

APRENDENDO IDIOMAS EM AMBIENTES VIRTUAIS NA INTERNET

Gerson Bruno Forgiarini de Quadros/Universidade Católica de Pelotas

RESUMO: Este trabalho, com apoio financeiro da FAPERGS/CAPES, tem como objetivo mostrar os aspectos que envolvem a aprendizagem de língua espanhola em uma comunidade virtual de aprendizagem de idiomas conhecida como Livemocha, descrevendo o modo como os membros dessa comunidade se mobilizam para construir seus conhecimentos em um ambiente virtual de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Comunidade virtual. Aprendizagem de idiomas. Usabilidade. Aspectos motivacionais.

RESUMEN: Esta obra, con el apoyo financiero de FAPERGS /CAPES, tiene como objetivo mostrar los aspectos que involucran el aprendizaje de la lengua española en una comunidad virtual de aprendizaje de idiomas conocida como Livemocha, que describe la manera como los miembros de esta comunidad se movilizan para construir sus conocimientos en un entorno virtual de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Comunidad virtual. Aprendizaje de idiomas. Usabilidad. Aspectos motivacionales.

INTRODUÇÃO

Ao longo desses 10 anos, venho estudando os processos de ensino e aprendizagem em meio virtual com auxílio das novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e chego até aqui com a presente investigação sobre a aprendizagem em uma Comunidade Virtual conhecida como Livemocha. Trata-se de um ambiente virtual que busca promover a aprendizagem de idiomas de forma colaborativa, uma vez que o aprendiz de língua estrangeira no Livemocha também passa a ser professor de sua língua materna. Segundo informações do próprio site, a comunidade possui mais de 9,5 milhões de membros espalhados ao redor do mundo, aprendendo mais de 35 idiomas.

Dada a relevância dessa demanda de pessoas buscando aprender idiomas em redes sociais mediadas por computador, este estudo tem por objetivo geral descrever o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em uma comunidade virtual de aprendizagem, buscando compreender o modo como se estabelecem as relações entre os sujeitos, a comunidade e a aprendizagem colaborativa.

1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MEDIADA NA VIRTUALIDADE

Autores como Warschauer e Kern (2000) comentam que o computador, desde a década de 60, vem sendo utilizado no ensino de línguas e que décadas depois se configurou numa ferramenta significativa no campo do ensino de línguas estrangeiras. Com o computador, a informatização ampliou as possibilidades de ensino-aprendizagem de idiomas.

Por meio da rede mundial de computadores (web) é possível construir o conhecimento da língua e da cultura estrangeira. Considerando a tecnologia no ensino de línguas como fundamental por seu ineditismo, ela é um terreno amplamente explorado por muitos linguístas aplicados e estudiosos como Paiva (2005), Leffa (2006), Vetromille-Castro (2007) e outros.

A inserção da tecnologia no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras tem contribuído para uma mudança na vida dos agentes de aprendizagem. Eles sempre foram facilitadores e hoje já se ensaiam no mundo virtual, visando a troca de informações e incentivando a construção do próprio conhecimento ao realizar atividades online. Dessa forma, Fahi (2008) acredita que o impacto da mídia se tornou dominante nesse processo ensino e aprendizagem.

Paiva (2005) diz que a Internet na aprendizagem de um idioma estrangeiro propicia um ambiente rico para construção de conhecimento, sendo próspero para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Internet dá ao aprendiz uma gama de oportunidades para a interatividade, possibilitando a inserção dele em uma comunidade mundial de outros tantos aprendizes e falantes de outras línguas, na qual há a possibilidade de comunicação em contextos reais.

1.1 Comunidades virtuais de aprendizagem

Inicialmente, Lave e Wenger (1991) conceberam uma “Comunidade de Prática” como um agrupamento de relações entre indivíduos, ações e mundo, no transcorrer do tempo e em relação com outras comunidades tangenciais ou justapostas. Ao longo dos anos, diversas definições apareceram desde que Lave e Wenger (1991) propuseram inicialmente o termo “Comunidades de Prática”. Por entender que a maioria dessas definições faz referência à importância de se compartilhar um determinado assunto dentro de um grupo, como meio para construir um aprendizado informal, utilizo para este estudo a definição de “Comunidades de Aprendizagem” e posteriormente agrego o aspecto virtual da mesma.

Procuro, inicialmente, me apoiar na compreensão das Comunidades de Aprendizagem (CA). Essas CAs são definidas, segundo Wenger, como grupos de indivíduos que compartilham informações mutuamente. Eles se envolvem num aprendizado coletivo/interativo sobre um determinado tema e aprofundam seus conhecimentos sobre assunto, interagindo com frequência e regularidade.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) incluem na definição de Comunidades de Aprendizagem o aspecto da virtualidade. Para os autores, a noção de Comunidade Virtual de Aprendizagem significa muito mais do que um grupo trabalhando à distância, devendo ser entendida como um grupo que possui um objetivo em comum, baseado a sua atividade em trocas regulares e mútuas de informação.

De acordo com Lévy (1999), uma comunidade virtual trata de uma associação de indivíduos interagindo mutuamente por meio de computadores interconectados. Assim, os indivíduos dessa associação consolidam seus laços sociais por compartilhar afinidades de interesses de determinados temas, por intermédio da cooperação mútua, independentemente dos aspectos geográficos e suas possíveis filiações institucionais.

1.1.1 Elementos estruturais de uma CA

Para melhor compreender como uma comunidade de aprendizagem se estrutura, Wenger, McDermott & Snyder (2002) descortinam sobre três elementos essenciais: o domínio, a comunidade e a prática.

a) O Domínio – Uma comunidade não se restringe a um agregado de pessoas ou uma rede de conexões entre os indivíduos, existindo uma similitude determinada por um domínio compartilhado de interesses.

b) A Comunidade – Wenger, McDermott & Snyder (2002) entendem que os integrantes de uma comunidade, seja ela presencial ou virtual, se envolvem em ações conjuntas, visando a partilha de informações com a construção de laços sociais que os permitam construir o conhecimento uns com os outros.

c) A Prática – Trata-se de um conjunto de atividades que podem engendrar vários elementos como experiências, histórias, ferramentas, modos de resolução de problemas e etc. Wenger, McDermott & Snyder (2002) salientam que a prática é caracterizada por um agregado de planos de trabalho, dados, estilos, ações de linguagem que são compartilhados pelos membros da comunidade

1.2 Sustentação e Ciclo Solidário

A sustentação solidária, segundo Estrázulas (*apud* VETROMILLE-CASTRO, 2007, p. 68),

consiste numa concentração espontânea de esforços de caráter desinteressado em trocas interindividuais que visam dar suporte ao processo de construir e manter uma ordem funcional e estrutural num sistema aberto, durante os sucessivos estados de que caracterizam um processo de complexificação, ou auto-organização sistêmica.

Trata-se de um tipo de ajuda mútua, sem expectativa de recebimento de recompensa ou algo do gênero por parte de quem presta a assistência, dando todo o apoio necessário para que as atividades de um determinado grupo sejam mantidas e construídas dentro de suas funções e estruturas no decorrer de seus estados (equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio).

Para o autor, essa noção de ciclo solidário permite a compreensão de uma atividade colaborativa, na qual um sujeito ou grupo são responsáveis pela manutenção da interatividades, das trocas contínuas de informações, experiências de vida.

1.3 Entropia Sociointerativa

A noção de entropia perpassa inicialmente, segundo Vetromille-Castro (2007), pela noção relacionada à Segunda Lei da Termodinâmica, que aborda a transformação de energia, onde o calor se transfere do corpo mais quente para o mais frio. No entanto, o autor salienta que “em determinada especificidade, todas têm como conceito central a perda de energia e o aumento da desordem” (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p. 92). Consoante o autor, a entropia tem a possibilidade de aumentar, fazendo com que o sistema se termine em função da perda total de energia útil que pode ser transformada em trabalho.

Esses conceitos de sustentação solidária e entropia sociointerativa provêm insumos para a análise dos dados provenientes desta ação investigativa que procura entender as questões referentes à sustentabilidade de uma comunidade virtual de aprendizagem de língua espanhola e suas características em um AVA.

1.4 Aspectos de Usabilidade na CVA

Martins (2006) e Vetromille-Castro (2003) ponderam que os recursos computacionais disponíveis e o modo como a Internet vem crescendo promove a implementação de novos meios de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. No entanto, percebe-se que muitos alunos que utilizam esses recursos passam dificuldades de compreensão no uso de determinados mecanismos em ambientes virtuais educacionais, não importando a sua formação acadêmica, idade e/ou nível social.

Para Vetromille-Castro (2003), dois tipos de avaliação podem ser executados a fim de verificar se o ambiente virtual permitirá que o aprendiz obtenha o sucesso almejado: o primeiro é a avaliação de Usabilidade de Design (UD), que investiga as opções e a qualidade tecnológica dos ambientes virtuais, e a segunda é a avaliação de Usabilidade Pedagógica (UP), que verifica as questões didáticas e o modo como os conteúdos estão dispostos pelos desenvolvedores para a atuação do aprendiz em suas tarefas e se essas favorecem a aprendizagem.

1.5 Aspectos motivacionais da aprendizagem

A teoria de Keller (2008) é representada por aquilo que se tornou conhecida como o modelo ARCS (atenção, relevância, confiança e satisfação). O autor salienta que o ensino deve ser percebido como relevante para os valores pessoais ou instrumentais para alcançar os objetivos almejados, e que o estudante deve ter a convicção pessoal de que ele será capaz obter sucesso no desenvolvimento de suas atividades de aprendizagem e as consequências dessa experiência devem estar contextualizadas à sua realidade.

a) Princípio da Atenção – Esse princípio se refere a ganhar a “atenção” do aprendiz, onde a construção de curiosidade e sustentação da participação ativa na atividade de aprendizagem seja efetiva. O autor ilustra a importância de usar uma variedade de abordagens para ganhar a atenção do aluno, usando coisas como gráficos interessantes, animação. A atenção ou curiosidade é despertada através de um mistério ou uso de técnicas que estimulem o senso de instrução do aluno.

b) Princípio da Relevância – A motivação para a aprendizagem é promovida quando o conhecimento a ser aprendido está significativamente relacionado aos objetivos do aluno.

c) Princípio da Confiança – Quando os alunos acreditam que podem conseguir dominar a tarefa de aprendizagem significa que estão estimulados para construir o conhecimento. Esse princípio é o da “confiança”. Segundo o autor, trata-se de aspectos relacionados aos sentimentos dos alunos de controle pessoal e expectativa para o sucesso.

d) Princípio da Satisfação – Keller ressalta a importância de os alunos terem sentimentos positivos sobre suas experiências de aprendizagem e desenvolver a motivação continuada. Segundo o autor, deve-se proporcionar aos alunos oportunidades de aplicar o que aprenderam aliadas ao reconhecimento pessoal, buscando promover a satisfação pelo próprio aprendizado por meio de incentivos, recompensas, reconhecimento de mérito.

e) Princípio da Persistência e Autorregulação – Para Keller, a motivação para aprender é promovida e mantida quando os alunos utilizam estratégias voluntárias (autorregulação). Consoante Keller, o indivíduo para se manter motivado é necessário que ele persista e busque estratégias para alcançar os seus objetivos no processo de aprendizagem. O autor argumenta que essas estratégias de controle pessoal ou autorregulação são necessárias para que os sujeitos sejam capazes de superar esses obstáculos da aprendizagem em ambientes virtuais.

1.6 Teoria da Atividade: o modelo triangular expandido

A TA é um modelo teórico e interdisciplinar voltado a entender as diferentes ações humanas em contextos sociais e individuais dentro de seus processos de desenvolvimento. Heemann (2010) aborda a noção de atividade como sendo um modo de atividade dirigida a um objeto. Para a autora, as atividades humanas se localizam sempre em um contexto e não há como compreender essas ações sem relacionar ao contexto da TA. Para Kuutti (*apud* HEEMANN, 2010), a transformação do objeto em um determinado resultado sinaliza que existe uma atividade. Dessa forma, as ações de um aprendiz existem para “transformar objetos em resultados”, segundo o autor.

O entendimento das noções de ações e operações trouxe contribuições para a compreensão da atividade de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Engeström (1999), por sua vez, deu início a uma nova versão, introduzindo novos elementos no Modelo Triangular Expandido, que incorpora os aspectos socioculturais conforme figura a seguir:

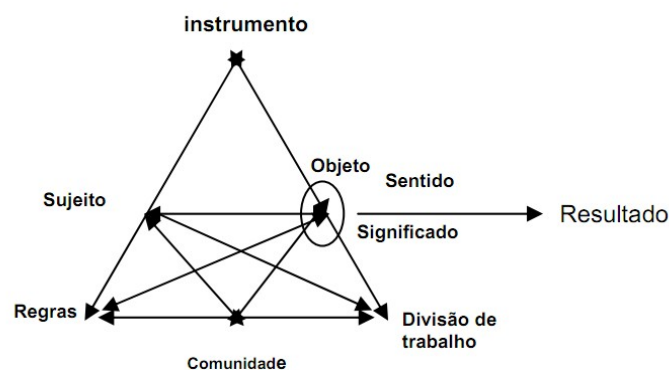


Figura 1: Modelo adaptado de Engeström (1999)

A seguir descrevo, de forma detalhada, cada um desses componentes do Modelo Triangular Expandido proposto por Engeström:

a) Sujeito – A noção de sujeito pode ser entendida sob dois aspectos. Primeiro, trata do aspecto individual que, em uma atividade coletiva, pratica uma ação mediada por um artefato direcionado a um objeto. O segundo aspecto abarca o sujeito como o grupo de indivíduos que compartilham compreensões compatíveis de objeto.

b) Instrumento / Ferramenta – A concepção de ferramenta, artefato ou instrumento remete ao aspecto da mediação de uma determinada atividade humana com o uso da matéria física e psicológica.

c) Objeto (e Motivo) – O objeto faz referência aos motivos da atividade humana, fazendo com que as pessoas “controlem seus próprios motivos e comportamentos ao realizar a atividade” (HEEMANN, 2010, p. 5).

d) Regras – Na coletividade existem regras que orientam o trabalho em grupo. Isso intervém no modo como a atividade vai se desenvolver. Segundo Palloff e Pratt (2002), o modo como os sujeitos se relacionam com seus objetivos possibilitam que avancem no desenvolvimento regulado e organizado da atividade de aprendizagem.

e) Comunidade – Indivíduos que se relacionam indiretamente na construção do objeto. Os autores citam como exemplo a comunidade escolar, onde professores, direção, coordenação, funcionários, alunos, pais são sujeitos que a constitui.

f) Divisão de Trabalho – Trata-se da função de cada sujeito na atividade. Consoante Engeström (1999), essa divisão de trabalhos/tarefas tem por finalidade organizar o modo como o objeto/objetivo da atividade vai ser alcançado. Conforme diz Engeström, o trabalho é distribuído aos participantes da comunidade conforme as suas habilidades e características.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A preocupação inicial é caracterizar o tipo de estudo que é realizado. Segundo Bogdan e Biklen (1998), este estudo possui uma abordagem qualitativa por enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. O foco de investigação se dá a partir de narrativas e imagens que os indivíduos publicam na Internet, o que para Kozinets (2010) é considerada uma Etnografia online ou Netnografia onde os dados coletados são extraídos em forma digital.

O método escolhido para essa investigação foi o “Estudo de Caso” por representar uma forma de se investigar, com muita propriedade, a comunidade do Livemocha seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados (YIN, 2005). O estudo de caso, consoante Leffa (2006), enfatiza a descrição detalhada de uma determinada atividade sem a preocupação de encontrar uma verdade universal e generalizável.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro alunos com idades entre 15 e 17 anos, da Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana, na cidade de Bagé-RS. A pesquisa ocorreu no período de maio de 2010 a março de 2011. Eles realizaram um curso de espanhol pela Internet, mais especificamente no Livemocha (www.livemocha.com) e, a partir daí, transcorreu toda a ação

investigativa.

A operacionalização da pesquisa se deu inicialmente pelo trabalho de campo, onde fiz o convite aos sujeitos para participarem desse estudo. Dentre os meus procedimentos, a observação participante foi o meu principal campo de atuação, tendo em vista dois aspectos: observação presencial e virtual. A partir daí, todos os dados são devidamente documentados nas minhas notas de campo.

2.1 Coleta e organização dos dados

Outro importante recurso que foi empregado para esse fim é o programa de computador Nvivo (Figura 2). Trata-se de um CAQDAS sigla em inglês (Computer-aided qualitative data analysis software) que define os programas de computador orientados para o auxílio na análise qualitativa. Esse software serviu para ajudar no gerenciamento das informações dessa investigação.

O Nvivo me permitiu, ao longo deste estudo, criar categorias, codificar, filtrar, questionar os dados para responder as questões levantadas para a compreensão da temática estudada.

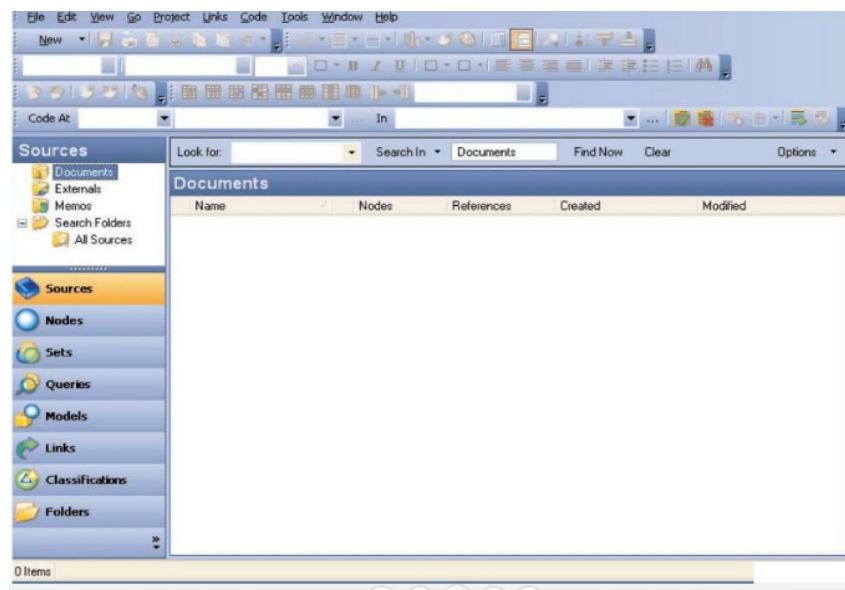


Figura 2: Análise Qualitativa com o Programa Nvivo 8 (vista geral)

Para Guizzo, Krzimirski e Oliveira (2010), o Nvivo administra uma gama de dados que tenham algo em comum. Nessa investigação, o programa é explorado para fazer a codificação, organização, análise comparativa e detalhada dos dados, o que auxiliou na atribuição de conceitos que significam ideias oriundas dos textos informados pelos investigados, buscando dar uma explicação ou resposta sobre o que foi tratado ou referenciado.

2.2 A *Grounded Theory* (GT) como suporte metodológico

A técnica da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) é, consoante Glaser (2010), um método indutivo com base nos dados para formulação de teorias, ou explicações, sobre os fenômenos, buscando elucidar variáveis que podem ser divididas em três tópicos: categorias, conceitos e propriedades. A ideia básica da GT é ler (e reler) um banco de dados textuais e digitais (tais como, notas de observações de campo e/ou transcrições de entrevistas, imagens extraídas da web, gravações em áudio e vídeo) para “descobrir” ou nomear variáveis (chamadas categorias, conceitos e propriedades) e seus relacionamentos.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O procedimento das análises realizadas neste estudo foram divididas em dois itens. O primeiro apresenta uma descrição da atividade de aprendizagem de língua espanhola na comunidade virtual Livemocha à luz da Teoria da Atividade. Os elementos metodológicos dos estudos de Glaser (2010) usados nesta pesquisa são mencionados no item 3.2.

3.1 Análise descritiva da aprendizagem sob a ótica da Teoria da Atividade

Quando pensei em realizar este estudo sobre comunidades virtuais de aprendizagem de idiomas optei por estudar a TA onde as vertentes epistemológicas de Vygotsky, retomadas por Leontiev e Engeström me levaram ao Modelo Triangular Expandido. Na figura 3, apresento as análises sobre as atividades dos sujeitos nesse processo de aprendizagem virtual e todos os elementos envolvidos sob a ótica do estudo proposto por Engeström (1999):

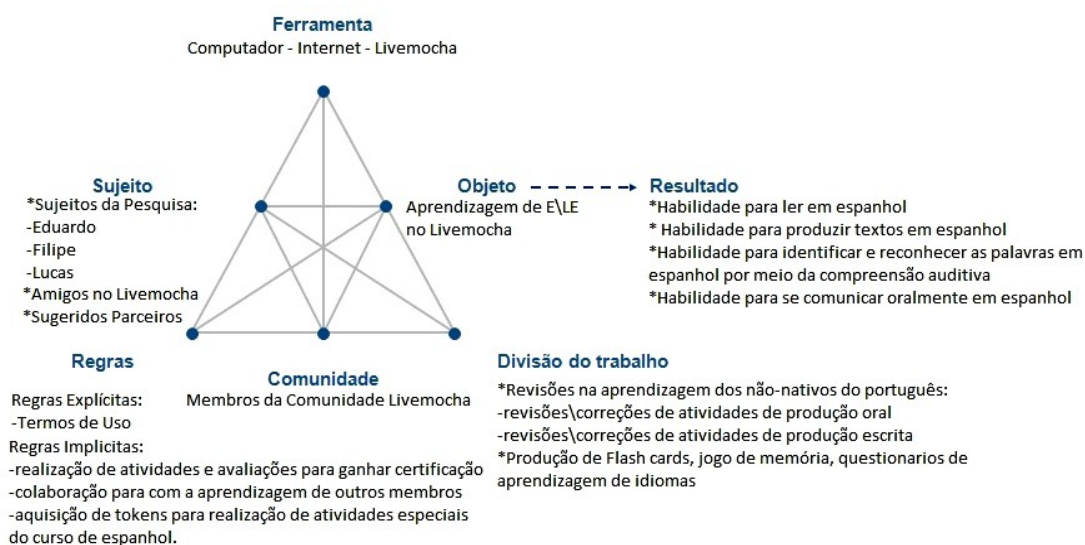


Figura 3: Sistema da Atividade de Aprendizagem de Espanhol no Livemocha

A aprendizagem do espanhol no Livemocha é interpretada na teoria como o objeto/motivo. Os sujeitos motivados a aprender o idioma estrangeiro buscam transformar esse objeto em resultado. Essa transformação é possível por conta do domínio oriundo da prática com acertos e erros que os sujeitos tiveram sobre o computador e todas as possibilidades tecnológicas. A Internet, em especial, o site do Livemocha, é vista na TA como a ferramenta de mediação.

Dessa forma, a comunidade, que é composta pelos sujeitos e regida por regras, determina a divisão de tarefas para seus membros, onde o objetivo é transformar o objeto em resultado, o que na teoria é compreendida como o desenvolvimento das habilidades comunicativas no E\LE.

3.2 Elementos da Grounded Theory usados na análise dos dados

No início deste estudo, tive muitos receios quanto ao uso de uma metodologia de análise de dados baseada na construção de uma teoria substantiva. Mas após ler alguns estudos de Glaser (2010) sobre a GT compreendi que poderia usar alguns elementos dessa teoria, como a observação de categorias conceituais. Essas categorias surgem a partir da observação e análise dos dados. O autor salienta que é preciso observar os dados querem dizer. Após separar os dados e atribuir noções conceituais e realizar as análises buscando desenvolver uma teoria.

3.2.1 Atenção e motivação para a aprendizagem

Durante as observações presenciais, percebi os alunos motivados a realizarem as suas atividades e verifiquei também que os recursos didáticos do ambiente virtual interferem nesse processo. Keller (2008) destaca que um nível elevado de atenção ou curiosidade é despertado por meio de problemas não resolvidos e outras técnicas para estimular um senso de instrução do aluno.

Consoante o autor, esse tipo de atividade prática desafia o aluno a interpretar as imagens, relacionando as frases em espanhol com a compreensão auditiva. À medida que o aluno avança no curso, o grau de complexidade das atividades aumenta e promove o desenvolvimento da compreensão leitora, visual e auditiva. O autor destaca que essas estratégias fazem com que os alunos se mantenham envolvidos nas propostas de aprendizagem se mantendo atentos e espertos no Livemocha.

3.2.2 Confiança e domínio sobre a ferramenta

Os relatos dos sujeitos acerca de suas experiências de aprendizagem da língua espanhola na comunidade Livemocha abordam questões sobre atividades que conseguem ou não realizar sem se preocupar com resultados, mas com o próprio rendimento. Independentemente de um sujeito realizar as atividades em grupo ou individualmente, vejo o Livemocha como um ambiente que proporciona as condições de aprendizagem e, a meu ver, respeita as individualidades de aprendizagem de seus membros e ao mesmo tempo oportunizar atividades que buscam atender às necessidades dos aprendizes na CVA.

Nesses casos, Keller (2008) reforça a minha compreensão sobre a “confiança” que o aprendiz adquire ao realizar uma determinada atividade. O autor destaca que ela é alcançada quando um sujeito cria expectativas positivas para o sucesso, passa por uma experiência em condições de dificuldade, demonstrando todas as habilidades e esforços próprios ao invés de depender de fatores externos como a sorte ou a própria dificuldade da tarefa.

3.2.3 O desinteresse pela aprendizagem

Os depoimentos dos sujeitos tratam sobre elementos que incidiram / afetaram negativamente sobre a motivação e o interesse por seguir realizando as atividades do curso. No relato de Eduardo, fica expressa a desmotivação por conta do recesso de férias e término das observações presenciais, onde os sujeitos eram reunidos, pelo menos, duas vezes por semana:

Eduardo (Março, 2011) – E tipo, quando o cara ganhava a gente tinha que revisar e daí a gente já aprendia junto, mas tipo, depois das férias eu parei um pouco de fazer o curso. [...] não tenho mais a mesma motivação porque antes a gente tinha terça e quinta aqui no laboratório, mas depois nas férias tu tem um monte de coisas pra fazer e antes a gente tinha aqui no colégio com todo mundo junto. Aquela parada ali dos mochapoints nas revisões era pouco ponto pra muito trabalho (cód.10a)ⁱ.

Esses fenômenos podem ser explicados sob o que Vetromille-Castro (2007) entende como “Ciclos solidários”. Para o autor, essa noção de ciclo solidário diz respeito a uma atividade colaborativa, mediada pela interação, onde um sujeito ou grupo dispensa de alguns valores e metas próprias para os outros integrantes, estimulando a continuidade ou o cessar das interações, estando automaticamente relacionado ao trabalho em grupo. E dependendo do tipo de atividade colaborativa, Keller (2008) complementa que as pessoas se adaptam aos estímulos de rotina, não importando o quão interessante uma determinada técnica ou estratégia seja os aprendizes acabam por perder o interesse ao longo do tempo.

Nesse sentido, os fatores externos como a ausência de colegas, professores presenciais, falta de reciprocidade para a realização de uma determinada atividade incide diretamente no encerramento parcial ou total dessa atividade ou ciclo

CONCLUSÃO

Aprender um idioma por meio de uma rede social já é realidade. Segundo o site do Livemocha, mais de 9 milhões de pessoas são membros dessa comunidade, onde cerca de 3 milhões são brasileiros aprendendo uma nova língua por meio de recursos como bate-papo, recursos multimídia – como vídeos de aprendizado, e-books, audio-books e outros materiais de estudo.

Os dados sugerem que, mesmo um ambiente virtual possuindo os melhores recursos disponíveis para a aprendizagem, é relevante a aprendizagem ser acompanhada por uma pessoa com mais experiência ou mesmo um professor. Esse fator é para a manutenção e sustentação dessa aprendizagem virtual. É evidente que essa realidade dependerá de uma iniciativa pessoal.

Outro ponto que quero acrescentar é o aspecto social deste método de aprendizagem online, pois o sujeito está imerso em uma realidade de aprendizagem autêntica, com a possibilidade de estabelecer laços de amizade e parceria autênticos, podendo ser valiosos para o futuro desses aprendizes. Nesse sentido, os nativos de uma determinada língua meta seriam capazes de dar aos sujeitos ajuda adicional fora da sala de aula.

A integração da tecnologia na aprendizagem de línguas pode potencializar a aprendizagem dos alunos. No entanto, o professor precisa manter um monitoramento efetivo a fim de verificar a eficiência dos alunos nesse ambiente virtual, buscando regular as estratégias e evitar que os alunos se dispersem ou se desinteressem pelo aprendizado online.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1998.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAHI, P. J. Characteristics of interactive online learning media. In: Terry Anderson (org). *The theory and practice of online learning*. 2 ed. AU Press, Athabasca University, 2008.

GLASER, B. *What's the Grounded Theory?* 2010. Disponível em: <http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>>. Acesso em: 23/01/2011.

GUIZZO B. S.; KRZIMINSKI C. O.; OLIVEIRA D. L. L. C. *O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde*. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4437/2363>>. Acesso em: 15/05/2010.

HEEMANN, C. *A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem sob a perspectiva da teoria da atividade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2010.

KELLER, J. M. First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, Vol. 29, nº 2, 2008. p. 175 – 185.

KOZINETS, R. *Netnography: doing ethnographic research online*. Sage, 2010

LAVE J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Pesquisa em*

Linguística Aplicada. Pelotas: Educat, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MARTINS, M. L. O. *Usabilidade: a importância de testar interfaces para o ensino a distância mediado pelo computador*. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc031.pdf>>. Acesso em: 23/04/2011.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio*. São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VETROMILLE-CASTRO, R. *O papel da usabilidade no ensino de inglês para leitura média do por computador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2003.

_____. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS, 2007. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA (Textos em Linguística Aplicada)* [DVD]. 4. ed. Pelotas: Educat, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series, 2000.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

_____.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating communities of practice. A guide to managing Knowledge*. Boston: HBS Press, 2002.

- i O código em questão se refere a uma categoria conceitual a partir de relatos dos sujeitos. É uma das orientações metodológicas baseadas no método da *Grounded Theory*.