uso das TDICs: a utilização dos novos recursos em sala e fora dela, não significa, necessariamente, autonomia do aluno, ou trabalho para seu desenvolvimento. A fim de podermos lançar um olhar mais cuidadoso para tal fenômeno, é importante, primeiramente, compreender o construto autonomia em sua complexidade. Este será, portanto, o foco das discussões dos itens a seguir.

2.4. Diferentes conceitos de autonomia

O conceito de autonomia tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de seu percurso (MARTINS, 2002).

A autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, relacionada à ideia de participação social e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder. A ideia de participação política e social é discutida geralmente no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de empresas e de escolas (MARTINS, 2001). Nessa perspectiva, a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente vinculada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade capaz de fazer leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre legisladores e o resto da sociedade, tentando eliminar, dessa forma, a tradicional diferença entre governados e governantes que se fundou todo o pensamento político moderno (BOBBIO, 2000).

De acordo com MARTINS (2002, p.212):

[...] no âmbito social e político o tema da autonomia emergiu ao longo da última metade do século XIX, particularmente na Comuna de Paris, em 1871, e, durante as primeiras décadas do século XX, transformou-se na bandeira de luta de diferentes movimentos operários, dentre os quais destacam-se: a formação dos comitês de fábrica no contexto da realização da Revolução Russa, em 1917; as experiências de coletivização de empresas

agrícolas e industriais durante a Revolução Espanhola, de 1936 a 1939; as comunidades de trabalho na França, em 1945 [...]

Encontramos também algumas definições no dicionário da língua portuguesa da Editora Porto sobre o termo, sendo elas:

1. Condição ou qualidade de autônomo; independência.
2. Direito de se governar por leis próprias; autodeterminação.
3. Possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas.
4. Poder que os particulares têm de fixar por si próprios a disciplina jurídica dos seus interesses.
5. Distância máxima a que uma viatura, um avião ou um navio se pode deslocar sem necessidade de se reabastecer de combustível.
6. Tempo durante o qual uma bateria fornece energia sem a necessidade de ser recarregada.

Para o nosso estudo, consideramos relevantes as definições de números 1 e 2, que versam sobre independência, autodeterminação e o direito de se governar por leis próprias.

Na filosofia, Kant (1999) define a autonomia como a liberdade da vontade racional que só obedece à lei por ela mesma legislada. Ou seja, para Kant, a autonomia é a vontade própria, é governar-se por si mesmo, é a escolha racional. De acordo com o filósofo, a escolha não leva em consideração as consequências externas e imediatas dos atos e nem as regras, por pura prudência, inclinação, interesse ou conformidade obedecendo às leis que ela própria produz. (CHRISTINO, 1997)

Para Piaget, por outro lado, autonomia ocorre quando o indivíduo é capaz, por meio da razão construída segundo as estruturas próprias do sujeito, de se opor às autoridades. Como argumenta Taile et al (1991, p.63):

O "herói" piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer "não" quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz "sim", contanto que este "não" seja fruto desta démarche intelectual ativa e não apenas decorrência de um ingênuo espírito de contradição.

Porém, construir a autonomia exige um pressuposto fundamental: segundo Piaget, o indivíduo deve poder usufruir de relações sociais de cooperação, nas quais se tem presente o livre intercâmbio de pontos de vista; a democracia (CHRISTINO, 1997).

Já Benson e Voller (1997) chamam a atenção para a diferença entre autonomia e independência, que segundo eles, são vistas como palavras-chave do pensamento liberal ocidental do século XX. Para eles, autonomia e independência não são simples totens cuja evocação pode produzir automaticamente melhores aprendizagens de línguas ou melhores pessoas. Há também diferentes versões de autonomia e independência e diferentes modos de implementá-las. Especificamente na educação, autonomia e independência são associadas com a formação do indivíduo como o centro de uma sociedade democrática.

O educador e filósofo Paulo Freire constitui também importante referência na concepção de autonomia. Conforme Azevedo e Périco (2015), a autonomia na visão freiriana deve ser o objetivo maior do processo educativo, sendo este contínuo e baseado em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, produzindo assim, um amadurecimento do educando. Segundo Pitano e Ghiggi (2009):

Freire assevera que a construção da autonomia precisa “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121). Tais experiências permitem o desenvolvimento da subjetividade autônoma, elementar para a instauração das relações entre liberdade e autoridade em patamares respeitadas do outro, no interior das salas de aula. (p.81).

Para Pitano e Ghiggi (2009) a visão de autonomia de Paulo Freire está relacionada com as experiências que possam estimular a capacidade de escolhas e a responsabilidade do aprendiz. O autor também sustenta que é necessário que o professor possibilite ao aluno ter um objetivo a ser alcançado na sua busca por conhecimento, cabendo ao docente estimular os alunos a verificarem os conteúdos de suas descobertas, formando-se assim, alunos autônomos. Apesar de não definir claramente o conceito de autonomia, Freire (1997) advoga que,

para um indivíduo atingir a autonomia, ele deve se conscientizar de que é um ser pertencente a um grupo social e, com o grupo, deve lutar pela melhoria da sociedade como um todo. Esse é um conceito que valoriza o indivíduo como cidadão consciente, responsável e democrático (SENA e LIMA, 2014).

Em consonância com Freire (1997), Johnson et. al. (1998) também defendem a ideia de que o professor deve permitir que os alunos façam suas próprias escolhas, mesmo se estas não forem consideradas boas por ele, uma vez que, por meio do erro, o aluno aprende a “administrar” seu próprio aprendizado e a tomar suas próprias decisões.

Podemos perceber que a maioria dos autores está alinhada com a definição de aprendiz autônomo como aquele que possui a habilidade de controlar seu próprio aprendizado e de se responsabilizar pelas decisões em relação a todos os aspectos do seu aprendizado, tais como determinar os objetivos a serem alcançados, definir o conteúdo, avaliar seu desempenho, dentre outros. (HUEW, 2005).

A seguir, discutiremos alguns estudos da autonomia especificamente no campo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

2.5. As concepções de autonomia no campo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Os estudos sobre a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas ficou mais evidente 1979, quando Henri Holec publicou a obra “*Autonomy and foreign language learning*” (citado como HOLEC 1981). Holec definiu a autonomia como: habilidade de ter responsabilidade pelo próprio aprendizado (LITTLE, 2000).e essa habilidade deve ser adquirida por meio da educação formal.

São diversos os autores que descrevem o que pode ser considerado autonomia no ensino e aprendizagem da LE tais como Dickinson (1994), Benson (1997), Litwin (2001), Paiva, (2006), Esch (1996), Little, (1991). Muitos consideram a autonomia como o ato de se fazer o que quiser. Contudo, Dickinson (1994) esclarece que autonomia não é sinônimo de liberdade e deve ser entendida em uma estrutura com regras definidas. De acordo com o seu ponto de vista, a autonomia está relacionada mais a uma tomada de atitude do que ao

espaço físico para a aprendizagem. Em outro ponto de vista, Esch (1996) sustenta que autonomia não é autoinstrução/aprendizagem sem professor; não significa que a intervenção ou iniciativa por parte do professor seja banida; não é algo que os professores ensinam; não é um comportamento facilmente identificável; não é um estado fixo ativado pelo aprendiz uma vez e para sempre (SENA e LIMA, 2014).

De acordo com Benson (2001), a autonomia é vista como comportamento quando caracterizada pela responsabilidade do aluno ou pelo controle exercido sobre o próprio conhecimento. Além disso, o autor sustenta que ela ainda pode ser tida como comportamento quando o desenvolvimento do aprendiz depende de um professor autônomo complementar, entre outros motivos. Por outro lado, ela pode ser vista como capacidade, pois o aprendiz necessita de diversos tipos de habilidades que estão envolvidas no controle sobre a sua própria aprendizagem. Benson (2003, p.290) argumenta que:

Autonomia, talvez, seja melhor descrita como uma capacidade (...), já que vários tipos de habilidades podem estar envolvidas no controle sobre a aprendizagem. Os pesquisadores geralmente concordam que as habilidades mais importantes são aquelas que permitem aos alunos a planejarem as suas próprias atividades de aprendizagem, monitorar seu progresso e avaliar os seus resultados." **(Tradução nossa)**¹.

Dessa forma, o autor defende a autonomia como capacidade, na medida em que existem diversos tipos de habilidades que estão envolvidas no controle do próprio aprendizado. Concordamos com a visão do autor de autonomia como capacidade, uma vez que os alunos devem desenvolver várias habilidades relacionadas com o controle da própria aprendizagem, por exemplo, avaliar o material escolhido, escolher métodos e ferramentas que se adequem as suas necessidades para aprender a língua-alvo.

Ainda segundo Benson e Voller (1997), autonomia e independência em aprendizagem de línguas são sustentadas por três tendências relacionadas à

¹ "Autonomy is perhaps best described as a capacity (...) because various kinds of abilities can be involved in control over learning. Researchers generally agree that the most important abilities are those that allow learners to plan their own learning activities, monitor their progress and evaluate their outcomes (...).

educação de línguas: individualidade, centralidade do aluno e o aumento no reconhecimento da natureza política da aprendizagem de línguas (HUEW, 2005). A individualidade refere-se ao fato de que cada aluno tem seu próprio método de aprendizagem e necessidades distintas dos outros; já a centralidade, segundo a autora, tem uma tendência de se focar em métodos de aprendizagem ao invés de métodos de ensino.

Na visão de Paiva (2005) a definição de autonomia é difícil, já que raramente os estudantes são totalmente livres da interferência de fatores externos, que podem funcionar como obstáculos para a autonomia desejada. Estudar sozinho, por exemplo, segundo a autora, não é necessariamente sinônimo de autonomia. Como lembra Dickinson (1987), grande parte da tomada de decisões e gestão da aprendizagem pode ser construída por meio de materiais. Portanto, podemos pensar, segundo a visão de Paiva, que a autonomia só pode ser alcançada se não existir fatores externos que possam corromper todo o trabalho do aluno para se tornar autônomo. Não nos alinhamos com esse ponto de vista da autora, uma vez que é necessário que fatores externos estejam presentes em qualquer aprendizagem autônoma, de forma que estruturam qualquer processo de aprendizagem em um sentido macro contextual.

De acordo com Holec (1981) e Little (1991), os aprendizes autônomos entendem o propósito de sua própria aprendizagem, aceitando assumir responsabilidades por todo o processo, tendo participação no estabelecimento de metas de aprendizagem, tomando iniciativas nos planejamentos e execução de atividades, revendo periodicamente a própria aprendizagem e avaliando a sua eficácia.

O conceito de autonomia foi descrito ainda por Crabbe (1993) como o direito de ser livre para fazer escolhas na aprendizagem e em outras áreas, não se submetendo a escolhas feitas por instituições sociais. No entanto, Paiva (2005) sustenta que até mesmo quem faz um curso em uma escola de idiomas, ou seja, em cursos livres, fora da grade de disciplinas obrigatórias da escola, não demonstra qualquer iniciativa que possa ser considerada como índice de autonomia, uma vez que a aprendizagem limita-se frequentemente aos livros didáticos escolhidos por essas instituições de ensino. Dessa forma, Leffa (2003) se alinha a Paiva, afirmando que o ambiente escolar nem sempre oferece as

condições necessárias para ensinar o que o aluno precisa saber. Assim, a autonomia surge como uma ferramenta própria de busca de saberes, que está muito além da sala de aula (MARZARI, KADER, 2014). Leffa (2003) também enfatiza que a autonomia é desenvolvida de diversas formas e que cada aprendiz desenvolve uma postura autônoma, com maior ou menor intensidade.

Paiva (2005) afirma ainda que o termo “autonomia” tem sido utilizado desde a década de 70 por estudiosos da área de aquisição de línguas, para definir uma responsabilidade por aquilo que se aprende dentro e fora do âmbito escolar. Na visão de Nunan (2000), a aprendizagem de línguas ocorrerá de maneira mais efetiva se for permitido ao aluno o desenvolvimento e o exercício de sua autonomia. Tal premissa é reafirmada por Leffa (2003), que sustenta somente ser possível aprender uma língua se o aluno for autônomo.

Apresentando reflexão semelhante, Huew (2005) define a autonomia como um elemento muito importante não só na aprendizagem de línguas, mas em qualquer forma de aprendizagem. A autora também sustenta a noção de que o aluno permanece poucas horas na sala de aula, sendo necessário que ele aproveite melhor o tempo fora da escola. Com isso, a partir do momento que o aluno se torna autônomo, ele será capaz de dar continuidade ao seu estudo de forma eficiente, fora da sala de aula, sem o constante auxílio do professor.

Kenny (1993) reitera que a definição de autonomia está diretamente ligada à tomada de decisões. Porém, acreditamos que o papel da autonomia na Educação é algo maior do que simplesmente a habilidade de ser responsável; ela está ligada também à escolha e à noção de crescimento pessoal do aluno.

Em outra visão, Campbell (1994) advoga que, para os alunos se tornarem autônomos, é necessário que eles tenham a oportunidade de se arriscarem, pois mesmo se o resultado for inadequado, eles poderão aprender com a experiência e, com isso, descobrir novos meios de se tornarem autônomos. Para justificar o aumento da atenção dada à autonomia e à aprendizagem de línguas, Crabbe (1993) elenca três argumentos: o ideológico, o psicológico e o econômico. No argumento ideológico, o aluno tem o direito de ser livre para fazer suas próprias escolhas durante o processo de aprendizado, e com isso, evitar se tornar uma vítima das escolhas feitas por outros. Na perspectiva do argumento psicológico, as pessoas aprendem melhor quando estão no controle de seu próprio

aprendizado, aumentando a motivação, e na maior parte das vezes, um aluno motivado representa um aluno de sucesso. Por fim, de acordo com o argumento econômico, a sociedade não possui recursos suficientes para prover um nível pessoal de instrução necessária para todos os indivíduos em todas as áreas de ensino. Sendo assim, as pessoas devem ser capazes de prover os recursos necessários para o seu próprio aprendizado, caso elas desejem adquirir conhecimento ou habilidades, individualmente ou em grupo. (HUEW, 2005). Em relação aos argumentos psicológico, ideológico e econômico citados acima, concordamos que os alunos teriam mais liberdade para escolher por quais métodos desejam aprender uma língua, favorecendo a motivação para a aprendizagem, assim como ter o controle pelo próprio aprendizado. Pensamos também que há várias lacunas no ensino e, talvez, a autonomia poderia ser uma opção alternativa para tentar melhorar essa situação.

De acordo com definição de Littlewood (1996, p.428):

Podemos definir uma pessoa autônoma como alguém que tem uma capacidade independente para fazer e realizar as escolhas que regem suas ações. Esta capacidade depende de dois componentes principais: habilidade e vontade. Assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de fazê-lo (por exemplo, porque tal comportamento não é percebido como apropriado para seu papel em uma situação particular). Por outro lado, uma pessoa pode estar disposta a exercer escolhas independentes, mas não ter a habilidade necessária para fazê-lo. Habilidade e disposição pode-se cada um ser dividido em dois componentes. Habilidade depende de possuir o conhecimento sobre as alternativas de que as escolhas têm de ser feitas e as habilidades necessárias para realizar as escolhas que pareçam ser mais apropriadas. Disposição depende de ter tanto a motivação e confiança para assumir a responsabilidade pelas escolhas necessárias. Se uma pessoa tem sucesso em agir autonomamente, todos estes quatro componentes precisam estar presentes em conjunto. (**Tradução nossa**).²

²We can define an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions. This capacity depends on two main components: ability and willingness. Thus, a person may have the ability to make independent choices but feel no willingness to do so (e.g. because such behavior is not perceived as appropriate to his or her role in a particular situation). Conversely, a person may be willing to exercise independent choices but not have the necessary ability to do so. Ability and willingness can themselves each be divided into two components. Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from

Assim como Holec (1981) e Little (1991), o autor argumenta que uma pessoa autônoma é aquela com capacidade de tomar decisões que governam seu próprio aprendizado, assim como suas ações. São citados dois fatores que são necessários: capacidade e disposição. A capacidade é composta por conhecimento acerca das alternativas de escolha e pela vontade necessária para dar continuidade nas escolhas mais apropriadas. Por outro lado, a disposição abrange a confiança de tomar responsabilidades e a motivação pelas escolhas feitas.

Acreditamos que conhecer as definições propostas pelos autores acima, identificando os pontos de aproximação e distanciamento entre eles sobre o conceito, seja fundamental para termos uma visão ampla sobre autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, percebemos uma grande quantidade de informações e autores que se relacionam na literatura em questão.

Discutiremos na seção seguinte o conceito e as premissas de autonomia utilizadas nesta pesquisa.

2.6. A concepção de autonomia nesta pesquisa

Há quatro autores de destaque na literatura do campo de Ensino e aprendizagem de línguas que propuseram teorias sobre a autonomia: Holec (1981), Dickinson (1987, 1994), Benson (2001), Little (1991). Os estudos de Holec (1981) foram fundamentais para os estudos sobre a autonomia, cuja definição, segundo o autor, centra-se na possibilidade do “gerenciamento” da própria aprendizagem. Optamos por utilizar os conceitos propostos por Little (1991) nesta pesquisa por englobar também premissas das teorias da autonomia do aprendiz propostas por Holec e outros autores.

No final da década de 70, Little desenvolveu e administrou centros de aprendizagem de línguas para que os alunos tivessem acesso a essas instalações na universidade. O que agora o autor entende como compreensão

which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required. If a person is to be successful in acting autonomously, all of these four components need to be present together.

genuína começou a ser pensado na década de 80, a partir de uma experiência dinamarquesa sobre a autonomia do aluno, em que Dam (1995) considerou alguns aspectos fundamentais para a sua abordagem: 1) foi utilizado desde o início a língua-alvo na sala de aula, exigindo o mesmo de seus alunos (inevitavelmente os alunos falavam com um sotaque dinamarquês bem marcado); 2) Dam envolveu seus alunos em uma busca de diversas atividades de aprendizagem que foram compartilhadas, discutidas, analisadas e avaliadas com toda a classe; 3) exigiu que os alunos traçassem seus próprios objetivos de aprendizagem e escolhessem as suas próprias atividades que seriam submetidas a discussões, análises e avaliações na sala de aula; 4) embora tivesse sido pedido para os alunos preparem seus próprios objetivos, eles somente conseguiram definir esses objetivos por meio de um trabalho colaborativo em pequenos grupos; 5) todos os alunos foram obrigados a manter um registro de seu processo de aprendizagem, planos de lições, materiais, etc.

Os vídeos que foram mostrados no resultado da pesquisa deixaram claro que mesmo depois de um ano, os aprendizes se comunicavam em inglês. Alguns o fizeram com maior precisão, alcance lexical e fluência que os outros, mas todos eram usuários de inglês dentro da sala de aula.

Os resultados foram importantes para Little tentar refletir e responder a algumas questões sobre a autonomia. Dessa forma, o autor postulou, na década de 90, que a autonomia do aluno é um elemento especial da capacidade humana universal, que faz parte da complexa dinâmica que há por trás da aprendizagem. Associando autonomia à pedagogia, ele formulou três princípios básicos que governam, não apenas o desenvolvimento da autonomia do aluno na sala de aula de língua estrangeira, mas também o sucesso de aprendizagem ideal.

De acordo com Little (1999), a teoria sociocultural de Vygotsky de desenvolvimento e aprendizagem, explica a relação entre colaboração e autonomia, na medida em que o conceito de zona de desenvolvimento proximal identifica a autonomia não só como objetivo de aprendizagem, mas como base sobre a qual nos movemos de um estágio de aprendizagem para o próximo. Tal fato reitera que a autonomia do aluno em contextos de educação formal é central para os processos involuntários de desenvolvimento da aprendizagem bem

sucedida. Os três princípios pedagógicos propostos por Little (1999), que são essenciais para que a autonomia do aprendiz ocorra, são descritos como:

1) *Learner empowerment* (empoderamento do aprendiz): requer que o aprendiz assuma responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, que é contínuo. A quantidade de responsabilidade que o aprendiz pode assumir e até que ponto ele pode gerenciar o próprio aprendizado é sempre forçado pela quantidade de aprendizado que ele já conseguiu;

2) *Learner reflection* (reflexão do aprendiz): ajuda a refletir sobre a própria aprendizagem em um nível macro (no ano escolar) e em um nível micro (se uma atividade em particular foi ou não bem sucedida);

3) *Appropriate target language use* (uso apropriado da língua-alvo): é necessário que o professor gerencie o discurso dentro da sala de aula de forma que os aprendizes estejam aptos a usar a língua para uma comunicação genuína desde o princípio.

Little (1999) sustenta, portanto, que o aluno autônomo entende o propósito de seu aprendizado, aceita responsabilidade por ele e compartilha seus objetivos. A capacidade de avaliar seu próprio conhecimento aparece por meio de discussões do processo de aprendizado, mediadas por um professor. Dessa forma, com base em tais princípios, os professores devem utilizar a língua-alvo constantemente em sala de aula, estimulando o mesmo dos alunos; devem envolvê-los em uma busca de atividades de aprendizagem compartilhadas, discutidas e analisadas com toda a classe; devem ajudar os alunos a definirem suas próprias metas e escolherem suas atividades, submetendo-os à discussões, análises, avaliações na língua-alvo; trabalhar em grupos pequenos, exigir que o aluno mantenha um registro escrito de seu aprendizado, como por exemplo, uma lista de vocabulário útil; envolver os alunos na avaliação regular do seu progresso como aprendizes individuais e como classe na língua-alvo (Little, 2003).

Em 2012, Little publicou mais trabalhos relacionados à autonomia no ensino, agregando novas ideias e definindo melhor alguns conceitos ainda não definidos nos trabalhos anteriores. Dessa forma, de acordo com Little (2012), o desenvolvimento da autonomia é inseparável do desenvolvimento da habilidade de ensinar um idioma. Nessa perspectiva, a autonomia se foca em aspectos, tanto do aprendiz quanto de professores, que podem criar uma comunidade de

autotransformação para aprender a língua-alvo. Nesse sentido, a aprendizagem acontece de “fora para dentro”.

Little (2012) defende ainda que os aprendizes já sabem, mesmo implicitamente, como seria um comportamento autônomo, na medida em que eles são agentes de suas próprias vidas fora da escola. Para o autor, uma das tarefas do professor é ajudar os alunos a aumentarem suas capacidades para um comportamento autônomo, como por exemplo, dando-lhes a responsabilidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio aprendizado, e ensinar que toda atividade está incorporada na reflexão.

Para o autor, o aprendizado de uma língua estrangeira envolve diferentes dimensões cognitivas que interagem de inúmeras e complexas formas com o aprendiz. Para exemplificar, Little (2012) apresenta o esquema abaixo:

Figura 1. As diferentes dimensões que interagem no processo de aprendizagem



Fonte: baseado em Little (2012)

De acordo com o autor, as diferentes dimensões do aprendiz como pessoa consistem na união dos elementos:

- Identidade (*identity*): as pessoas constroem o próprio conhecimento usando parte do que elas já sabem e parte do que ainda é novo. Não há a consciência sobre todas as coisas que elas sabem ou sobre todas as implicações do passado;
- Comunicação (*communication*): os aprendizes já sabem utilizar uma língua para se comunicar e pensar, ou seja, eles possuem um amplo estoque de conhecimento linguístico consciente e inconsciente, por exemplo, léxico, sintaxe, pragmática, etc.
- Agência (*agency*): a agência é praticada quando são feitas escolhas, discussões, e agenciamentos em escolhas com um objetivo particular e avaliação dos resultados. O exercício da agência dentro da aprendizagem de língua estrangeira é o fator predominante para explicar como e por que a autonomia funciona.
- Reflexão (*reflection*): o exercício da agência exige reflexão; uma ação propositada é impossível, a menos que se pense sobre as próprias ações quando ocorre a implementação de planos, e avaliação do sucesso dessas implementações. Na autonomia da sala de aula, formaliza-se a reflexão e a avaliação da língua-alvo para poder ajudar os alunos a desenvolverem maior capacidade para reflexões involuntárias dentro da língua.
- Interação (*interaction*): na autonomia, os estudantes constroem a língua-alvo de modo colaborativo. Little defende que a aprendizagem dentro de uma comunidade é mais interativa e o aprendizado, entre outras coisas, é físico.
- Memória e história (*memory and story*): utilizar e aprender uma língua depende da memória. Dentro de uma sala de aula autônoma, pôsteres e diários de bordo constituem a história coletiva e individual da aprendizagem.
- Motivação (*motivation*): não existe aprendizado sem uma motivação intrínseca.

O autor, para concluir, defende que o ambiente de aprendizado autônomo de língua deveria ser aquele que: 1) reconhece a importância da

identidade do aprendiz; 2) explora o conhecimento linguístico existente e a competência comunicativa; 3) insiste desde o início que eles pratiquem a atuação por meio da língua-alvo; 4) desenvolve a proficiência metacognitiva na língua-alvo por meio da reflexão; 5) resolvem-se os problemas motivacionais, explorando nos alunos a motivação intrínseca em relação à linguagem.

Em um contexto de educação formal, a autonomia mostra um envolvimento reflexivo no planejamento, na implementação, no monitoramento e na avaliação do aprendizado. De acordo com Little (2007), a aprendizagem de uma língua depende crucialmente do uso, por exemplo, é possível aprender a falar apenas trabalhando a habilidade de *speaking*, pode-se aprender a ler apenas pela leitura, etc. A autonomia está sempre limitada por coisas que o aprendiz pode fazer com a língua-alvo.

Podemos perceber que na visão do autor, a autonomia se constrói com base em vários elementos, sendo também importante o papel do professor como mediador para a autonomia do aluno, assim como os três princípios pedagógicos: o empoderamento, e a reflexão do aluno e o uso apropriado da língua-alvo. Portanto, para Little (1991), o aprendizado autônomo não é apenas uma questão de organização, não acarreta na abdicação da iniciativa e controle pelo professor, não é um método de aprendizagem e não pode ser igualado a um comportamento facilmente identificado e nem mesmo um lugar alcançado por aprendizes privilegiados.

Os postulados de Little nos pareceu bastante pertinentes e adequados para o propósito desta pesquisa, e por essa razão, os utilizaremos para a análise de dados. Além disso, conforme mencionamos, as reflexões sustentadas por Little em seus trabalhos englobam também teorias propostas por Holec (1991), Benson (2001) e Dickinson (1987) de forma abrangente.

No tópico a seguir, discorreremos sobre a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa.

3. Metodologia

Neste tópico, discutiremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho. Para iniciar, no tópico 3.1., discorreremos sobre a

natureza da pesquisa; em 3.2., abordaremos o contexto em que ela foi realizada e os participantes e por fim, em 3.3., analisaremos os instrumentos de coleta de dados.

3.1. Natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com alguns elementos característicos da investigação quantitativa. Sua caracterização como qualitativa decorre do fato de que se insere em uma abordagem, na qual o foco do trabalho está na investigação do ponto de vista subjetivo dos indivíduos e suas formas de interpretação do meio social onde estão inseridos (DENZIN e LINCOLN, 2005). Os dados analisados qualitativamente foram prioritariamente obtidos a partir do uso de entrevistas, questionários e diário de bordo. Por outro lado, para elaborarmos os gráficos das TDICs mais utilizadas e as suas frequências de uso, utilizamos o método quantitativo.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, na medida em que objetiva gerar conhecimentos novos para o avanço das pesquisas em autonomia sem aplicação prática prevista (GIL, 1994). Procuramos, portanto, refletir e conhecer melhor o fenômeno do uso de TDICs e sua relação com a autonomia.

Considerando seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas e aplicação de questionários a alunos de escolas de idiomas de língua inglesa. A pesquisa exploratória tem como finalidade fornecer mais informações sobre um assunto que se queira investigar, possibilitando uma melhor definição e seu delineamento, facilitando assim, a delimitação do tema da pesquisa e assumindo forma de pesquisa bibliográfica (GIL, 2007). Ademais, a pesquisa exploratória possui um planejamento flexível, que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos, envolvendo o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (PRODANOVE e FREITAS, 2013). Nos subitens a seguir, apresentaremos o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os participantes, e os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.2. Contexto e Participante

Para a realização deste trabalho, foram escolhidas duas escolas de idiomas que afirmam pautar-se nas premissas da abordagem comunicativa e valorizam o uso de TDICs, disponibilizando plataformas específicas para os alunos realizarem atividades online (AVT).

Na primeira escola (Escola 1) há cerca de 100 alunos e na segunda (Escola 2), 70. Foi necessário marcar um horário com os coordenadores de ambas as escolas para que o questionário e os objetivos da pesquisa fossem devidamente explicitados. Cabe ressaltar que a pesquisadora trabalha na segunda escola há 2 anos, ou seja, parte dos alunos que responderam os questionários são aprendizes da própria pesquisadora. As observações com anotações no diário de bordo foram feitas apenas na primeira escola.

Os participantes foram escolhidos aleatoriamente, sendo necessário apenas que estivessem aprendendo a língua inglesa. Dessa forma, não foi priorizado um nível de proficiência específico; ao contrário, buscou-se diversificar os sujeitos, a fim de obter dados que pudessem favorecer a reflexão sobre a possível influência do nível linguístico nos resultados obtidos.

Foram feitas 4 entrevistas individuais com os professores na escola 1 que possuem entre 4 e 5 anos de experiência na mesma escola, e que possuem entre 25 e 45 anos de idade. Somente duas entrevistas realizadas com os professores foram realizadas antes das aulas, as outras duas no intervalo entre elas. Em relação à formação dos docentes, tanto a Professora 1 quanto a 4 são formadas em Letras. Os professores 2 e 3 estão fazendo graduação à distância no curso de Letras. Sendo este um dos requisitos para trabalhar na escola.

Os outros participantes são alunos dessas duas escolas de idiomas localizadas em uma cidade do interior de São Paulo e frequentam cursos de inglês regularmente. Possuímos dados dos que possuem entre 15 e 40 anos e que estão entre o nível básico e o avançado, ou segundo o Quadro Europeu Comum de Referência, entre os níveis A1 e C1. Veremos de forma mais minuciosa os instrumentos e procedimentos no tópico 3.3 deste trabalho.

A tabela a seguir foi feita com o intuito de detalhar um pouco mais os respondentes por nível de proficiência, idade e a escola correspondente.

Tabela 1. Perfis dos respondentes

Nível de proficiência	Número de alunos	Idade	Escola
Básico	9 alunos	10 a 20 anos 20 a 30 anos	Escola 1: 6 alunos Escola 2: 3 alunos
Intermediário	15 alunos	10 a 20 anos 20 a 30 anos	Escola 1: 10 alunos Escola 2: 5 alunos
Avançado	11 alunos	10 a 20 anos 20 a 30 anos 40 a 50 anos	Escola 1: 8 alunos Escola 2: 3 alunos

De acordo com a tabela, verifica-se que os respondentes são jovens adultos predominantemente de níveis intermediário e avançado de inglês (nível reconhecido a partir do material didático fornecido pela da escola).

A seguir, discorreremos sobre os instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

3.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram compostos por um questionário semiaberto, observações de aulas, diário de bordo da pesquisadora e entrevistas.

Foram aplicados um total de 60 questionários semiabertos, mas apenas 35 tiveram as questões respondidas com o termo de consentimento assinado. Os outros optaram por não responder, deixaram metade do questionário sem preencher ou se esqueceram de assinar o termo de consentimento, tendo sido, portanto, desconsiderados nesta pesquisa.

Além disso, foram realizadas observações de aulas, entrevistas com os professores e foi elaborado um diário de bordo da pesquisadora. As observações foram feitas em quatro turmas: uma do nível básico (A1/A2), duas de níveis

intermediários (B1/B2) e uma de avançado (C1). As aulas tiveram duração de 2 horas semanais, totalizando um mês e meio com 14 aulas. O questionário foi distribuído em algumas turmas pelo coordenador e em outras, pela pesquisadora para que os alunos o respondessem em casa, mas muitos alegaram que o haviam esquecido ou que não gostariam de participar. Foram respondidos um total de 35 questionários.

Optamos por utilizar um questionário semiaberto, ou seja, composto por questões, nas quais não há categorias preestabelecidas (o entrevistado responde de forma espontânea), mas também com questões fechadas, cujas categorias são previamente elaboradas e apresentadas ao participante. Além delas, utilizamos também perguntas alternativas (de resposta sim ou não). As questões do questionário foram baseadas nos princípios pedagógicos propostos por Little (1999), para verificarmos se os alunos refletem sobre a própria aprendizagem, se os professores utilizam a língua-alvo dentro da sala de aula e se eles são incentivados a assumir responsabilidade pela própria aprendizagem. Conforme mencionado no item 1.1 deste trabalho, os principais objetivos do questionário foram verificar ainda: a) quais fatores indicam autonomia no uso das TDICs para a aprendizagem, b) quais são as ferramentas mais utilizadas para estudar a língua inglesa fora do ambiente escolar e quais suas finalidades.

Além disso, realizamos algumas entrevistas com alunos, a fim de elucidar melhor alguns pontos de interesse que surgiram nas respostas dos questionários. O roteiro da entrevista dos professores e dos alunos encontra-se no Apêndice 2 deste trabalho.

Destaca-se que antes de iniciarmos a coleta de dados foi necessário conversar novamente com os coordenadores de ambas as escolas para que fosse permitida a entrada da pesquisadora para assistir as aulas e aplicar os questionários aos alunos e realizar as entrevistas com professores.

Foram assistidas aulas de 3 professores e durante as observações elaborou-se um diário de bordo, no período de um mês e meio. O principal objetivo das observações foi, de acordo com os princípios propostos por Little (1999), verificar em que medida e de que forma os professores e os alunos estavam utilizando as TDICs em sala de aula e se os professores promoviam a autonomia. Foram descritas todas as informações relevantes para o nosso

trabalho, como a postura do professor em relação a apresentação de plataformas online que ajudam os alunos a aprenderem a língua-alvo fora do ambiente escolar, se os docentes comentam sobre essas plataformas na sala de aula, de quais formas eles utilizam a tecnologia na sala de aula e se fomentam a autonomia dos alunos. Foi observado, também, se os professores motivam os alunos para estudarem sozinhos e por fim, o uso da língua-alvo, tanto dos alunos quanto os professores.

A seguir, elaboramos uma tabela com as características dos instrumentos de pesquisa e da coleta de dados em ambas as escolas.

Tabela 2. Descrição dos instrumentos

	ESCOLA 1	ESCOLA 2
Questionário	Questionários foram aplicados durante as aulas e em alguns casos, o professor entregou para o aluno responder em casa. Foram aplicados um total de 40 questionários.	Questionários foram respondidos durante as aulas. Foram aplicados 20 questionários.
Entrevistas	Total de 5 entrevistas: 4 de professores e 1 de aluno.	3 entrevistas de alunos.
Diário de bordo	1,5 mês de aulas observadas. 12h de observação	Não foi possível observar as aulas da escola 2 por não ter tido permissão do coordenador.

3.4. Procedimentos de análise de dados

Para proceder a análise dos dados, investigamos, inicialmente, todos os questionários respondidos pelos alunos, combinamos métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos, assim como métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais. De acordo com Ferreira (2005), a estatística

descritiva tem como objetivo a descrição dos dados, a ordenação, a compilação, a criação de gráficos, etc. A inferencial, preocupa-se com o raciocínio necessário para, a partir dos dados, se obter conclusões gerais” (AZEVEDO; OLIVEIRA; GONZALEZ; ABDALLA, 2013), como será visto nos gráficos elaborados.

Analisamos, portanto, os questionários para que fosse realizado um levantamento dos recursos digitais mais utilizados pelos alunos para suas aprendizagens, assim como a frequência de uso dessas ferramentas em estudos fora do ambiente escolar e suas finalidades e elaboramos gráficos quantitativos a partir dos dados obtidos.

Além disso, realizamos entrevistas com alguns alunos, a fim de esclarecer melhor algumas questões surgidas a partir da análise dos questionários. Os dados dos questionários foram, então, triangulados com aqueles obtidos nas entrevistas.

Além disso, optamos por utilizar uma amostra prototípica com 3 professores a partir da realização de entrevistas, cujos dados foram triangulados com os registros obtidos no diário de bordo, tendo também direcionado nosso interesse para as observações realizadas em relação aos alunos e professores dentro da sala de aula. Dessa forma, procuramos investigar em que medida aspectos da autonomia se manifestaram, tanto nas respostas dos questionários, quanto nas observações de aula.

Tendo descrito o percurso metodológico da investigação, apresentamos, a seguir, as análises e os resultados.

4. Análise de dados e resultados

Organizamos a análise de dados em três eixos principais: em 4.1., discutiremos sobre os as ferramentas on-line mais utilizadas pelos alunos, a finalidade e a frequência de uso das TDICs; em 4.2., discutiremos os diferentes elementos e fatores que podem influenciar a autonomia do aluno, sendo alguns deles mais centrados no aluno, outros no professor. Conforme já mencionamos, tais critérios estão ancorados nas concepções de autonomia discutidas no 2.6., e, em especial, nos pressupostos de Little (1999), que tomamos como central neste trabalho.

4.1. Recursos mais utilizados pelos alunos e finalidade de uso

Para iniciar a análise e para uma melhor visualização, elaboramos o quadro a seguir, com base nas respostas dos questionários em relação às ferramentas mais utilizadas e suas finalidades.

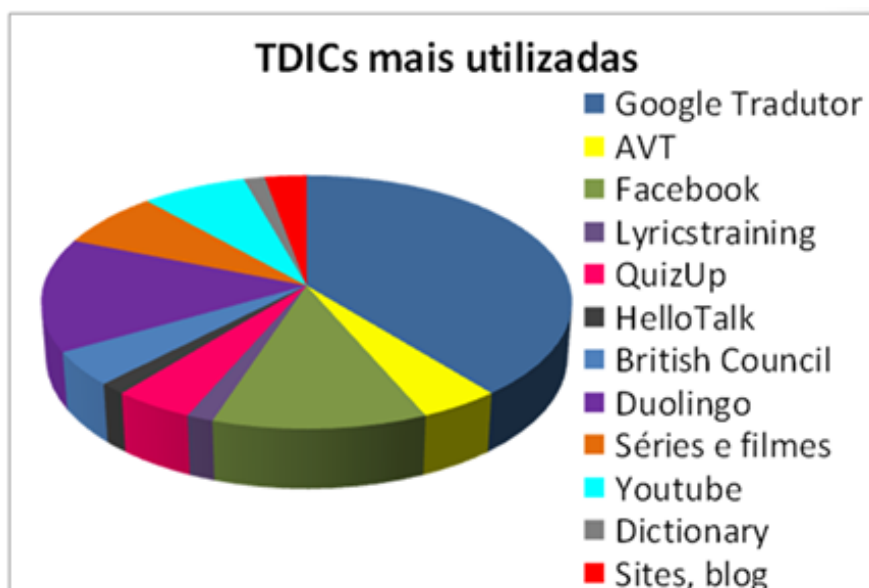
Quadro 1. Finalidades das TDICs utilizadas pelos alunos.

	Duolingo	Filmes, Músicas, Séries	Facebook	QuizUp	Blog	AVT	Youtube	Lyrics Training	Google tradutor	British Council	Dictionary
Fixar conteúdo	X										
Manter contato com a língua com maior frequência	X	X		X							
Aprender conteúdo	X	X			X				X		
Aprimorar fala, aprender o som das palavras e aprender novo vocabulário	X						X		X	X	X
Fazer tarefas						X			X		
Ler textos, compreender frases e músicas			X				X		X		
Tirar dúvidas			X						X		
Melhorar a proficiência da língua inglesa			X					X	X		46

Com o advento da internet e a grande quantidade de ferramentas tecnológicas existente atualmente, é possível proporcionar aos alunos uma educação mais inovadora. São muitas as mídias que favorecem o ensino de LI.

No Gráfico 1 sintetizamos o percentual de alunos (participantes da pesquisa) que utilizam determinadas ferramentas e, na sequência, discutiremos suas características e finalidade de uso.

Gráfico 1. TDICs mais utilizadas pelos alunos.



O Gráfico 1 é importante para visualizarmos melhor as ferramentas mais utilizadas pelos alunos e, por essa razão, ele foi elaborado partindo-se da análise das perguntas do questionário, que teve o intuito de investigar se os aprendizes usam a internet para aprender inglês e quais ferramentas eles utilizam (as respostas foram sintetizadas no Quadro 1). O foco das perguntas, portanto, foi verificar: a) se os alunos utilizam a internet para aprender a língua inglesa e b) quais sites ou aplicativos eles priorizam para aprender o idioma.

Discutiremos, a seguir, conforme mencionado, cada uma das ferramentas citadas, elucidando suas características, funcionalidades, finalidades de uso dos participantes e apresentando estudos sobre seu uso em sala de aula de LE .

4.1.1. Duolingo

Essa ferramenta é um aplicativo e também um site da web de ensino de idiomas gratuito que utiliza uma plataforma *crowdsourcing* de tradução de textos. O serviço funciona de maneira que os usuários progridam nas lições ao mesmo tempo em que traduzem conteúdo real da internet. De acordo com o quadro acima, notamos que os alunos o utilizam com grande frequência e com diversas finalidades: para fixar o conteúdo, manter um maior contato com a língua, aprender o conteúdo, aprimorar a fala, aprender o som das palavras, assim como novos vocabulários. A fixação do conteúdo se dá por meio da repetição de vocabulários permitida no aplicativo, promovendo assim maior familiaridade com a língua e fazendo com que o aprendiz mantenha contato com o idioma de forma mais lúdica. O Duolingo permite que o aluno escute quantas vezes for necessário determinada frase, possibilitando que o aluno repita o áudio em forma de enunciados simples e aprenda novos vocabulários e seus sons.

Esse aplicativo possibilita também a aprendizagem de estruturas básicas e intermediárias da língua, a partir de apresentação de conteúdo de forma progressiva e controlada. As lições oferecidas pelo Duolingo são divididas em temas e tópicos gramaticais e são baseadas em repetição e tradução. As atividades são padronizadas e a estrutura das lições não se altera ao longo das etapas, que têm exercícios de prática de repetição oral, ditado, tradução de palavras e frases, múltipla escolha. Castilho et al.(2014) questiona a forma de apresentação do conteúdo, na medida em que ele, conforme autores, aparece de forma repetitiva, descontextualizada e, muitas vezes, contém informação artificial, não possuindo sentido semântico condizente com a realidade.

Não foram encontrados estudos sobre a adequação do uso do Duolingo para aprender um idioma, mas acreditamos que ele pode contribuir para aumentar a motivação do aluno e auxiliar na aprendizagem de alguns aspectos da língua-alvo, embora use metodologia passível de problematização. Entretanto, o aprofundamento em tais reflexões foge do escopo desta investigação.

O Duolingo aparece em nossos dados como um dos recursos mais utilizados (14%).

Figura 2. Recorte da tela inicial do Duolingo.



4.1.2. Filmes, músicas e séries

De acordo com Gomes (2016) é crescente o número de estudos que advogam as vantagens do uso de filmes legendados para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos aprendizes, como os estudos de Gillespie (1981), Vanderplank (1988, 1993), Spanos e Smith (2003), Baltova (1999), Danan (2004), Sakoli (2006), Gambier (2007), entre outros. Segundo alunos analisados, esses recursos são utilizados para manter um contato maior com a língua-alvo, para ajudar na aprendizagem e especialmente, diminuir as dúvidas de vocabulário, uma vez que os filmes, músicas e séries trazem novos léxicos de uma forma contextualizada e mais naturalizada.

Tanto as séries e filmes quanto a ferramenta *Youtube* são utilizadas por 7% dos participantes. Os alunos justificaram assistir séries, filmes e diferentes vídeos ou musicais para terem um maior contato com o idioma e observarem o som das palavras. Segundo Gomes (2012), por fornecerem aos aprendizes de línguas a integração de uma grande quantidade de informações visuais (imagens e escrita na tela), além de informações auditivas, as produções audiovisuais legendadas são vistas como capazes de promover a compreensão da LA de modo mais significativo, assim como a prática oral mais autêntica que aproxima o leitor de amostras de linguagem não produzidas exclusivamente com fins didáticos e que retrata situações de uso da língua mais próximas do real.

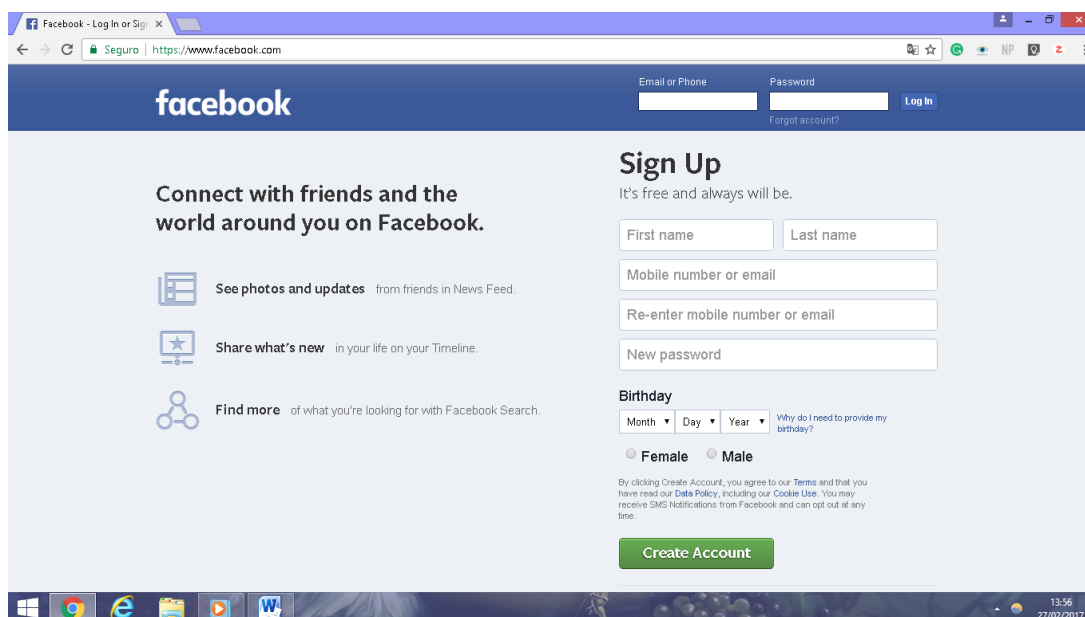
4.1.3. Facebook

O Facebook é uma rede social criada em 2004. Ainda é a mais utilizada pelos internautas atualmente. Essa ferramenta possui inúmeras funções como, por exemplo, enviar mensagens a amigos (tanto escritas como em vídeo/áudio), participar de grupos relacionados a um determinado tema de interesse, compartilhar arquivos, jogar jogos, etc, a partir de um perfil criado para seu uso. Para aprender um idioma, o Facebook pode ser uma boa opção por permitir a interação com pessoas de vários países, compartilhamento de materiais, assim como esclarecer dúvidas. Silva (2014) desenvolveu um estudo, no qual analisou a importância dessa rede social para a aprendizagem dos alunos. A partir dele, o autor verificou que os alunos se apropriaram do Facebook para trocar informações, materiais e manter contato com a língua. Além disso, há ainda outros trabalhos realizados, por exemplo, por Castro (2011), Dias (2008) e Harasim (2005), que defendem a importância dessas redes para a aprendizagem de um idioma.

Araújo e Leffa (2016) organizaram uma obra que reúne trabalhos de especialistas do campo do ensino e aprendizagem de línguas com foco no uso de redes sociais para o ensino de línguas. Conforme os autores, os trabalhos visaram explicar o fenômeno das redes sociais na atualidade, demonstrarem que elas refletem a sociedade de onde saíram e que provocam grandes mudanças nessa mesma sociedade. Os autores da obra enfatizam o grande potencial do Facebook para fins pedagógicos, podendo possibilitar aprendizagem híbrida, engajamento do aluno, autoria em rede, além do “desenvolvimento da autoestima do aluno e seu empoderamento quando interage na rede” (ARAÚJO, LEFFA, 2016, p.16).

Os alunos analisados na nossa pesquisa afirmaram que utilizam o Facebook para ler textos, compreender frases, tirar dúvidas e melhorar a proficiência da língua inglesa. Portanto, por meio dos estudos feitos e da resposta dos alunos, inferimos que o Facebook, quando usado pedagogicamente, pode propiciar um ambiente colaborativo, incentivando a autonomia do aluno. De acordo com Castilho et al. (2014), uma grande vantagem do Facebook é a centralização das informações, ou seja, ele permite ao usuário pesquisar diferentes assuntos sem sair da sua própria página.

Figura 3. Recorte da página inicial do Facebook



O Facebook como recurso para a aprendizagem é mencionado por 12% dos alunos investigados, mas apenas em alguns casos seu uso foi indicado com a finalidade de entrar em contato com pessoas de outros países para praticar a língua inglesa. De acordo com as respostas dos alunos foi possível notar que seu uso para fins pedagógicos não é sugerido ou incentivado em aula pelos professores.

4.1.4. QuiZ Up

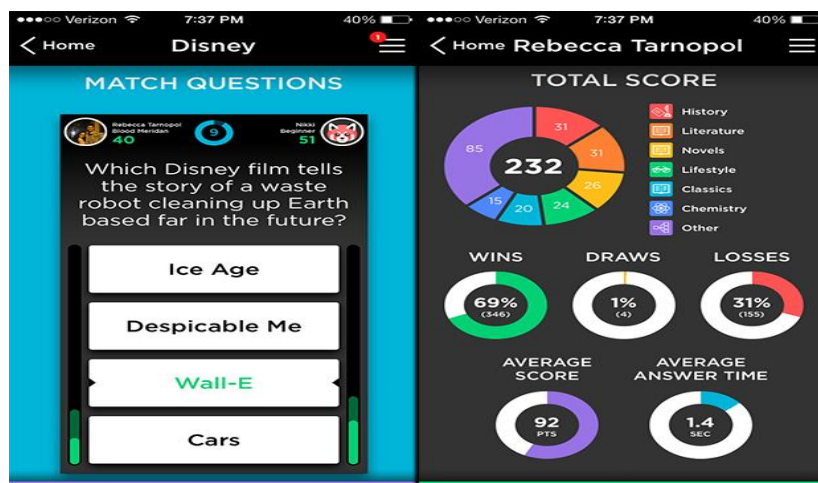
O QuizUp é um novo tipo de rede social, focada em conectar pessoas por meio de seus interesses, seguindo os moldes do jogo de trivias. A plataforma tem base no modelo de seguidores, segundo o qual usuários seguem as atividades de amigos e categorias em que estão interessados. Cada categoria tem uma função independente dentro da plataforma. Os usuários podem participar em comunidades ligadas aos assuntos que eles gostam (música pop, séries de TV, história, geografia, ciências e literatura, por exemplo) e facilmente descobrir novas categorias que possam se adequar a seus interesses.

No aplicativo é possível ver as estatísticas de outros jogadores, suas temáticas mais selecionadas e os interesses mútuos. As interações são simples e é possível seguir pessoas, desafiá-las para uma partida ou começar um chat. Em

suma, o QuizUp é um jogo de perguntas já prontas e respostas, que permite convidar amigos ou oponentes aleatórios para disputas de sete perguntas, com o tempo limite de 10 segundos para cada resposta. Quem acertar o maior número de perguntas da forma mais rápida soma pontos e, assim, vence. Ou seja, é uma ótima ferramenta para praticar o inglês e manter o contato com a língua por meio da leitura das perguntas e aquisição de novos vocabulários. Há a desvantagem de não se ter acesso ao som, mas tem-se a possibilidade de entrar em um chat, que permite ao usuário manter contato com um falante nativo, aprimorando assim a língua escrita em questão.

Não encontramos nenhuma pesquisa com foco no QuizUp e o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, os alunos analisados nesta pesquisa afirmaram utilizar tal ferramenta para manter um maior contato com a língua inglesa, aprimorar a habilidade da leitura, por meio das perguntas e da escrita e do uso do chat. No entanto, apenas 4% dos participantes afirmaram utilizar o QuizUP. Abaixo colocamos a tela do QuizUp com a pergunta do lado direito e a pontuação do lado esquerdo.

Figura 4. Recorte da interface do QuizUP



4.1.5. Blog

Em uma tradução livre, podemos entender blog como uma espécie de diário eletrônico. Blogs são páginas da internet, nas quais regularmente são publicados conteúdos como textos, imagens, músicas ou vídeos, de diferentes áreas. Podem ser mantidos por uma ou várias pessoas e têm normalmente

espaço para comentários dos seus leitores. Blogueiro é o nome dado a quem publica num blog, e blogosfera é o conjunto de blogs.

Há inúmeros trabalhos sobre a importância do Blog na aprendizagem de língua estrangeira. Quintero (2008), Lopes (2015), Delgado e McDougald (2013) abordam o tema de forma geral, enquanto Soares, Ribeiro e Rodrigues (2009) fizeram um trabalho sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio de edublog, promovendo uma reflexão sobre a constituição e uso de blogs educacionais com vistas ao ensino de língua estrangeira.

O blog, quando utilizado em sala de aula, permite que seja criado um ambiente colaborativo entre professores e alunos. Além disso, com a sua popularização, existem atualmente inúmeros blogs com informações que podem ser utilizadas para fins de pesquisa. Considerando-se isso, notamos que as justificativas dos alunos para o uso de tal ferramenta vêm ao encontro dos resultados de pesquisas, uma vez que eles afirmam utilizá-la para tirar dúvidas e aprender o conteúdo. Em nossa pesquisa, apenas 1% dos participantes responderam que utilizam Blogs para aprender a língua inglesa. Consideramos este número bastante baixo, uma vez que é possível hoje encontrar diversos relatos, narrativas e informações por meio de blogs de pessoas do mundo inteiro.

Figura 5. Recorte de uma página inicial de um Blog.



4.1.6 Ambiente Virtual de Trabalho (AVT)

Em relação ao AVT mencionado pelos alunos, trata-se de uma plataforma própria da escola, cujo uso é obrigatório e faz parte do programa do curso. É um ambiente que tem como objetivo oferecer aos alunos um espaço virtual para que eles realizem tarefas complementares às aulas. Porém, embora haja a obrigatoriedade de realização das atividades nela inseridas (que somam na média

final de suas notas), muitos não relataram seu uso para a aprendizagem de inglês nas entrevistas e nos questionários; de forma geral, foi possível inferir que o AVT só é utilizado para obtenção de uma melhor pontuação na nota, mas não é visto necessariamente como recurso que favorece o aprendizado ou, ao menos, não de forma prazerosa, uma vez que não a elencam dentre os recursos utilizados fora do espaço escolar.

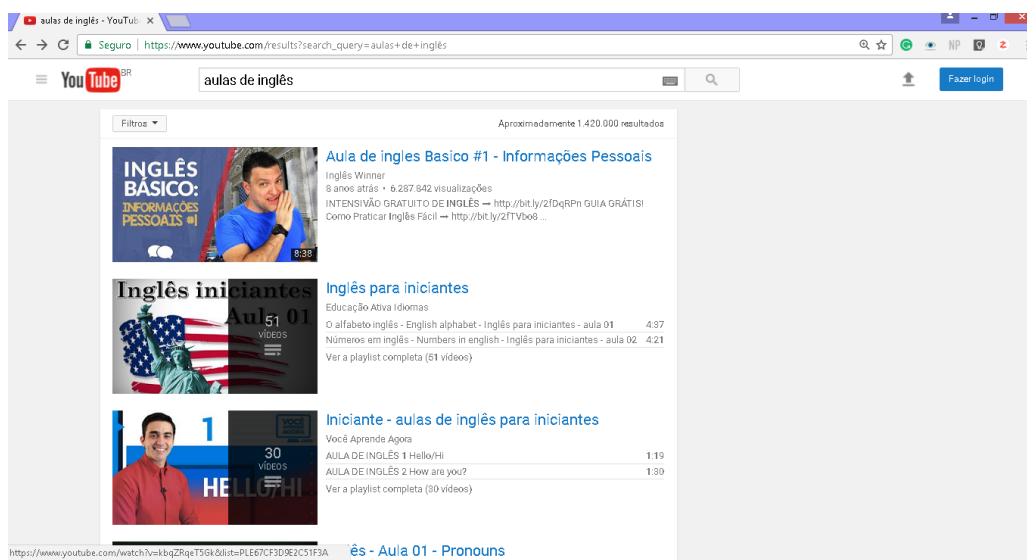
4.1.7 Youtube

YouTube é um *website* que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Acreditamos que o *Youtube* se tornou uma das ferramentas de vídeo mais populares dos internautas, uma vez que a quantidade de inscritos é bastante alta e que é uma importante fonte de informação e entretenimento. A partir de seu uso, o usuário pode ter acesso a todos os tipos de vídeos, sobre uma grande diversidade de assuntos. Por possuir um vasto banco de dados, é possível que uma pessoa que queira aprender uma língua, por exemplo, tenha acesso a vídeoaulas, filmes de curta metragem e até de longa metragem, videoclipes, entrevistas, documentários, noticiários, etc. Constitui-se, portanto, como uma excelente ferramenta para quem quer aprender um novo idioma.

Não foram encontrados estudos que relacionem o *Youtube* com a aprendizagem de línguas, mas defendemos que se trata de um recurso importante por possibilitar fácil e amplo acesso às informações específicas sobre determinado tema ou língua. Os alunos analisados responderam que o utilizam para aprimorar a fala, aprender o som das palavras e aprender novo vocabulário, bem como para ler textos e melhorar a compreensão de frases e músicas. Ou seja, o *Youtube* pode ser utilizado como uma ferramenta para dar suporte ao aprendiz ao mesmo tempo em que pode favorecer a autonomia.

Foi verificado que 7% dos alunos analisados utilizam o *Youtube*.

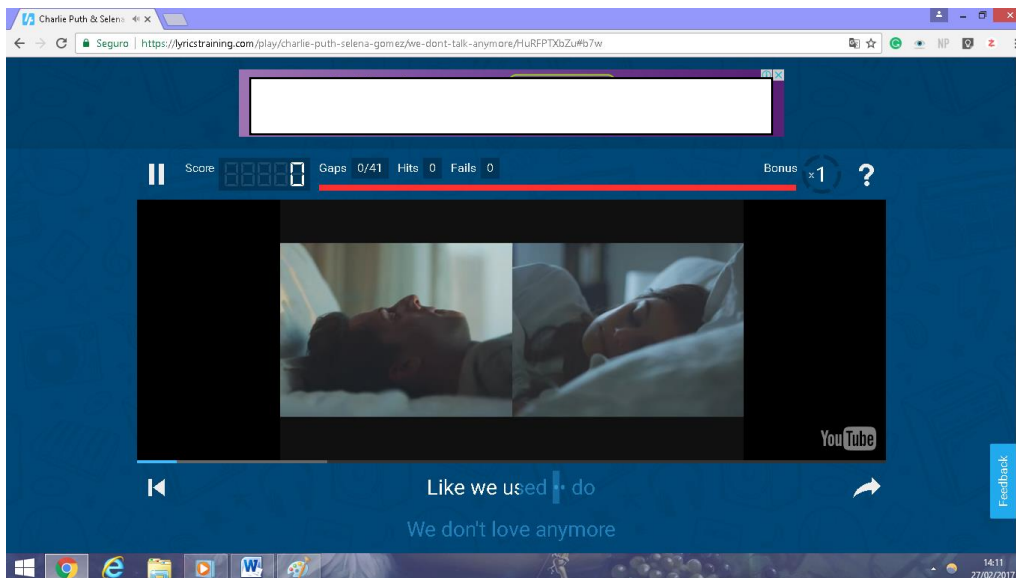
Figura 6. Página inicial do *Youtube*.



4.1.8. LyricsTraining

O site *LyricsTraining* funciona em articulação com os vídeos do *Youtube* e é necessário que o usuário escolha uma música em determinado idioma para tentar ouvir e completar a letra. É um excelente recurso para melhorar a habilidade de ouvir no idioma que se quer aprender novo vocabulário de forma divertida, entender o que está sendo falado e aprender estruturas de frases. Os participantes da pesquisa afirmaram que seu uso se dá especialmente para melhorar a proficiência na língua, porém, apenas 1% respondeu que utiliza o site. Procuramos trabalhos que pudessem relacionar esta ferramenta com o ensino-aprendizagem de línguas, mas não foram encontrados resultados.

Figura 7. Imagem do site *LyricsTraining*.

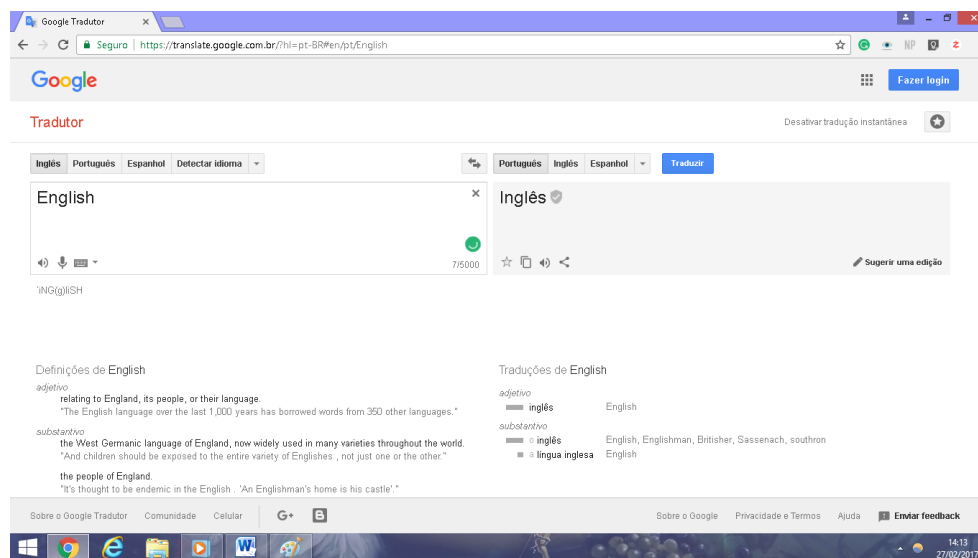


4.1.9 Google Tradutor

O Google Tradutor é atualmente a ferramenta de tradução mais comumente utilizada, especialmente pelos alunos que estão aprendendo uma língua estrangeira. Essa ferramenta possui um aplicativo que possibilita ao usuário ouvir as palavras ou sentenças na língua em que foram traduzidas e, ao assegurar que se pode aprender a pronúncia das palavras, o aprendiz tem a possibilidade de melhorar na aprendizagem da língua (COSTA, 2013). Há diversos autores que discorreram sobre o Google Tradutor no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, tais como Hreciuk e Motter (2013) e Costa (2013), sendo o último um estudo sobre a influência do Google Tradutor no processo de aprendizagem da língua inglesa tomando um aprendiz como exemplo. No estudo considerou-se que o aluno não era autônomo, embora tenha utilizado o Google tradutor para realizar trabalhos escolares. Corroborando o estudo de Costa, os alunos analisados nesta pesquisa justificaram o uso do Google Tradutor para aprender melhor o conteúdo das aulas, aprender o som das palavras e novos vocabulários, fazer tarefas, ler textos e compreender frases e músicas, tirar dúvidas e melhorar a proficiência da língua inglesa. Além disso, notamos que o Google Tradutor é o recurso mais utilizado pelos alunos, e assim como no trabalho de Costa (2012), os alunos afirmam utilizá-lo mais para fazer tarefas ou realizar leituras.

A partir dos dados foi possível verificar que os alunos utilizam principalmente essa ferramenta (39%) para seus estudos, justificando seu uso como forma de ampliar o vocabulário e realizar tarefas obrigatórias ou sanar dúvidas de vocabulário. Tal uso denota certo grau de autonomia, na medida em que eles buscam, por meio do recurso, uma forma de avançar em seus estudos de maneira independente.

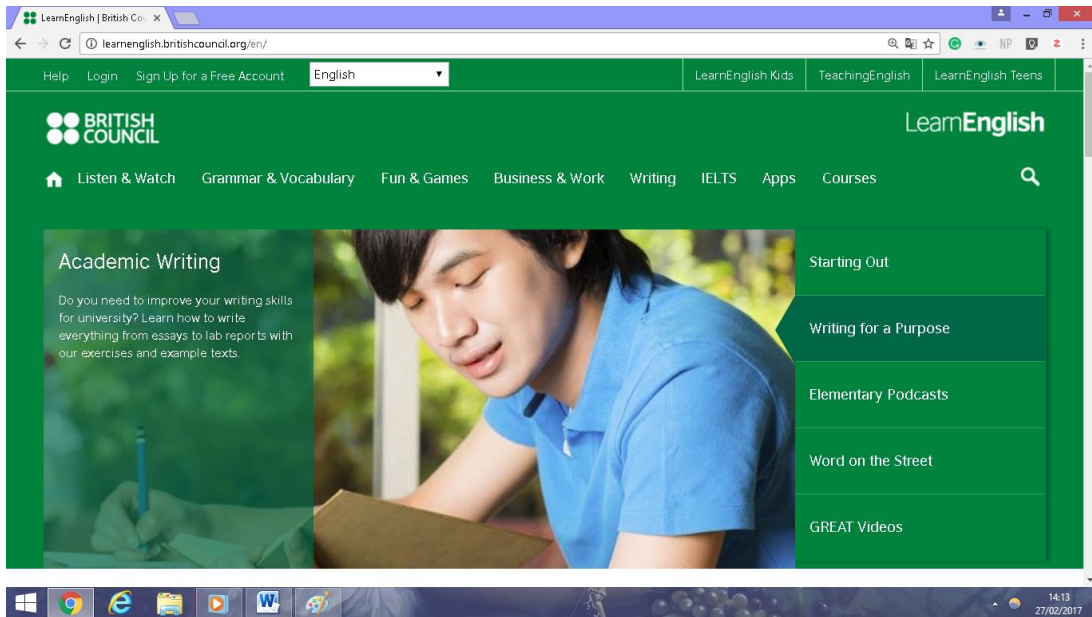
Figura 8. Imagem da página inicial do Google Tradutor.



4.1.10. Site da British Council

A British Council disponibiliza um grande acervo de materiais online que os alunos podem fazer uso para aprender a língua inglesa do nível básico até o avançado. Há materiais em abundância para todas as habilidades (*reading, speaking, writing and listening*). Atualmente, é o site com maior número de recursos disponíveis gratuitos para as pessoas que desejam aprender a língua inglesa, embora apenas 4% dos entrevistados utilizem o site. Os alunos justificaram utilizar o site para desenvolver a habilidade da fala e aprender melhor o som das palavras e novos vocabulários. O site disponibiliza diversos exercícios para que os alunos possam aprimorar o idioma e aprender sem a ajuda do professor.

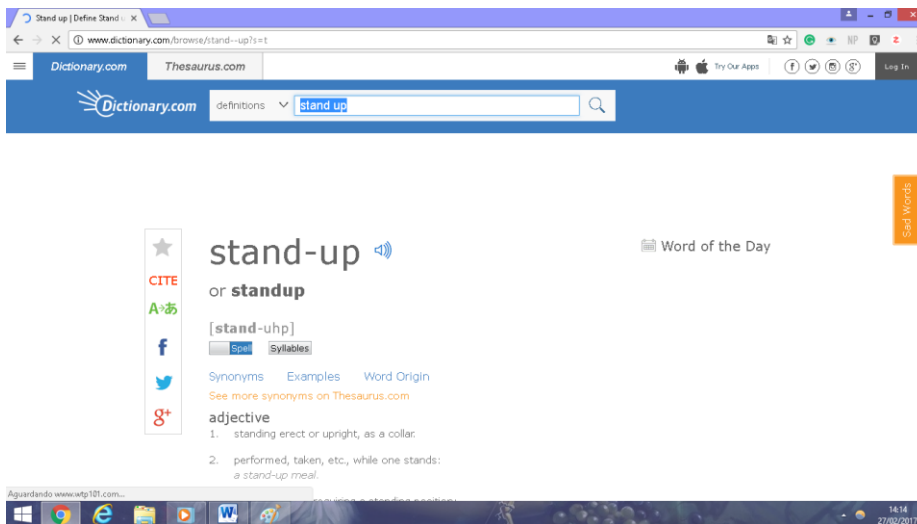
Figura 9. Recorte do site da British Council.



4.1.11. Dictionary.com

O dictionary.com é um site e aplicativo em inglês que permite aos usuários consultar as definições, os sons e os sinônimos das palavras pesquisadas. Por ser um aplicativo de uso simples, é comum os alunos no nível avançado o utilizarem, especialmente quando estão fazendo exercícios de leitura que requer uma consulta ao dicionário. Alguns autores, como Leffa (2001), por exemplo, advogam que o uso de dicionários para a leitura de textos é fundamental. Na pesquisa desenvolvida pelo estudioso, foi verificado que os alunos os utilizam com a finalidade de aprender novos vocabulários, mas em nossa pesquisa, apenas 1% dos alunos afirmaram utilizar este site.

Figura 10. Imagem do site Dictionary.com.



Trata-se de um dicionário monolíngue e é possível então que essa seja uma das razões que justifique o fato de ele ser pouco utilizado pelos alunos.

4.1.12. HelloTalk

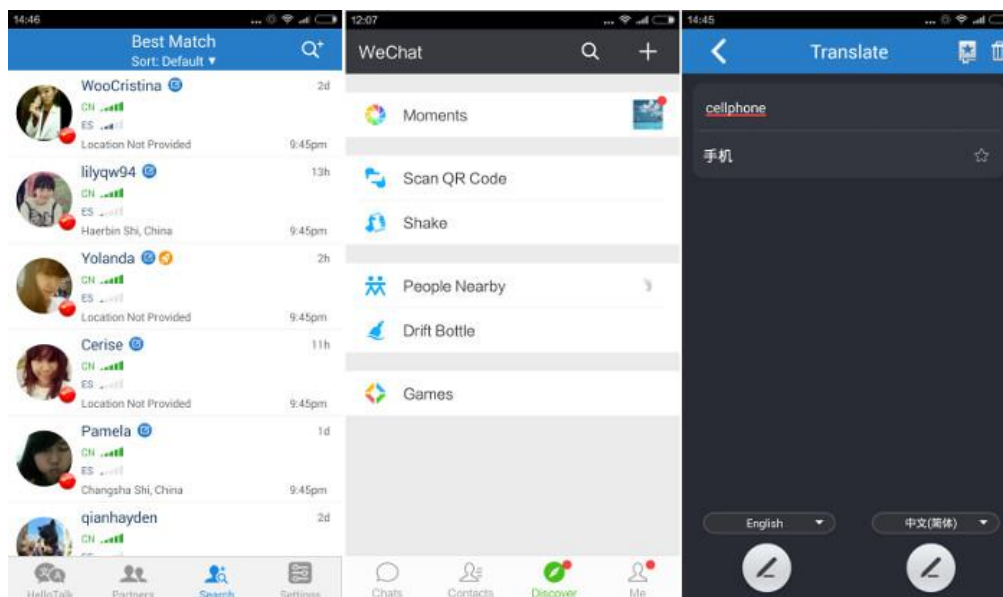
O *HelloTalk* é um aplicativo de mensagem que facilita o aprendizado do inglês e outras línguas por permitir a conversação entre pessoas de vários países. O objetivo é aprender pelo celular com a ajuda de um nativo ou falante avançado da língua-alvo e ainda fazer amigos estrangeiros.

Um dos melhores recursos do *HelloTalk* é o conjunto de ferramentas de tradução, que permite conversar com alguém mesmo sem saber falar outra língua. Os recursos incluem tradução e correção de textos escritos, tradução por reconhecimento de voz e várias outras funções que podem ser ativadas dentro das conversas.

Foi verificado que ainda não há estudos sobre a influência do *HelloTalk* na aprendizagem da língua estrangeira.

Dos participantes analisados apenas 1% utiliza essa ferramenta.

Figura 11. Imagem do aplicativo *HelloTalk*



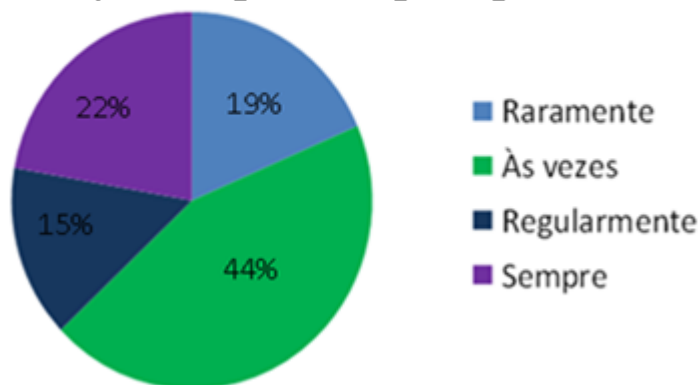
Percebemos, portanto, que as TDICs são recursos importantes para a aprendizagem dos alunos por atuarem como facilitadores para que o conhecimento seja construído. Percebemos com essa análise que o recurso mais utilizado é o *Google Tradutor*, por atuar como apoio para a realização de tarefas e como fonte de pesquisa de vocabulários.

De acordo com Huew (2005), considerando-se a autonomia, o aluno tem o direito de ser livre para trilhar seu próprio caminho durante o processo de aprendizado, e com isso, evita se tornar uma vítima de escolhas feitas por outros. Na perspectiva do argumento psicológico, as pessoas aprendem melhor quando estão no controle de seu próprio aprendizado, aumentando a motivação, e na maior parte das vezes, um aluno motivado representa um aluno de sucesso. Pensamos que as TDICs podem ajudar a aumentar a motivação do aluno, promovendo assim, a responsabilidade pela própria aprendizagem.

A seguir, no Gráfico 2 sintetizamos a frequência de uso das TDICs, sem, porém, diferenciar cada uma delas.

Gráfico 2. Frequência de utilização da internet para aprendizagem de língua inglesa.

Frequência de utilização da internet para a aprendizagem de língua inglesa



No Gráfico 2 organizamos as respostas obtidas para uma pergunta feita na entrevista acerca da frequência de utilização da internet para a aprendizagem da língua inglesa. Foi verificado que 44% dos alunos utilizam a internet somente às vezes. Enquanto, 22% as utilizam sempre. Apenas 15% fazem uso regular e 19% dos alunos afirmam utilizar raramente. Muitos aprendizes não justificaram a forma como eles utilizam.

O referido gráfico contribuiu para a pesquisa no sentido de ilustrar a frequência de uso da internet para a aprendizagem de inglês declarada pelos participantes. A partir dele pudemos concluir que, em maior ou menor frequência, a maioria dos alunos utiliza as TDICs para a aprendizagem, na medida em que somente 19% as utilizam apenas raramente. Porém, defendemos que esse dado sozinho não indica se os alunos estão, de fato, utilizando a internet e seus recursos em favor da aprendizagem de inglês, mas a forma como utilizam cada uma delas deveria ser melhor investigada. Todavia, tal investigação foge do escopo desta pesquisa. No próximo tópico, discorreremos sobre o uso de TDICs com indicação de aprendizagem autônoma.

4.2. Fatores que influenciam a autonomia do aluno

Nesse item, buscamos analisar os fatores que influenciam a autonomia do aluno, tomando como base critérios que definem o termo. Como vimos anteriormente, ser autônomo, conforme Little (2007), é estar disposto, ser proativo, reflexivo e ter envolvimento na própria aprendizagem. Esse aprendizado depende de atividades e iniciativas do aprendiz, mais do que dos *inputs* que são

transmitidos pelos professores ou por textos. Segundo o mesmo autor, um dos principais critérios da autonomia é o exercício da agência que é sempre um evento social, ou seja, a autonomia é interação-social em que a tomada de responsabilidade pelo próprio aprendizado de um determinado aluno, ajuda na promoção de responsabilidade também de outros alunos. Dessa forma, o conhecimento individual sobre a própria aprendizagem contribui para o aprendizado da sala como um todo.

Nortearmos a análise dos dados de acordo com os critérios elencados por Little (1991), que preconizam que autonomia pressupõe que os alunos: a) assumam responsabilidade pela própria aprendizagem, b) tenham capacidade de tomar decisões e escolher métodos que facilitem o conhecimento da língua-alvo, c) reflitam sobre a própria aprendizagem em um nível macro (ano escolar) e micro (atividades em particular).

Assim, apresentamos no próximo item as análises organizadas de acordo com tais critérios como elementos que marcam a presença de autonomia, além de fatores relacionados à influência que o professor pode exercer para que ela se desenvolva.

4.2.1 Responsabilidade do aprendiz pela aprendizagem

No contexto da aprendizagem autônoma, assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado é um dos fatores importantes para se caracterizar a autonomia. Conforme discutimos no item 2 desta pesquisa, Little (2012) defende que os alunos já sabem, mesmo que implicitamente, como seria um comportamento autônomo por eles serem agentes de suas próprias vidas. Da mesma forma, Benson e Voller (1997), advogam que o tipo de autonomia psicológica é caracterizada pela capacidade do aprendiz em assumir maior responsabilidade por seu aprendizado. Ou seja, ambos os autores corroboram a noção de que assumir a responsabilidade é um ponto central na autonomia do aluno. Little (1999) usa o termo: “empoderamento do aprendiz” para se referir a essa responsabilidade que o aluno deve assumir em relação à própria aprendizagem.

Por meio da análise das justificativas para o uso de TDICs, que os alunos participantes apresentaram nos questionários, percebemos que eles não deram

muitas indicações que pudessem sinalizar responsabilidade sobre a própria aprendizagem. Por outro lado, pode-se dizer que eles assumem tal responsabilidade, na medida em que escolhem quais TDICs são as melhores para auxiliá-los³, e justificam suas finalidades para a própria aprendizagem como mostrado no Quadro 1. Nas entrevistas, dois alunos responderam que assumem algum tipo de responsabilidade sobre a própria aprendizagem, ao dizer, por exemplo, que:

Aluno 1: **[Você se sente responsável pelo próprio aprendizado?]**“Sim, eu assumo responsabilidade pelo aprendizado por eu fazer as tarefas em dia, correr atrás de encontrar respostas que podem me ajudar a realizar tarefas.

Percebe-se então, que assumir a responsabilidade na visão do aluno 1, significa ter responsabilidade para fazer tarefas que lhe são dadas no cotidiano. Já o aluno 2, respondeu à mesma pergunta da seguinte forma:

Aluno 2: Sou responsável pela minha aprendizagem, eu sei que se eu não fizer as tarefas e não estudar, eu não vou aprender. Por isso eu estudo e tento fazer tudo em dia.

Em relação à mesma pergunta, o aluno 3 afirma que:

Aluno 3: Sim, depende de mim. Se eu não estudar eu não vou aprender. Meus pais não podem assumir responsabilidade por mim.

Dessa forma, os alunos 2 e 3 parecem assumir maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem; no entanto, a responsabilidade está ainda, no caso do aluno 2, relacionada com tarefas obrigatórias. Ele se aproxima um pouco mais da visão de assumir responsabilidade em um contexto de autonomia, na medida em que traz para si a responsabilidade de “estudar”; todavia, ambos não definem bem “estudar”, de forma que não é possível avaliar o que está envolvido neste processo de acordo com eles.

De forma geral, notamos não haver nenhum tipo de avaliação, discussões em sala e reflexão mais aprofundada sobre o processo como um todo. Todavia, percebe-se que eles assumem responsabilidade ao escolherem um material que

³ Discutiremos as escolhas mais detalhadamente no item a seguir.

sirva às suas próprias necessidades e se preocupam com o estudo e realização de tarefas, utilizando as TDICs como apoio para resolver determinadas atividades, como foi o caso do aluno 2. Além disso, percebemos que ao escrever uma finalidade para o uso de determinada ferramenta, o aluno estabelece uma meta, por exemplo, ser mais fluente, ou aprender novos vocabulários como veremos no tópico 4.2.2. A definição de ações que visam alcançar metas pode ser característica de alunos com responsabilidade pela aprendizagem a partir de escolhas, como veremos também no próximo item.

Por fim, acreditamos que assumir responsabilidade é também tomar decisões acerca da aprendizagem, porém, isso não significa que ele não possa solicitar a ajuda do professor, conforme defendem Castanheira, Maciel e Martins (2008). Também o professor deve estimular o desenvolvimento de responsabilidade do aluno, mas este será o foco do item 4.3.

4.2.2 Capacidade de fazer escolhas, construir caminhos utilizando diferentes recursos e refletir sobre a aprendizagem

De acordo com Dickinson (1994), a autonomia está relacionada mais a uma tomada de atitude do que ao espaço físico para a aprendizagem. Dessa forma, ter a capacidade de fazer escolhas para o próprio aprendizado, trilhar objetivos e construir caminhos, torna-se fundamental no processo de autonomia do aluno.

Nos dados encontrados, foi possível verificar que os alunos escolhem as TDICs mais familiares para ajudá-los na realização de tarefas da escola, ainda que essas não tenham sido indicadas pela figura do professor. Assim, consideramos que eles exercem um tipo de autonomia fazendo escolhas em relação ao material utilizado em contexto fora da sala de aula. Tal escolha é feita, provavelmente, com base na facilidade de acesso e uso, na divulgação de informações sobre elas e na familiaridade com as ferramentas. Verificamos que as ferramentas menos populares são também as menos utilizadas, sendo essa uma das razões do desconhecimento e da falta de informações sobre determinada TDIC.

Conforme descrevemos anteriormente, foi mencionado o uso de livros, música, internet, dicionário bilíngue, videogames, *Facebook*, Google Tradutor,

Youtube, artigos científicos para aprender ou aprimorar o conhecimento de inglês e, embora os materiais sejam diversos, foi observada a maior recorrência no uso de dicionários. Por meio das respostas dos alunos, foi possível notar que eles escolhem o material de acordo com as suas necessidades, familiaridade e gostos pessoais. Pode-se dizer que a internet facilita o trabalho de escolha dos alunos; a grande quantidade de TDICs disponíveis, assim como a facilidade de conseguir outros recursos, faz com que o aluno se sinta motivado para fazer escolhas que podem ajudar em seu aprendizado, conforme ressaltaram alguns alunos:

Aluno 3: A internet ajuda muito na expansão de vocabulário e aprendizado do som das palavras de acordo com os nativos.

Aluno 4: Os aplicativos ajudam bastante na aprendizagem na hora de fixar o conteúdo.

Aluno 5: A internet ajuda a aprimorar e dar mais conhecimento da língua.

Dessa forma, podemos inferir que alguns alunos refletem parcialmente sobre a aprendizagem, na medida em que percebem que a internet e algumas ferramentas e aplicativos podem auxiliar nesse processo. Todavia, não são feitas reflexões mais aprofundadas acerca de necessidades específicas ao seu perfil, às suas demandas, ao seu tipo de aprendizagem, limitando-se em reflexões mais generalizadas.

Em relação aos objetivos e metas de aprendizagem, de acordo com Thurck (2012), ao fazer uso da metacognição, o aprendiz pode estabelecer metas, objetivos, escolher estratégias, planejar o estudo, controlar o próprio desempenho, tornando-se mais autônomo, e levando-o a uma aprendizagem mais efetiva e, conseqüentemente, com uma maior motivação. Nos questionários respondidos, os alunos descreveram as finalidades dos recursos escolhidos por eles mesmos. Inferimos, portanto, que para eles terem definido a finalidade do uso e terem optado por determinadas ferramentas, sem o auxílio do professor, eles também estabeleceram metas de aprendizagem. Sendo a ferramenta escolhida como uma fonte de ajuda a alcançar a meta de se comunicar na língua-alvo.

Em consonância com Little, defendemos que uma reflexão mais aprofundada dos alunos sobre o processo de aprendizagem, sobre escolhas,

objetivos de aprendizagem, etc, são aspectos que devem fazer parte também dos objetivos pedagógicos do professor. Este, além de fazer bom uso das TDICs no intuito de inovar, avaliar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, também deve fomentar a autonomia, incentivando o aluno a assumir responsabilidades, a refletir sobre suas próprias dificuldades e desafios e a buscar caminhos que o auxiliem no processo. Por essa razão, tomamos também o professor como foco e discutimos os dados obtidos no item a seguir.

4.2.3. O papel do professor

Conforme mencionado nos pressupostos teóricos, segundo Little (1999), a autonomia se constrói com base em vários elementos, sendo também importante o papel do professor como mediador desse processo.

O autor defende que a capacidade do aluno de avaliar o próprio conhecimento é desenvolvida por meio de discussões sobre a aprendizagem, a partir da mediação do professor. Além disso, Little sugere que os professores utilizem a língua-alvo constantemente em sala de aula, incitando os alunos a fazerem o mesmo, e que envolvam os aprendizes em atividades compartilhadas, discutidas e analisadas por toda a classe.

Ainda sobre o papel do professor, o autor advoga a importância de ajudar os alunos a definirem suas metas de aprendizagem e a escolherem atividades, conduzindo discussões, propondo análises e avaliações na língua-alvo. Ele destaca também a pertinência de se trabalhar em grupos pequenos e de solicitar aos alunos um registro escrito de seu aprendizado, de forma que eles possam fazer uma avaliação sobre seu próprio progresso como aprendizes. Outro aspecto importante em um ambiente de aprendizado autônomo, segundo Little (2012), é o professor reconhecer a identidade do aprendiz, considerando, porém, que o aprendizado é também social. Em suma, o estudioso defende a importância de o professor criar um ambiente favorável para que o aluno assuma responsabilidade pelo próprio aprendizado, incentivar os alunos a escolherem suas próprias atividades, discutir em sala de aula e analisar os materiais que podem ser ou não TDICs. Aprendizagem envolve, para ele, agência e tal conceito pressupõe escolhas, discussões, agenciamentos ou monitoramentos em escolhas com um objetivo particular e avaliação dos resultados.

Compartilhamos a visão do autor, todavia, salientamos que, para que o professor assuma tal postura, é necessário que a instituição de ensino a favoreça, por exemplo, a partir de maior flexibilização dos currículos, dando autonomia ao professor para definir ações, apoiando atividades extras, repensando o plano pedagógico, atentando para a formação continuada do docente, etc. Comumente essa realidade não corresponde àquela encontrada em escolas.

Neste item, apresentamos uma análise dos aspectos inerentes ao papel do professor destacados por Little, ou seja, nossa análise recai sobre o incentivo ao uso da língua-alvo, a discussão sobre as metas dos alunos, sobre a avaliação, o reconhecimento da identidade do aprendiz, a criação de ambiente favorável e a promoção de reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Em nossos registros, não foram encontrados dados sobre momentos, nos quais os professores 1, 2 e 3 tenham oportunizado aos alunos a escolha de seu próprio material ou avaliassem ou discutissem suas próprias aprendizagens. Também não encontramos no diário de bordo apontamentos sobre um comportamento do professor ou atividade que pudesse ter como objetivo levar os alunos a assumirem responsabilidade pelo próprio aprendizado, fato que podemos observar nos excertos a seguir:

O professor 3 não incita nenhum tipo de discussão na sala de aula em relação ao aprendizado dos alunos, não há reflexão, ou qualquer outro tipo de coisa que faça com que os alunos pensem sobre o próprio aprendizado.

E ainda:

O professor dá a aula conforme o livro, não há qualquer tipo de discussão na sala de aula que esteja fora dos exercícios do planejamento.

Os professores analisados, portanto, não parecem assumir uma postura de incentivo a essa característica de construção da autonomia do aluno. Porém, é importante ponderar sobre a possibilidade de os professores procederem dessa forma para serem capazes de cumprir o cronograma imposto pela escola, ou ainda por um possível desconhecimento por parte deles sobre as características do conceito de autonomia do aluno e seu impacto no processo de aprendizagem.

Observa-se a partir do excerto, o papel central que o livro didático ocupa na sala de aula e guia as propostas pedagógicas dos diferentes níveis de ensino,

fato que pode ser decorrente de imposições institucionais ou de práticas recorrentes do professor.

Em relação ao incentivo da língua-alvo, conforme mencionamos, é importante que os alunos consigam se comunicar na língua-alvo durante a aula, não só para praticar todo o vocabulário e estruturas que já foram adquiridos e estão consolidados, mas para se tornarem proficientes e autônomos no idioma.

Durante as aulas analisadas, ficou evidente que todos os professores se preocupam com o uso do inglês durante toda a aula. Foi visto que desde o primeiro momento da aula a P1 utilizou a língua-alvo, fazendo com que os alunos também o utilizassem. Ou seja, em relação ao uso apropriado da linguagem que está sendo ensinada na sala de aula, a P1 demonstrou uma preocupação no sentido de favorecer que os alunos falassem constantemente na língua-alvo, fazendo uso do vocabulário já conhecido. Do mesmo modo, ficou evidente desde a primeira observação das aulas da P2 e P3, que é uma preocupação constante de ambas o fato de os alunos utilizarem a língua inglesa desde o início da aula, fazendo com que eles usem também o conhecimento já adquirido tanto dentro como fora da sala de aula. Dessa forma, os professores demonstraram valorizar o conhecimento prévio do aluno, reconhecendo tal aspecto de sua identidade.

Segundo Little (2012), o reconhecimento da identidade do aprendiz é uma das dimensões que englobam o processo de aprendizagem, no qual as pessoas constroem o próprio conhecimento usando parte do que elas já sabem e parte do que ainda é novo. Não há a consciência sobre todas as coisas que elas já sabem. Um dos papéis do professor é estar atento à competência linguística do aluno, assim como reconhecer que ele tem um conhecimento prévio que pode ser expandido por meio de novas informações. Já nos questionários e nas entrevistas, não encontramos dados acerca da preocupação com esse aspecto.

Em relação ao trabalho em grupo, defendido por Little, foi observado que os professores somente pedem para os alunos realizarem algumas atividades simples de *role play* como a criação de diálogos, e perguntas e respostas em grupos. O *role play* ajuda o aluno a ser mais ativo, usar a língua-alvo com mais propriedade, podendo ser ampliado para um contexto de autonomia. Destacamos dois trechos do diário de bordo acerca das aulas de P1 e P2:

A P1, seguindo a metodologia da escola, deu o modelo do diálogo para os alunos praticarem. Eles apenas têm que substituir algumas palavras dentro do texto. O aluno tem autonomia de adicionar novas informações.

A P2 apenas deu alguns direcionamentos de como os alunos teriam que criar um diálogo para ser apresentado na frente da sala. Auxiliou os aprendizes nas dúvidas de vocabulários e estruturas da língua.

Tanto a P1 quanto a P2 deixaram os alunos seguirem o modelo do livro, sem dar muito espaço para que vocabulários e estruturas diferentes fossem utilizadas. Porém, sendo a pesquisadora também professora na escola, inferimos que tal comportamento é decorrente de algumas diretrizes metodológicas da escola. Notamos, portanto, que tanto a P1 e a P2 não incentivam o trabalho em grupo para uma possível discussão sobre novos materiais, TDICs, ou o processo de aprendizagem da língua estrangeira, por terem que seguir um cronograma e seguirem regras fixadas pela escola.

No tópico seguinte, analisaremos o uso de TDICs durante as aulas.

4.2.4. Ensino de inglês e uso de TDICs em sala de aula

Iniciaremos este tópico com os dados da nossa pesquisa em relação ao uso de TDICs pelos professores e em seguida, brevemente pelos alunos.

De acordo com Almeida (2007), o uso de TDICs ajuda a promover atividades interativas de aprendizagem com mecanismos de criação de espaços para exposição de pensamento, estimulando a produção do conhecimento de forma colaborativa. Souza (2004) reitera que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser significativa se o professor utilizar as TDICs com o objetivo de inovar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, atuando como mediador para a autonomia do aluno. A P1, que possui quatro anos de experiência dentro da escola, afirmou:

P1: Eu considero importante os alunos serem autônomos e não dependerem totalmente da escola e é importante que eles saibam andar com os próprios pés.

Dessa forma, a P1 argumenta, portanto, que a autonomia é algo necessário. Entretanto, com base nos dados discutidos previamente neste item 4.3., nota-se uma visão restrita do que seja a autonomia do aluno. Para ela,

autonomia seria apenas fazer escolhas fora do espaço escolar, diante das muitas tecnologias disponíveis para aprimorar o conhecimento dos aprendizes. A P1 fez uso das lições on-line durante as aulas e utilizou também a sala de multimídia para que os alunos utilizassem plataformas como o *LyricsTraining* (ferramenta utilizada para exercícios de *Listening* por meio de vídeos musicais do *Youtube*). Ela considera importante para a aprendizagem da língua inglesa a independência dos alunos e o fato de poderem se expressar corretamente.

Já a professora P2, com quase 5 anos de experiência na mesma escola, ressaltou durante a entrevista que:

P2: É importante a relação de construção do conhecimento por parte do aluno.

Observa-se que a P2 considera que cabe aos alunos não só receber o conteúdo ensinado, mas também que:

P2: O aluno tem que produzir e construir o próprio conhecimento.

A P2 destacou em entrevista, ainda, que faz uso de telefones celulares em sala de aula para que os alunos possam consultar determinados vocabulários no Google Tradutor e em dicionários diversos, incentivando os aprendizes a utilizarem aplicativos como o Duolingo. Porém, nas aulas analisadas, não foi feito o uso de qualquer dispositivo eletrônico que pudesse auxiliar os alunos, como no trecho do diário de bordo a seguir:

Durante a aula, a P2 não usou nenhum tipo de recurso online, ou incentivou uso de qualquer ferramenta online.

Nessa aula observada, notou-se que a professora pautou-se exclusivamente no uso de recursos tradicionais de ensino, como o livro didático, por exemplo. Entretanto, a P2 demonstrou na entrevista maior percepção do potencial dos novos recursos para construção do conhecimento. Portanto, é possível que o não uso de outros tipos de materiais em aula seja decorrente de uma limitação da pesquisa, uma vez que trata-se de um estudo realizado durante curto espaço de tempo, e não longitudinalmente, forma que poderia possibilitar melhor fundamentação de nossas análises.

Por fim, a P3, que trabalha na mesma escola há 4 anos, ressaltou durante a entrevista que:

P3: As ferramentas digitais tem bastante importância para que o aluno possa aumentar o vocabulário e ter um interesse maior na língua, eu acho que a autonomia deles é importante, mas nas minhas aulas, eu não tenho tempo de levar eles para o laboratório de informática e dar alguma atividade on-line.

De acordo com trecho da entrevista, a P3 reconhece a importância das TDICs na autonomia e aprendizagem dos alunos, mas tanto nos dados da entrevista, quanto nas aulas observadas, não temos dados sobre o uso de TDICs, embora ela tenha incentivado os alunos a fazerem os exercícios disponibilizados nas AVTs (lembramos que tal atividade é prevista como critério de avaliação do aluno). Além disso, percebe-se que ela relaciona autonomia ao uso de recursos tecnológicos, uma vez que considera a ida ao laboratório uma marca de promoção de tal aspecto.

Em relação às questões do questionário com foco na opinião do aluno sobre a adequação da orientação do professor quanto às formas de estudar de forma autônoma, foi verificada uma regularidade nas respostas. Os aprendizes, em geral, responderam que os professores dão dicas para melhorar o estudo, motivam a melhorar o inglês e expandir o vocabulário, dão trabalhos e tarefas e estimulam o interesse dos alunos.

Em relação aos fatores analisados, percebemos que os professores fizeram o uso apropriado da língua-alvo durante as aulas, incitando os alunos a fazerem o mesmo. Por outro lado, foi visto que nenhum dos professores analisados criou um ambiente em sala de aula favorável para que os alunos pudessem refletir sobre a própria aprendizagem, traçar objetivos, assumir responsabilidade pelo próprio ensino.

Dessa forma, embora os professores considerem as TDICs e a autonomia fatores importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, notamos que eles não se preocupam em criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia ou ao uso de TDICs, por terem que seguir um cronograma de atividades específicas da escola franquizada.

Em relação aos alunos foi verificado que eles escolhem algumas ferramentas tecnológicas em decorrência de metas específicas para melhorar a

proficiência da língua e o uso dessas TDICs acontece fora da sala de aula, uma vez que, não há tempo nem oportunidades para que elas pudessem ser utilizadas durante as aulas. Os aprendizes escolheram as TDICs sem o auxílio ou indicação dos professores, utilizando-as como uma forma de apoio para a aprendizagem da língua-alvo, escolhendo também as mais populares para ajudar especialmente na realização de tarefas. Os AVT da escola é utilizado por eles apenas para realização de tarefas predeterminadas pelos professores

5. Considerações Finais

A partir do surgimento das TDICs, encontramos novos espaços virtuais que permitem as pessoas ampliarem as possibilidades de construção de conhecimentos. As novas ferramentas tecnológicas, conforme discutimos neste trabalho, podem ser utilizadas como facilitadores para aqueles que buscam aprender uma língua estrangeira e podem favorecer a autonomia dos alunos durante a aprendizagem.

Esta pesquisa teve como objetivos verificar quais são as ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelos alunos para a aprendizagem de inglês, analisando, também, as finalidades de seu uso e refletir sobre as possibilidades que as TDICs oferecem na promoção da aprendizagem autônoma de inglês e os elementos que podem contribuir para que ela ocorra.

Assim, a primeira pergunta de pesquisa relaciona-se ao levantamento das ferramentas digitais mais utilizadas para a aprendizagem de inglês e suas finalidades. A partir dos dados obtidos, pudemos verificar que as TDICs mais usadas pelos alunos somaram um total de 14, a saber: Google Tradutor, AVT, Facebook, LyricsTraining, QuizUp, HelloTalk, British Council, Duolingo, séries e filmes, Youtube, dictionary, sites e blogs. Foi evidenciado que os alunos utilizam essas ferramentas como um apoio para a aprendizagem do idioma, sendo que eles se valem de algumas delas com maior frequência (Google Tradutor e Duolingo) e de outras com menor (como Lyrics Training e HelloTalk). Notamos que as ferramentas utilizadas com maior frequência são aquelas com as quais os alunos têm maior familiaridade em seus cotidianos, sendo o potencial das demais muitas vezes desconhecidos. Nos dados encontrados, foi possível verificar que os

aprendizes escolhem as TDICs para ajudá-los na realização de tarefas da escola, ainda que essas não tenham sido indicadas pelo professor.

O Google Tradutor apresenta o maior número de usuários por ser uma plataforma de tradução on-line de fácil acesso. Os alunos o utilizam com diversas finalidades, sendo uma das principais por conseguirem, por meio dela, aprender novos vocábulos e sons da língua-alvo. Em relação às plataformas menos utilizadas como o *Lyrics Training* e o *HelloTalk*, os alunos que fazem o uso descreveram que as utilizam para melhorar a competência linguística na língua. Ambas são ferramentas limitadas (sem possibilidade de estudar as quatro habilidades) sendo a primeira apenas um meio de praticar a escuta (*listening*) e a leitura (*reading*) por meio de vídeos do *Youtube*, e a segunda, um recurso apenas para praticar a escrita. Cabe ressaltar que, embora os alunos não tenham feito um grande uso das AVTs, elas estão presentes no cotidiano de ambas as escolas e fazem parte do processo avaliativo das duas instituições. Portanto, podemos inferir que alguns alunos consideraram a AVT como parte do material e não como uma ferramenta adicional para expandir o conhecimento da língua.

Todavia, embora os participantes tenham declarado utilizar diversas TDICs para aprender a língua-alvo (inglês), os aprendizes não deram muitos indícios de sua utilização para uma aprendizagem verdadeiramente autônoma, no sentido priorizado neste trabalho, fato que é discutido na resposta da segunda questão de pesquisa.

Para responder a questão, a saber, “Que elementos indicam o uso das TDICs de forma autônoma e que fatores contribuem para que a autonomia se desenvolva?”, buscamos relacionar, inicialmente, a forma como as ferramentas estão sendo utilizadas com as premissas teóricas do conceito de autonomia assumido neste estudo (Little, 1999). Com base no autor, tomamos autonomia como a capacidade dos alunos de gerenciar e assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado, estabelecendo objetivos, escolhendo materiais e avaliando o material utilizado. Além destes, verificamos os elementos que devem ser considerados pelo professor para promover a autonomia de seus alunos.

Percebe-se, no entanto, com base nos dados analisados, uma visão restrita dos alunos do que seja a autonomia, segundo a qual ela significa fazer escolhas fora do espaço escolar, diante das muitas tecnologias disponíveis para aprimorar o conhecimento e realizar tarefas.

Quanto à primeira parte desta questão, foi verificado em relação à capacidade de fazer escolhas, que os alunos utilizam as TDICs mais como auxílio para resolver tarefas propostas pela escola do que para aprender a língua de forma autônoma. De forma geral, inferimos que os alunos não assumem responsabilidade no sentido de Little (1999), por não haver nenhum tipo de avaliação, discussões em sala e reflexão mais aprofundada sobre o processo como um todo. Todavia, percebe-se que eles assumem responsabilidade ao escolherem ferramentas que sirvam às suas próprias necessidades e que não foram indicadas pelo professor, apresentando assim, um certo grau de autonomia, além de se preocuparem com o estudo e realização de tarefas, utilizando as TDICs como apoio para resolver determinadas atividades.

Em relação à promoção de autonomia pelo professor, de acordo com os critérios de Little (1999), verificamos que os professores, durante as aulas analisadas, se preocupam com o uso da língua-alvo durante toda a aula. Porém, notamos que os docentes não incentivam o trabalho em grupo com foco na autonomia para uma possível discussão sobre novos materiais, objetivos, TDICs, ou o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Não assumem, portanto, uma postura de incentivo a essas características de construção da autonomia do aluno. Dessa forma, foi evidenciado que tanto os professores quanto os alunos não monitoram e avaliam o processo de aprendizagem.

De acordo com nossos dados, não encontramos, nas aulas analisadas e nas entrevistas e questionários com os professores, elementos que indiquem a existência de discussões em sala que pudessem incitar algum tipo de avaliação ou monitoramento sobre o próprio aprendizado dos alunos. No entanto, de acordo com estudos da autonomia, o professor tem, ao fazer isso, papel fundamental no incentivo e criação de um ambiente para que a autonomia se desenvolva.

Em consonância com Little, defendemos que uma reflexão mais aprofundada dos alunos sobre o processo de aprendizagem, sobre escolhas, objetivos de aprendizagem, etc, são aspectos que devem fazer parte também dos objetivos pedagógicos do professor. Este, além de fazer bom uso das TDICs no intuito de inovar, avaliar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, também deve fomentar a autonomia, incentivando o aluno a assumir responsabilidades, a refletir sobre suas próprias dificuldades e desafios e a buscar caminhos que o auxiliem no processo. Por fim, para que seja criado um

ambiente de sala de aula autônomo, é necessário que ferramentas com implicações culturais e entretenimento sejam utilizadas para favorecer o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, motivando os alunos. Além disso, reiteramos que a reflexão acerca da aprendizagem, de acordo com os dados, ocorre de forma bastante generalista e superficial.

Dentre as limitações deste estudo, podemos apontar o relativamente baixo número de respondentes para que fosse possível a realização de uma análise mais ampla. Em decorrência desse fato, associado ao número de questionários que os alunos não justificaram suas respostas, não foi possível que fossem feitas análises mais detalhadas sobre a aprendizagem dos alunos. No entanto, tais problemas não impossibilitaram obtermos dados significativos para se atingir o objetivo principal da pesquisa, que era verificar quais são as ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelos alunos para a aprendizagem de inglês, indicando suas finalidades, assim como refletir em que medida as TDICs são importantes para a aprendizagem autônoma da língua inglesa.

Para concluir, julgamos que, mesmo aqueles alunos que se declararam autônomos, não fazem uso das tecnologias digitais de forma contínua para a aprendizagem da língua inglesa. Notou-se que, embora os novos recursos digitais contribuam com a possibilidade de maior empoderamento do aluno, no sentido de aumentar o leque de escolha de materiais, eles as utilizam mais frequentemente como uma fonte extra de apoio para realizar atividades solicitadas pelo professor do que para uma aprendizagem verdadeiramente autônoma do idioma. Embora os recursos que favorecem o acesso a conteúdos culturais e de entretenimento atraiam mais a atenção dos alunos, é necessário que os professores criem um ambiente favorável para que os alunos possam se tornar autônomos.

De acordo com o exposto, podemos concluir que a pesquisa atingiu seus objetivos principais, e abre novas oportunidades de estudos na área, assim como apresenta uma base para que os professores possam explorar um pouco mais a autonomia em suas aulas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias Digitais na Educação: o futuro é hoje. **Anais do 5ª Encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação**, Rio de Janeiro, 2007. p.1-17.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores & Arte Língua, 2005. 212p.

ANDRADE, F.L.C.D. **Desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em sala de aula: a visão da professora-pesquisadora**, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016. 152p.

ARAGÃO, R. C. Projeto Forte: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia. ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. 1 ed., Fortaleza: Edições UFC, 2009, p.58-82.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Editora Parábola, 2016. 198p.

AZEVEDO, A.C.; PÉRICO, L.A.S. O registro de si e do outro: práticas de leitura e de escrita de estudantes em ambiente digital. **Texto Digital**, v. 11, n. 1 Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 2015, p. 369-386.

AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA M. M.; A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **Anais do V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade (ANPAD)**. Brasília, 2013.

BENSON, P. Defining and describing autonomy. In: BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. London: Longman, 2000. 296p.

BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman. 1997. 284p.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política a as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000. 720p.

BALTOVA, I. Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video inCore French. **The Canadian Modern Language Review**, v. 56, 1999, p. 32-48.

BORJA, M.G.R; GROSSI, S.D.B. O ensino de línguas estrangeiras por meio dos Ambientes virtuais de Aprendizagem: O que mudou?. **Anais do III SENEPT**, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012, p.1-15.

BRAGA, J.C.F. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012. 203 p.

- BRAGA, D.B. **Ambientes Digitais**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 148 p.
- CAMPBELL, T. K. Becoming Autonomous: What Research Suggests and How Autonomy can be Facilitated in Secondary Reading Programs. In: **Annual Meeting of the College Reading Association**. New Orleans, LA, 1994.
- CASTANHEIRA, M.L.; MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M.F. **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Ceale, 2008. Acesso em 18 de jun. 2017. 124p.
- CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. **System**, vol. 21, nº 4, 1993, p.443-452.
- CHRISTINO, R.R. Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia. **Revista Nuances**, Marília, São Paulo, Vol. 3, 1997. p.73-77
- COSTA, F. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva (Eds.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p.47-86.
- DANAN, M. Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. **Meta**, v. 1. n. 49, 2004, p.67- 77.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.
- DICKINSON, L. Learner Autonomy: what, why and how. In. LEFFA, V. J. (Ed.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, Porto Alegre, 1994, p. 2-12.
- ESCH, E. Promoting learner *autonomy: criteria for the selection of appropriate methods*. In: PEMBERTON, R; EDWARD, S.L. W.W.F; PIERSON, H.D. (Eds.) **Taking Control: Autonomy in Language Learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, p.35- 48.
- FERREIRA, A. A.; VENTURA, P. C. S. O computador no processo de ensino e aprendizagem: da resistência a sedução. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 17, 2008, p. 65-78.
- FERREIRA, D.F., **Estatística básica**. Lavras, MG: Editora UFLA, 2005. 664p.
- FLAVEL, J. H. **Métacognition and Cognitive Monitoring**. American Psychologists, 1979. p.906-911.
- FONSEC, E.A.A., BARRERE, E. Possibilidades e desafios na utilização e seleção de TDIC para o ensino de matemática em escolas públicas. **Anais do VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática**. Ulbra, Canoas, Rio Grande do Sul, 2013.

FRAGA, L.B.F.F. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua estrangeira**, Porto Alegre, 2013. 39 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 144p.

FREEMAN, D. e JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledgebase of language teacher education. **TESOL Quarterly**, 32 (3), 1998, p.397-417.

GAMBIER, Y. Sous-titrage et apprentissage des langues. **Linguistica antverpiensia**, n. 6, 2007, p. 97-113.

GOMES, F.W.B. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, UNB, Brasília, n.1, 2016. p.41-69

GRACIAS, T.S, PENTEADO, M.G., BORBA, M.C. (Orgs.) **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão** . São Paulo: Olho d'Água, 2000. 84p.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 1994. 220p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2007. 176p.

HARASIM, L. et al. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. Trad. TAVARES, Ibraíma Dafonte. São Paulo: Editora Senac, 2005, p. 337- 346.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**, Pergamon, 1981. 65p.

HRECIUK, E.M.; MOTTER, R.M.B. O uso do Google Tradutor na compreensão de textos da língua inglesa. **Cadernos PDE**, Paraná, v.1, 2013. p.1-18

HUEW, E. L. T. A. Importância da *Autonomia* no Aprendizado de Língua inglesa **Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, v.3, 2005.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999. 327p.

KENSKI, V.M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n.10, Curitiba, 2003, p.47-56.

KENNY, Brian. For More Autonomy. **System**, vol. 21, n 4, 1993, p.431-442.

KIRSCHBAUM, C. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 82, 2013. p.179-193.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, v. 1, 2002. p. 95-108.

LEFFA, V.J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Leffa, V.J. (Org). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. 1ed. Pelotas: Educat, v.1, p.11-36.

LIMA, D.C., SENA, E.L.L. O uso da autonomia na aprendizagem de língua inglesa por meio de jogos eletrônicos. In: **Anais do III Congresso Internacional de Abrapui**, Bahia, 2012, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: http://www.abrapui.org/anais_2012/anais-artigos/sumario-lingua/ Acesso em: 05 de abr. 2016 .

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentic, 1991. 71p.

LITTLE, D. *Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy*. **System**, v.23, n. 2, 1995, p.175-181.

LITTLE, D. Learner Autonomy: Some Steps in the Evolution of Theory and Practice. In: LITTLE, D. **TEANGA: The Irish Yearbook of Applied Linguistics**, n.16, 1996, p.1-13.

LITTLE, D. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. In: **Revista Canaria de Estudios Ingleses** v.38,1999, p.77-88.

LITTLE, D. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In B. SINCLAIR, I.; MCGRATH and T. LAMB (Eds). **Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions**. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000, p.15-23.

LITTLE, D. The essence of language learner autonomy: learning a language from inside out. **Nordic Conference on Autonomous Learning**,11, São Sebastian, 2012.

LOPES, D.V. **As novas tecnologias e o ensino de língua estrangeira**, Recife, PE, 2012. 17p.

LITWIN, E. **Educação a Distância: temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001. 109p.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002. 144p.

MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública**: entre a teoria e a prática. Campinas. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Unicamp, 2001. 306p.

MARZARIL, G.Q; KADER, Y.N.A.M.. Autonomia do aprendiz na aprendizagem de segunda língua. **Thaumazein**, v. 8, n.14. Rio Grande do Sul, Santa Maria. 2014, p.121-128.

MAYEUR, A. **Les Espaces Numériques de Travail**. Les Journées Rosseaux CRU *Renater* & UREC, 2003.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p.217-248.

MORAN, J. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: MORAN, J. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 21ª ed, 2013, p.36-46.

MOURA BRAGA E. Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs). **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas** Nº 02 , Ano I, Minas Gerais, 2012. p.1-20

NUNAN, D. **Autonomy in language learning**, ASOCOPI 2000, Cartagena, Colômbia, 2000. [s.p.]

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**: Pelotas, v. 9, n. 1, 2006, p. 77-127.

PAIVA, V.L.M.; VIEIRA, L.I.C. A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico. **Anais do XVIII ENPULI e XXXIII SENAPULLI**, Fortaleza, 2005.

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.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 21-46.

PEREIRA, A. T. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007. 210p.

- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993. 206p.
- PERRIAULT, J. **Education et nouvelles technologies**. Paris: Nathan Université, 2002. 125p.
- PINTO, A. M. As novas tecnologias e a educação. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação**, v. 2, n.3. Região Sul, 2004.
- PITANO, S.C.; GHIGGI, G. Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia. **Revista Saberes**, v.2, n.3. 2009. p.80-93.
- PORTELA, K.C.A. Abordagem comunicativa na aquisição da língua estrangeira. Projeto Saber. **Revista Expectativa**, Vol.5, Unioeste, Paraná, 2006. p.51-68.
- PRIETO, M. S. F. A integração da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula. **Anais do Colóquio Interdisciplinar da Licenciatura em Ciências Exatas**, 2011.
- PRODANOV C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2 ed., 2013. 276p.
- RÉGNIER, J. C. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2000, p.229-243.
- SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 217-230.
- SILVA, A.C. O Facebook como rede social de aprendizagem e ensino de língua inglesa. **Revista Bem Legal**, v.4, n.2, 2014. [s.p]
- SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos *drills* ao sociointeracionismo. **Fragmentos**, n. 26. Florianópolis, 2004, p. 73-86.
- SOKOLI, S. **Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling**. In: **Eu-high-level scientific conference series**. Proceedings, Copenhagen, 2006, p. 1-8.

SOARES, E.A.L.; RIBEIRO, L.A.; RODRIGUES, M.C.B. O ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio de edublog: por uma dimensão interacional da linguagem. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, 2009.

SPANOS, G; SMITH, J. J. Closed Caption television for adult LEP literacy learners. **ERIC Digest**, 2003. [s.p]

TAILLE, I. de La; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon, **Teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992. 87p.

THÜRCK, A.L.N. **Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 30 de março de 2012. 199p. Dissertação de Mestrado. UFV. Universidade Federal de Viçosa: Minas Gerais, 2012.

VALENTE, J.A. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Revista Pedagógica**. v.11, n.44. Porto Alegre: Pátio, 2008. p.12-15.

VANDERPLANK, R. A very verbal medium: language learning through closed captions. **TESOL Journal**. v.3, n.1,1993. p. 10–14,

VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997, p. 18-34.

APÊNDICE 1

Questionário 1

1) Qual a sua idade?

Entre 10 e 20

Entre 20 e 30

Entre 40 e 50

Entre 50 e 60

Acima de 60

2) Como você considera o seu nível de inglês?

Básico

Intermediário

Avançado

3) Há quanto tempo você estuda inglês?

De 1 a 2 anos

De 3 a 4 anos

Desde o primeiro ano do Ensino Fundamental

Desde antes do Ensino Fundamental

Outros _____

4) Onde você aprendeu inglês durante este tempo?

Em uma escola particular de ensino básico: _____ anos.

Em uma escola pública de ensino básico: _____ anos.

Em uma escola de idiomas: _____ anos.

5) Você tem o hábito de estudar inglês sozinho fora da sala de aula? Em que situações?

Sim Não

6) Com que frequência você estuda inglês fora da sala de aula?

Sempre Às vezes Nunca

7) Você utiliza a plataforma online disponibilizada pela escola para fazer atividades em casa?

Diariamente Regularmente Raramente Nunca

8) Você utiliza a internet para estudar inglês?

9) Quais sites ou aplicativos você utiliza para aprender o inglês?

LiveMocha Google Tradutor British Council
 Facebook Duolingo Outros (especifique)

10) Quais outros materiais você utiliza para aprender ou aprimorar seus conhecimentos de inglês em sua casa?

11) Você se considera como um aluno autônomo na aprendizagem de língua inglesa? Justifique.

12) Você acha que o seu professor te orienta de forma adequada para aprender sozinho? Justifique e explicita.

13) Quais são as suas maiores dificuldade para aprender inglês? Você faz algo para lidar com elas?

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista dos professores e alunos

Professores:

- 1) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 2) Você considera importante o aluno ser autônomo? O que você pensa sobre a autonomia?
- 3) Você utiliza recursos tecnológicos na sala de aula? Se sim, quais?

Alunos:

1. Quais ferramentas você utiliza para aprender o inglês? Com que finalidade?
2. Você se sente responsável pela própria aprendizagem?
3. Você acha que essas ferramentas ajudam a sua aprendizagem?

APÊNDICE 3

Termo de consentimento livre e esclarecido

1. Você está participando da pesquisa: “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem autônoma de língua inglesa”.
2. Você foi selecionado para participar desta pesquisa, respondendo um questionário, sendo a sua participação NÃO obrigatória. A escolha dos participantes foi baseada nas plataformas online utilizadas por escolas de idiomas. Caso tenha alguma dúvida, a pesquisadora em questão, Michelli de Godoy Del Monico, poderá auxiliar.
3. O objetivo principal deste estudo é analisar em que medida as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem favorecer a autonomia na aprendizagem de inglês e verificar de que forma os alunos utilizam (ou não) essas ferramentas para uma aprendizagem autônoma
4. Há a garantia de ressarcimento para o participante, caso a pesquisa acarrete alguma despesa para a sua participação.
5. Por meio dessa pesquisa pretende-se, inicialmente, apresentar a importância de se repensar os processos de ensino e aprendizagem com foco na autonomia em um contexto contemporâneo; além disso, pretende-se obter um panorama dos recursos tecnológicos que estão sendo utilizados pelos alunos para a aprendizagem autônoma de inglês. Com base nos resultados obtidos, um dos benefícios será refletir em que medida as TDICs podem favorecer a aprendizagem autônoma da língua inglesa por parte dos alunos, ajudando assim, outras pesquisas nesta área.
6. Existe risco de exposição perante a coleta de dados e de se sentir desconfortável durante a aplicação das questões, mas serão tomados os devidos cuidados para preservá-los de situações que possam ocasionar tais sentimentos.
7. Garantimos a indenização do participante em casos que ocorram eventuais danos recorrentes da pesquisa.
8. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
9. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora (Michelli de Godoy Del Monico) ou com a instituição – UNESP - FCLAr.
10. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação.
11. No futuro, caso os dados sejam divulgados em eventos científicos ou periódicos, isso será feito de modo a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.
12. No final do trabalho, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados da pesquisa para os participantes.
13. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, tendo toda a assistência necessária.
14. Por meio dessa pesquisa pretende-se discutir a importância de se repensar os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com foco na autonomia em contextos contemporâneos. Além disso, pretende-se obter um panorama dos recursos tecnológicos que estão sendo utilizados pelos alunos para a aprendizagem autônoma de inglês. Com base nos resultados obtidos, buscaremos ainda refletir em que medida as TDICs podem favorecer a aprendizagem autônoma da língua inglesa.

Michelli de Godoy Del Monico – Araraquara
Endereço: Rua Pedro Martini, 502, Jd. Santa Angelina – Araraquara (SP)-
16-981483703

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante

A Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa está sob responsabilidade da Seção Técnica Acadêmica e coloca-se à disposição da comunidade para esclarecimentos. Sala: 21 - prédio da Administração da FCL

telefone: (16) 3334-6124

e-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

UNESP -2016 – Campus Araraquara.

