

**O USO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO DE INGLÊS:
*ALÉM DOS LIMITES DA SALA DE AULA PRESENCIAL***

Claudio de Paiva Franco

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro
Dezembro de 2009

Franco, Claudio de Paiva

O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial / Claudio de Paiva Franco. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2009. 278 p.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

Referências bibliográficas: f. 231-242.

Anexos: f. 243-278

1. Internet e ensino-aprendizagem. 2. Leitura instrumental em inglês. 3. Ambiente Virtual de Aprendizagem. I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de letras. III. Título.

O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês:
além dos limites da sala de aula presencial

Claudio de Paiva Franco

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Orientadora
Faculdade de Letras – UFRJ

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Faculdade de Letras – UFMG

Profa. Dra. Sílvia Beatriz A. Becher Costa
Faculdade de Letras – UFRJ

Profa. Dra. Heloísa Gonçalves Barbosa
Faculdade de Letras – UFRJ (Suplente)

Profa. Dra. Selma Borges Barros de Faria
Faculdade de Letras – UFRJ (Suplente)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2009

Aos meus queridos pais, por terem sempre
me ensinado a perseverar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por sempre me incentivarem a estudar e compreenderem, na maioria das vezes, a necessidade de passar horas, dias confinado em meu quarto diante do computador.

À minha queridíssima amiga e orientadora Kátia Tavares que, ao longo do curso de mestrado, exerceu seu papel com maestria, ensinando-me muito mais do que eu precisava saber para escrever uma dissertação. Muito obrigado pelas sugestões, conversas, orientações (seguidas pela dose certa de bom humor) que me acompanharão para o resto da vida. ;-)

À professora Vera Menezes, por seu pronto aceite em participar da banca examinadora e por compartilhar textos maravilhosos pela rede, os quais puderam me orientar muito, inclusive antes de entrar para o mestrado.

À professora Sílvia Becher, pelo incentivo à pesquisa e extensão, sempre com muito profissionalismo e serenidade.

Aos meus alunos da instituição escolar investigada em Caxias, pelo carinho diariamente demonstrado e entusiasmo em participar das aulas off e on-line, contribuindo não somente para esta pesquisa, mas para a aprendizagem de vocês.

À amiga mestranda Rogéria Camillo, pelo companheirismo em vários momentos do curso de mestrado.

À amiga Simone Lima, pela paciência em oferecer suporte técnico, durante horas pelo telefone.

À amiga Kátia Motta, pela revisão atenta do texto.

A Deus, pela vida e proteção constante.

Com toda convicção, o processo seria muito mais difícil sem vocês!

*If we teach today as we taught yesterday,
we rob our children of tomorrow.*
John Dewey

*Do not confine your children to your own learning,
for they were born in another time.*
Chinese Proverb

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

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é uma pesquisa-ação dentro do paradigma crítico que investigou a inserção de um ambiente virtual de aprendizagem como componente on-line no ensino de inglês em quatro turmas do Ensino Médio de uma escola federal do Rio de Janeiro. Este estudo tem por objetivo, portanto, apresentar e discutir, a partir da percepção dos participantes (alunos e professor-pesquisador), as contribuições e as limitações do uso de um ambiente virtual de aprendizagem como componente integrante de um curso presencial de inglês que prioriza o ensino da habilidade de leitura. Pretende-se discutir também as características específicas desse ambiente virtual elaborado que propiciaram tais contribuições e limitações. Além disso, são analisadas as relações possivelmente estabelecidas entre os componentes on-line e presencial do referido curso.

Para iluminar a discussão dos dados gerados, o arcabouço teórico desta pesquisa está organizado com base em uma abrangente literatura sobre novas tecnologias e leitura instrumental. Como embasamento teórico para a discussão de novas tecnologias, deu-se destaque para a Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (Warschauer, 2004, 2000, 1996; Warschauer e Haeley, 1998; Stevens, 1989), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Tavares, 2009; Domingues, 2009; Cole e Foster, 2008; Palloff e Pratt, 2007; Behar, Passerino e Bernardi, 2007; Dillenbourg, Scheinder e Synteta, 2002), Moodle (Dougiamas, 2000, 1999, 1998), Comunidades de Aprendizagem On-line (Palloff e Pratt, 2007, 2003, 1999; Moran, 2007; Tavares, 2003; Wellman, 2001), modos de interação (Anderson, 2003; Tuovinen, 2000; Anderson, Varnhagen e Campell, 1998; Moore, 1996) e autonomia (Freire, 2007; Paiva, 2006, 2001; Warschauer, 2002; Pennycook, 1997; Benson, 1997; Little, 1991; Dickinson, 1987; Holec, 1981). Com relação à leitura instrumental, adotou-se a concepção de leitura sócio-interacional (Nunes, 2005; Moita Lopes, 1996; Bloome, 1993) e ainda foi contemplada a noção de letramento digital (Carmo, 2003; Vetromille-Castro, 2003; Soares, 2002; Lévy, 1996).

Os resultados dos dados, que foram gerados por meio de diversos instrumentos etnográficos (tais como questionários, entrevista em áudio, registros de mensagens on-line, diário do professor e dos alunos), evidenciam que a quantidade de contribuições pedagógicas propiciadas pelo uso do componente on-line ultrapassa as eventuais limitações. Observou-se que as limitações enfrentadas não estão relacionadas ao ambiente virtual elaborado em si, mas a dificuldades técnicas em geral. Os resultados indicam ainda que a complementaridade entre o presencial e o on-line pode promover oportunidades significativas de aprendizagem e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto para alunos quanto para o professor.

Palavras-chave: ambiente virtual de aprendizagem, inglês, leitura, Internet, educação on-line

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

ABSTRACT

The present master's dissertation is an action research belonging to the critical paradigm that investigated the introduction of a virtual learning environment as an online component into the teaching of English in four classes of a federal high school in Rio de Janeiro. Therefore, this study aims at presenting and discussing, from the participants' viewpoint (students and teacher-researcher), the contributions and the limitations of using a virtual learning environment as an integral component to a face to face English course focused on reading. It is also intended to discuss the specific characteristics of the designed virtual environment that afforded such contributions and limitations. In addition, the possible relationships established between the online and face to face components in this course are analyzed.

To enlighten the discussion of the data gathered, the framework of this research is organized based on a comprehensive literature on new technologies and reading. As theoretical basis for the discussion of new technologies, emphasis was given on Computer Assisted Language Learning (Warschauer, 2004, 2000, 1996; Warschauer e Haeley, 1998; Stevens, 1989), Virtual Learning Environments (Tavares, 2009; Domingues, 2009; Cole e Foster, 2008; Palloff e Pratt, 2007; Behar, Passerino e Bernardi, 2007; Dillenbourg, Scheinder e Synteta, 2002), Moodle (Dougiamas, 2000, 1999, 1998), Online Learning Communities (Palloff e Pratt, 2007, 2003, 1999; Moran, 2007; Tavares, 2003; Wellman, 2001), modes of interaction (Anderson, 2003; Tuovinen, 2000; Anderson, Varnhagen e Campell, 1998; Moore, 1996) and autonomy (Freire, 2007; Paiva, 2006, 2001; Warschauer, 2002; Pennycook, 1997; Benson, 1997; Little, 1991; Dickinson, 1987; Holec, 1981). As far as reading is concerned, the social-interactional view of reading was adopted (Nunes, 2005; Moita Lopes, 1996; Bloome, 1993) and the notion of digital literacy was also contemplated (Carmo, 2003; Vetromille-Castro, 2003; Soares, 2002; Lévy, 1996).

The data findings, which were gathered through various ethnographic instruments (such as questionnaires, audio interview, online message logs, teacher and learners' diaries), show that the amount of pedagogical contributions afforded by the use of the online component exceeds any limitations. It was observed that the limitations faced are not related to the designed virtual environment itself, but to technical difficulties in general. The findings also indicate that the complementariness between the face to face and the online modes may provide meaningful learning opportunities and reflection about the teaching-learning process both to students and the teacher.

Keywords: virtual learning environment, English, reading, Internet, online education

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Quadro 1 | As três abordagens de ensino de línguas - Quadro traduzido de Kern e Warschauer, 2000: 6 | 32 |
| Quadro 2 | Os três estágios do CALL - Quadro traduzido de Warschauer, 2000 | 35 |
| Quadro 3 | Principais características dos modelos de leitura (Amorim, 1997: 78) | 74 |
| Quadro 4 | Técnicas instrucionais adotadas na criação do AVA | 86 |
| Quadro 5 | Imagens de exibição dos alunos-participantes no ambiente on-line | 121 |
| Quadro 6 | Descrição dos instrumentos de geração de dados | 137 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | Cinco gerações de educação a distância, segundo Moore e Kearsley (2008: 26) | 36 |
| Figura 2 | Modos de interação na educação a distância (Traduzido de Anderson, 2003: 133) | 42 |
| Figura 3 | Página inicial do componente on-line do 1º ano do Ensino Médio | 52 |
| Figura 4 | Níveis de utilização do Moodle, na visão do professor/administrador | 56 |
| Figura 5 | Página inicial do componente on-line do 1º ano do Ensino Médio, na visão do professor / administrador, com o botão “Ativar seleção” selecionado | 57 |
| Figura 6 | Bloco “Participantes”, lista de usuários | 58 |
| Figura 7 | Perfil de uma aluna no Moodle | 59 |
| Figura 8 | Bloco “Atividades” | 59 |
| Figura 9 | Bloco “Administração”, na visão do professor/administrador | 61 |
| Figura 10 | Opção “Relatórios” | 62 |
| Figura 11 | Exemplo de um relatório de participação gerado pelo Moodle | 62 |
| Figura 12 | Exemplo de um relatório de atividade gerado pelo Moodle | 63 |
| Figura 13 | Bloco “Usuários Online” | 64 |
| Figura 14 | Exemplo de atividade de múltipla escolha criada com o <i>JQuiz</i> | 94 |
| Figura 15 | Representação em cinco fases do ciclo da pesquisa-ação (Adaptado de Ferrance, 2000: 9) | 108 |
| Figura 16 | Imagem de exibição do professor-pesquisador no ambiente on-line | 118 |
| Figura 17 | Página inicial do “diário dos alunos” do 1º ano | 134 |
| Figura 18 | Texto de abertura do fórum “Apresentações” | 142 |
| Figura 19 | Atividade do fórum “Google Translator” | 144 |
| Figura 20 | Texto de abertura do fórum “Biography.com” | 145 |
| Figura 21 | Bloco de atividades 2 (1º ano) “Reading strategies: Textual genres” | 146 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 22 | Texto de abertura do fórum “Reading strategies: Textual genres” | 147 |
| Figura 23 | Orientações para a atividade de glossário do 1º ano | 147 |
| Figura 24 | Texto de abertura do fórum “‘Couch potato’ generation” | 148 |
| Figura 25 | Postagem inicial com a tarefa do tópico “Como ajudar” | 148 |
| Figura 26 | Texto de abertura do fórum “Comparisons” | 150 |
| Figura 27 | Bloco de atividades 2 (2º ano) “NEWS: ‘Brazilian Catholic Church contests abortion for raped 9-year-old’” | 152 |
| Figura 28 | Orientações para a atividade de glossário do 2º ano | 153 |
| Figura 29 | Texto de abertura do fórum “Fad diets” | 154 |
| Figura 30 | Texto de abertura do fórum “Modals” | 155 |
| Figura 31 | Relatório das atividades do Aluno A8 (16/06/2009) | 171 |
| Figura 32 | Relatório de participação da Aluna D7 na atividade “Fad Diets” | 182 |
| Figura 33 | Relatório de participação dos alunos do 2º ano na atividade “Prefixes: Exercícios on-line” | 183 |
| Figura 34 | Mensagem do link “Cadastramento de usuários” | 191 |
| Figura 35 | Frequência de acesso (Hits) da Aluna D10 | 197 |
| Figura 36 | Texto de abertura do fórum “ <i>School BREAK</i> ” | 208 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Tabela 1 | Contribuições da tecnologia para o ensino de LE, segundo Paiva (2008) | 27 |
| Tabela 2 | Quantitativo dos alunos que responderam ao questionário | 122 |
| Tabela 3 | Abreviaturas dos tipos de instrumentos de geração de dados | 157 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Tempo que os alunos do 1º ano estudam ou estudaram inglês em algum curso de idiomas | 123 |
| Gráfico 2 | Frequência com que os alunos do 1º ano acessam a Internet | 124 |
| Gráfico 3 | Atividades realizadas pelos alunos do 1º ano ao acessarem a Internet | 125 |
| Gráfico 4 | Tempo que os alunos do 2º ano estudam ou estudaram inglês em algum curso de idiomas | 127 |
| Gráfico 5 | Frequência com que os alunos do 2º ano acessam a Internet | 128 |
| Gráfico 6 | Atividades realizadas pelos alunos do 2º ano ao acessarem a Internet | 129 |

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Convenções para transcrição de dados (adaptadas e simplificadas de Marcuschi, 1986).

| Símbolos | Especificação | Exemplo |
|----------------------|---|---|
| ? | subida rápida, sinalizando uma interrogação, não necessariamente uma questão. | De quem você procurou? |
| ! | forte ênfase. | Depende! |
| , | continuação de ideias, intercaladas por diminuição da entonação. | Então você tem MSN, Orkut. |
| (.) | pausa breve, hesitação, interrupção do pensamento por 1 segundo. | E assim (.) eu não sabia mexer em nada. |
| [...] | Corte em trecho de registro | [...] você diz que. |
| [] | explicação ou comentário do que está acontecendo durante a entrevista | [risos] [olhando para a folha com perguntas] |
| ah, huh, ahã, eh, ih | pausa preenchida | Eh, entendi. |
| < > | traz a fala do participante. | <Professor> <Aluna A2> |

ABREVIATURAS

- AVA** Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CALL** Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador
- CAO** Comunidade de Aprendizagem On-line
- CMC** Comunicação Mediada por Computador
- EAD** Educação a Distância
- ESP** Inglês para Fins Específicos
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases
- LE** Língua Estrangeira
- MOODLE** Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto
- NTICS** Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- OA** Objeto de Aprendizagem
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP** Projeto Político Pedagógico
- PROEJA** Programa de Educação de Jovens e Adultos
- SGC** Sistema de Gerenciamento de Curso
- UNED** Unidade Descentralizada

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Resumo | 07 |
| Abstract | 08 |
| Lista de quadros | 09 |
| Lista de figuras | 10 |
| Lista de tabelas | 12 |
| Lista de gráficos | 13 |
| Convenções de transcrições | 14 |
| Abreviaturas | 15 |
| Sumário | 16 |
| | |
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| | |
| 2 A TECNOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS | 26 |
| 2.1 Do quadro-negro ao computador | 27 |
| 2.2 CALL: o computador no ensino de línguas | 29 |
| 2.3 Educação a distância e o ensino de línguas estrangeiras | 36 |
| 2.4 Interação e autonomia: conceitos em destaque em pesquisas sobre Internet e ensino de línguas | 40 |
| 2.4.1 Interação | 40 |
| 2.4.2 Autonomia | 44 |
| 2.5 Ambientes Virtuais de Aprendizagem | 47 |
| 2.6 A plataforma Moodle | 51 |
| 2.6.1 Visão geral | 51 |
| 2.6.2 Filosofia educacional | 53 |
| 2.6.3 Principais ferramentas | 56 |
| 2.7 Comunidades de Aprendizagem On-line | 65 |
| | |
| 3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA INSTRUMENTAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS | 69 |
| 3.1 Inglês instrumental com foco na leitura | 70 |
| 3.1.1 Três abordagens de leitura em língua estrangeira | 71 |
| 3.1.2 A visão sócio-interacional de leitura | 75 |
| 3.2 Novas formas de ler: o texto na Internet | 76 |
| 3.3 A Internet e o ensino-aprendizagem de leitura instrumental | 80 |
| 3.4 Critérios e parâmetros para a criação do componente on-line do curso de leitura instrumental | 83 |
| 3.4.1 Critérios e parâmetros adotados na criação do AVA | 84 |
| 3.4.2 Critérios e parâmetros adotados na criação dos OAs | 91 |
| | |
| 4 METODOLOGIA DE PESQUISA | 97 |
| 4.1 O começo de tudo e as questões de pesquisa | 97 |
| 4.2 Caracterização da pesquisa | 101 |
| 4.3 Contexto de pesquisa | 108 |
| 4.3.1 A instituição escolar | 109 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.2 O ensino de inglês na instituição | 110 |
| 4.3.3 A concepção de leitura | 113 |
| 4.3.4 O uso da tecnologia no ensino de inglês | 115 |
| 4.4 Os participantes | 117 |
| 4.5 Instrumentos e procedimentos de geração de dados | 130 |
| 4.6 Procedimentos de análise de dados | 138 |
| 5 ATIVIDADES DE LEITURA INSTRUMENTAL ELABORADAS PARA O COMPONENTE ON-LINE | 141 |
| 5.1 Atividades elaboradas para todas as turmas | 141 |
| 5.1.1 “Apresentações” | 142 |
| 5.1.2 “Google Translator” | 143 |
| 5.1.3 “Biography.com” | 144 |
| 5.2 Atividades elaboradas somente para as turmas do 1º ano | 145 |
| 5.2.1 “Reading strategies: Textual genres” | 146 |
| 5.2.2 “Couch potato generation” | 148 |
| 5.2.3 “Comparisons” | 149 |
| 5.3 Atividades elaboradas somente para as turmas do 2º ano | 150 |
| 5.3.1 “Abortion for raped 9-year-old” | 151 |
| 5.3.2 “Fad diets” | 154 |
| 5.3.3 “Sentences with modal verbs” | 155 |
| 6 ANÁLISE DOS DADOS | 156 |
| 6.1 Resposta à pergunta de pesquisa central | 158 |
| 6.1.1 Contribuições pedagógicas do uso do AVA elaborado | 159 |
| 6.1.2 Limitações do uso do AVA elaborado | 186 |
| 6.2 Resposta à primeira subpergunta de pesquisa | 203 |
| 6.2.1 Características favoráveis do AVA elaborado | 203 |
| 6.2.2 Características desfavoráveis do AVA elaborado | 216 |
| 6.3 Resposta à segunda subpergunta de pesquisa | 218 |
| 7 COMENTÁRIOS FINAIS | 224 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 231 |
| ANEXOS | 243 |
| Anexo 01 Folha com informações gerais sobre a disciplina (Turmas do 1º ano) | 244 |
| Anexo 02 Folha com informações gerais sobre a disciplina (Turmas do 2º ano) | 245 |
| Anexo 03 Email de confirmação de cadastramento de novo usuário (enviado pelo Moodle) | 246 |
| Anexo 04 Email com dados para acesso na plataforma Moodle (enviado pelo professor-pesquisador) | 247 |
| Anexo 05 Questionário misto aplicado aos alunos | 248 |
| Anexo 06 Questionário on-line com perguntas abertas | 250 |
| Anexo 07 Orientações iniciais (Semana de Ambientação no Moodle) | 251 |
| Anexo 08 Programas Importantes (Semana de Ambientação no Moodle) | 252 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Anexo 09 | Normas para uma boa convivência em grupo (Semana de Ambientação no Moodle) | 253 |
| Anexo 10 | Relatório das atividades do AVA do 1º ano | 254 |
| Anexo 11 | Relatório das atividades do AVA do 2º ano | 255 |
| Anexo 12 | Folha com atividades de leitura da música “Last Kiss” | 256 |
| Anexo 13 | Tradução da música “Last Kiss” | 257 |
| Anexo 14 | Texto ‘Couch potato’ children risking health (“Text: ‘Couch potato’ children risking health” - 9º Bloco de atividades do componente on-line do 1º ano) | 258 |
| Anexo 15 | Texto ‘Couch potato’ children risking health (“Text: ‘Couch potato’ children risking health” - 9º Bloco de atividades do componente on-line do 1º ano) | 259 |
| Anexo 16 | Jogo em flash extraído do site http://www.onestopenglish.com (“Word formation: Prefixes -un/dis/im/in” - 6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano) | 260 |
| Anexo 17 | Exercícios on-line sobre prefixos do site http://www.englishmedialab.com (“Prefixes: Exercícios on-line” - 6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano) | 261 |
| Anexo 18 | Texto 1 (“Text 1” - 2º Bloco de atividades do componente on-line do 2º ano) | 265 |
| Anexo 19 | Texto 2 (“Text 2” - 2º Bloco de atividades do componente on-line do 2º ano) | 266 |
| Anexo 20 | Texto 3 (“Text 3” - 2º Bloco de atividades do componente on-line do 2º ano) | 267 |
| Anexo 21 | Tópico sobre estupro criado no fórum “ <i>School BREAK</i> ” | 268 |
| Anexo 22 | Exercícios elaborados com o software <i>Hot Potatoes</i> (“Practice 1: Prepositions + ing” - 9º Bloco de Atividades do componente on-line do 2º ano) | 269 |
| Anexo 23 | Exercícios elaborados com o software <i>Hot Potatoes</i> (“Practice 2: Discourse Markers” - 9º Bloco de Atividades do componente on- line do 2º ano) | 270 |
| Anexo 24 | Email enviado pelo servidor que hospeda o Moodle em caso de falha de envio de mensagem pela plataforma | 271 |
| Anexo 25 | Perfil de usuário da Aluna D15 | 272 |
| Anexo 26 | Perfil de usuário da Aluna D2 | 273 |
| Anexo 27 | Diário dos Alunos (Exemplos de mensagens das Turmas A e B) | 274 |
| Anexo 28 | Diário dos Alunos (Exemplos de mensagens das Turmas C e D) | 277 |

1 INTRODUÇÃO

Internet? Bah! Hiper alerta: Por que o ciberespaço não é, e nunca será, nirvana. (NEWSWEEK, 1995: 41)¹

Sim, eu sei, eu sei! A revista *Newsweek* não fez uma boa previsão em relação à Internet, mas ainda era 1995. Naquela época, a Internet representava uma novidade e, como o novo tende a causar estranhamento, a mídia reagiu com descrença e rejeição frente a essa promissora tecnologia. Com a globalização, a multiplicação de informações foi potencializada e novos meios de comunicação não pararam de surgir no ciberespaço. Depois de quase uma década em que essa matéria foi publicada, não é possível cogitar um retrocesso tecnológico. Segundo Lévy (1999: 14), “o dilúvio informacional jamais cessará. [...] Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar”.

Enquanto professor, acredito que a metáfora de Lévy deva ser estendida a nossos alunos, pertencentes à geração de nativos digitais, ou seja, aqueles que já nasceram em meio a tecnologias digitais, como o computador e a Internet. Eles cresceram brincando de jogar vídeo game e mexer no computador e, hoje, a tecnologia os acompanha dentro e fora de sala de aula. São indivíduos que não se separam de seus reprodutores portáteis de áudio e vídeo, celulares, *notebooks* e são usuários da rede mundial de computadores. Em função disso, venho adotando novas tecnologias para fins educacionais, mais especificamente para o ensino de inglês. Parto do pressuposto de que seja imprescindível, diante desse “dilúvio informacional”, criar oportunidades de aprendizagem que rompam os limites da sala de aula presencial, transgredindo as limitações físicas e temporais da educação convencional.

¹ Trecho original: “The Internet? Bah! Hyper alert: Why cyberspace isn’t, and will never be, nirvana” (NEWSWEEK, 1995: 41).

Além do desejo de incorporar novas tecnologias às atividades desenvolvidas em sala de aula, a execução dessas atividades nunca foi uma tarefa complicada para mim. Acredito que parte dessa facilidade para utilizar ferramentas digitais nas aulas de inglês se deva ao fato de eu também ser um nativo digital e estar familiarizado com diversos tipos de tecnologia. Minha trajetória profissional enquanto professor de língua inglesa sempre foi profundamente influenciada pela Internet e por outras novas tecnologias.

Antes mesmo de me tornar professor da instituição federal onde desenvolvi a presente investigação, já empregava diversos recursos digitais com meus alunos. O curso de idiomas em que trabalhei oferecia uma ampla gama de recursos tecnológicos como, por exemplo, quadro interativo e acesso à Internet em cada sala de aula. Já na escola estadual onde ministrei aulas, apesar de não haver muitos recursos disponíveis, era possível fazer algumas adaptações e propiciar possibilidades de aprendizagem mais atraentes para alunos tão acostumados com apenas o quadro-negro e material didático impresso. Através de um reproduzidor de DVD, por exemplo, era possível reproduzir slides em formato de imagem, textos acompanhados de ilustrações, vídeos e músicas.

Atualmente, meu contexto de trabalho (a ser descrito em 4.3) é a unidade escolar, situada na cidade de Duque de Caxias (RJ), aqui investigada. Trata-se de uma instituição federal de ensino, onde leciono inglês para turmas do Ensino Médio. Nesse contexto, pude me deparar com um arsenal de possibilidades a serem exploradas dentro e fora da escola, proporcionadas pela tecnologia. Os professores da referida unidade escolar podem utilizar computadores, Internet e data show, dentre os recursos disponibilizados. Em se tratando de acesso à Internet, a escola oferece conexão local de rede sem fio tanto no laboratório de informática como em cada sala. Além disso, por meio de um questionário inicial, descobri que os alunos também possuem acesso à Internet fora do ambiente escolar.

Devido à facilidade de acesso à Internet, já era possível prever que ela seria uma tecnologia amplamente utilizada nas atividades pedagógicas a serem elaboradas. Dessa forma, como a leitura (orientada pela visão sócio-interacional) é a habilidade a ser desenvolvida no ensino de inglês na instituição investigada, a Internet poderia ser uma fonte valiosa para propiciar a leitura de (hiper)textos. Entretanto, eu pretendia não apenas encorajar a leitura, mas também promover a discussão de textos entre meus alunos, uma vez que a negociação de sentidos é importante para que eles possam analisar criticamente o papel do texto na construção da vida social.

Diante dessa necessidade de usar a Internet como meio favorável ao acesso e discussão de (hiper)textos, um recurso digital chamou a minha atenção. Na verdade, meu entusiasmo por esse tipo de recurso começou ainda como aluno virtual de cursos on-line de curta duração para formação de professores de língua inglesa. Nesses cursos a distância via Internet, foi utilizado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). De modo simplificado, um AVA (conceito a ser aprofundado na seção 2.5) pode ser entendido como uma ferramenta que integra vários recursos digitais e serve de apoio a cursos (semi)presenciais ou ainda de base para se oferecer um curso completamente on-line.

Os cursos de que participei, oferecidos por uma instituição de ensino em Barcelona, eram totalmente via Internet e permitiram que eu me comunicasse com professores de inglês de diversas partes do mundo. A possibilidade de poder debater assuntos pertinentes à formação de professores de inglês com pessoas de diferentes contextos sociais, culturais, políticos e históricos foi enriquecedora. O modo como o AVA foi desenvolvido nesses cursos, ou seja, através de atividades colaborativas e uso constante de fóruns de discussão, pareceu-me contribuir positivamente para que os membros pudessem realizar, a partir de múltiplas perspectivas, trocas de experiências com relação ao ensino de inglês.

Essa nova forma de aprender, isto é, por meio da interação on-line com outros aprendizes em um AVA, me fez perceber que essa seria uma possibilidade de fazer com que meus alunos desenvolvessem a habilidade de ler (hiper)textos em inglês em um lugar bastante atrativo para eles: na Internet. Entretanto, sabia que deveria explorar ao máximo as potencialidades e conhecer as limitações dessa nova ferramenta. Caso contrário, os alunos poderiam se “afogar” no ciberespaço e eu não cumpriria meu papel de ensiná-los a “navegar”.

Decidi, então, elaborar um AVA e inseri-lo como componente on-line complementar às aulas presenciais de inglês (com foco no ensino de leitura) que ministro no meu atual contexto de trabalho. Nesta dissertação, descrevo a elaboração e a implementação do referido AVA e conduzo uma avaliação do mesmo a partir de uma pergunta de pesquisa central:

- Na percepção dos participantes (alunos e professor-pesquisador), quais as contribuições e as limitações do uso de um AVA elaborado como componente integrante de um curso presencial de inglês instrumental com foco na leitura?

Dessa forma, busco investigar, sob o ponto de vista dos participantes, os possíveis aspectos positivos da inclusão de um AVA em um curso presencial de inglês e as dificuldades ou restrições enfrentadas no uso desse AVA. Em outras palavras, quero compreender se e até que ponto o AVA pode fazer a diferença no contexto investigado e o que pode prejudicar a eficiência desse AVA.

Além de buscar investigar as possíveis contribuições pedagógicas do AVA em questão, proponho-me a investigar também que características esse AVA possui para torná-lo útil e quais restringem suas contribuições. Assim, objetivo responder a minha primeira subpergunta de pesquisa:

- Que características específicas do AVA elaborado propiciaram tais contribuições e limitações?

Em outras palavras, considerando que o AVA possa contribuir para o desenvolvimento de um curso presencial, anseio investigar quais especificidades do componente on-line desenvolvido permitiram ou prejudicaram seu êxito.

Por fim, como desejo pesquisar se e até que ponto é relevante integrar um componente on-line a um curso presencial de inglês, torna-se importante investigar a relação entre esses dois componentes. Dessa forma, busco também responder uma segunda subpergunta de pesquisa:

- Na percepção dos participantes, quais as relações possivelmente estabelecidas entre o AVA e o componente presencial desse curso?

Para apresentar a investigação conduzida, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos, seguidos de considerações finais: (a) um capítulo de revisão de literatura sobre tecnologia e o ensino de LE; (b) um capítulo de revisão de literatura sobre leitura instrumental e novas tecnologias; (c) um capítulo de metodologia de pesquisa; (d) um capítulo com a descrição das atividades de leitura instrumental em inglês utilizadas no AVA elaborado e; (e) um capítulo de análise dos dados da pesquisa conduzida.

O capítulo 2 é o primeiro capítulo de fundamentação teórica e ele foi dividido em sete seções de modo a oferecer um arcabouço teórico para a análise de dados. Começo com uma breve retrospectiva do uso da tecnologia ao longo da história do ensino de LE, cuja evolução vai até o surgimento do computador. Em seguida, focalizo a aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL) e descrevo os três estágios em que ela costuma ser dividida. Parto, então, para a educação a distância e, depois, mais especificamente, com relação à

educação on-line, apresento algumas implicações sobre o uso da Internet para o desenvolvimento de modos de interação e da autonomia. Ainda nesse capítulo, trato sobre os AVAs, com destaque para a plataforma utilizada nesta pesquisa, o Moodle. Ao final desse capítulo, ofereço uma definição e caracterização de uma comunidade de aprendizagem on-line.

O capítulo 3 traz uma fundamentação teórica sobre a relação entre o ensino-aprendizagem de leitura instrumental e as novas tecnologias. Para tal, o início do capítulo apresenta algumas considerações acerca do ensino de inglês instrumental, com foco na concepção sócio-interacional de leitura. Em seguida, destaco novas possibilidades de tipos de textos na Internet, como o hipertexto digital e a hipermissão, característicos do letramento digital. Ainda sobre as contribuições da Internet, dessa vez voltadas para o ensino-aprendizagem de leitura instrumental, apresento alguns projetos nacionais e cursos de leitura on-line. Encerro o capítulo com uma discussão sobre os critérios e parâmetros para a criação de um curso semipresencial de leitura instrumental.

O capítulo 4 oferece uma descrição detalhada da metodologia de pesquisa adotada nesta dissertação. Primeiramente, falo brevemente sobre minha trajetória profissional e acadêmica até o mestrado, quando apresento as questões de pesquisa. Na etapa posterior, descrevo tanto o paradigma de pesquisa adotado (crítico) quanto o tipo de pesquisa que caracteriza este estudo (pesquisa-ação). Em seguida, apresento o contexto de pesquisa e o perfil detalhado dos participantes envolvidos nesta investigação. Na etapa seguinte, apresento os instrumentos etnográficos e procedimentos de geração de dados. O capítulo é concluído com as considerações a respeito dos procedimentos de análise de dados.

O capítulo 5 é dedicado à descrição das atividades desenvolvidas no AVA criado com uso da plataforma Moodle, ou seja, das atividades do componente on-line do curso de leitura instrumental em inglês. As atividades propostas estão reunidas em três grupos. No primeiro

grupo, encontramos as atividades elaboradas para todas as turmas, isto é, 1º e 2º anos do Ensino Médio da instituição de ensino investigada. O segundo grupo de atividades está relacionado àquelas aplicadas somente aos alunos do 1º ano. Já as outras atividades foram desenvolvidas apenas com as turmas do 2º ano.

No capítulo 6, encontramos a interpretação dos dados que nos levam às respostas das três perguntas de pesquisa. Os resultados apresentados foram estabelecidos por meio da análise de núcleos de significados (organizados em categorias e subcategorias) que foram identificados a partir de aspectos recorrentes no conjunto de dados gerados.

No capítulo 7, teço as considerações finais para este estudo, discuto os resultados e sugiro propostas de investigação para pesquisas futuras.

Nos anexos, podemos encontrar os questionários aplicados aos alunos, emails e relatórios gerados pela plataforma Moodle, além de materiais desenvolvidos para o componente on-line, textos utilizados para as atividades de leitura e algumas capturas de tela do Moodle em uso que são relevantes para contextualizar determinados trechos na dissertação.

Espero que você, leitor, sintá-se confortável e desfrute desta viagem. O oceano é extenso, mas a exploração será proveitosa. *Bon voyage!*

2 A TECNOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como busco investigar a inserção de um AVA como componente on-line de um curso presencial de inglês que prioriza o ensino da habilidade de leitura no contexto de uma escola de Ensino Médio (cf. Introdução), optei por organizar a fundamentação teórica desta dissertação em dois capítulos. Neste, abordo diferentes aspectos do uso da tecnologia na educação e, em especial, no ensino de LE. No próximo capítulo, apresento uma revisão da literatura sobre o ensino de leitura em geral e, em particular, sobre o ensino de leitura com uso da Internet.

O presente capítulo se divide em sete seções. A primeira seção apresenta uma breve retrospectiva do uso da tecnologia ao longo da história do ensino de LE (seção 2.1). A seguir (seção 2.2), descrevo os três estágios da área de aprendizagem de línguas mediada por computador, conhecida pela sigla em inglês, CALL (*Computer Assisted Language Learning*). A seção 2.3 focaliza a evolução da educação a distância e a inserção do ensino de LE nessa modalidade de educação. Em seguida (seção 2.4), destaco aspectos relacionados à interação e à autonomia no contexto da educação mediada pelas novas tecnologias. Na seção 2.5, discuto o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem e, na seção 2.6, descrevo a plataforma Moodle utilizada na elaboração do ambiente virtual de aprendizagem investigado nesta pesquisa. Por fim, exponho as principais características de uma comunidade de aprendizagem on-line e o porquê de o ambiente on-line aqui investigado poder ser qualificado como tal (seção 2.7).

2.1 DO QUADRO-NEGRO AO COMPUTADOR

É difícil dissociar a história do ensino de línguas estrangeiras do surgimento de novas tecnologias. Segundo Paiva (2008), o aparecimento de uma nova tecnologia implica, num primeiro momento, desconfiança e rejeição. Após essa fase inicial, “a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-las em suas práticas pedagógicas” (p. 1). A autora recorda a história do livro, cujos precursores foram o *volumen*, um rolo de papiro; e o *codex*, uma coleção de folhas costuradas que lembra o formato do livro atual. O livro é um exemplo de ferramenta tecnológica empregada no ensino de línguas que, antes de sua inserção e socialização, também foi temido e censurado (cf. PAIVA, 2007).

Com base no levantamento realizado por Paiva (2008), organizei cronologicamente as contribuições da tecnologia mais relevantes para o ensino de LE, conforme a tabela a seguir:

| <i>Ano</i> | <i>Tecnologia</i> |
|------------------|---|
| 1578 | Primeira gramática para estudo individualizado: gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine. |
| 1658 | Primeiro livro ilustrado, o <i>Orbis Sensualim Pictus</i> , de Comenius. Livro de vocabulário em latim para a educação infantil. |
| 1878 | Invenção do fonógrafo, por Thomas Edson. |
| 1902-1903 | Primeiro material didático gravado por <i>The International Correspondence Schools of Scranton</i> . O material era composto por livros de conversação acompanhados pelos cilindros (recurso de áudio) de Thomas Edson. |
| 1930 | Walt Disney produziu os primeiros <i>cartoons</i> para o ensino de inglês básico. Em 1943, os estúdios de Walt Disney produziram uma série de filmes com atores, intitulada <i>The March of Times</i> . |
| 1940s | Surgimento do gravador de fita magnética. |
| 1943 | A BBC iniciou transmissões em rádio com pequenas aulas de inglês. Somente na década de 60, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase todo o globo terrestre. |
| 1950s | Criação de laboratórios de áudio. |

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

Tabela 1: Contribuições da tecnologia para o ensino de LE, segundo Paiva (2008)

Para Warschauer e Meskill (2000), cada método ou abordagem do ensino de línguas contou com o apoio de tecnologia própria. Desde o método de gramática e tradução², professores empregavam amplamente uma ferramenta até hoje utilizada em vários contextos educacionais: o quadro-negro. Seja para ilustrar uma explicação, seja para fornecer espaço para traduções dos alunos, o quadro-negro sempre foi um instrumento muito utilizado para transmissão de informações. Mais tarde ganhou um complemento, o retro-projetor, agregado às aulas centradas na figura do professor. Posteriormente, surgiram programas de computação para auxiliar exercícios gramaticais repetitivos (do inglês “drill-and-practice”).

A reprodução e gravação de áudio representaram um marco para o ensino de línguas. O fonógrafo deu início à revolução tecnológica, depois surgiu o gramofone e, em seguida, a fita magnética (cf. PAIVA, 2008). A inserção de gravadores nas escolas se deu ainda nos anos 40. Nesse momento, já era possível fazer com que alunos fossem expostos a amostras de falas

² O objetivo do método de gramática e tradução era que alunos aprendessem a ler obras literárias na língua estrangeira. Para tal, o estudo da língua-alvo era feito por meio de análise detalhada de regras gramaticais, compreensão e domínio da morfossintaxe da LE e tradução (cf. RICHARDS e RODGERS, 2001).

gravadas por falantes nativos. Com o método áudio-lingual, a fita cassete de áudio foi o recurso apropriado na ocasião para auxiliar a aprendizagem de línguas. Nas décadas de 70 e 80, as aulas de LE também contavam com laboratórios de áudio, onde alunos praticavam o idioma através da exaustiva repetição de estruturas gramaticais. Esse tipo de exercício enfocava apenas o aspecto estrutural da língua, ignorando a competência comunicativa (cf. WARSCHAUER E MESKILL, 2000).

Os laboratórios de áudio contavam com instalações que não favoreciam o contato entre alunos e com o professor. Na verdade, as atividades desenvolvidas pelos alunos nos laboratórios eram baseadas na repetição oral de estruturas da língua. Mais tarde, com a mudança para o enfoque comunicativo, o conceito de língua como conjunto de estruturas sintáticas e formação de hábitos fez com que os laboratórios caíssem em desuso. Com isso, os velhos laboratórios de áudio foram substituídos por laboratórios de computadores.

Com o aparecimento desses laboratórios, eram necessárias abordagens metodológicas que orientassem o uso do computador no ensino de línguas. Na seção seguinte, portanto, veremos quais foram essas abordagens.

2.2 CALL: O COMPUTADOR NO ENSINO DE LÍNGUAS

O computador vem sendo utilizado no ensino de línguas desde 1960, mas foi na década de 80 que o computador pessoal emergiu como uma ferramenta significativa no campo educacional, principalmente na área de línguas estrangeiras (cf. KERN, WARE e WARSCHAUER, 2008). Com a mudança de foco do ensino de línguas para a comunicação, a ênfase no engajamento de alunos com o discurso autêntico, significativo e contextualizado trouxe implicações para a integração da tecnologia na sala de aula. Sob essa nova perspectiva de utilização da tecnologia, duas abordagens vieram à tona: a cognitiva e a sociocognitiva.

Até então, a perspectiva predominante era a estruturalista, isto é, “o ensino de línguas dava ênfase à análise formal do sistema de estruturas que constituem uma determinada língua” (KERN e WARSCHAUER, 2000: 3)³.

Abordagens cognitivas ou construtivistas para o ensino comunicativo de línguas não são baseadas em formação de hábitos, mas em conhecimento cognitivo inato na interação com a linguagem compreensível e significativa. Erros são tratados como produtos de um processo criativo de aprendizagem, envolvendo simplificação de regras, generalização, transferência, entre outras estratégias cognitivas. Sob essa concepção de ensino, a tecnologia é empregada de forma a maximizar as oportunidades de interação de alunos com contextos significativamente ricos, através do qual esses alunos possam construir e adquirir competência na LE.

Warschauer (2000: 4) cita alguns tipos de tecnologias alinhadas a abordagens cognitivas ou construtivistas, tais como softwares de reconstrução textual (*New Reader* ou *Text Tanglers*), concordância (*Monoconc*), telecomunicações e software de simulação multimídia (*A La rencontre de Philippe* desenvolvido por *Athena Language Learning Project*). Apesar de algumas atividades poderem ser desenvolvidas manualmente, o computador atua como facilitador tanto para professores como alunos. Além disso, embora os alunos trabalhem em duplas ou grupos, esses softwares por si só não necessitam de interação entre humanos.

Abordagens sociocognitivas, em oposição às cognitivas, ressaltam o aspecto social da aquisição da linguagem. A aprendizagem de uma língua é vista como um processo de socialização em comunidades discursivas específicas. Sob esse ângulo, os alunos devem ser encorajados a participar de interação social autêntica a fim de poderem praticar situações comunicativas fora do contexto de sala de aula. Isso se torna possível através da colaboração

³ Trecho original: “language teaching emphasized the formal analysis of the system of structures that make up a given language” (KERN e WARSCHAUER, 2000: 3).

entre alunos em tarefas e projetos autênticos ao aprenderem simultaneamente o conteúdo e a forma linguística. Warschauer (2000) faz alusão à Internet como sendo uma poderosa ferramenta capaz de promover a abordagem sociocognitiva para o ensino de línguas, mais especificamente, por favorecer novas formas de comunicação.

Dessa forma, a Comunicação Mediada por Computador, do inglês *Computer-Mediated Communication* (CMC), apresenta uma possibilidade de comunicação direta e de baixo custo entre aprendizes da língua-alvo e outros aprendizes ou falantes nativos. Pela primeira vez, segundo Warschauer (1996), é possível praticar a língua-alvo de qualquer lugar e 24 horas por dia, de forma assíncrona ou síncrona. A modalidade assíncrona não ocorre simultaneamente e favorece a produção de mensagens mais elaboradas, como através de e-mail. Listas de discussão também ilustram uma forma assíncrona de compartilhar informação com centenas ou milhares de pessoas. A comunicação síncrona, por sua vez, ocorre em tempo real, podendo um aluno comunicar-se não só com outro aluno ou professor ao mesmo tempo, mas também com várias pessoas.

O quadro a seguir resume os focos instrucionais geralmente associados às abordagens estruturalista, cognitiva e sociocognitiva:

| | Abordagem Estruturalista | Abordagem Cognitiva | Abordagem Sociocognitiva |
|---|--|---|---|
| <i>Quais são os principais teóricos?</i> | Leonard Bloomfield, Charles Fries, Robert Lado | Noam Chomsky, Stephen Krashen | Dell Hymes, M.A.K. Halliday |
| <i>Como é a visão de língua?</i> | Sistema estrutural autônomo. | Sistema construído mentalmente. | Fenômeno social e cognitivo. |
| <i>Como é o entendimento do desenvolvimento da língua?</i> | Através da transmissão de usuários competentes. Internalização de estruturas e hábitos através de repetição e <i>feedback</i> corretivo. | Através da operação de heurística cognitiva inata do input da língua. | Através da interação social e assimilação de outros discursos. |
| <i>O que deve ser fomentado nos alunos?</i> | Domínio de uma norma prescritiva, imitação de discurso modelado, com o mínimo de erros. | Desenvolvimento contínuo da interlíngua. Habilidade de realizar os propósitos comunicativos individuais. | Atenção à forma (incluindo gênero, registro, e variação de estilo) em contextos de uso real da língua. |
| <i>Como a instrução é orientada?</i> | Em direção a produtos bem formados de língua (falada ou escrita). Foco no domínio de habilidades discretas. | Em direção a processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e uso da língua. Foco no desenvolvimento de estratégias de comunicação e aprendizagem. | Em direção à negociação de significado através de interação colaborativa com outros. Criação de uma comunidade discursiva com tarefas comunicativas autênticas. |
| <i>Qual é a unidade primária de análise?</i> | Frases isoladas. | Frases bem como discurso conectado. | Fragmentos de discurso conectado. |
| <i>Como os textos (oral ou escrito) são tratados de forma primária?</i> | Exposição de vocabulário e estruturas gramaticais a serem emuladas. | Tanto como input para processamento subconsciente quanto objetos de resolução de problemas e testagem de hipóteses. | Atos comunicativos (ao fazer coisas com palavras) |
| <i>Onde está localizado o significado?</i> | Em elocuições e textos (a serem extraídos pelo ouvinte ou leitor) | Na mente do aprendiz (através da ativação de conhecimento prévio) | Na interação entre interlocutores, escritores e leitores; limitada pelas regras de interpretação da comunidade discursiva relevante. |

Quadro 1: As três abordagens de ensino de línguas –
Quadro traduzido de Kern e Warschauer, 2000: 6

Como já vimos as principais abordagens do ensino de línguas, podemos compreender melhor as fases da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, do inglês *Computer-Assisted Language Learning* (doravante CALL). Para Warschauer e Haeley (1998), a história do CALL pode ser dividida em três etapas: behaviorista, comunicativa e integrativa.

De acordo com Warschauer e Haeley (1998), a primeira etapa foi concebida na década de 50 e implementada nas duas décadas subsequentes. O CALL behaviorista era norteador pelo

modelo comportamentalista de aprendizagem e os pressupostos linguísticos, na época, estavam voltados para o estruturalismo, ou seja, acreditava-se que a língua era um conjunto de hábitos. Segundo Graham (2007), o behaviorismo é uma doutrina que concebe a psicologia como ciência do comportamento e não da mente. Para ele, o comportamento pode ser explicado sem fazer referência a eventos mentais ou a processos psicológicos internos e tem origem externa, no meio.

A abordagem comportamentalista no ensino de línguas, através do método áudio-lingual preconizava a “imitação, memorização, repetição e a formação de hábitos ‘desejáveis’ como o caminho para o aprendizado” (MOREIRA, 2003: 282). O computador, nesse contexto, exercia o papel de tutor mecânico, pois fornecia incansavelmente prática repetitiva de estruturas gramaticais. Além disso, o computador não poderia se cansar ou julgar a performance dos alunos e, ainda, permitia que cada um progredisse de acordo com seu ritmo de trabalho.

A segunda fase na evolução histórica do uso de computadores no ensino de línguas é conhecida como CALL comunicativa. Essa etapa surgiu entre o fim da década de 70 e o início da década de 80, momento em que a abordagem behaviorista de aprendizagem estava sendo rejeitada e computadores pessoais começavam a criar possibilidades para a aprendizagem individual.

Nesse panorama, o foco na comunicação era fundamental para o ensino de línguas. O método áudio-lingual entrava em declínio, pois era insuficiente para atender à demanda do movimento comunicativo (cf. RICHARDS e RODGERS, 2001). Portanto, houve uma mudança do paradigma linguístico (competência linguística) para o comunicativo (competência comunicativa).

Com a abordagem comunicativa no ensino de línguas, as atividades baseadas em computador deveriam focalizar o uso da língua e não apenas sua forma gramatical, apresentar

a gramática de forma indutiva, encorajar a produção de linguagem autêntica e não pré-fabricada, utilizando predominantemente ou até mesmo exclusivamente a língua-alvo. Nessa fase, a promoção do tipo de interação aluno-aluno era mais importante do que entre aluno e máquina. Para Stevens (1989), crítico da fase CALL behaviorista, as atividades baseadas em computador deveriam promover motivação intrínseca e interatividade aluno-aluno e aluno-computador.

Warschauer e Haeley (1998) apontam para uma reavaliação do CALL comunicativa, no final dos anos oitenta, devido à utilização do computador de forma a valorizar elementos marginais no ensino de línguas como, por exemplo, o tratamento isolado das quatro habilidades básicas da língua (ouvir, falar, ler e escrever). Aspectos teóricos e práticos da abordagem comunicativa também estavam sendo revistos, o que resultou uma nova postura para a compreensão de como a aprendizagem deveria integrar vários elementos da língua. Essa mudança de paradigma trouxe uma nova perspectiva para o uso da tecnologia e o ensino de línguas, vindo à tona o CALL integrativa. A abordagem cognitiva entrava em declínio e favorecia uma visão mais social ou sociocognitiva, atribuindo maior ênfase ao uso da língua em contextos sociais autênticos e, ainda, à integração de várias habilidades na aprendizagem de línguas.

O objetivo dessa terceira fase era de integrar não somente as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, mas também de agregar, de forma mais consistente, a tecnologia ao ensino-aprendizagem de línguas. Warschauer (1996) afirma que a eclosão do CALL integrativa foi possível graças à conjunção de dois importantes avanços tecnológicos: computadores multimídia e a Internet. Ambos favorecem o uso da hipermídia, na qual recursos multimídia como texto, imagem, som, animação e vídeo estão agrupados e permitem ao aluno escolher seu próprio trajeto de navegação através de um simples clique.

Para Warschauer (2004), o futuro do CALL vai depender, dentre vários fatores, principalmente, do avanço tecnológico. Ele elenca dez mudanças relacionadas às formas de informação e comunicação que já começaram a acontecer: (1) da comunicação via telefone para a sem fio; (2) da conexão à Internet discada para uma conexão permanente e direta; (3) do uso de computadores de mesa para computadores portáteis; (4) do acesso à Internet por banda estreita para banda larga e, futuramente, com capacidade de conexão ultra rápida (*broadband*); (5) da aquisição de computadores e peças a alto custo para valores mais acessíveis; (6) do acesso restrito à Internet para uma forma de comunicação em massa, acessível em diversas partes do planeta; (7) da comunicação textual para formas audiovisuais de informação e comunicação; (8) do uso do inglês como principal idioma na Internet para o uso de vários idiomas; (9) de usuários anteriores à geração tecnológica para usuários que são nativos digitais; e (10) da mudança do laboratório de informática para o uso de computadores na sala de aula (cf. Warschauer, 2004: 3-5).

Enquanto todas essas mudanças apontadas por Warschauer ainda não ocorrem, adiando o surgimento de uma possível nova geração do CALL, vamos rever, por meio do quadro a seguir, as principais características da evolução do CALL até o século XXI:

| ESTÁGIO | 1970 – 1980: CALL behaviorista | 1980 – 1990: CALL comunicativa | Século XXI: CALL integrativa |
|---------------------------------------|--|--|---|
| Tecnologia | Grande computador central | Computadores pessoais | Multimídia e Internet |
| Paradigma do ensino de Inglês | Gramática- tradução e Audiolingual | Abordagem Comunicativa | Enfoque baseado em conteúdos, Inglês para fins específicos (ESP) / acadêmicos (EAP) |
| Visão da língua | Estrutural (sistema de estrutura gramatical) | Cognitiva (sistema mentalmente construído) | Sociocognitiva (desenvolvida em interação social) |
| Principal uso dos computadores | Exercícios repetitivos | Exercícios comunicativos | Discurso autêntico |
| Objetivo Principal | Exatidão | + Fluência | + Ação |

Quadro 2: Os três estágios do CALL - Quadro traduzido de Warschauer, 2000: 64

Apesar de o CALL integrativa contar com a Internet como recurso tecnológico, ela não pode ser confundida com ensino a distância. Nesta modalidade de ensino, como o próprio termo indica, há necessariamente uma separação física, seja parcial, seja total, entre professor e aluno. No caso do CALL, alunos e professor podem usar a Internet estando no mesmo local, como um laboratório de informática ou mesmo a sala de aula. A próxima seção, por conseguinte, vai versar, mais detalhadamente, sobre o ensino de línguas através da educação a distância (EAD).

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Algumas pessoas desconhecem o histórico da EAD e acabam associando essa modalidade de educação ao surgimento da Internet. Na verdade, a EAD não é tão recente assim. De acordo com Moore e Kearsley (2008), ela evoluiu ao longo de cinco gerações (ilustrado na Figura 1):

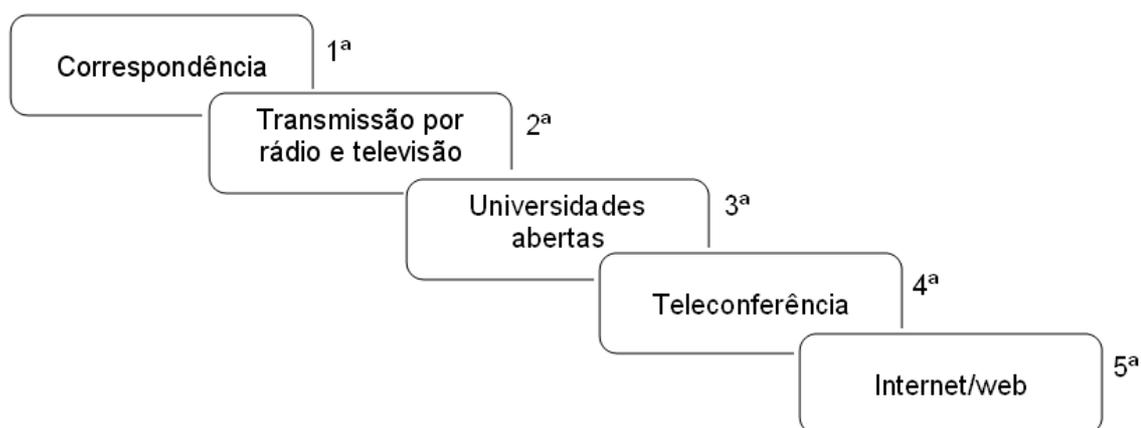


Figura 1: Cinco gerações de educação a distância, segundo Moore e Kearsley (2008: 26)

A primeira geração, denominada estudo por correspondência, teve início no começo da década de 1880, quando o reitor da Universidade de Chicago ofereceu um curso de hebraico por correspondência. Segundo Paiva (1999), uma das experiências mais relevantes em EAD no Brasil foi a criação do Instituto Universal Brasileiro que vem atuando desde 1941.

Já a segunda geração reúne o rádio, lançado em 1921, e a televisão, em 1934, como tecnologias de divulgação da educação. No Brasil, essa fase iniciou em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (cf. PAIVA, 1999).

A terceira geração, marcada pelas universidades abertas, não se destacou pelo uso de um meio de comunicação especificamente, mas pela combinação de várias tecnologias de comunicação (como material impresso, transmissão por rádio e televisão, fitas cassetes de áudio, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local). A ideia de se utilizar uma variedade de mídias estava relacionada à adequação aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, possibilitando que eles aproveitassem as potencialidades das mídias mais apropriadas para suas necessidades.

A quarta geração, baseada na teleconferência, surgiu na década de 1980 e inaugurou um novo modelo educativo. Ao contrário das gerações anteriores de EAD, direcionadas para a educação individualizada, esta fase foi elaborada para a aprendizagem em grupos. A audioconferência, por exemplo, foi a primeira tecnologia a ser usada na teleconferência e permitia interação entre alunos e instrutores em tempo real e locais diferentes. Em seguida, a interação a distância contava com transmissão por satélite, cabo e redes de computadores.

A quinta e mais recente geração, em que esta pesquisa está inserida, envolve o ensino-aprendizagem on-line, em classes e universidades virtuais, com base na Internet. Com relação à literatura sobre EAD, é importante lembrar que o aprendizado baseado em computador refere-se, geralmente, ao estudo individualizado através de um microcomputador. Já o aprendizado baseado na web, como é o caso desta geração da EAD, implica a interação entre

o aluno e o instrutor e outros alunos por meio de uma rede (cf. MOORE e KEARSLEY, 2008). Segundo esses mesmos autores, “a disseminação da tecnologia da Internet estimulou novas ideias a respeito de como organizar o ensino a distância” (p. 47).

Segundo Moran (2007), essa nova fase da EAD diferencia-se das anteriores, em que o aluno geralmente apenas interagia com o conteúdo, pois a Internet parece oferecer mais possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, outros modos de interagir. Nas palavras do autor,

A EAD em rede está contribuindo para superar a imagem de individualismo, de que o aluno tem que ser um ser solitário, isolado em um mundo de leitura e atividades distantes do mundo e dos outros. A Internet traz a flexibilidade de acesso junto com a possibilidade de interação e participação. Combina o melhor do *off-line*, do acesso quando a pessoa quiser com o *on-line*, a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados. (MORAN, 2007 [online])

Após destacar as características principais de cada geração de EAD, é fácil perceber as especificidades da última geração e, dessa forma, evito empregar as expressões “educação a distância” ou “ensino a distância” para fazer referência a essa fase. Prefiro, nesse caso, dizer “educação a distância via Internet” ou adotar o termo “on-line” como sendo mais apropriado para evidenciar a presença da Internet no processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão de um componente on-line, que caracteriza a quinta geração de EAD, também pode ocorrer em cursos presenciais, que se tornam híbridos ou semipresenciais e, na prática, acabam por ampliar o conceito de EAD, conforme apontam Palloff e Pratt (2007):

Hoje [...] educação a distancia assume várias formas, incluindo cursos completamente on-line, híbridos ou semipresenciais que contêm algum tempo de contato face a face em combinação com o on-line, e cursos com componente tecnológico, em que há predominância de encontros presenciais, mas agregam elementos de tecnologia ao curso. (PALLOFF e PRATT, 2007: 3)⁴

⁴ Trecho original: “Today [...] distance learning takes several forms, including fully online courses, hybrid or blended courses that contain some face-to-face contact time in combination with online delivery, and technology-enhanced courses, which meet predominantly face-to-face but incorporate elements of technology into the course” (PALLOFF e PRATT, 2007: 3).

Quanto ao ensino de LE a distância, ele também pode ser semipresencial ou totalmente on-line, dependendo das necessidades e objetivos educacionais. A modalidade de ensino adotada no contexto em foco nesta pesquisa é classificada como semipresencial, já que há a integração de um componente on-line – ou seja, o AVA investigado nesta dissertação – às aulas presenciais de inglês.

Segundo Moran (2007), os cursos on-line podem ser assíncronos, em que os alunos se inscrevem a qualquer momento, ou com períodos pré-estabelecidos, isto é, a mesma turma começa e termina o curso em datas previstas. Dentro deste último formato, há dois modelos básicos de cursos on-line: o modelo centrado em conteúdos e o centrado na colaboração. O componente on-line desenvolvido nesta pesquisa segue o modelo focado na colaboração, em que se combinam, predominantemente, leituras de textos, discussões em grupo e pesquisas na Internet. Apesar de o curso apresentar uma estrutura predefinida pelo professor, somente através da participação de seus membros em discussões e atividades colaborativas que o curso será efetivamente construído.

Com tantos recursos oferecidos e diferentes formas de empregá-los, a Internet vem sendo amplamente utilizada para ajudar no ensino de LE, seja em sala de aula, seja a distância, tanto por iniciativa institucional (como é cada vez mais comum em cursos livres de idiomas) quanto por iniciativa pessoal de um docente que, como eu, busca introduzir as novas tecnologias em sua sala de aula presencial.

Para fundamentar e avaliar essas práticas, conforme apontado na seção a seguir, vêm sendo desenvolvidas diversas pesquisas que, como esta, buscam investigar as potencialidades de uso da Internet para tal finalidade e apresentam conceitos importantes para iluminar a análise de dados aqui conduzida, tais como a interação e a autonomia no ensino de línguas mediado pelas novas tecnologias.

2.4 INTERAÇÃO E AUTONOMIA: CONCEITOS EM DESTAQUE EM PESQUISAS SOBRE INTERNET E ENSINO DE LÍNGUAS

Estudos sobre o uso da Internet no ensino de LE são cada vez mais frequentes. Ao observar os títulos e resumos de teses e dissertações de três programas de pós-graduação tanto em linguística aplicada quanto em estudos linguísticos (Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUCSP, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG e Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ), percebi que alguns conceitos na área de ensino-aprendizagem de LE estão sendo revistos com a inserção das NTICs. Dentre esses conceitos, os dois mais recorrentes foram: “interação” e “autonomia”. Portanto, com base em alguns teóricos e pesquisadores, apresento, nas subseções a seguir, o que esses estudiosos apontam sobre as possíveis relações entre o uso da Internet e a interação (2.4.1) e entre aquele e a autonomia (2.4.2) na educação e, especialmente, no ensino de LE.

2.4.1 Interação

O termo interação tem sua origem na Física e se refere a qualquer processo em que o estado de uma partícula sofre alteração por efeito da ação de outra partícula ou de um campo. Foi somente no início do século XX que filósofos interacionistas adotaram o termo para designar a influência recíproca das ações e relações entre os membros de um grupo. A palavra interatividade, por sua vez, está relacionada, originalmente, à dimensão conversacional das tecnologias (cf. MONTEIRO, RIBEIRO e STRUCHINER, 2007).

Para vários autores, atualmente, não há diferença de utilização entre os termos interação e interatividade. Eles vêm sendo usados indistintamente com a acepção de ação

entre dois ou mais atores, podendo essa relação ser estabelecida entre o usuário e a máquina ou apenas entre usuários. Para Anderson (2003), por exemplo, a interação pode ser tanto entre atores humanos como não humanos, mas ela só vai ocorrer quando a informação recebida for significativa e passar a ter aplicação pessoal para quem a recebeu.

Por outro lado, Belloni (1999) acredita que os termos interação e interatividade devem ser diferenciados. Para ela, interatividade é uma característica técnica e está relacionada à interação entre usuário e máquina. Já a interação é a ação entre dois ou mais usuários, em que ocorre a intersubjetividade, ou seja, encontro de dois sujeitos.

Independentemente do termo que seja adotado, não podemos deixar de acreditar que as novas tecnologias podem oferecer oportunidades de o usuário interagir, ora com outros usuários ora com materiais encontrados na Internet. Nas palavras de Belloni (1999: 59),

As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*email*, listas de grupos de discussão, *webs*, *sites* etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade.

Quanto aos tipos de interação na EAD, Moore (1996) identificou três tipos distintos: interação do aluno com o conteúdo, com o professor e com outros alunos. Anderson (2003), entretanto, amplia a discussão e apresenta seis modos de interação: aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo, como podemos observar na próxima figura:

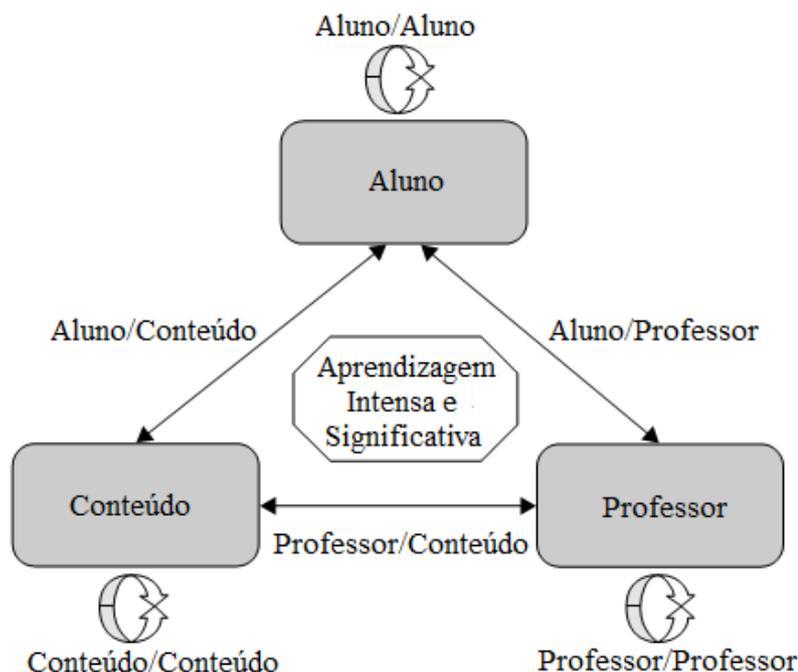


Figura 2: Modos de interação na educação a distância (Traduzido de Anderson, 2003: 133)

No primeiro tipo de interação (aluno-professor), seus benefícios estão relacionados à motivação e ao *feedback*, igualmente relevantes tanto na educação presencial quanto a distância. Além disso, estudos de áudio-conferência e videoconferência mostram que a efetiva interação do aluno com o professor pode acontecer e, realmente, acontece, mas a tecnologia, por si mesma, parece ter menos impacto direto nos resultados educacionais. Anderson (2003) também assevera que a qualidade e a quantidade da interação aluno-professor vão depender do design instrucional e da seleção de atividades de aprendizagem desenvolvidas para determinado curso. Recomenda-se que professores aprendam a planejar atividades que ampliem o impacto das interações com alunos e ofereçam formas alternativas de interação.

O segundo tipo de interação, a do tipo aluno-aluno, ainda não existia na primeira geração EAD (estudo por correspondência). Esse tipo de interação propicia a aprendizagem colaborativa, além de as ideias serem formuladas de modo mais profundo através da perspectiva do outro. A habilidade de interagir com outros alunos também é componente do

currículo formal de muitas disciplinas. O autor ainda nos lembra de que a competência comunicativa é valorizada tanto para o sucesso profissional quanto o pessoal.

A interação aluno-conteúdo, terceiro modo de interação, acaba sendo, na maior parte do tempo, a forma mais frequente de o aluno interagir (com uma variedade de conteúdos educacionais). Na sala de aula presencial, a interação aluno-conteúdo significa estudar usando textos e outros recursos da biblioteca, enquanto na modalidade a distância (tradicional), ele usa textos e recursos eletrônicos. Com a chegada das NTICs, principalmente a Internet, existem várias alternativas de mídia para criar conteúdo para interação com o aluno como, por exemplo, som, texto, gráficos, vídeo e realidade virtual (cf. TUOVINEN, 2000).

O quarto modo de interação se dá quando o professor interage com o conteúdo. Tal modo de interação ocorre, por exemplo, na elaboração de material pedagógico. Por sua vez, a criação de atividades (ou objetos de aprendizagem, conceito a ser discutido em 3.4.2) irá promover a interação do aluno com o conteúdo. Além disso, nas palavras de Anderson (2003: 137), os professores também vão interagir com o conteúdo “através do uso de motores de busca adaptáveis que aprenderão por meio do comportamento de um professor que realiza, efetiva e periodicamente, buscas por informações relevantes na Internet”⁵.

Em se tratando da interação professor-professor (quinto modo de interação proposto), Anderson, Varnhagen e Campell (1998) afirmam que a assistência mais importante em relação a desafios, tanto a nível técnico quanto pedagógico, não é oriunda de especialistas nessas áreas, mas de outros professores. Portanto, eles reconhecem a importância da formação de comunidades virtuais de educadores a distância, capaz de promover a troca de experiências entre professores.

O último tipo de interação apresentado por Anderson (2003) é chamado conteúdo-conteúdo, em que há destaque para a criação de programas inteligentes. Esse tipo de

⁵ Trecho original: "Teachers will interact with content through use of adaptable search engines that will learn from previous teacher behavior to effectively and periodically search the networks for relevant information and data" (ANDERSON, 2003: 137).

tecnologia oferece ao usuário um programa que se autoatualiza, seleciona novos conteúdos, exemplos e dados, a partir de fontes predeterminadas.

Note-se que os seis tipos de interação descritos acima referem-se à EAD que, compreendida de forma ampla, pode incluir diferentes contextos educacionais, desde cursos totalmente a distância até cursos semipresenciais ou híbridos, em que há um componente a distância (cf. PALLOFF e PRATT, 2007) – sendo este último o caso do contexto investigado nesta dissertação.

Anderson (2003) atribui ao professor a responsabilidade de oferecer uma combinação de modos de interação, já que a Internet potencializa a seleção de vários tipos de interação. Pode-se dizer que é uma tarefa desafiadora escolher quais interações poderão proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa. Tão desafiador quanto, é planejar um curso on-line e desenvolver atividades pedagógicas que propiciem a autonomia discente – outro conceito recorrente em pesquisas na área de ensino de LE mediado por novas tecnologias que poderá iluminar a análise dos dados desta investigação. Logo, a próxima subseção propõe uma discussão mais aprofundada sobre autonomia e novas tecnologias.

2.4.2 Autonomia

Vários pesquisadores investigam a capacidade que o aprendiz possui para gerenciar sua própria aprendizagem, o que nos leva a repensar sobre a questão da autonomia e, inevitavelmente, sua relação com a tecnologia. Em estudo sobre autonomia e complexidade, Paiva (2006) revê alguns conceitos de autonomia sobre aquisição de segunda língua e evidencia que autonomia é algo muito mais complexo do que posamos imaginar. Para alguns autores (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1991), autonomia está relacionada, fundamentalmente, à responsabilidade que o aprendiz tem sobre sua própria aprendizagem,

sem considerar fatores externos. Dessa forma, a partir do momento em que o indivíduo passa a ter controle em relação à própria aprendizagem, buscando fontes que o ajudem a desenvolver seu potencial, ele adquire graus de autonomia. Entretanto, como Paiva nos lembra, apenas estudar sozinho não representa necessariamente autonomia, pois as decisões e o percurso sobre o que estudar, geralmente, são oferecidos pelo material didático.

Há aqueles (FREIRE, 2007; PENNYCOOK, 1997; BENSON, 1997) que acreditam que a autonomia parece despertar o sentimento de liberdade no aprendiz. Freire (2007), por exemplo, argumenta que a autonomia deve ser entendida como um direito para a própria produção ou construção de conhecimento. Segundo o educador, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2007: 59).

A autonomia, na visão de Paiva (2006), é essencialmente parte da aquisição de uma segunda língua, sendo esses dois sistemas complexos. Uma característica essencial do sistema complexo ou dinâmico é a auto-organização. Dessa forma,

a autonomia do aprendiz pode auto-organizar a aquisição, pois os processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem dependem dos aprendizes, mesmo quando eles estão sobre pressão de ambientes educacionais muito controlados. (PAIVA, 2006: 92)

Cabe ressaltar que no sistema complexo que a autonomia representa, há fatores cruciais inter-relacionados como, por exemplo, o aprendiz, o professor, a instituição, o material, os contextos social e político, a legislação e a tecnologia. Como a autonomia não é exclusivamente inata, um ou mais desses fatores podem incentivar ou reprimir o desenvolvimento da autonomia (cf. PAIVA, 2006).

Em se tratando da relação entre tecnologia e autonomia, ou seja, a utilização da tecnologia, mais especificamente, a Internet, para auxiliar na aprendizagem de LE, Warschauer (2002: 457) afirma que

o conceito de autonomia deve ser ampliado para ser aplicado não apenas ao auto-direcionamento no uso da língua e na tecnologia atual, mas à capacidade de desenvolver, explorar, avaliar e adaptar a nova tecnologia à medida que evolui. Isso requer o desenvolvimento de meta-habilidades de crítica e de inovação além das competências da implantação de qualquer tecnologia em particular⁶.

Paiva (2001) alega que o material da Web pode propiciar maior autonomia ao aluno, uma vez que não é possível prever todas as conexões estabelecidas pelas inúmeras possibilidades que hipertexto digital oferece. Segundo a autora, ao considerar o ambiente on-line,

[...] as pessoas e os conhecimentos estão inseridos em um emaranhado de informações. Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno. (PAIVA, 2001)

Podemos perceber, portanto, que o uso da tecnologia, mais especificamente as ferramentas da Internet (como chat, email, fórum, plataformas de aprendizagem), pode aumentar as oportunidades de aprendizagem, emancipando os alunos em suas tentativas rumo à autonomia (cf. PAIVA, 2006). Benson (1997), além de reconhecer o potencial da tecnologia para desenvolver a autonomia, acredita na necessidade de ser autônomo para usufruir de tudo o que a tecnologia baseada em ambientes virtuais pode oferecer. Moran (2007) assevera que as atividades a distância precisam ser bem elaboradas para conferirem autonomia aos alunos.

À medida que o aluno virtual passa a dominar a tecnologia utilizada na educação on-line, tornando-se mais autônomo em relação à aprendizagem, ele constrói seu conhecimento tanto sobre o conteúdo desejado quanto sobre a própria tecnologia. Pesquisadores (HAYTHORNTHTWAITE, KAZMER, ROBINS e SHOEMAKER, 2000) apontam para essa

⁶ Trecho original: “The concept of autonomy must be extended to apply not only to self-directed use of language and today's technology but also to the ability to develop, explore, evaluate, and adapt new technology as it evolves. This requires the development of meta-skills of critique and innovation beyond the skills of deploying any particular technology” (WARSCHAUER, 2002: 457).

tendência da educação on-line, conhecida como aprendizagem dupla da disciplina e da tecnologia, em que, além de aprenderem a usar uma nova tecnologia, os alunos aprendem a interagir a distância.

Whitworth (2007) destaca que a aprendizagem não ocorre apenas por meio da tecnologia, mas também sobre ela. A dupla imersão de conhecimentos geralmente começa com a familiarização de ferramentas necessárias para a realização de atividades sobre o conteúdo alvo. Bruce e Hogan (1999) acreditam que, ao longo do curso, a tecnologia passa a ser transparente para o aluno e deixa, finalmente, de ser o foco da aprendizagem.

Na seção seguinte, apresento um recurso que dá suporte a diversos cursos on-line, é capaz de propiciar diversas formas de interação e contribuir para a autonomia do aluno e foi adotada na elaboração do componente on-line do curso de inglês por mim ministrado e investigado nesta dissertação. Trata-se dos ambientes virtuais de aprendizagem.

2.5 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA, do inglês *Virtual Learning Environment* – VLE) é a terminologia mais conhecida para fazer menção a “um ambiente criado na Internet através do uso de diferentes recursos tecnológicos reunidos a fim de criar um contexto educacional que possibilita diferentes tipos de interação entre aluno, professor e conteúdo” (cf. TAVARES, 2009). Para fazer referência a um AVA, alguns autores também utilizam as expressões “Sistema de Gerenciamento de Cursos” (SGC ou CMS – do inglês, *Course Management System*) ou ainda “Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem” (SGA ou LMS – do inglês, *Learning Management System*). Como aponta Domingues (2009), siglas e expressões como AVA, SGC, CMS, LMS, plataforma de ensino a distância, plataforma de *e-learning* vêm sendo empregados na literatura sobre EAD praticamente como sinônimos, mas,

por vezes, referem-se a instâncias distintas de um mesmo processo. Nesta dissertação, ainda que alguns autores utilizem um termo pelo outro, para fins de maior clareza, adotarei a distinção entre dois conceitos principais: (1) a plataforma ou tecnologia empregada e (2) o AVA em si (que inclui tanto a esfera de sua criação ou planejamento e a esfera de sua implementação, ou seja, o AVA em uso).

A chamada plataforma de ensino a distância, plataforma de *e-learning*, SGC ou LMS é um *software* que oferece um conjunto de ferramentas com as quais o professor e/ou *designer* poderá criar um curso completamente on-line ou um componente on-line complementar a um curso presencial. O mercado oferece hoje diversas plataformas, incluindo algumas gratuitas, como Teleduc e Moodle (acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) – esta última usada no AVA criado e investigado nesta pesquisa e detalhada na próxima seção. Cada plataforma pode oferecer diferentes recursos, mas, de modo geral, incluem ferramentas para a produção e o armazenamento de conteúdos, para a comunicação síncrona e assíncrona e para a administração e gerenciamento de cursos. Segundo Gonzales (2005), podemos organizar as funcionalidades oferecidas em quatro grupos: (a) ferramentas de coordenação, que oferecem suporte metodológico, estrutural e pedagógico para a organização de um curso on-line; (b) ferramentas de comunicação, que estimulam a interação entre os participantes como, por exemplo, fóruns de discussão, chat, mensageiros da web; (c) ferramentas de cooperação, que permitem a publicação de trabalho dos alunos ou grupo, através de portfólio, diário, perfil; (d) ferramentas de administração, que disponibilizam recursos de gerenciamento do curso, de alunos e de material didático.

O AVA, por sua vez, é construído a partir da seleção de recursos, dentre aqueles oferecidos por uma determinada plataforma, e da definição de como tais recursos serão utilizados, de como o conteúdo e as atividades serão disponibilizados e desenvolvidos (cf. TAVARES, 2009). Depois de planejado e construído pelo professor e/ou *designer*, o AVA é

efetivamente implementado, ou seja, é utilizado pelos participantes – alunos e professor(es) –, que interagem entre si e com todos os elementos envolvidos no ambiente, incluindo os conteúdos, a tecnologia, o suporte técnico, entre outros. Quando o AVA é utilizado, práticas inicialmente não previstas na fase de seu planejamento podem ser estabelecidas. Como destaca Domingues (2009), é possível que, a princípio, um determinado AVA construído pareça atender às demandas do público-alvo, mas, somente quando o AVA é usado por um grupo de participantes, poderá revelar suas reais funcionalidades e os aspectos que precisam ser aprimorados.

Behar, Passerino e Bernardi (2007: 6) resumem as relações entre AVA e plataforma:

Considera-se um **AVA** como ambiente coletivo que favorece a interação dos sujeitos participantes, sendo este um todo constituído pela plataforma e por todas as relações estabelecidas pelos sujeitos usuários a partir do uso das ferramentas de interação, tendo como foco principal a aprendizagem. O **AVA** é um espaço na Internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem **através de uma plataforma**. Entende-se por **plataforma** uma infra-estrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõe o **AVA**. (BEHAR, PASSERINO e BERNARDI, 2007: 6, grifos meus)

A interação no AVA também é destacada por Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002). Para eles, uma característica peculiar do ambiente virtual que o difere de outros ambientes de aprendizagem é o fato de o AVA possuir membros que contribuem para a formação de um ambiente social, em que haja interação. Segundo eles, o AVA permite que os alunos sejam não só participantes ativos, mas também protagonistas no processo de aprendizagem, ou seja, “os alunos não estão restritos a consultar informações na rede, mas se tornam produtores de informação, eles participam do jogo” (p. 6)⁷.

Com relação à interação e à participação em um AVA, de acordo com o estudo realizado por Pratt (1996), há indicações de que um aluno introvertido em sala de aula presencial provavelmente participará mais no ambiente on-line, devido à ausência de pressões

⁷ Trecho original: “Students are not restricted to consuming Web information, they become information producers, they enter in the game” (DILLENBOURG, SCHNEIDER e SYNTETA, 2002: 6).

sociais. Já o aluno mais extrovertido, que facilmente se relaciona com os colegas e professores face a face, tende a encontrar certa dificuldade para estabelecer sua presença no contexto on-line. Tal como observam Palloff e Pratt (2007: 29) sobre comportamento eletrônico,

Pessoas que são introvertidas encontram maior facilidade em criar um ambiente virtual, porque elas podem processar internamente as informações e têm uma vida social menos ativa. É mais confortável para alguém introvertido passar o tempo pensando sobre o que responder antes de responder. É mais difícil - mas não impossível - para os extrovertidos interagirem dessa maneira, talvez porque eles têm uma necessidade menor. Os extrovertidos tendem a se sentirem mais confortáveis quando se expressam verbalmente e na companhia de outras pessoas.⁸

Cole e Foster (2008) também acreditam que a transferência das discussões presenciais para o ambiente on-line pode elevar a participação dos alunos mais introvertidos em sala de aula. Para eles, “discussões on-line oferecem a oportunidade para muitos alunos se expressarem em formas que não conseguiriam nas aulas regulares. Muitos alunos relutam para falar em sala de aula devido à timidez, incerteza ou questões linguísticas” (COLE e FOSTER, 2008: 3)⁹.

Nesta seção, busquei definir AVA e plataforma on-line, explicitando suas diferenças e suas relações. A seção seguinte apresenta especificamente a plataforma Moodle, a fim de compreendermos algumas funcionalidades e recursos específicos empregados no AVA que constitui o componente on-line elaborado para esta pesquisa. A descrição do AVA em si será feita no capítulo 4, no qual detalho o contexto de investigação, e no capítulo 5, em que

⁸ Trecho original: “People who are introverts are more adept at creating a virtual environment because they can process information internally and are less outgoing socially. It is more comfortable for an introvert to spend time thinking about information before responding to it. It is more difficult – but not impossible – for extroverts to interact this way, perhaps because they have less need to. Extroverts tend to feel more comfortable processing verbally and in the company of others” (PALLOFF e PRATT, 2007: 29).

⁹ Trecho original: “Online discussions give many students the opportunity to express themselves in ways they couldn’t in a regular class. Many students are reluctant to speak in class because of shyness, uncertainty, or language issues” (COLE e FOSTER, 2008: 3).

apresento as atividades de leitura desenvolvidas, incluindo a descrição de como os recursos foram utilizados.

2.6 A PLATAFORMA MOODLE

Esta seção está organizada em três subseções. Primeiramente, apresento uma visão geral da plataforma Moodle, destacando sua origem e aplicação (2.6.1). A seguir, caracterizo a fundamentação teórica em que o Moodle está baseado, justificando a minha escolha por esta plataforma (subseção 2.6.2). Na seção seguinte (seção 2.6.3), descrevo as principais ferramentas empregadas no AVA elaborado para ser o componente on-line do curso de inglês, voltado para o ensino de leitura, ministrado por mim e aqui investigado.

2.6.1 Visão geral

Moodle (<http://www.moodle.org>) é um Sistema de Gerenciamento de Cursos (referido como SGC neste texto), do inglês *Course Management System* (CMS) ou *Learning Management System* (LMS). O Moodle pode ser usado em cursos completamente on-line ou servir de complemento para cursos presenciais, como é o caso desta pesquisa. A figura a seguir mostra a página inicial, na visão do aluno, do componente on-line elaborado para as turmas do 1º ano do Ensino Médio da instituição investigada:

The screenshot displays the Moodle interface for a 1st-year Middle School course. On the left, a navigation menu includes sections for 'Participantes', 'Atividades' (with sub-items like 'Escolhas', 'Fóruns', 'Glossários', 'Recursos'), 'Pesquisar nos Fóruns', 'Administração' (with 'Notas' and 'Perfil'), and 'Categorias de Cursos' (listing 'Teatro', '1º ano do Ensino Médio', '2º ano do Ensino Médio', 'Trabalhos de Inglês', 'Olimpiadas', and 'Todos os cursos ...'). The main content area, titled 'Programação', features a 'Fórum de notícias' with a welcome message, 'Orientações iniciais', 'Importante', 'Normas para uma boa convivência em grupo', 'Dificuldades Técnicas', and 'Diário dos alunos'. Below this, a section titled '1 Who are we? Getting to know each other...' includes 'Apresentações', 'School BREAK!', and 'Fotos'. The next section, '2 Reading strategies: Introduction', contains an 'Apostila: Conscientização de leitura' and four 'Part' items (Part 1 to Part 4). A final section, '2 Reading strategies: Textual genres', includes 'Textual genres', 'Task 1: Forum', and 'Task 2: Glossary'. On the right sidebar, there are 'Dicionários Online' (Cambridge and Google), 'Últimas Notícias' (with dates and titles like 'Gabarito da 1a Certificação'), and 'Atividade recente' (showing 'Atividade desde segunda, 25 maio 2009, 18:55').

Figura 3: Página inicial do componente on-line do 1º ano do Ensino Médio

Atualmente, o Moodle vem sendo utilizado por um grande número de pessoas, principalmente por professores independentes, em universidades, escolas e também representa uma alternativa de baixo custo para treinamento de funcionários, relacionados ou não à educação. O Moodle é um pacote de software gratuito e *open source*¹⁰ para a produção de cursos on-line que pode ser executado em qualquer computador¹¹ com sistemas operacionais Windows, MAC ou Linux. Além disso, como o Moodle fica hospedado em um servidor, professores e alunos podem ter acesso à plataforma através de qualquer lugar com acesso à Internet.

A palavra Moodle tem dois significados. Originalmente, ela é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), conforme já indicado. Além dessa acepção, Moodle,

¹⁰ Como o Moodle é um software open source (sob a GNU Public License), significa que qualquer pessoa pode participar de seu desenvolvimento. Apesar de o Moodle ser protegido por direito autoral, o usuário está autorizado a copiar, modificar e usar o Moodle desde que a licença original e os direitos autorais não sejam modificados ou removidos.

¹¹ Para que o Moodle seja corretamente instalado, o computador deve executar PHP e comportar uma base de dados de tipo SQL.

em inglês, é um verbo que descreve o processo de passar por algo com tranquilidade, uma agradável atividade manual que, frequentemente, leva à introspecção e criatividade (cf. COLE e FOSTER, 2008: ix). Dessa forma, a palavra Moodle está relacionada tanto à forma como o programa foi desenvolvido, quanto ao modo como se espera que os usuários o utilizem em um curso on-line.

2.6.2 Filosofia educacional

O Moodle foi criado pelo australiano Martin Dougiamas por volta dos anos 1990. Martin, com formação em ciência da computação e em educação, acreditava que um sistema de gerenciamento de cursos seria infinitamente melhor de se trabalhar se elaborado por alguém da área educacional e não de engenharia. Martin, então, desenvolveu o Moodle inspirado na epistemologia sócio-construcionista. Essa concepção de aprendizagem baseia-se na ideia de que “as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção de conhecimento, construindo artefatos para os outros” (COLE e FOSTER, 2008: 4). Esse processo ocorre através da negociação de sentidos entre participantes, compartilhando conhecimento.

Williams (2005: 4-5) explica, brevemente, os quatro conceitos principais que compõem a filosofia de aprendizagem do Moodle: (1) construtivismo, segundo o qual, as pessoas constroem, ativamente, novos conhecimentos ao interagirem com o meio; (2) construcionismo, que defende que a aprendizagem é, particularmente, efetiva quando algo é construído para os outros utilizarem; (3) construtivismo social, conceito que engloba a ideia de colaboração dentro de um grupo social, construindo e compartilhando significados; e (4) comportamento conectado e separado, conceitos que estão relacionados à participação dos indivíduos em discussões. Quando alguém é objetivo e defende suas ideias, assume um

comportamento separado. Já quando a abordagem de alguém é subjetiva, tentando compreender o ponto de vista do outro, o comportamento é caracterizado como conectado. O comportamento conectado, portanto, parece estimular a aprendizagem dentro de uma comunidade de aprendizagem, promovendo uma reflexão mais aprofundada e reexame das crenças existentes.

Dougiamas (1998), ao citar o construtivismo para explicar a epistemologia construcionista, concebe o construtivismo como uma teoria de comunicação. Para ele, o ensino está pautado na sustentação de uma linguagem e uma forma de comunicação entre professor e alunos, bem como entre alunos. Para que a aprendizagem seja eficiente, o processo comunicativo entre todos os envolvidos deve ser refinado. Para tal, alunos precisam estar ativamente envolvidos na construção de sentidos, fazendo uso do conhecimento prévio e rejeitando a acomodação passiva de conhecimento. Sob essa perspectiva, Dougiamas (1998) afirma que o Moodle oferece suporte necessário (ampliando os benefícios de desenvolvimento da compreensão e produção escrita) para estimular múltiplas situações de comunicação entre os participantes.

Para Papert (1991), o construcionismo, semelhante ao construtivismo, concebe a aprendizagem como “construção de estruturas de conhecimento, independentemente das circunstâncias de aprendizagem”. Já Gergen (1995), sugere que o construcionismo social representa um “conjunto de ideias centradas unicamente no desenvolvimento de significado, que ocorre através de ação comunicativa e construção de artefatos sociais, incluindo textos”.

É baseado nesse modelo social de aprendizagem, centrado no aluno, que a interface do Moodle foi desenhada. Os cursos que fazem uso da plataforma podem ser organizados por semana ou tópico e, ainda, ela favorece, principalmente, a utilização de ferramentas para discussão e compartilhamento de ideias, artefatos. Outros SGC, no entanto, focalizam apenas

o envio de material estático, oferecendo um espaço para recepção de informação, assim como no modelo pedagógico tradicional.

A adoção dessa teoria de aprendizagem permitiu que o Moodle, ao focalizar a aprendizagem, em vez de recursos ou ferramentas, se diferenciasse dos outros SGC. Além disso, Dougiamas (2000) levou em consideração tanto a perspectiva do professor quanto do aluno ao desenvolver o Moodle. Com base nessas características da plataforma Moodle, considero-o como o SGC com a interface mais adequada para atender ao meu objetivo pedagógico, isto é, usar um componente on-line para o ensino-aprendizagem de leitura instrumental em inglês através da interação entre os participantes (alunos e professor).

Outros fatores como navegabilidade, design e interatividade também contribuíram para a escolha do Moodle. As páginas desse SGC têm um formato simples, com poucas imagens, permitindo que os alunos enfoquem mais o conteúdo do que a apresentação das páginas em si. Cada página ainda dispõe de *links* para acessar o conteúdo anterior, atual, seguinte e inicial do curso on-line. Quanto à interatividade, é possível que o aluno responda uma questão, sem que possa editar sua resposta futuramente ou adicionar algum comentário, com a opção de alteração do conteúdo. Há também respostas a atividades de múltipla escolha, sendo fornecida ao aluno uma resposta imediata, do tipo “certo” ou “errado”. E, de forma mais interessante, os participantes co-constroem textos sobre determinado assunto, apresentando respostas mais longas e reflexivas.

Na perspectiva de professores, a facilidade de edição de conteúdo e de análise do perfil de cada aluno e da turma são características desejadas. O conteúdo do curso on-line é inserido da mesma forma que em um processador eletrônico de textos. Dougiamas (1999) sugere que esse recurso combinado à constante interação no ambiente on-line pode ajudar o professor a analisar, através da produção escrita dos alunos, aspectos relevantes para que possa dar continuidade ao curso. De forma reflexiva, o professor é levado a fazer os ajustes necessários

para que os alunos estejam ativamente inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Para Dougiamas (1999), o professor também exerce outras atividades durante um curso no Moodle como, por exemplo, monitorar alunos, estimular e engajar-se em discussões, dar suporte e reformular o conteúdo do curso, a partir da resposta dos alunos.

2.6.3 Principais ferramentas do Moodle

O ambiente Moodle apresenta vários recursos como, por exemplo, fóruns de discussão, diários, glossários, tarefas, chats, questionários que podem ser selecionados pelo professor/administrador de forma a criar um AVA que atenda aos seus objetivos pedagógicos e às necessidades de seus alunos.

Na versão do Moodle utilizada (versão 1.9), há três diferentes níveis de utilização, que podem ser configurados pelo professor: a função professor/administrador, moderador e estudante (cf. Figura 4). Somente professores/administradores podem editar o conteúdo do curso. Já os perfis de monitor e estudante apenas têm acesso às funcionalidades disponibilizadas, sem a opção de alteração de dados inseridos pelo administrador do curso.

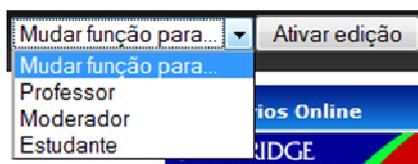


Figura 4: Níveis de utilização do Moodle, na visão do professor/administrador

Quando o professor/administrador ativa a edição (ao clicar no botão “Ativar edição” – Figura 4), é possível visualizar ícones de configuração que possibilitam a edição de recursos e atividades no curso. Dentre as funções disponíveis, é possível acrescentar, mover, remover

blocos de atividades e o aspecto geral da página. Além disso, o professor/administrador pode acrescentar, excluir, editar, mostrar e ocultar recursos. A figura a seguir (Figura 5) é um exemplo de uma área de trabalho do professor/administrador com a ativação de página selecionada:

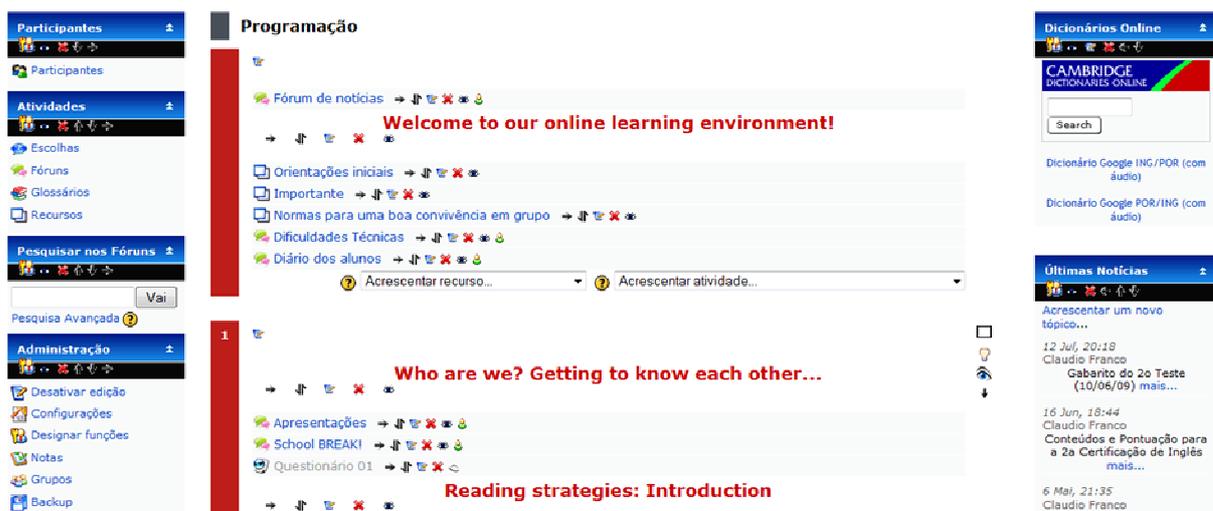


Figura 5: Página inicial do componente on-line do 1º ano do Ensino Médio, na visão do professor/administrador, com o botão “Ativar seleção” selecionado.

A página inicial é composta por blocos de atividades, organizada em três colunas. Na parte central da página, encontram-se os recursos e as atividades do curso. Na lateral esquerda, os blocos empregados foram: Participantes, Atividades, Pesquisar nos Fóruns, Administração e Categorias de Cursos. Já na lateral direita, foram disponibilizados os blocos: Dicionários Online, Últimas Notícias, Atividade Recente e Usuários Online.

No bloco “Participantes”, encontra-se uma lista de todos os participantes com acesso ao curso. A relação de usuários pode ser visualizada de acordo com a ordem alfabética por nome, sobrenome, cidade/município, país ou último acesso (cf. Figura 6). Essa ferramenta permite que o professor obtenha detalhes sobre cada participante, principalmente há quanto tempo determinado aluno não acessa o curso.

| Foto do usuário | Nome / Sobrenome | Cidade/Município | País | Último acesso ↑ | Selecionar |
|---|-----------------------|--------------------|--------|--------------------|--------------------------|
|  | Claudio Franco | Duque de Caxias | Brasil | agora | <input type="checkbox"/> |
|  | Aluna B1 | Rio de Janeiro | Brasil | 11 segundos | <input type="checkbox"/> |
|  | Aluna B11 | Duque de Caxias | Brasil | 3 horas 38 minutos | <input type="checkbox"/> |
|  | Aluna A3 | São João de Meriti | Brasil | 4 horas 15 minutos | <input type="checkbox"/> |
|  | Aluno B9 | Duque de Caxias | Brasil | 6 horas 13 minutos | <input type="checkbox"/> |

Figura 6: Bloco “Participantes”, lista de usuários.

O perfil completo dos participantes pode ser acessado ao clicar na imagem de exibição do usuário ou em seu nome/sobrenome. Além das informações disponíveis na lista de usuários, o perfil apresenta dados pessoais como endereço de email, ID Skype, ID MSN, entre outros dados fornecidos pelo usuário. Há, ainda, um espaço para o participante escrever o que quiser sobre ele, como fez a seguinte aluna:

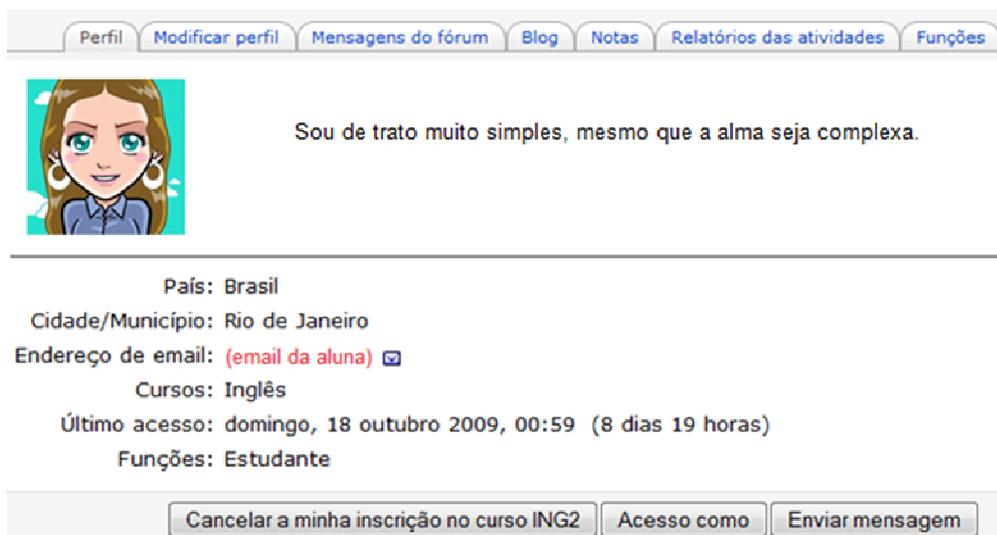


Figura 7: Perfil de uma aluna no Moodle

Na lista de participantes do curso, há uma coluna localizada ao lado direito da página, “Selecionar” (cf. Figura 6), na qual é possível marcar o(s) usuário(s) para quem se deseja mandar uma mensagem. Em seguida, aparecerá um campo para escrever a mensagem, sistema que se assemelha ao envio de e-mails. Essa mensagem será enviada ao e-mail pessoal do usuário e também da próxima vez que ele acessar o Moodle, por meio de uma nova janela com a mensagem recebida.

Outro bloco que pode ser encontrado na coluna lateral esquerda é o de “Atividades”. Ele lista as categorias das atividades disponibilizadas no curso, servindo como um atalho para as atividades daquela categoria. São elas: Escolhas, Fóruns, Glossários e Recursos (cf. Figura 8).



Figura 8: Bloco “Atividades”.

Em “Escolhas”, tem-se acesso às respostas dos participantes nas questões do tipo múltipla escolha, questionário, verdadeiro/falso, entre outras. As questões elaboradas no Moodle foram todas do tipo múltipla escolha, em que os participantes devem escolher apenas uma resposta como correta. As atividades estavam sempre relacionadas a enquetes, isto é, votação de trabalhos em grupo ou levantamentos de opinião rápida do tipo “contra” ou “a favor” determinado posicionamento.

Os “Fóruns” introduzem uma forma importante de comunicação assíncrona entre os participantes do Moodle, pois proporcionam troca de ideias, reflexões, informações, interesses sobre determinado assunto. Nesses fóruns, podem ser criados quantos tópicos forem desejados e os participantes respondem às mensagens já postadas, formando gradualmente uma comunidade on-line.

Os “Glossários” permitem que os participantes criem uma lista de definições como em um dicionário. Para esta pesquisa, mais especificamente, o glossário era uma tarefa desenvolvida pelos alunos no Moodle, após a leitura de textos, no qual cada aluno inseria palavras ou expressões dos textos para a construção de uma lista de vocabulário.

Em se tratando de “Recursos”, a versão 1.9 possibilita: criar uma página de texto simples, criar uma página web, link a um arquivo ou site, visualizar um diretório, usar um pacote IMS CP¹² e inserir rótulo. Em termos práticos, é através de desse tipo de atividade que os participantes podem visualizar textos, baixar arquivos para o computador e acessar links disponibilizados pelo professor/administrador.

No próximo bloco da coluna lateral esquerda, “Administração”, encontramos um bloco que só pode ser visualizado em sua totalidade pelo professor/administrador (cf. Figura 9).

¹² O *IP Multimedia Subsystem Content Package* é um recurso que permite o arquivamento e a troca de conteúdos entre sistemas eletrônicos compatíveis.



Figura 9: Bloco “Administração”, na visão do professor/administrador

Na visão do estudante, só é possível ter acesso às opções de “Notas” e “Perfil”. As ferramentas mais utilizadas nesse bloco foram: ativar edição, configurações e relatórios. Em “ativar edição”, encontramos um link de fácil acesso para o botão que aparece na Figura 4, em que vimos a possibilidade de editar os recursos da página inicial do Moodle. A opção configurações permite que o professor faça as escolhas para o formato geral do curso/componente on-line. Dentre alguns itens disponibilizados para a configuração do curso no Moodle, encontramos: nome completo, nome breve, número ID, sumário, formato, número de semanas ou tópicos, data de início, mostrar relatório das atividades, tamanho máximo de *upload*.

O Moodle permite também que o professor/administrador tenha controle de todas as atividades realizadas pelos participantes, através da ferramenta “Relatórios”. Nesta opção, pode-se obter vários relatórios, agrupados em dois tipos: “relatórios das atividades” e “relatório de participação” (cf. Figura 10).

Escolha os dados que você quer ver:

Inglês Claudio Franco Todos os dias Diário dos alunos

Todas as ações Mostrar na página

Ou veja a atividade corrente:

[Logs da última hora](#)

[Relatório das atividades](#)

[Relatório de participação](#)

Figura 10: Opção “Relatórios”

Na figura anterior, percebemos que é possível obter um relatório extremamente detalhado em relação à participação de cada usuário. Seleccionamos o curso, o participante, a data de acesso, todas as atividades ou uma única, todas as ações ou mudanças realizadas e ainda mostrar o relatório na página ou em formatos para download (em Text, ODS e Excel). Em seguida, o Moodle oferece o histórico de acesso, com o horário de acesso, o endereço de IP do computador em que o usuário acessou o curso e todas as ações realizadas por ele (cf. Figura 11).

Inglês: Claudio Franco, Todos os dias (UTC-3)

Inglês Claudio Franco Todos os dias Biography.com

Mostrando 117 registros

Página: 1 2 (Próximo)

| Hora | Endereço IP | Nome completo | Ação | Informação |
|----------------------------|----------------|----------------|-----------------------|---------------|
| Seg 2 novembro 2009, 10:15 | 187.13.153.76 | Claudio Franco | forum view discussion | Amy Winehouse |
| Seg 2 novembro 2009, 10:15 | 187.13.153.76 | Claudio Franco | forum view forum | Biography.com |
| Dom 1 novembro 2009, 20:46 | 187.13.213.107 | Claudio Franco | forum view discussion | Amy Winehouse |

Figura 11: Exemplo de um relatório de participação gerado pelo Moodle

Na figura anterior, gerou-se um relatório com o objetivo de saber todas as ações realizadas por um determinado participante. Nesse caso, o Moodle ofereceu 117 registros de ações e ainda é possível ter acesso a cada ação por meio do histórico de acesso. Dessa forma, podemos saber em quanto tempo o participante realizou cada ação.

Outra possibilidade é utilizar “relatório das atividades” para gerar dados sobre o número de acessos de cada atividade da página inicial do curso no Moodle. O relatório ainda oferece a data da última visita feita por um participante em determinada atividade. Os Anexos 10 e 11 oferecem o relatório completo das atividades dos componentes do 1º e 2º anos, respectivamente.

Em “relatório de participação”, o Moodle fornece uma lista de usuários que realizaram uma única atividade ou visualizaram um recurso desejado, com base em critérios estabelecidos pelo professor/administrador (como há quantos dias acessaram o Moodle, se a visita foi feita por um estudante ou professor e quais tipos de ações). A seguinte figura apresenta um recorte de como é possível visualizar os dados nesse tipo de relatório:

Módulo de atividades: Biography.com | Olhar o verso: Escolher... | Mostrar só: Estudante | Mostrar ações: Todas as ações

Fórum Acessos: view discussion, search, forum, forums, subscribers
 Fórum Mensagens: add discussion, add post, delete discussion, delete post, move discussion, prune post, update post

39 Estudante

Nome : Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
 Sobrenome : Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Página: 1 2 (Próximo)

| Nome / Sobrenome ↓ | Todas as ações | Selecionar |
|--------------------|----------------|--------------------------|
| Aluna D2 | Sim (7) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna C2 | Sim (12) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D3 | Sim (5) | <input type="checkbox"/> |
| Aluno C5 | Sim (4) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D4 | Sim (7) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D15 | Sim (32) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D17 | Sim (4) | <input type="checkbox"/> |
| Aluno D8 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluno D9 | Sim (30) | <input type="checkbox"/> |
| Aluno D3 | Sim (34) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D13 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D10 | Sim (5) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D6 | Sim (9) | <input type="checkbox"/> |

Figura 12: Exemplo de um relatório de atividade gerado pelo Moodle

A figura acima nos revela que 39 alunos participaram da atividade “Biography.com” e que o Aluno D3 foi quem mais realizou ações na atividade (34 ações).

Já na coluna lateral direita, temos o bloco “Dicionários Online”, em que os participantes podem ter acesso a dois dicionários eletrônicos: um monolíngue (Cambridge) e

outro bilíngue (Google). Abaixo, há o bloco “Últimas Notícias”, ferramenta vinculada ao fórum de notícias, que exibe automaticamente as últimas mensagens postadas pelos participantes nesse fórum. Em “Atividade Recente”, o usuário pode visualizar o que aconteceu no curso desde seu último acesso como, por exemplo, se houve novas atividades, novos usuários, entre outras atualizações. Essa ferramenta contribui para os participantes acompanharem as mensagens postadas pelos colegas, o que permite ser considerada um fácil acesso às últimas mensagens enviadas, facilitando a comunicação assíncrona no curso.

O último bloco à direita (cf. Figura 13), “Usuários Online”, permite a visualização dos participantes do curso que estão navegando pelo AVA ou estiveram durante os últimos cinco minutos. Ao lado do nome dos usuários on-line, aparece um ícone em formato de envelope no qual é possível enviar uma mensagem para quem estiver na lista de usuários on-line.



Figura 13: Bloco “Usuários Online”.

Caso o usuário esteja off-line, uma mensagem também poderá ser enviada através do perfil desse usuário (em “Participantes”), ao clicar no botão “Enviar Mensagem” (cf. Figura 7). O usuário receberá a mensagem no e-mail cadastrado na plataforma.

A grande maioria dessas ferramentas do Moodle contribui para uma maior interação entre os participantes que, geralmente, quando associadas a atividades colaborativas podem propiciar que o AVA criado se caracterize como uma comunidade de aprendizagem on-line. Será que o AVA investigado apresenta características que favorecem a formação de uma

comunidade de aprendizagem? Quais seriam essas características? Essas repostas podem ser obtidas na seção seguinte, quando trato de comunidades de aprendizagem on-line.

2.7 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ON-LINE

Como observa Marcuschi (2005), as novas tecnologias não são antissociais, mas contribuem para a criação de verdadeiras redes de interesse. As comunidades virtuais surgem daí, favorecendo a rápida e eficaz interação entre seus membros. Palloff e Pratt (1999) redefinem o conceito de comunidade, para dar conta das relações desenvolvidas no ciberespaço. Assim, comunidades são formadas em torno de questões de identidade e valores compartilhados, sem limitação espacial. Eles também afirmam que a educação a distância deve basear-se não somente em uma forma de aprendizagem mais ativa, colaborativa, construtivista, mas também:

[...] deve dar atenção para desenvolvimento do senso de comunidade dentro do grupo de participantes, a fim de o processo de aprendizagem ser bem sucedido. A comunidade de aprendizagem é o veículo através do qual a aprendizagem acontece on-line. Os membros [da comunidade] dependem de cada um para alcançar os resultados de aprendizagem para o curso. (PALLOFF e PRATT, 1999: 29)¹³

Os autores acima sugerem que um modo de desenvolver o senso de comunidade é através da negociação mútua de orientações em relação a como o grupo pode participar colaborativamente no curso. Na fase inicial de um curso on-line, período conhecido como semana de ambientação, a inclusão de uma atividade quebra-gelo pode encorajar os alunos a trocarem informações entre si, buscando pessoas com interesses em comum. Além disso, Palloff e Pratt (1999) destacam que, apesar de o instrutor ser responsável por facilitar o

¹³ Trecho original: “[...] attention needs to be paid to the developing sense of community within the group of participants in order for the learning process to be successful. The learning community is the vehicle through which learning occurs online. Members depend on each other to achieve the learning outcomes for the course” (PALLOFF e PRATT, 1999: 29).

processo, os participantes também têm a responsabilidade de fazer com que a comunidade se desenvolva (cf. PALLOFF e PRATT, 1999: 31).

Na visão de Wellman (2001), a definição de comunidade on-line deve dar conta de uma nova forma de reorganização das relações de interação, isto é, aquela mediada pela rede. Sob esse ângulo, Wellman propõe a percepção de comunidades como “redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, informação, um senso de integração e identidade social” (p. 1).

A educação on-line tem como característica marcante o desenvolvimento de uma forte comunidade *de aprendizagem* e não apenas de uma comunidade *de relacionamento* (cf. PALLOFF e PRATT, 2007). Palloff e Pratt (1999: 32) destacam algumas características que evidenciam a formação de uma comunidade de aprendizagem on-line (doravante CAO). São elas:

- interação ativa com o conteúdo do curso e com a comunicação pessoal;
- aprendizagem colaborativa do tipo aluno-aluno e não aluno-professor;
- sócio-construção de significado;
- compartilhamento de recursos entre alunos;
- troca de expressões de apoio e encorajamento entre alunos, bem como o desejo de avaliar criticamente o trabalho dos outros.

No caso da formação de uma CAO em paralelo a um curso presencial, como aponta Tavares (2003), é preciso que haja um motivo claro para tal. A autora alerta que o caráter de CAO é perdido se o contexto on-line servir apenas para o professor disponibilizar recursos pedagógicos utilizados em sala de aula ou enviar avisos para os alunos. Dessa forma, há apenas comunicação mediada pelo computador e não uma comunidade de aprendizagem.

No entanto, o espaço on-line investigado nesta pesquisa foi desenvolvido de modo a promover a interação entre os participantes, não sendo somente uma extensão da aula face a

face nem um repositório on-line de conteúdos. Com o objetivo de possibilitar a formação de uma CAO, foram incluídos, no mesmo ambiente on-line, alunos de diferentes turmas de Ensino Médio. Segundo Tavares (2003: 133), ao considerar relatos informais de professores, “quando a interação face a face entre alunos é frequente, não costumam ser valorizadas, por exemplo, discussões ou bate-papos via Internet sobre assuntos gerais de interesse do grupo”. Entretanto, como os participantes do componente on-line aqui investigado pertencem a diferentes turmas, sem reproduzir o mesmo perfil de alunos de uma única turma presencial, há uma nova composição de grupo, favorecendo novas formas de construção de conhecimento e negociação de significados. Moran (2007) também defende a construção de uma CAO como uma forma flexível para criar vínculos, sustentar a motivação, além de atender a diferentes estilos de aprendizagem.

A formação de uma CAO implica o deslocamento dos papéis convencionais de professores e alunos. Pressupõe-se que a aprendizagem esteja voltada para o coletivo, que interage, participa, problematiza, se envolve e encontra na figura do professor um mediador. No entanto, assim como no ensino presencial, ainda encontramos na educação on-line cursos mais focados na transmissão de conteúdo do que na aprendizagem colaborativa. Percebemos que o ensino centrado no professor e na recepção de conhecimento é ainda resistente nas salas de aula e esse modelo é transposto para o virtual. A construção de comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais é algo que parece demorar mais um pouco, pois supõe um avanço teórico-metodológico que entra em conflito com o padrão sócio-historicamente estabelecido.

Acredito que o uso da tecnologia no campo educacional, até mesmo uma plataforma virtual, não seja suficiente para promover a aprendizagem. Compartilho, portanto, o pensamento de Warschauer e Meskill (2000), ao sugerirem que “a chave para o uso bem sucedido da tecnologia no ensino de línguas não esteja localizado em *hardware* ou *software*,

mas na capacidade humana”¹⁴. Dessa forma, não é o Moodle, tampouco suas ferramentas por si só, que serão responsáveis por promover a interação entre os participantes, mas a capacidade do professor de adotar uma abordagem de ensino que conduza seus participantes a engajarem-se em uma CAO, desenvolvida dentro de um AVA. O enfoque do professor deve continuar sendo o aluno e a aprendizagem, servindo a tecnologia não como um fim, mas como meio, instrumento que atenda a seus objetivos e aos interesses desses alunos.

Além disso, acredito, por vivência própria, que a prática do professor de LE é dinamizada depois que ele adquire experiência no contexto on-line. Devido à natureza reflexiva do ambiente on-line, propiciada principalmente pelo registro escrito de todas as atividades na plataforma, como a interação assíncrona entre os participantes, percebo que o constante exercício de encorajar e monitorar a participação dos alunos, estimular o pensamento crítico, escutar o outro, ser afetivo, entre inúmeras outras ações do professor on-line, acaba fazendo com que esse professor passe a desempenhar esses papéis também em sua prática docente na modalidade de ensino presencial.

Tendo abordado neste capítulo diferentes aspectos do uso da tecnologia na educação e, em especial, no ensino de LE, no próximo capítulo, apresento uma revisão da literatura sobre o ensino de leitura em geral e, em particular, sobre o ensino de leitura com uso da Internet.

¹⁴ Trecho original: “The key to the successful use of technology in language teaching lies not in hardware or software but in humanware” (WARSCHAUER e MESKILL, 2000).

3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA INSTRUMENTAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS

A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contratos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecidor das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos. (LÉVY, 1999: 13)

A contemporaneidade é marcada por transformações na esfera social, cultural, política, econômica e da ordem do saber. É compartilhada a ideia de que a globalização tem um papel muito específico na contemporaneidade. Esse processo de mudança conhecido como “globalização” e acelerado pelo avanço dos meios de informação e comunicação é responsável por novas formas de interação. Podemos realizar diversas negociações de sentido pela Internet, sem a necessidade de ocupar o mesmo espaço geográfico que nossos interlocutores. Essa “compressão espaço-tempo” (HARVEY, 1992: 190) também implica novas formas de ensinar e aprender línguas, uma vez que o ciberespaço¹⁵ traz uma nova forma de comunicação coletiva entre os jovens (cf. LÉVY, 1999).

Lévy afirma que os indivíduos e grupos não estão mais confrontados a saberes estáveis, mas sim, conforme a epígrafe supracitada, a um “saber-fluxo caótico, mutável, de curso dificilmente previsível” (LÉVY, 1999: 13). É a partir dessa percepção de novos modelos de construção de conhecimento que este capítulo é introduzido.

Este segundo capítulo de fundamentação teórica, dividido em quatro seções, tem por objetivo discutir alguns usos das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) no ensino-aprendizagem de leitura instrumental, tendo em vista que a presente dissertação busca

¹⁵ Pierre Lévy define ciberespaço como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999: 17).

investigar o componente on-line de um curso presencial de inglês que prioriza o ensino da habilidade de leitura no contexto de uma escola de ensino médio. Na primeira seção, teço algumas considerações acerca do ensino de inglês instrumental, com foco na concepção sócio-interacional de leitura (seção 3.1). Na seção seguinte (3.2), destaco as novas possibilidades de tipos de texto na Internet. Depois, na seção 3.3, apresento alguns projetos nacionais e cursos on-line de leitura instrumental. Na última seção (3.4), discuto os critérios e parâmetros para a criação de um curso semipresencial de leitura instrumental.

3.1 INGLÊS INSTRUMENTAL COM FOCO NA LEITURA

Antes de começar a tecer algumas considerações a respeito das abordagens de leitura em LE, será inevitável fazer uma breve discussão sobre o significado da expressão “inglês instrumental”, comumente utilizada para descrever cursos que visam ao ensino da leitura em inglês. Ao considerar que a área de ensino de línguas surgiu no contexto britânico, Vereza (2005) atribui essa confusão ao fato de ser uma tentativa de tradução ou adaptação do termo em inglês *English for Specific Purposes* (ESP) para o português brasileiro através da expressão “inglês instrumental”. Na verdade, toda língua em uso tem o caráter de “instrumental” já que ela serve como “instrumento” para desempenhar um propósito comunicativo. Segundo Vereza (2005), dizer “inglês instrumental”, além de soar melhor do que a versão literal “inglês para fins específicos” dá conta do aspecto de “funcionalidade” inerente ao ESP, explicitada na palavra *purpose* (cf. VEREZA, 2005: 2). Dessa forma, assim como Vereza, adoto a expressão “inglês instrumental” para fazer referência ao termo ESP e “leitura instrumental” para designar a área de leitura do ensino de inglês instrumental. Um curso de leitura instrumental, portanto, é aqui compreendido como aquele cujo objetivo específico é a leitura (isto é, a compreensão de textos escritos).

3.1.1 Três abordagens de leitura em língua estrangeira

Há cerca de uma década (cf. a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, comentados a seguir) que a leitura em LE vem ganhando destaque e é reconhecida como uma habilidade importante no contexto educacional brasileiro. Um exemplo do reconhecimento dessa habilidade é a oferta da disciplina “inglês instrumental” no currículo de vários cursos de graduação. Vereza (2005) afirma que:

[...] não é de se estranhar que o ESP no Brasil tenha se voltado para a área da leitura, para a qual há uma necessidade comunicativa clara, a partir do momento que muito dos textos de diversas áreas profissionais (inclusive na Internet) são em inglês. (VEREZA, 2005: 6)

Nas escolas brasileiras, o ensino de inglês é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, embora não proponham uma metodologia específica de ensino de línguas, sugerem o foco na habilidade de leitura, baseada no sociointeracionismo. Os PCN de LE para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental apresentam algumas justificativas para a escolha da leitura como habilidade a ser desenvolvida em sala de aula:

[...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998: 20)

Em outras palavras, ao focalizar o ensino de leitura na disciplina de língua inglesa, pode-se contribuir para o desenvolvimento da compreensão escrita em português e, assim, levar o aluno a ter um melhor rendimento escolar, uma vez que a leitura desempenha um

papel central no aprendizado de diversas disciplinas (cf. AMORIM, 1997). Entretanto, é importante o modo como a leitura é desenvolvida em sala de aula.

Na literatura sobre leitura, três abordagens de leitura costumam ser apontadas (cf. AMORIM, 1997; LEFFA, 1996, 1999): a abordagem ascendente ou de decodificação, a descendente ou psicolinguística e a conciliadora ou interacional. Segundo Silva (2004), esses modelos de leitura implicam diferentes conceitos de linguagem. Na concepção decodificadora, a linguagem é espelho do raciocínio; para a abordagem psicolinguística, a linguagem é instrumento de comunicação; e no último modelo de leitura, a linguagem é vista como processo de interação.

Na abordagem ascendente (*bottom-up* em inglês), conhecida também como modelo de decodificação e predominante entre os anos 30 e 60, a construção do sentido é feita a partir do texto, ou seja, o leitor, que tem um papel receptivo, extrai significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito, pois todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor. Nas línguas ocidentais, o processamento do texto é feito de forma linear, isto é, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Segundo Amorim (1997), esse tipo de ensino de leitura enfatiza a gramática e o vocabulário, servindo o texto apenas como um “pretexto” para o leitor decodificar as unidades linguísticas.

Em meados de 1960, surgiu a abordagem descendente (do inglês *top-down*), em oposição à abordagem anterior. Essa visão de leitura, também chamada de modelo psicolinguístico, refere-se à perspectiva do leitor, ou seja, a construção do significado não é mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Dessa forma, considera-se o conhecimento prévio, a experiência de vida do leitor, que é acionado durante o processo de leitura. A ênfase dada não é mais nas pistas textuais, mas passa a ser na previsibilidade, ou seja, a capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las no texto. Com o objetivo de promover a compreensão

textual, a concepção psicolinguística introduziu estratégias de leitura para ajudar o aluno com deficiências linguísticas e lexicais. São elas: leitura para a compreensão geral (*skimming*), de pontos específicos (*scanning*) e para a compreensão detalhada (cf. Amorim, 1997).

Conforme Leffa (1996), essas duas abordagens de leitura são antagônicas, pois, na visão decodificadora, ler é *extrair* significado do texto, enquanto que, na visão psicolinguística, ler é *atribuir* significado ao texto. A acepção de leitura na primeira abordagem apresenta várias limitações, sendo o leitor subordinado ao texto e restrito apenas à informação que passa pelos olhos. Com um enfoque diferente – o leitor –, o segundo modelo de leitura possibilita que cada um tenha uma percepção diferente, uma vez que o leitor carrega conhecimento prévio de mundo para o texto. Nossos olhos já não passeiam pelo texto da mesma forma. “A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles” (LEFFA, 1996: 14-15).

É a partir dos anos 80, com o advento do modelo interacional de leitura – a abordagem conciliadora – que é atribuída ênfase na interação leitor-texto em que ocorre o ato de ler. Para Amorim (1997),

o fluxo de informação passa a ser considerado bidirecional, isto é, ascendente e descendente (i.e. *bottom-up/top-down*) ao mesmo tempo. O leitor, ao ler, faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio (i.e. conhecimento esquemático) e checa as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões. (AMORIM, 1997: 78)

Essa terceira abordagem de leitura, no entanto, não deve ser entendida somente como a soma das duas abordagens anteriores, mas é preciso considerar também o processo de interação entre o texto e o leitor. Leffa (1996) faz uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química para que melhor possamos entender o processo de interação entre leitor e texto:

Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (LEFFA, 1996: 17)

Em outras palavras, a leitura não é vista somente como uma atividade cognitiva, uma vez que o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos. Metaforicamente, Leffa (1996) associa o papel da interação leitor-texto a engrenagens correndo uma dentro da outra; onde as áreas de contato devem ser simetricamente opostas, pois quando falta encaixe nas engrenagens, leitor e texto ficam rodando soltos.

O quadro a seguir, reproduzido de Amorim (1997: 78), resume as características principais das três abordagens de leitura apresentadas:

| Concepções quanto a: | Modelo de Decodificação | Modelo Psicolinguístico | Modelo Interacional |
|-----------------------------|--|---|--|
| <i>leitura</i> | atividade perceptiva e mecânica, centrada no processamento gráfico | atividade cognitiva, centrada nas contribuições do leitor | atividade cognitiva, perceptiva e social, centrada na interação entre leitor e autor |
| <i>fluxo da informação</i> | ascendente (do texto para o leitor) | descendente (do leitor para o texto) | ascendente e descendente |
| <i>significado</i> | no texto | na mente do leitor | construído a partir da interação leitor/autor através do texto |

Quadro 3: Principais características dos modelos de leitura (AMORIM, 1997: 78)

Até então, grande parte dos teóricos não privilegiava o componente social no processo de leitura. A tabela anterior, por conseguinte, não é suficiente para compreendermos uma visão de leitura mais complexa, composta de elementos que ultrapassem a interação leitor-texto. Como veremos na subseção a seguir, foi somente mais tarde que difundiu-se a concepção sócio-interacional de leitura, a qual orientou a elaboração das atividades propostas no curso on-line de leitura instrumental desta pesquisa.

3.1.2 A visão sócio-interacional de leitura

Conforme já destacado no início da subseção anterior (3.1.1), o modelo sócio-interacional de leitura é adotado pelos PCN e é a visão de leitura norteadora da instituição de ensino investigada (cf. seção 4.3.3). Como podemos perceber pelo próprio termo “sócio-interacional”, essa abordagem de leitura privilegia o aspecto social inerente ao ato de ler. Assim, como no modelo interacional, além de considerar a bidirecionalidade do fluxo de informação (cf. AMORIM, 1997), o modelo sócio-interacional vai além e considera o processo de leitura como inserido em um contexto sócio-histórico-cultural. Cabe ao professor, portanto, direcionar os alunos a ultrapassarem a fronteira do entendimento do texto em si, conduzindo-os a analisarem criticamente o papel desse texto na construção da vida social.

Para Moita Lopes (1996a: 1), a leitura é uma prática social, pois ela “é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado”. Segundo Bloome (1993: 100), “a leitura é vista como um modo de estabelecer, manter ou mudar as relações sociais e as identidades sociais”. Essas citações nos ajudam a entender a leitura como uma prática social, em que o leitor atribui sentido ao que lê através da interação com o mundo. Com isso, podemos perceber que o ato de ler é muito mais complexo do que imaginávamos.

Nunes (2005) defende a adoção de modelo sócio-interacional de leitura e discute o objeto de leitura como construção social não só pelo uso de recursos linguísticos por meio do autor e do intérprete, “mas também porque o produtor de um texto o constrói, em seus aspectos formais, fazendo uso de representações sociais e institucionais através de sua interpretação do mundo e de suas experiências” (p. 6).

Com a integração de recursos baseados na Web, o próprio conceito de texto é modificado e a concepção de leitura precisa, de certa forma, ser ainda mais ampliada. Portanto, a próxima seção irá tratar de novos tipos de texto como, por exemplo, o hipertexto e a hipermídia.

3.2 NOVAS FORMAS DE LER: O TEXTO NA INTERNET

[...] é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem, uma vez que, como já disse, o texto em papel (ou o filme em película) forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é uma nova ‘máquina de ler’, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular. (LÉVY, 1996: 41)

A citação acima nos faz refletir sobre as novas possibilidades de leitura promovidas pelo computador, mas, ao mesmo tempo, suscita o seguinte questionamento: quando a leitura sai do papel e vai para a tela do computador, será que a transposição do texto para uma nova mídia implica uma nova abordagem de leitura? Antes de responder essa pergunta, entretanto, precisamos considerar a formação de um novo tipo de leitor e conhecer os novos tipos de textos.

Com o advento das NTICs, mais especificamente a Internet, meio rico para a distribuição de informação através de textos e recursos multimídia, nossos alunos participam de um processo de leitura mais dinâmico. Segundo Lévy (1996),

o leitor em tela é mais ‘ativo’ que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa (p. 40).

Vetromille-Castro (2003) também compartilha a ideia de formação de um aluno-leitor mais ativo em relação às novas formas de apresentação do texto:

nos parece que o leitor na “sala de aula” da WWW não é o mesmo da leitura na sala de aula presencial. Já nos referimos ao fato de que o aluno que está na escola hoje é imagético, guiado e seduzido pelos recursos audiovisuais. Mesmo na sala de aula presencial, sua atenção parece “flutuar” constantemente de um ponto a outro. Quando esse aluno entra na Web, podemos observar a avidez com a qual ele vai de uma página para outra, construindo seu hipertexto. (p. 15)

Segundo Coscarelli (1999), as NTICs inauguram novos tipos de texto, que podem ser organizados em quatro grupos: o e-mail, a multimídia, o hipertexto e a hiperarquia.

O correio eletrônico, amplamente conhecido como e-mail,

[...] é um texto pequeno, utilizado para troca de informações entre os usuários na Internet. [...] Esse tipo de texto não só admite, mas exige um certo relaxamento em relação às regras do português padrão. (COSCARELLI, 1999: 2-3)

Já o segundo tipo de texto, a multimídia, caracteriza-se por apresentar vários recursos como, por exemplo, gráficos, sons, imagens, animações. “A leitura em multimídia normalmente segue uma sequência linear previamente estipulada pelo programador, isto é, não existe uma hierarquia dos elementos apresentados para a leitura como acontece no hipertexto” (COSCARELLI, 1999: 3).

Segundo Marcuschi (2001: 86), o hipertexto, outra modalidade textual, seria um modo de se construir “uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente limitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”. Coscarelli (1999) define hipertexto como “vários textos que formam uma rede hierárquica de nós, conectados através de ligações, ou seja, são textos

que levam a outros textos que, por sua vez, levam a outros textos e assim por diante” (p. 3). A autora aponta a característica de um hipertexto poder ser percorrido de diversas maneiras a critério do leitor. Botões, palavras-chave, dentre outros mecanismos de navegação permitem que o leitor explore somente as partes textuais de seu interesse.

Lévy (1996: 44) assevera que hipertexto digital seria “uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e ‘intuitiva’”. O autor ainda afirma que esse tipo de texto permite novos tipos de leituras coletivas, em que é possível conectar os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais.

Quanto ao quarto tipo de texto mencionado – a hipermídia –, Coscarelli (1999: 4) diz:

A hipermídia define-se quando as informações, que são organizadas e interligadas hierarquicamente como um hipertexto, incluem, além do texto, outros meios, como som, imagem, desenho e animação. Como no hipertexto, também aqui a sequência da recepção das informações é decidida pelo usuário no momento da leitura.

Retomando o que foi citado na epígrafe desta seção, a interatividade propiciada pela virtualização textual parece atribuir maior riqueza à leitura, bem como evidenciar novas funções para o leitor e o texto. Cada leitura passa a ser única, personalizada, já que as conexões intertextuais e escolhas de percurso de leitura são determinadas pelos objetivos e interesses de um leitor-navegador.

Em se tratando de ensino de línguas, Warschauer (1996) elenca algumas contribuições da hipermídia. Ele acredita que o ambiente de aprendizagem seja mais autêntico, uma vez que a habilidade de compreensão oral seja desenvolvida ao mesmo tempo em que se vê, assim como em situações reais. A grande variedade de recursos multimídia permite que em uma única atividade sejam exploradas várias habilidades, trabalhando-as de forma integrada. Outra vantagem do uso da hipermídia é o fato de ela favorecer um maior controle, por parte do aluno, de sua própria aprendizagem. Por fim, outra potencialidade da hipermídia e, talvez a

mais significativa, seja a de facilitar o foco primário no conteúdo, sem sacrificar o foco secundário na forma gramatical ou estratégias de aprendizagem.

Apesar de os recursos de multimídia poderem promover a integração entre as quatro habilidades, como já foi mencionado, Warschauer (1996) acredita que dificilmente tal tecnologia, por si só, seja responsável por integrar a comunicação significativa e autêntica a todos os componentes do currículo do ensino de línguas. No entanto, essa integração parece possível com o advento da comunicação eletrônica e da Internet. Segundo Hanson-Smith (2001), a Internet, por exemplo, pode promover oportunidades para aprendizes desenvolverem a competência comunicativa, seja de forma individual seja engajando-se em comunidades no ciberespaço.

Diante disso tudo, podemos perceber que o desenvolvimento da Internet não inaugurou apenas novas formas de acesso à informação, mas também novas maneiras de ler e escrever, ou seja, um novo tipo de letramento: o letramento digital.

Para Soares (2002: 145), letramento pode ser entendido como “o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento”. Daí, utilizamos o termo digital, por sua vez, para fazer referência às novas práticas de leitura e escrita possibilitadas pelo computador.

O leitor que está pronto para o letramento digital, segundo Carmo (2003: 3), é aquele que:

[...] dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural como também sobre as regras e convenções que o habilitam a agir no sentido de trazer o texto à tela. E é capaz ainda de interagir com uma gama ampla de textos e está mais apto a adquirir conhecimento sobre novos tipos de texto e gêneros discursivos no meio eletrônico.

Mais especificamente, no caso do ensino de leitura instrumental em que há uso de novos tipos de texto e gêneros discursivos, embora várias potencialidades em relação ao ato de ler sejam introduzidas, esses textos digitais por si só não promovem o desenvolvimento de leitura crítica nem levam à reflexão. Neste contexto de pesquisa, como o meu objetivo é fazer com que meus alunos desenvolvam o pensamento crítico através da leitura sócio-interacional, não basta utilizar uma página da Internet com vários recursos hipermídia e continuar propondo atividades voltadas para a decodificação do texto digital. Afinal, fazendo uso das palavras de Coscarelli (1999: 11), “mais vale um velho jornal bem trabalhado do que um maravilhoso programa em multimídia mal usado”.

Para este estudo, tão importante quanto entender que o hipertexto digital muda a concepção que temos sobre o ato de ler, é desenvolver atividades de leitura que contemplem a concepção de leitura sócio-interacional. Essas atividades com uso de recursos digitais podem ser realizadas tanto na escola, com a ajuda de parceiros e do professor, como a distância, de forma independente. Na próxima seção, portanto, veremos as potencialidades que a Internet, em particular, pode oferecer para o ensino-aprendizagem de leitura instrumental.

3.3 A INTERNET E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA INSTRUMENTAL

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas *on-line*, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno. Pode procurar ajuda em outros colegas sobre problemas que surgem, novos programas para a sua área de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados. (MORAN, 1995: 26)

A citação anterior ilustra algumas potencialidades inauguradas pela integração da Internet no cotidiano de alunos e professores. Com relação ao uso da Internet no ensino-aprendizagem de línguas, vários estudos vêm sendo publicados e a grande maioria destaca as contribuições que essa nova tecnologia como meio de informação e comunicação oferece. Mais especificamente sobre o ensino-aprendizagem de leitura instrumental, Tavares (no prelo) afirma que a Internet pode ser útil por:

- dar acesso (em geral, gratuito) a diferentes tipos de textos autênticos e atuais, escritos na língua (materna ou estrangeira) a ser ensinada e a partir dos quais o professor poderá elaborar atividades de leitura;
- possibilitar ao professor de leitura instrumental acessar conteúdos já prontos (ou a ser adaptados) para uso em suas aulas;
- oferecer muitas atividades a serem feitas on-line pelos alunos – seja em casa seja no laboratório de informática da escola;
- oferecer acesso a conteúdos para capacitação profissional do professor em geral, e em particular, do professor de leitura instrumental.
- oferecer hipertextos digitais, sendo importantes para ampliar por parte do leitor as possibilidades de manipulação de informações.

O uso da Internet no ensino de leitura instrumental pode ocorrer no contexto presencial, semipresencial e a distância. No ensino presencial, a Internet pode ser utilizada em laboratórios de informática ou através de um único computador em sala de aula com o auxílio de um projetor. Com a chegada de quadros interativos, a navegação na Web é visualmente mais atrativa.

Em relação aos ambientes parcial ou totalmente a distância, alguns projetos e cursos de leitura instrumental contribuíram para o crescimento da educação flexível no país. A professora Heloísa Collins, da PUCSP, foi pioneira no ensino de línguas mediado por

computador no Brasil. Ela desenvolveu um curso de leitura instrumental, em parceria com sua mestranda Ana Sílvia Ferreira, usando o *Bulletin Board System* (cf. PAIVA, 2009). Esse sistema permitia a troca de mensagens entre pessoas via ligação telefônica discada.

Por volta do ano de 2000, a Profa. Denise Braga, da UNICAMP, coordenou o curso “Read in Web” que, na época, oferecia material digital de apoio para pós-graduandos sem acesso às disciplinas de graduação Inglês Instrumental I e II. Atualmente, o “Read in Web” (<http://readinweb.iel.unicamp.br>) é um projeto que reúne pesquisas sobre ensino de línguas a distância e oferece um curso de graduação para estudo independente de leitura em língua inglesa. O conteúdo disponibilizado no curso on-line foi reestruturado a partir do material utilizado na aula presencial, favorecendo a instrução auto-direcionada de leitura em inglês, de modo a atender às necessidades dos alunos.

Outro curso on-line voltado para a aprendizagem de leitura instrumental é o “Inglês Técnico para Informática” (<http://lawi.ucpel.tche.br/cursos/ing-tec/protegido/html/opcoes-de-acesso.html>), organizado pela Profa. Christiane Faustini, da UCPEL. No curso, iniciado em 1999, assumiu-se que os alunos seriam falsos iniciantes na língua-alvo e que já teriam familiaridade com a Internet (cf. FAUSTINI, 2001).

O IngRede (Inglês em Rede) é um projeto de leitura instrumental em inglês, desenvolvido por um consórcio de 10 universidades federais (FUNREI, UFG, UFMG, UFMT, UFRJ, UFSM, UFU, UFJF, UFPA e UFPEL), sob a coordenação da Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG). Desde 2008, o projeto IngRede vem oferecendo, na modalidade a distância, duas disciplinas eletivas de inglês instrumental (Inglês Instrumental 1 e 2) para graduandos de diversas áreas da UFMG. O conteúdo das disciplinas conta com atividades individuais e atividades compartilhadas. As atividades individuais (de leitura e vocabulário) são disponibilizadas em CD-ROM e via Internet, por meio da plataforma Moodle. Já as atividades compartilhadas, isto é, a produção coletiva dos alunos

através da construção de glossários e de uma biblioteca virtual, são realizadas no Moodle. A proposta de utilização do Moodle era a de oferecer um curso assíncrono on-line de estratégias de leitura em inglês e cerca de 1.000 alunos participaram de cada disciplina já oferecida.

Conforme relato da Profa. Kátia Tavares, uma das organizadoras do material didático desenvolvido no âmbito do Projeto IngRede, na UFRJ, em 2009, parte desse material foi disponibilizado em ambientes virtuais de aprendizagem criados na plataforma Moodle, que se constituíram como o componente on-line complementar a disciplinas presenciais de Inglês Instrumental, fazendo com que tais cursos passassem a ser ministrados na modalidade semipresencial.

Assim como no projeto IngRede, o curso de leitura instrumental aqui investigado também utilizou a plataforma Moodle. A exemplo do que foi feito na UFRJ, o componente on-line desenvolvido foi combinado às aulas presenciais de inglês, o que caracteriza o ensino semipresencial. Considerando que a estrutura desse componente no Moodle não deve seguir os mesmos critérios de elaboração de um curso totalmente on-line, mas atentar para as especificidades da modalidade semipresencial, na próxima seção, apresento e discuto alguns parâmetros adotados para a elaboração do referido AVA.

3.4 CRITÉRIOS E PARÂMETROS PARA A CRIAÇÃO DO COMPONENTE ON-LINE DO CURSO DE LEITURA INSTRUMENTAL

Ao considerar que o AVA utilizado nesta pesquisa é um componente integrante das aulas presenciais, encontro, na revisão de literatura de criação de cursos on-line, algumas recomendações para a organização de um curso semipresencial de leitura instrumental. A outra parte de possíveis saberes de como elaborar um curso híbrido, acredito que deva ser norteada pela familiaridade do professor com a tecnologia utilizada e, principalmente, por sua

sensibilidade e percepção em fazer escolhas adequadas para buscar promover a aprendizagem no referido contexto.

Proponho explorar, primeiramente, os conceitos de usabilidade e de objetos de aprendizagem (OAs). Em seguida, apresento as práticas efetivamente adotadas para a criação do curso de leitura instrumental em inglês investigado nesta pesquisa.

3.4.1 Critérios e parâmetros adotados na criação do AVA

Ao considerar o contexto presencial, a etapa inicial do processo de ensino deve começar pelo planejamento para que seja possível traçar um objetivo claro sobre a aula.

Segundo Brown (2007: 164-165):

cada lição no curso irá abordar, de alguma forma, um ou mais [...] objetivos gerais. O primeiro passo em uma lição, então, seria reconhecer o modo através do qual sua lição é elaborada para contribuir para esses objetivos. Esse objetivo pode ser mais abrangente, mas ele proporciona um contexto pedagógico para você.¹⁶

Da mesma forma que planejamos uma aula presencial, devemos proceder ao pensar na melhor maneira de estruturar um curso on-line. Como o meu objetivo é oferecer um componente on-line que ofereça condições para os alunos desenvolverem, colaborativa e reflexivamente, a leitura crítica em língua inglesa sob uma visão sócio-interacional, as atividades on-line propostas devem estar centradas, principalmente, na colaboração e reflexão.

Palloff e Pratt (2007: 19) enumeram quatro práticas que devem ser desenvolvidas pelo professor, por meio do desenho do próprio curso on-line, para que ocorra o desenvolvimento de um ambiente on-line rico em aprendizagem colaborativa e transformativa. São elas: o uso

¹⁶ Trecho original: “Each lesson in the course will in some way address one or more [...] overall goals. A first step in a lesson, then, would be to acknowledge the way in which your lesson is designed to contribute to such goals. This goal may be generalized, but it provides a pedagogical context for you” (BROWN, 2007: 164-165).

de tarefas colaborativas, a facilitação de discussões ativas, a promoção do desenvolvimento crítico e das habilidades de pesquisa.

Antes de entendermos quais escolhas fizeram parte do planejamento do desenho do AVA, é preciso compreender o conceito de usabilidade e alguns dos princípios para criar uma página da Internet com boa usabilidade. Jakob Nielsen, um dos pesquisadores mais conhecidos como “o pai da usabilidade”, define usabilidade como um “atributo qualitativo que avalia o quão fácil é utilizar a interface do usuário” (NIELSEN, 1993)¹⁷.

A usabilidade pode ser definida por cinco componentes básicos: intuitividade, eficiência, memorização, erro e satisfação. Dessa forma, o sistema deve apresentar facilidade de uso, um alto nível de produtividade, suas telas devem apresentar facilidade de memorização, a quantidade de erros apresentados pelo sistema deve ser o mais reduzido possível e o sistema deve permitir uma interação agradável ao usuário, seja ele iniciante ou avançado (cf. NIELSEN, 1993).

Santos (2000) conceitua usabilidade como “a capacidade, em termos funcionais humanos, que um sistema pode ser usado facilmente e com eficiência pelo usuário”.

A usabilidade em páginas da Internet requer clareza na arquitetura da informação, facilidade de navegação, simplicidade, relevância do conteúdo, coerência, rapidez e enfoque nos usuários. Nielsen (2002) propõe dez recomendações para aumentar a usabilidade em páginas da Internet:

1. Incluir uma frase-síntese sobre o site;
2. Escolher um título com boa visibilidade nos motores de busca;
3. Destacar todas as informações sobre a empresa numa área em particular;
4. Enfatizar os principais serviços do site;
5. Incluir um campo de busca;

¹⁷ Trecho original: “Usability is a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use” (NIELSEN, 1993).

6. Mostrar exemplos de conteúdo recente do site;
7. Começar os links com palavras-chave;
8. Disponibilizar um link para os arquivos recentes do site;
9. Evitar uso demasiado de gráficos e de imagens despropositadas;
10. Utilizar imagens relevantes.

Boa parte das recomendações propostas por Nielsen pode ser seguida devido aos recursos oferecidos pela plataforma Moodle. Entretanto, existem alguns procedimentos mais específicos a serem adotados para a criação de um curso via Internet. O quadro abaixo resume algumas recomendações da literatura (cf. PALLOFF e PRATT, 1999, 2003, 2007; DIGITAL CAMPUS, 2002) para a elaboração de cursos on-line. Considerando tais orientações e o fato de o ensino de leitura instrumental no contexto em foco ocorrer de forma presencial, com encontros semanais, apresento algumas práticas adotadas (na segunda coluna do quadro), antecipando parte da descrição do contexto de investigação e das atividades implementadas, que serão detalhados mais adiante (cf. seção 4.3 e suas subseções e capítulo 5).

| RECOMENDAÇÕES DA LITERATURA | PRÁTICAS ADOTADAS |
|---|---|
| Acesso e familiaridade tecnológica: | |
| Use apenas a tecnologia que atenda aos objetivos da aprendizagem, mantendo-a o mais simples possível. | Arquivos pesados e atividades que geralmente só podem ser realizadas por aqueles com conexão banda larga foram evitados. Páginas com animações e sons que pudessem desviar atenção do usuário e que não estivessem diretamente relacionados ao objetivo pedagógico do curso também foram evitadas. Como os materiais de aula não devem representar um problema técnico para os alunos, eles são facilmente localizados e disponibilizados em áreas de fácil acesso na página inicial do Moodle. O conteúdo do curso foi organizado de maneira sequencial, por tópico. |

| | |
|--|--|
| <p>Assegure-se de que os participantes tenham acesso e familiaridade com a tecnologia utilizada através de sondagens ou preenchimento de orientações quanto ao uso da tecnologia.</p> | <p>Um levantamento sobre aspectos relacionados à tecnologia foi conduzido durante o início das atividades on-line. Sobretudo, foram disponibilizados (em “Programas Importantes” no Moodle), atalhos para download dos programas essenciais.</p> |
| Ambientação do curso: | |
| <p>Comece o curso com introduções, postagem de biografias e preenchimento de perfis.</p> | <p>Estimulei os usuários a preencherem o perfil de forma detalhada e com a inclusão de uma foto ou imagem, se possível, que pudesse representá-los. Cada vez que um participante envia uma mensagem ao fórum, sua figura de exibição fica registrada e facilita a identificação de quem a postou. Além disso, no período de ambientação do curso, foram fornecidas orientações importantes para os alunos em relação à organização do conteúdo, como completar o perfil de usuário e links frequentemente utilizados no AVA. Outra alternativa foi enviar essas orientações iniciais por e-mail, com um link direto para o AVA. Dessa forma, caso o aluno tenha alguma dificuldade para acessar a plataforma ou esqueça alguma informação útil, ele poderá retornar ao e-mail enviado.</p> |
| <p>Proponha uma atividade quebra-gelo antes das atividades relacionadas à disciplina em si para que os participantes possam conhecer uns aos outros, contribuindo para o processo de formação de uma comunidade on-line.</p> | <p>Os alunos foram convidados a postarem, em português ou inglês, apresentações pessoais em que fosse possível conhecer suas preferências gerais. Além de descobrir mais sobre os participantes, esta atividade foi, sobretudo, uma forma de fazer uma avaliação diagnóstica sobre o nível de conhecimento linguístico de alguns alunos.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Poste orientações para participação, incluindo uma netiqueta, ou seja, regras básicas que devem ser respeitadas durante o curso para que todos possam participar de forma respeitosa no ambiente on-line.</p> | <p>Essas orientações (em “Regras para uma boa convivência” no Moodle – anexo 9) foram incluídas na semana de ambientação. Por se tratar de um grupo de adolescentes, fiz referência à natureza e ao tamanho das mensagens a serem enviadas.</p> |
| <p>Inclua uma área social no curso.</p> | <p>Foi criado um fórum de socialização (em “<i>School BREAK</i>” no Moodle) que oferecia a possibilidade de os alunos discutirem assuntos não necessariamente relacionados às atividades pedagógicas.</p> |
| Comunicação: | |
| <p>Utilize, moderadamente, a comunicação síncrona, mais conhecida como chat.</p> | <p>O recurso de chat não foi usado em nenhum momento do curso. Dei preferência à comunicação assíncrona a fim de possibilitar que os participantes tivessem tempo para refletir sobre suas respostas, analisar as mensagens dos colegas e, finalmente, contribuir de forma substancial para a discussão. Como há muitos participantes, seria praticamente impossível reunir todos ao mesmo tempo e com garantia de conexão estável para manter um encontro síncrono.</p> |
| <p>Incorpore várias ferramentas de comunicação ao curso para que elas possam facilitar a interação professor-aluno.</p> | <p>Disponibilizei um email válido, MSN e Orkut para que os participantes pudessem entrar em contato comigo em caso de dúvidas.</p> |

| Participação: | |
|--|--|
| <p>Modele o padrão de participação on-line a partir da natureza e frequência de suas próprias mensagens.</p> | <p>Acredito que, apesar de não haver contato físico nessa modalidade de ensino, o professor continua sendo fonte de exemplo para seus alunos. Dessa forma, como eu desejava que meus alunos evitassem abreviações, redigissem de forma clara e objetiva, empreguei esses critérios em minhas mensagens.</p> |
| <p>Escreva, de forma clara e objetiva, as instruções para a realização de tarefas.</p> | <p>Não somente me preocupei com a transparência nas orientações das atividades, como também a todas acresci um exemplo. Muitos alunos não leem as orientações e só direcionam o olhar para os exemplos ou modelos. Após cada exemplo, ao final da mensagem, procurei inserir frases do tipo “Clique <u>aqui</u> para começar a discussão” ou “Clique <u>aqui</u> para participar desta atividade”, de modo a facilitar a submissão de mensagens ou criação de tópicos de discussão.</p> |
| <p>Comunique aos participantes as expectativas de participação on-line e seja claro sobre as demandas de tempo, datas específicas de postagem e realização de tarefas.</p> | <p>Não estabeleci regras de postagem extremamente rígidas de modo a restringir a discussão, mas adotei procedimentos mais flexíveis. Uma estratégia que utilizei, por exemplo, foi a negociação da data-limite para submissão de mensagens. Isto contribui para que os alunos se preocupem mais com a natureza das mensagens em si do que com prazos para participar. Assim, além de oferecer maior flexibilidade para que os alunos reflitam sobre suas mensagens, aqueles com acesso restrito à Internet ou com conexão discada podem ter um prazo mais estendido para submeter suas contribuições e ler as dos colegas.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Monitore a participação do aluno e investigue mudanças.</p> | <p>Entrei em contato com aqueles alunos cuja frequência de participação diminuiu drasticamente ao longo do curso. Começava com um e-mail de solicitação de participação, questionando o que aconteceu em relação à redução de acesso ao AVA e oferecia ajuda. Como nem sempre obtinha resposta ao e-mail, falava pessoalmente com o aluno em sala de aula. Nos encontros face a face também havia um constante estímulo aos alunos, em geral, acessarem o AVA. Afinal, era a primeira experiência com educação on-line para grande parte deles e é preciso que eles se adaptem às demandas dessa modalidade de ensino.</p> |
| <p>Acompanhe frequentemente, diariamente ou até mesmo várias vezes ao dia, dependendo do número de participantes no curso, o que acontece no AVA.</p> | <p>Além de monitorar a participação dos alunos, foi fundamental que eles percebessem que o professor estava presente. Dessa forma, levei em consideração que não era suficiente postar tarefas e me ausentar durante a interação dos alunos.</p> |

Quadro 4: Técnicas instrucionais adotadas na criação do AVA

Agora que já conhecemos os parâmetros empregados na criação do AVA, com destaque para a estrutura e organização do conteúdo, precisamos perceber quais critérios orientaram o desenho das atividades que compõem o conteúdo do curso. Tais atividades são conhecidas como objetos de aprendizagem (OAs) e a próxima subseção, por conseguinte, aprofundará essa discussão.

3.4.2 Critérios e parâmetros adotados na criação dos OAs

De acordo com a literatura específica, não há um consenso para a definição de objetos de aprendizagem (do inglês “Learning Objects”). McGreal (2004) ordena as definições em cinco grupos, partindo de definições mais gerais até as mais específicas:

- Qualquer coisa;
- Qualquer coisa digital com ou sem objetivo educacional;
- Qualquer coisa com objetivo educacional (DOORTEN, GIESBERS, JANSEEN et.al, no prelo);
- Qualquer coisa digital com objetivo educacional formal (DUNNING, 2002; KOPER, 2003; SOSTERIC e HESEMEIER, 2002; e POLSANI, no prelo);
- Qualquer coisa digital caracterizada por apresentar um objetivo educacional.¹⁸

Em um sentido mais amplo, um objeto de aprendizagem (OA) pode ser qualquer coisa, seja ela digital ou não, até mesmo um papel higiênico (cf. DOWES, 2003). Dowes argumenta que não há restrição, a priori, quanto ao que seja um OA, importando apenas o uso que se faz do objeto. Se o papel higiênico for empregado no ensino-aprendizagem, ele é um OA.

Para outros teóricos, a noção de OA enquanto qualquer coisa digital está relacionada a características específicas de objetos virtuais, remetendo à programação orientada a objetos (*object-oriented programming* em inglês). Conforme esta concepção de OA, um arquivo de áudio, vídeo ou texto eletrônico pode ser considerado objeto de aprendizado.

¹⁸ Trecho original: “• Anything and everything
• Anything digital, whether it has an educational purpose or not
• Anything that has an educational purpose (DOORTEN, GIESBERS, JANSSEN et. al. (in press);
• Only digital objects that have a formal educational purpose (DUNNING, 2002; KOPER, 2003; SOSTERIC and HESEMEIER, 2003; AND POLSANI, in press); and
• Only digital objects that are marked in a specific way for educational purposes.”

Segundo Moore e Kearsley (2008: 104), os objetos de aprendizagem ou objetos de aprendizado são “pequenas unidades de instrução relativa a tópicos ou aptidões únicos e não [dependem] de materiais externos; isso significa dizer permanecerem individualizados, podendo ser compartilhados por sistemas diferentes sem complicação”. Wiley (2000) afirma que esta é a ideia subjacente ao conceito de OAs, isto é, como OAs são componentes de tamanho relativamente reduzido, eles podem ser reutilizados várias vezes em diferentes contextos educacionais. Além disso, o autor entende por OA qualquer recurso digital disponibilizado na Internet e usado por várias pessoas simultaneamente, opondo-se às mídias tradicionais de aprendizagem como o videoteipe, o projetor, que só podem estar presentes em um lugar por vez (cf. WILEY, 2000: 3).

A metáfora do LEGO é muito citada para explicar o conceito de OA. Os blocos têm um formato-padrão, mas dependendo de como são combinadas, podem assumir formas únicas, limitadas apenas pela imaginação e planejamento. Wiley (2000), entretanto, acredita que essa seja uma metáfora simplista e possa levar a uma ideia inadequada de OA, uma vez que no LEGO, um bloco pode ser combinado com qualquer outro bloco, podendo ser montado de qualquer jeito, até mesmo por crianças.

A concepção predominante de OA é “qualquer coisa digital com objetivo educacional”. De acordo com Leffa (2006: 7),

pode ser qualquer arquivo digital (texto, imagem, ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem. Muitos autores teriam restrições ao termo “qualquer”, considerando que ele deixa de fora a idéia de blocos ou unidades menores de aprendizagem.

No caso da plataforma Moodle, mais especificamente, considero como OA todo objeto digital usado com o objetivo de atingir os resultados desejados de aprendizagem. Nash (2005) declara que AVAs como BlackBoard, WebCT e neste caso, o Moodle, podem ser

considerados grandes meta-objetos, que possuem espaço para a incorporação de objetos granulares. Em outros termos, o AVA em uso é uma espécie de repositório de OAs.

Nenhuma tecnologia isoladamente tem possibilidade de atender a todos os requisitos de ensino e aprendizado de todo um curso ou programa completo, satisfazer as necessidades dos diferentes alunos ou atender às variações em seus ambientes de aprendizado. Usar uma mescla de mídias resulta em diferenças de estilo ou e capacitação no aprendizado do aluno. [...] Conseqüentemente, quanto mais alternativas de mídia são oferecidas, mais eficaz o curso de educação a distância tem possibilidade de ser para uma faixa mais ampla de alunos. (MOORE e KEARSLEY, 2008: 101)

A citação acima reflete um posicionamento que o professor deve considerar ao planejar o programa de seu curso on-line: oferecer um ambiente de aprendizagem rico em atividades por meio de diversas mídias. Assim como na sala de aula presencial, se o professor fizer uso de apenas um tipo de material, por mais atrativo que ele possa parecer, nem todos os alunos terão suas necessidades e estilos de aprendizagem assistidos.

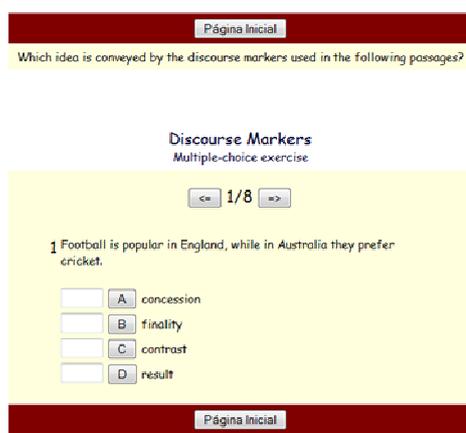
Para esses autores, reconhecer que cada mídia tem seus pontos fortes e fracos é um princípio básico a ser avaliado. Além disso, eles afirmam que “a eficácia de qualquer tecnologia não depende inteiramente das características da tecnologia, mas da qualidade da criação do curso, da elaboração de cada lição e da qualidade da interação de que o instrutor é capaz” (MOORE e KEARSLEY, 2008: 101).

Moore e Kearsley (2008) elencam três abordagens diferentes para criação de conteúdo na web: uso de ferramentas autorais, criação de materiais como documentos na web e uso de um sistema de aprendizado integrado, como o Moodle nesta pesquisa (cf. seção 2.5). Todas essas abordagens sugeridas foram utilizadas para compor o componente on-line apresentado, sendo que as atividades elaboradas a partir de ferramentas autorais e documentos na web foram disponibilizadas no próprio Moodle, onde o curso on-line está vinculado.

A ferramenta autoral escolhida para elaboração de atividades interativas foi o *Hot potatoes* (disponível em: <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot>). O *Hot Potatoes* é um conjunto de

seis¹⁹ programas de criação de exercícios interativos em formato de página Web. O *software* é gratuito desde que usado para fins pedagógicos e por instituições de educação não lucrativas, sem fins comerciais. O *software* foi desenvolvido pela equipe de Pesquisa e desenvolvimento do *Humanites Computing and Media Centre* (<http://hcmc.uvic.ca>) da Universidade de Victória, no Canadá e é amplamente utilizado, principalmente, para o ensino de línguas.

Os seis módulos disponíveis na versão utilizada (6.0) são: *JQuiz* (múltipla escolha) (cf. Figura 14), *JCross* (palavras-cruzadas), *JMix* (ordenação de frases ou palavras), *JMatch* (correlacione), *JCloze* (preencha as lacunas) e *The Masher* (construção de unidades didáticas). As atividades desenvolvidas com o *Hot potatoes* podem ser realizadas tanto de forma on-line quanto off-line e, ainda, fornecem *feedback* imediato ao aluno.



The screenshot shows a web-based multiple-choice exercise interface. At the top, there is a dark red header with a button labeled "Página Inicial". Below the header, a yellow box contains the question: "Which idea is conveyed by the discourse markers used in the following passages?". The main content area is white and titled "Discourse Markers" with the subtitle "Multiple-choice exercise". It features a navigation bar with "<= 1/8 =>" buttons. The question text reads: "1 Football is popular in England, while in Australia they prefer cricket." Below the text are four radio button options: A) concession, B) finality, C) contrast, and D) result. At the bottom, there is another dark red footer with a "Página Inicial" button.

Figura 14: Exemplo de atividade de múltipla escolha criada com o *JQuiz*.

Além das atividades criadas com a ferramenta autoral *Hot Potatoes*, há também as apresentações em *Power Point* utilizadas em sala de aula que, após vários pedidos dos alunos, foram disponibilizadas no AVA. Por fim, foi possível fazer uso de alguns OAs em flash e Java, disponíveis em repositórios de OAs. Para tal, os OAs elaborados, adaptados e

¹⁹ A versão utilizada do *Hot Potatoes* é a 6.0 e ela conta com seis módulos, ou seja, seis programas de criação de atividades.

reutilizados foram selecionados para inserção no AVA, segundo as seguintes orientações da literatura de desenho de OAs (cf. PALLOFF e PRATT, 1999, 2007; SMITH, 2004; DIGITAL CAMPUS, 2002):

- o material deve ser interativo e oferecer opções para que o aluno realize a atividade;
- o formato de arquivo disponibilizado deve ser aquele que os usuários saibam operar e possuam o programa necessário para executá-lo. Se possível, mais de um formato de arquivo deve ser oferecido, de forma a tornar o acesso mais flexível. Deve ser dada preferência aos formatos cuja versão do programa necessário seja mais estável e que sejam compatíveis com versões mais recentes;
- cenários e exemplos que façam parte da realidade do público-alvo devem ser incorporados às atividades, personalizando o conteúdo a ser elaborado;
- um percurso não linear, aberto, que possibilite o aluno escolher o melhor caminho de acordo com seus objetivos e necessidades deve ser oferecido;
- as atividades devem contemplar diferentes estilos de aprendizagem;
- a organização de elementos deve ser lógica e previsível. Isso evita que os usuários fiquem perdidos e lhes oferece um senso de direção;
- botões, pastas, arquivos e quaisquer outros recursos que não sejam utilizados no AVA devem ser desabilitados, a fim de que os participantes não fiquem confusos com relação ao seu uso no ambiente on-line;
- a coerência visual entre diferentes elementos na mesma tela deve existir: itens mais importantes devem ser maiores e em cores mais escuras, dispostos na parte superior ou esquerda da página; já os de menor importância devem ser menores, mais claros e aparecerem próximos às margens inferior e direita.

Muitos OAs encontrados no AVA foram produzidos pelos alunos (vídeos, apresentações, imagens, páginas da web, entre outros) como resultado dos trabalhos de

produção escrita. Esse conteúdo, na maioria das vezes, não obedeceu algumas orientações básicas de usabilidade ou de criação de OAs. No entanto, faz-se necessário explicitar aqui que este não era o objetivo da atividade, já que os alunos não foram orientados a seguir parâmetros específicos para criação dos OAs. Além disso, apesar da inclusão de trabalhos de produção escrita no AVA, vale ressaltar que o curso on-line investigado tem como foco a leitura instrumental de inglês. Por ser determinação do Departamento de Inglês da instituição de ensino investigada, deve haver uma atividade de produção escrita a cada trimestre. Dessa forma, uma estratégia que adotei para encorajar o desenvolvimento da habilidade de produção escrita por meio da aprendizagem colaborativa, foi adaptá-las para serem disponibilizadas no AVA. Com isso, era possível favorecer o compartilhamento de conhecimento produzido pelos participantes e, principalmente, estimular a leitura dos trabalhos entre os diversos grupos e turmas.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta seis seções. Na seção 4.1, descrevo, de maneira breve, minha trajetória profissional e acadêmica com foco na inserção da tecnologia na minha prática docente e, em seguida, retomo as questões de pesquisa apresentadas na Introdução. Na seção posterior, descrevo o paradigma crítico adotado e caracterizo este estudo como uma pesquisa-ação, que utiliza instrumentos etnográficos de pesquisa, apresentando as justificativas para a escolha dessa abordagem metodológica (seção 4.2). Em seguida, descrevo o contexto de pesquisa, incluindo a proposta pedagógica da instituição em questão (seção 4.3). A seção seguinte é dedicada ao perfil detalhado dos participantes envolvidos neste estudo (seção 4.4). Nas duas últimas seções, apresento os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de geração de dados utilizados (seção 4.5) e os procedimentos de análise de dados adotados (seção 4.6).

4.1 O COMEÇO DE TUDO E AS QUESTÕES DE PESQUISA

Há momentos na nossa vida que nunca esquecemos. Eu, por exemplo, aos 10 anos de idade, ganhei meu primeiro computador e comecei a estudar inglês em uma escola de idiomas, que, mais tarde, tornou-se meu local de trabalho. Para muitos jovens, atualmente, esses dois acontecimentos ocorrem muito mais cedo e não causam estranhamento. No entanto, percebo com facilidade que, por minha experiência como aluno e professor de LE estar associada ao uso da tecnologia, sempre me destaquei nos lugares onde trabalhei como o professor *high-tech*. Eu era a pessoa a quem os professores e coordenadores se dirigiam para aprender a usar determinado programa de computador, mudar a formatação de uma página no Word ou encontrar alguma música na Internet.

Foi por volta de 2000, quando a Internet no Brasil se popularizava e eu já possuía maior competência linguística na LE, que fiquei envolvido com as potencialidades da rede. Gostava de passar horas navegando na Internet em busca de ferramentas on-line que pudessem me ajudar a ampliar meu vocabulário em língua inglesa. Em outras palavras, tudo o que eu procurava eram estratégias de aprendizagem e a Internet era o meio mais apropriado para isso. Era a partir daquele momento que eu, intuitivamente, de alguma forma, começava a fazer pesquisa, “processo sistemático de investigação composto por três elementos: (1) uma pergunta, problema ou hipótese, (2) dados, (3) análise e interpretação de dados” (NUNAN, 1992: 3).

Toda essa experiência com as novas tecnologias contribuiu para meu desenvolvimento enquanto professor de LE. O magistério para mim sempre representou uma atividade dinâmica e nunca havia rotina, pois estava constantemente elaborando ou adaptando material multimidiático para minhas aulas. Segundo McDonough, J. e McDonough, S. (1997: 40), essas atividades de preparação de aula fazem parte do fazer pesquisa. Para eles, quando o professor de línguas procura materiais, textos, exercícios e exemplos apropriados para suas explicações, ele também está realizando pesquisa. Esse tipo de investigação no ensino de línguas se preocupa com a descoberta, autenticidade, utilidade e desenvolvimento de um produto: o conjunto de todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem.

No início, eu elaborava atividades pedagógicas visualmente atrativas em *Power Point*, apenas com o objetivo de impactar os alunos. No entanto, eu ainda era um aluno de licenciatura e, desprovido de embasamento teórico, fazia uso inadequado da tecnologia, pois ela apenas reproduzia uma metodologia tradicional de ensino de línguas.

Depois de aprofundamento teórico e uma postura mais reflexiva, passei a utilizar a tecnologia de forma mais interessante e inovadora. Eu buscava formas de criar material pedagógico, *blogs*, *wikis*, dentre outros recursos, que convidassem meus alunos a participarem

colaborativamente. Eles já não eram meros receptores de informação, mas atores na construção de sentidos com os outros participantes em sala de aula.

Essa necessidade de mudança de paradigma já estava bem fundamentada em 2007, quando comecei o curso de especialização em Docência do Ensino Superior. Em minha monografia, intitulada “Construção da autonomia no contexto digital”, argumentei que “para que a aplicação da tecnologia na educação seja eficiente é preciso refletir quanto ao modelo pedagógico empregado” (FRANCO, 2009: 35). Apesar de o estudo ter sido apenas uma revisão bibliográfica, eu encontrava na minha prática a confirmação de que o uso de novas tecnologias tende a exigir um novo fazer pedagógico.

Nessa ocasião, eu era professor de inglês em um curso de idiomas e fazia uso de novas tecnologias que começavam a surgir no ensino de línguas, como foi o caso do quadro interativo. Além de trabalhar na rede privada, eu também lecionava em uma escola estadual, em que a falta de recursos resultou novas demandas para que eu pudesse desenvolver atividades pedagógicas com uso da tecnologia em sala de aula.

Segundo uma percepção pessoal, em um momento inicial, os alunos deslumbravam-se com o novo recurso digital utilizado pelo professor, mas, ao longo das aulas tal empolgação era reduzida, pois a mudança era apenas relacionada ao instrumento utilizado e não à metodologia adotada. Entretanto, quando o uso de uma nova tecnologia era acompanhado de tarefas elaboradas com foco nos alunos e na colaboração, o envolvimento parecia ser mais duradouro. Em linhas gerais, foi possível evidenciar que uma tecnologia só deve ser substituída por outra se for acompanhada de um procedimento metodológico que introduza contribuições significativas para que o aluno se sinta encorajado a aprender.

Essa percepção tem iluminado minha prática pedagógica desde quando comecei a ensinar Língua Inglesa na instituição federal de ensino investigada, que representa, hoje, meu contexto de trabalho e de pesquisa. A unidade escolar (a ser descrita em 4.3) está localizada

na cidade de Duque de Caxias (RJ) e oferece apenas o Ensino Médio. A proposta pedagógica do Departamento de Anglo-germânicas da referida instituição é o ensino de leitura com base na abordagem sócio-interacional. Tendo em consideração esse cenário de trabalho e já dotado de uma postura mais reflexiva e madura no que tange o uso da tecnologia, minhas inquietações passaram a estar relacionadas à introdução de novas tecnologias, mais especificamente o AVA (cf. Introdução), no ensino presencial de leitura instrumental em inglês.

Segundo McDonough, J. e McDonough, S. (1997: 40), envolver-se em pesquisa implica correr riscos e requer, por conseguinte, maior comprometimento, mudança da percepção de como exerço minha atividade profissional, compreensão do meu contexto de trabalho e o dos meus alunos, entre outras demandas. Nesta dissertação, portanto, conforme já dito na Introdução, busco avaliar, sob o ponto de vista dos participantes, a inclusão de um AVA em um curso presencial de inglês com foco na leitura. Para tal, parto de uma pergunta de pesquisa mais abrangente e de duas subperguntas, retomadas a seguir. A pergunta central é:

- Na percepção dos participantes (alunos e professor-pesquisador), quais as contribuições e as limitações do uso de um AVA elaborado como componente integrante de um curso presencial de inglês instrumental com foco na leitura?

Em outras palavras, se e até que ponto o AVA criado pode fazer a diferença no contexto investigado e o que pode prejudicar a eficiência desse AVA?

Além de buscar investigar as possíveis contribuições pedagógicas do AVA em questão, pretende-se também identificar as características desse AVA que o tornam útil e

quais restringem suas contribuições, respondendo à seguinte subpergunta de pesquisa (cf. Introdução):

- Que características específicas do AVA elaborado propiciaram tais contribuições e limitações?

Por fim, conforme já apresentado na Introdução, a segunda subpergunta de pesquisa é:

- Na percepção dos participantes, quais as relações possivelmente estabelecidas entre o AVA e o componente presencial desse curso?

Com essa pergunta, o objetivo é averiguar como os componentes on-line e presencial se relacionam, a partir da perspectiva de alunos e professor.

Para buscar responder a essas questões, que privilegiam a perspectiva daqueles mais diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem (ou seja, alunos e professor) e que envolvem um processo de avaliação da minha prática pedagógica a fim de compreendê-la e transformá-la, adotei o paradigma crítico de pesquisa, que será detalhado a seguir.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem metodológica adotada é a pesquisa-ação crítico-emancipatória e foram utilizados diversos instrumentos etnográficos para a geração de dados. Nesta seção, primeiramente, justifico minha preferência pela visão crítica de fazer pesquisa, contrastando este paradigma com o positivista e o interpretativista. A seguir, apresento o porquê de se

realizar um estudo que utiliza instrumentos etnográficos de pesquisa. Por fim, explico o termo “pesquisa-ação” e, mais especificamente, o caráter crítico-emancipatório desta pesquisa-ação.

Enquanto pesquisador inserido na área de Linguística Aplicada, optei pelo paradigma crítico como forma mais enriquecedora de buscar repostas para meus questionamentos, tendo em vista a concepção de linguagem com a qual trabalho. Ao considerar que a linguagem possibilita formas de intervenção no mundo social, produzindo efeitos e orientando nossas escolhas (cf. MARCONDES, 1990; MARTINS, 2000; FABRÍCIO, 2006) e que todo significado é construído socialmente (cf. FAIRCLOUGH, 2001[1992]), o paradigma de pesquisa mais apropriado para dar conta da emancipação dos participantes desta pesquisa é o crítico.

Neste paradigma, a meu ver, a forma subjacente de produzir conhecimento se mostra mais adequada à pesquisa que me proponho realizar, uma vez que a linguagem não é neutra, mas norteadada por crenças, visões de mundo, ideologias, e é atravessada, imprescindivelmente, por relações de poder, refletindo crenças e visões de mundo (cf. FOUCAULT, 1979). Além disso, o paradigma crítico tem por objetivo não somente a compreensão da realidade pesquisada por meio da linguagem, mas, principalmente, a transformação. O desejo de mudança, o compromisso com a emancipação e a valorização dos processos sociais coletivos são características distintivas da lógica crítica de pesquisa:

A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença se assemelham às do paradigma interpretativista, mas valorizam a importância dos processos sociais coletivos. Há, pois, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias. (FREITAS, 2003: 3)

O paradigma crítico passou a coexistir, a partir dos anos 70, com os paradigmas de pesquisa positivista, conhecido também como quantitativo, e interpretativista ou qualitativo.

Como as primeiras pesquisas educacionais se fundamentaram na visão positivista, elas consideravam a realidade como objetiva e controlada por variáveis. Essa perspectiva, própria das ciências naturais e exatas, faz testagem de hipóteses e busca generalizações, partindo do geral para o particular (abordagem dedutiva). Além disso, “o que interessa no paradigma positivista é a explicação causal, as generalizações e análises dedutivas, quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento” (FREITAS, 2003: 2). O pesquisador é apenas observador e age com uma distância objetiva, categorizando e quantificando dados.

Já no paradigma interpretativista, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo que interessa” (MOITA LOPES, 1994: 332). Ao contrário da objetividade tão almejada pelos positivistas, a intersubjetividade é focalizada pelos interpretativistas, pois é ela que “possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais” (MOITA LOPES, 1994: 332). Nesse paradigma, os dados são gerados a partir de estudo de um grupo particular (abordagem indutiva) e o pesquisador é peça fundamental, pois é ele quem interpreta os dados da pesquisa.

Segundo Moita Lopes (1994), a posição interpretativista é uma forma inovadora de investigação em Linguística Aplicada e pode ser reveladora de conhecimento, uma vez que está baseada em princípios diferentes do modelo positivista e racionalista. Para o autor, ao considerar que a visão dos participantes determina o mundo social, esta não pode ser ignorada caso se pretenda investigar tal realidade.

De forma sintética, podemos dizer que o paradigma positivista está baseado na explicação, o interpretativista na compreensão e o crítico na transformação (cf. FREITAS, 2003). Desta forma, para que seja possível alcançar a transformação, é imprescindível remeter-se à observação participante. A abordagem da observação participante, marca da antropologia e mais comumente conhecida como trabalho de campo, é própria à etnografia.

Segundo Davies (1999), a observação participante, em sua forma clássica, consiste de um único pesquisador vivendo entre o grupo de pessoas que está investigando. Este pesquisador participa, por um longo período de tempo, das rotinas diárias dessas pessoas a fim de coletar informações e compreender seus significados sócio-culturais e as formas de se inter-relacionarem. Este tipo de observação participante, orientado pela corrente positivista, estava preocupado em reduzir qualquer distorção, por parte do etnógrafo, na descoberta de fatos sociais. Atualmente, no entanto, como consequência das críticas a essa posição positivista, a etnografia é por si só reflexiva e tem como característica fundamental a ênfase dada às “interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador” (ERICKSON, 2001: 13). Essa ideia também está presente na citação abaixo:

em vez de considerar somente a observação do pesquisador externo, como tradicionalmente feito em pesquisa de base positivista, a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social. (MOITA LOPES, 1994: 334)

Quando o contexto de pesquisa é o ambiente virtual, como é o caso desta pesquisa, tem-se a chamada etnografia virtual, conhecida também como netnografia. Para Hine (1998), o objetivo desse tipo de etnografia não se resume apenas ao estudo de “como as pessoas usam a Internet, mas também as práticas que tornam aqueles usos da Internet significativos em contextos locais”.

Esta pesquisa, no entanto, não tem como eixo central a etnografia virtual enquanto método de estudo, mas apresenta características da etnografia – como buscar entender o que está acontecendo em uma determinada cultura ou grupo social, privilegiar a perspectiva dos participantes e fazer uso de instrumentos etnográficos para investigar o contexto on-line (cf. seção 4.5). Conforme Rodrigues (2007), usar ferramentas etnográficas não qualifica a abordagem aqui adotada como etnografia propriamente dita, mas podemos caracterizá-la

como uma investigação que utiliza métodos e técnicas típicos da etnografia para a geração de dados.

A utilização de instrumentos etnográficos é comum em algumas abordagens de pesquisa do paradigma interpretativista ou crítico, como é o caso da pesquisa-ação, amplamente adotada no campo educacional. A principal diferença entre a etnografia e a pesquisa-ação é que esta tem como base fundamental uma ação transformadora, uma intervenção por meio de um pesquisador, aquele que “se implica, [...] se explica e [...] se aplica em uma realização educativa” (MORIN, 2004: 52).

Embora não tenhamos certeza da origem da pesquisa-ação, Kurt Lewin, psicólogo americano, em meados da década de 40, já desenvolvia a ideia de pesquisa-ação como sendo um processo espiral composto de planejamento, ação e análise dos resultados da ação. Além disso, Lewin acreditava que para “compreender e mudar certas práticas sociais, cientistas sociais têm de incluir participantes do mundo social real em todas as fases de investigação” (MCKERNAN, 1991: 10).

Essa concepção inicial de pesquisa-ação modifica-se na década de 1980, quando incorpora a perspectiva dialética aos seus fundamentos, objetivando a melhoria ou transformação da prática educativa docente. De acordo com Zuber-Skerritt (1996: 83), todo projeto ou programa de pesquisa-ação tem dois objetivos: (1) melhoria da prática, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas sociais e (2) melhor entendimento por parte dos participantes de suas práticas. A pesquisa-ação não está comprometida em resolver problemas, no sentido de tentar descobrir o que está errado, mas sim em buscar conhecimento sobre como podemos melhorar ou mudar a nossa prática (cf. MCTAGGART, 1992; FERRANCE 2000).

Thiollent (1998), um dos autores mais citados no ramo de pesquisas qualitativas no Brasil, afirma que a pesquisa-ação não tem como finalidade a comprovação observacional e

quantificada das ciências da natureza e, desse modo, difere-se da lógica tradicional positivista. Barbier (2002) também afirma que a pesquisa-ação deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade. Em relação ao aspecto emancipatório da pesquisa-ação, Barbier (2002) cita Carr e Kemmis (1986) para ilustrar que é um processo “relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática”.

No entanto, denominar a presente pesquisa somente como uma pesquisa-ação não é suficiente para dar conta de seu caráter de criticidade. Como esta pesquisa valoriza a reflexão crítica coletiva, pode-se dizer, portanto, que ela é mais bem classificada como pesquisa-ação crítico-emancipatória. Com isso, a observação e reflexão do pesquisador não são suficientes aqui, mas a participação de todos os sujeitos, com vistas à reflexão-ação coletiva.

A pesquisa-ação crítico-emancipatória, também conhecida como abordagem de aperfeiçoamento, foi inspirada na teoria crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente o trabalho de Habermas. Segundo esse teórico, “é através do desenvolvimento da crítica que é possível a mediação entre teoria e prática” (GRUNDY, 1982: 358). Além do mais, a pesquisa-ação crítica engendra o reexame de elementos sociais (como a ética e a moral), atuando na transformação do *status quo*.

Esse tipo de pesquisa-ação possibilita o empoderamento e a libertação dos participantes, ou seja, ela “promove uma consciência crítica que se revela numa ação política e prática para promover mudança” (GRUNDY, 1987: 154). Sobretudo, o componente emancipatório desse modo de pesquisa faz uso da percepção dos participantes não apenas para servirem de instrumento de interpretação do pesquisador, mas possibilita, principalmente, que os próprios participantes tenham consciência das transformações que vão acontecendo (cf. FRANCO, 2005).

A pesquisa-ação crítico-emancipatória é estruturada de forma cíclica e, comumente, composta das etapas a seguir (cf. KEMMIS & MCTAGGART, 1986; ZUBER-SKERRITT, 1996; FERRANCE, 2000):

- 1) **identificação do problema:** nesta etapa inicial, é feito um levantamento do que se pretende pesquisar.
- 2) **geração de dados:** é recomendado que se utilizem vários instrumentos de geração de dados (como entrevistas, diários, questionários, gravações) para que se tenha uma visão mais abrangente dos acontecimentos em sala de aula. Os dados devem ser selecionados conforme o nível de relevância para que possam ajudar a responder os questionamentos da etapa anterior.
- 3) **interpretação de dados:** os dados observados são analisados, de forma holística ou individualmente, para que seja traçado um plano de ação.
- 4) **plano de ação:** a partir dos dados gerados e da revisão de literatura, é desenvolvido um plano de ação que possibilite a geração de uma mudança e, eventualmente, sua análise. É importante continuar a geração de dados durante o processo de implementação de mudança.
- 5) **avaliação dos resultados:** esta última etapa deve contribuir não só para a identificação dos efeitos causados pela intervenção feita, mas também para a reflexão crítica dos participantes.
- 6) **próximas etapas:** após a realização da pesquisa-ação, o pesquisador deve levar em consideração os encaminhamentos da pesquisa, o que pode ser feito para obtenção de resultados mais significativos e, de forma cíclica, recomeçar o processo, cogitando novas perguntas para uma próxima investigação.

A figura a seguir resume as cinco fases do ciclo da pesquisa-ação propostas por Ferrance (2000):

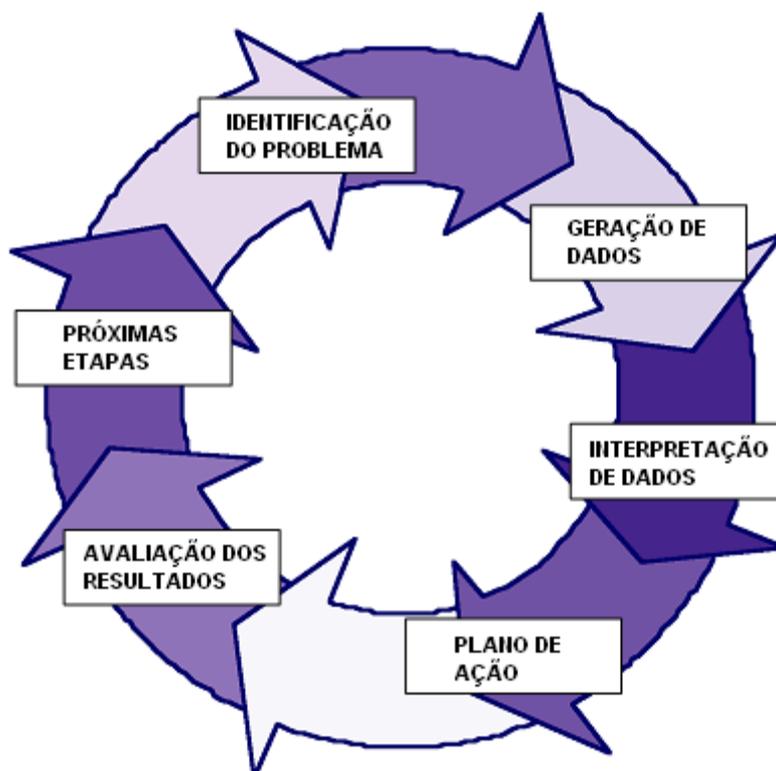


Figura 15: Representação em cinco fases do ciclo da pesquisa-ação.
(Adaptado de Ferrance, 2000: 9)

4.3 CONTEXTO DE PESQUISA

A presente seção está subdividida em quatro subseções e tem por objetivo descrever aspectos importantes em relação ao contexto em que a pesquisa foi realizada. Na primeira subseção, apresento a instituição escolar investigada (4.3.1). Na segunda, destaco aspectos metodológicos relevantes para o ensino de inglês como LE na instituição (4.3.2). Na subseção posterior (4.3.3), exponho a concepção de leitura adotada pelo Departamento de Inglês da referida instituição de ensino. A última subseção (4.3.4) é dedicada ao uso da tecnologia no contexto de ensino de inglês investigado. Com o propósito de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, o nome da instituição escolar e os de todos envolvidos aqui não

serão divulgados. Portanto, usarei nomes fictícios para os alunos e substituirei todas as fotos dos participantes por avatares²⁰.

4.3.1 A instituição escolar

A instituição escolar onde a pesquisa foi conduzida está localizada no Rio de Janeiro e “constitui-se hoje em uma autarquia federal do MEC, cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis Fundamental e Médio” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002: 19). Além do Ensino Médio Regular, também é ministrado o Ensino Técnico nas modalidades de: 1) Ensino Médio Integrado, com formação em Informática ou Meio Ambiente e; 2) Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), curso noturno com formação em Montagem e Manutenção de Computadores ou Manutenção Automotiva. A instituição é um complexo escolar composto de treze unidades, sendo dez unidades no município do Rio de Janeiro e três descentralizadas (UNED), como é o caso da unidade de Duque de Caxias, a mais recente e onde esta pesquisa foi realizada.

A Unidade Escolar investigada, durante o período de geração de dados, estava situada no centro do 1º distrito da cidade de Duque de Caxias e oferecia somente o Ensino Médio Regular no turno da manhã. A unidade foi inaugurada em setembro de 2007, com oferta de cursos técnicos para a população local como, por exemplo, o de programação de computadores. A partir do início de 2008, surgiram as primeiras turmas de Ensino Médio Regular. O ingresso de alunos para o Ensino Médio Regular ocorre através de concurso público de seleção de candidatos, com provas de Matemática e Português. A metade do total de vagas oferecidas é preenchida por alunos oriundos das escolas que integram a rede pública de Ensino Fundamental, e as demais por candidatos das escolas particulares.

²⁰ Avatar é uma representação gráfica de uma pessoa. Nesta dissertação, eu criei as imagens através de um serviço gratuito, disponível em <www.faceyourmanga.com>.

Os alunos do Ensino Médio Regular da unidade escolar investigada nesta pesquisa estudam de segunda a sábado, com seis aulas diárias. Nos dias pares, eles têm aulas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Filosofia, Matemática, Química e Educação Artística/Musical (somente para os alunos do 1º ano). Nos dias ímpares, os alunos estudam Biologia, Desenho, Física, Geografia, História e Sociologia (apenas para os alunos do 2º ano). Quanto à Língua Estrangeira, os alunos do 1º ano optaram entre Inglês ou Espanhol, mas os de 2º ano, excepcionalmente, não tiveram opção de escolha quando ingressaram na unidade escolar investigada, pois não havia alunos suficientes para formar turma de espanhol. Alguns alunos também participam, no turno da tarde, de aulas de apoio e atividades extracurriculares como, por exemplo, coral e teatro.

Em se tratando de recursos disponíveis, os professores da unidade podem fazer uso de um retroprojetor, um aparelho de DVD, uma televisão de 29 polegadas e um aparelho de data show. Além desses recursos, é possível ter acesso à Internet em qualquer sala de aula através de uma conexão local de rede sem fio. Eu sempre levava meu computador portátil para a escola e, com a ajuda do data show e Internet sem fio, era possível, por exemplo, demonstrar atividades on-line da plataforma virtual, fazer buscas na Internet, assistir a vídeos streaming. A UNED de Caxias ainda conta com uma sala de artes e um laboratório de informática. Os alunos podem fazer uso do laboratório de informática no período da tarde. O laboratório tem 18 microcomputadores ligados em rede e com acesso à Internet por meio de banda larga.

4.3.2 O ensino de inglês na instituição

O ensino de inglês é ministrado do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, num total de sete anos. Para o aluno, o inglês, assim como o francês, é obrigatório nos quatro anos do Ensino Fundamental e opcional no Ensino Médio Regular, já que ele pode

escolher entre inglês, francês e espanhol. Todas as turmas de inglês contam com três tempos semanais de 45 minutos cada um, com exceção do PROEJA e do Ensino Médio Integrado, em que os alunos têm dois tempos de 45 minutos por semana. Nestas duas últimas modalidades de ensino, o Inglês é a LE obrigatória da grade curricular.

A proposta de ensino de inglês da instituição é norteadada por um Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem como base a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo este documento,

o ensino de inglês [na instituição] tem por objetivo desenvolver um processo contínuo alicerçado no aperfeiçoamento da capacidade de aprender. O ensino de uma Língua Estrangeira Moderna se justifica na medida em que permite ao estudante o acesso a várias culturas e, desse modo, a possibilidade de estar mais integrado num mundo globalizado. Será então realçado o aspecto sociolinguístico, discursivo e estratégico envolvido no aprendizado de uma língua estrangeira hegemônica, como é o caso de inglês. (PPP, 2002: 220) ²¹

A noção de linguagem adotada pela equipe docente do Departamento de Línguas Anglo-germânicas é a de que os sentidos são construídos através da interação entre os participantes em sala de aula, situados social, histórica e culturalmente:

De acordo com a concepção de linguagem com que trabalhamos, o sentido não é inerente à palavra, mas construído pelos participantes através da interação. Assim, ainda que os interlocutores compartilhassem de um mesmo código, isso não garantiria o entendimento do que pretendem comunicar. Na verdade, toda comunicação requer negociação. Segundo o pensamento de Bakhtin, entendemos que, assim como o homem é um ser histórico e social, também a linguagem e seu sentido estão diretamente ligados ao contexto social em que são produzidos. (PPP, 2002: 212)

A contextualização e a interdisciplinaridade são palavras-chave na caracterização do ensino de inglês na instituição investigada. Em se tratando da contextualização, ela torna-se necessária para que o aluno possa fazer conexões com o conteúdo a ser trabalhado e a realidade,

²¹ O PPP é um documento publicado pela instituição de ensino investigada e, por questões de ética acadêmica, ele não foi incluído nas referências bibliográficas.

buscando evitar uma construção fragmentada do conhecimento. Já a interdisciplinaridade permite que a língua inglesa se associe a qualquer outra disciplina, contribuindo para o diálogo com as diversas áreas do conhecimento. Pretende-se, assim, “romper os limites que demarcam o território de cada disciplina, confinando-as e isolando-as em suas próprias fronteiras” (PPP, 2002: 216).

Na instituição investigada, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a leitura é a habilidade mais trabalhada em sala de aula. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o fato de priorizar a compreensão escrita em ambos os níveis de ensino é justificado por dois fatores. O primeiro diz respeito ao próprio contexto escolar como, por exemplo, grande número de alunos por turma (35 alunos em média), escassez de recursos de multimídia (como gravador, vídeo, etc.). O outro fator está relacionado às reais necessidades dos alunos:

a leitura [é] a habilidade mais socialmente justificável dentro do nosso contexto de país em desenvolvimento: raras são as oportunidades que brasileiros têm de falar esta língua, mas inúmeras são as oportunidades em que a leitura representará um instrumento importante de comunicação e/ou de acesso a outras culturas, tanto na vida cotidiana quanto, e principalmente, na vida acadêmica. (PPP, 2002: 220)

O ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental caracteriza-se por trabalhar, na medida do possível, as quatro habilidades: falar, ouvir, escrever e ler, priorizando-se a última. Desde o 6º ano, os alunos aprendem estratégias de leitura e entram em contato com diversos gêneros textuais (como cartas, anúncios, artigos de revistas e jornais, letras de música, etc.) a fim de identificarem “a ideia central e/ou os pontos principais, extraindo informações específicas ou chegando a uma compreensão aprofundada” (PPP, 2002: 224). No Ensino Fundamental, o Departamento de Inglês optou por trabalhar com livro didático e a escolha é feita por cada unidade escolar.

No Ensino Médio, a leitura é a única²² habilidade desenvolvida, sendo trabalhadas “estratégias para melhor reconhecimento e compreensão dos níveis lexical, sintático e semântico da língua (...) apropriadas a um processo de leitura crítica” (PPP, 2002: 384). Nas demais modalidades do Ensino Médio – Ensino Médio Integrado e PROEJA – é adotada a linha de trabalho do Ensino Médio Regular, com a inclusão de textos específicos para as diferentes áreas. O material didático utilizado no Ensino Médio se constitui de três apostilas (uma para cada série) elaboradas por uma equipe do próprio departamento de inglês da instituição.

A produção do material didático é orientada pela visão de leitura sócio-interacional (cf. 3.1.2) que será mais bem detalhada na subseção seguinte.

4.3.3 A concepção de leitura

Como já vimos na subseção anterior (4.3.2), a compreensão escrita é priorizada em sala de aula devido às condições físico-estruturais da escola e às inúmeras oportunidades em que a leitura pode representar “um instrumento importante de comunicação e/ou de acesso a outras culturas” (PPP, 2002: 220). Além disso, a leitura pode estimular a consciência crítica do aluno e promover a formação de um cidadão participativo em seu país e no mundo.

O modelo de leitura adotado na instituição investigada é o sócio-interacional, que considera que ler é um processo que envolve tanto a informação contida no texto (processo ascendente de leitura) quanto aquela trazida pelo leitor para o texto (processo descendente de leitura). O ato de ler é muito mais complexo do que simplesmente entender o que diz o escritor; é, portanto, uma forma de agir no mundo social em um momento sócio-histórico

²² Apesar de a leitura ser a única habilidade desenvolvida na instituição de ensino investigada, realiza-se também uma atividade de produção escrita a cada trimestre, por ser determinação do Departamento de Anglo-germânicas da referida instituição.

específico (cf. MOITA LOPES, 1996a). Os sentidos são construídos coletivamente, nas nossas práticas sociais e não na mente. Dessa forma,

ler, além de ser uma atividade pessoal e particular, é uma prática social, já que pressupõe a interação entre leitor-texto-escritor, situados social, política, cultural e historicamente na construção social do significado. Os aspectos cognitivos e sociais da leitura são elementos integrantes desse processo. (PPP, 2002: 221)

Assim, partindo do princípio de que a leitura é uma prática social, o ensino de inglês é orientado para o desenvolvimento de uma leitura crítica, em que é preciso discernir:

- Quem escreveu o texto (e, se não há autor explícito, qual sua fonte)?
- Qual o assunto do texto?
- Por que o autor está escrevendo sobre aquele assunto?
- Como o autor está escrevendo sobre aquele assunto?
- Quem é o público alvo do texto?
- De que outra(s) maneira(s) se poderia escrever sobre esse assunto?
- Que outros textos você já leu sobre o assunto? (PPP, 2002: 223)

Sob essa concepção de leitura (cf. PPP, 2002: 221), os falantes de uma língua empregam quatro tipos de conhecimento na construção de significado: (a) conhecimento sistêmico, aquele dos sistemas da língua, que traduz a competência linguística do leitor e lhe permite fazer inferências, estabelecer coesão, etc.; (b) conhecimento de mundo, referente ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo e que lhes permite fazer previsões e construir hipóteses baseadas no conhecimento que já possuem (seu pré-conhecimento); (c) conhecimento textual, que diz respeito às convenções sobre a organização da informação nos diferentes tipos de texto; e (d) conhecimento de outros meios semióticos.

Faz-se necessário destacar que nesse processo de construção de significado, o leitor não faz uso de um ou de outro nível, de uma ou de outra competência ou apenas de sua capacidade de interpretar o texto e compreendê-lo, mas utiliza todos eles ao mesmo tempo e, muitas vezes, sem que tenha consciência disso (cf. MOITA LOPES, 1996b).

4.3.4 O uso da tecnologia no ensino de inglês

O cenário sócio-histórico contemporâneo que se desenha parece nos indicar com maior clareza os ganhos qualitativos ao utilizar a tecnologia na sala de aula, mais especificamente a aula de LE. Diante desse pensamento e do grande avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), o próprio Projeto Político Pedagógico da instituição explicita o favorecimento do uso desses instrumentos para facilitar o ensino-aprendizagem da língua:

Ao tentar elaborar uma exposição de motivos para o uso da tecnologia na sala de aula, chega-se a conclusão de que tanto mais valiosa será essa tecnologia quanto mais ela servir de estímulo ao aluno, reproduzindo em sala de aula momentos do cotidiano, apresentando a língua em situações comunicativas e fornecendo como input uma grande quantidade de informações e riqueza cultural. Além disso, a tecnologia se mostrará bastante útil ao desempenhar a função de contextualizadora de informações e de um sólido ponto de partida para atividades de sala de aula. (PPP, 2002: 217)

Nesse mesmo texto, são tecidas algumas considerações em relação ao emprego da palavra “tecnologia”. Esta não deve ser entendida apenas como inovação tecnológica, mas todo instrumento produzido ou adaptado pelo professor com fins pedagógicos. Ainda, considerando a dimensão da “tecnologia”, os materiais foram classificados como: não mecânicos (revistas, jornais, o quadro-negro, etc.) e mecânicos (gravadores, computadores, etc.). Ambos “contribuem bastante para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que promovem maior interação entre o mundo exterior e a sala de aula, além de fazer do trabalho do professor e do aluno uma tarefa mais agradável e significativa” (PPP, 2002: 217).

Além disso, no PPP, destaca-se, sobretudo, a importância da metodologia adotada para o uso de materiais mecânicos altamente sofisticados, como é o caso do computador. Ele deve ser compreendido como um forte aliado no desenvolvimento de projetos e, dessa forma, novas formas de aprender começam a ser potencializadas. Segue-se o princípio de que a tecnologia

não deve apenas transpor para a forma digital modos tradicionais de se abordar o ensino-aprendizagem, uma vez que ela representa possibilidade de situar o aluno na sociedade globalizada.

Acompanhando a necessidade de desenvolvimento de projetos que envolvam tecnologia e ensino de línguas, inaugurou-se, em agosto de 2005, a Mediateca, em uma das unidades da instituição investigada. O espaço é destinado apenas para uso nas aulas de Inglês da unidade e aos professores do Departamento de Inglês. Enquanto projeto do Departamento de Inglês, a Mediateca desenvolve atividades de ensino de Inglês como LE envolvendo (i) Internet, já que o conhecimento do inglês pode instrumentalizar o aluno na busca por informação nesse meio; (ii) vídeo, vídeos didáticos e programas de TV em inglês acompanhados de tarefas e/ou debates; (iii) áudio, principalmente trabalho com letras de música e; (iv) acervo da biblioteca da própria Mediateca, pesquisa e leitura propostas pela equipe docente por iniciativa dos próprios alunos.

Nas outras unidades escolares, como é o caso da unidade investigada (cf. 4.3.1), há um ou dois laboratórios de informática para que possam ser utilizados pelos professores de diversas disciplinas.

Com o objetivo de oferecer material didático digital para os professores de Inglês do Departamento, comecei a desenvolver, em fevereiro de 2009, como parte de meu regime de trabalho de dedicação exclusiva na instituição, um projeto intitulado “A inclusão de material didático digital no ensino de inglês”. O projeto propõe-se a oferecer atividades de leitura, por meio do computador, para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os professores podem utilizar as atividades por mim elaboradas no laboratório de informática ou na Mediateca como complemento ao material didático impresso já utilizado. O material é produzido no formato de página simples da web (HTML), sendo disponibilizado em CD-ROM e também em um *website*, de forma que todos os professores do Departamento, até

mesmo os menos familiarizados com a tecnologia, possam utilizar tais atividades no laboratório de informática ou na Mediateca.

Esse projeto, devido à natureza das atividades pedagógicas mediadas por computador, também tem como finalidade o desenvolvimento de estratégias de leitura através (i) principalmente, da hipermídia, em que recursos multimídia como texto, imagem, som, animação e vídeo estão agrupados e permitem ao aluno escolher seu próprio trajeto de navegação, ou seja, de forma não linear; (ii) de atividades colaborativas, em duplas ou trios, favorecendo o diálogo e a co-construção de conhecimento, negociação de sentidos e testagem de hipóteses e; (iii) do uso de diversos gêneros textuais e textos autênticos.

Como já conhecemos o contexto investigado, apresentarei a seguir os participantes envolvidos nesta pesquisa.

4.4 OS PARTICIPANTES

Esta pesquisa-ação teve como participantes: (1) o professor-pesquisador e (2) 140 alunos de quatro turmas do Ensino Médio da instituição de ensino investigada, que serão descritos a seguir.

(1) Professor-pesquisador: Tenho 23 anos, natural de Duque de Caxias, RJ. Sou licenciado em Português-Inglês pela Universidade do Grande Rio desde 2006 e especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Minha monografia foi apresentada em março de 2008 com o título: “Construção da autonomia no contexto digital”. Ao iniciar a graduação comecei a dar aulas de inglês em cursos livres. No final de 2007, prestei concurso público para o Estado do Rio de Janeiro. Em março de 2008, comecei o efetivo exercício, em regime semanal de 16h, com seis turmas de Ensino Médio. Começava ali minha experiência com ensino de leitura instrumental. Trabalhei no turno noturno com

turmas regulares de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Em agosto de 2008, fiz concurso para a instituição escolar investigada. Tomei posse em dezembro de 2008 e iniciei, em março de 2009, minhas atividades docentes, sob regime de 40h, com lotação na unidade escolar de Duque de Caxias, no turno da manhã, e complementação da carga horária, no período da tarde, na unidade do Centro. Nesse momento, trabalhava em quatro instituições de ensino (duas unidades da instituição federal em questão, uma escola estadual e um curso de idiomas) e precisava de mais tempo para atividades de pesquisa. Assim, em fevereiro de 2009 pedi exoneração da rede estadual e, em seguida, optei por regime de dedicação exclusiva na instituição federal investigada. Parte da minha carga horária também é destinada ao meu projeto de dedicação exclusiva, voltado para a elaboração de material didático digital para o Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, trabalho com seis turmas: duas de 1º ano e duas de 2º ano do Ensino Médio Regular na UNED de Duque de Caxias e duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental na unidade do Centro. Ao longo do capítulo de análise de dados, este professor será identificado como Claudio e sua imagem de exibição será o avatar a seguir:



Figura 16: Imagem de exibição do professor-pesquisador no ambiente on-line

(2) Alunos-participantes: Participaram desta pesquisa os alunos das minhas duas turmas de 1º ano e das duas de 2º ano do Ensino Médio da UNED de Duque de Caxias. Cada turma tem carga horária de três tempos semanais de 45 minutos cada um, sendo dois tempos seguidos em um dia da semana e um tempo isolado em outro dia. As turmas de 1º ano têm aulas seguidas às quartas-feiras e um tempo de aula às sextas-feiras. Essas turmas serão

definidas como Turmas A e B. Já nas turmas de 2º ano, os tempos duplos são às sextas-feiras e o isolado, às quartas-feiras. Elas serão definidas como Turmas C e D.

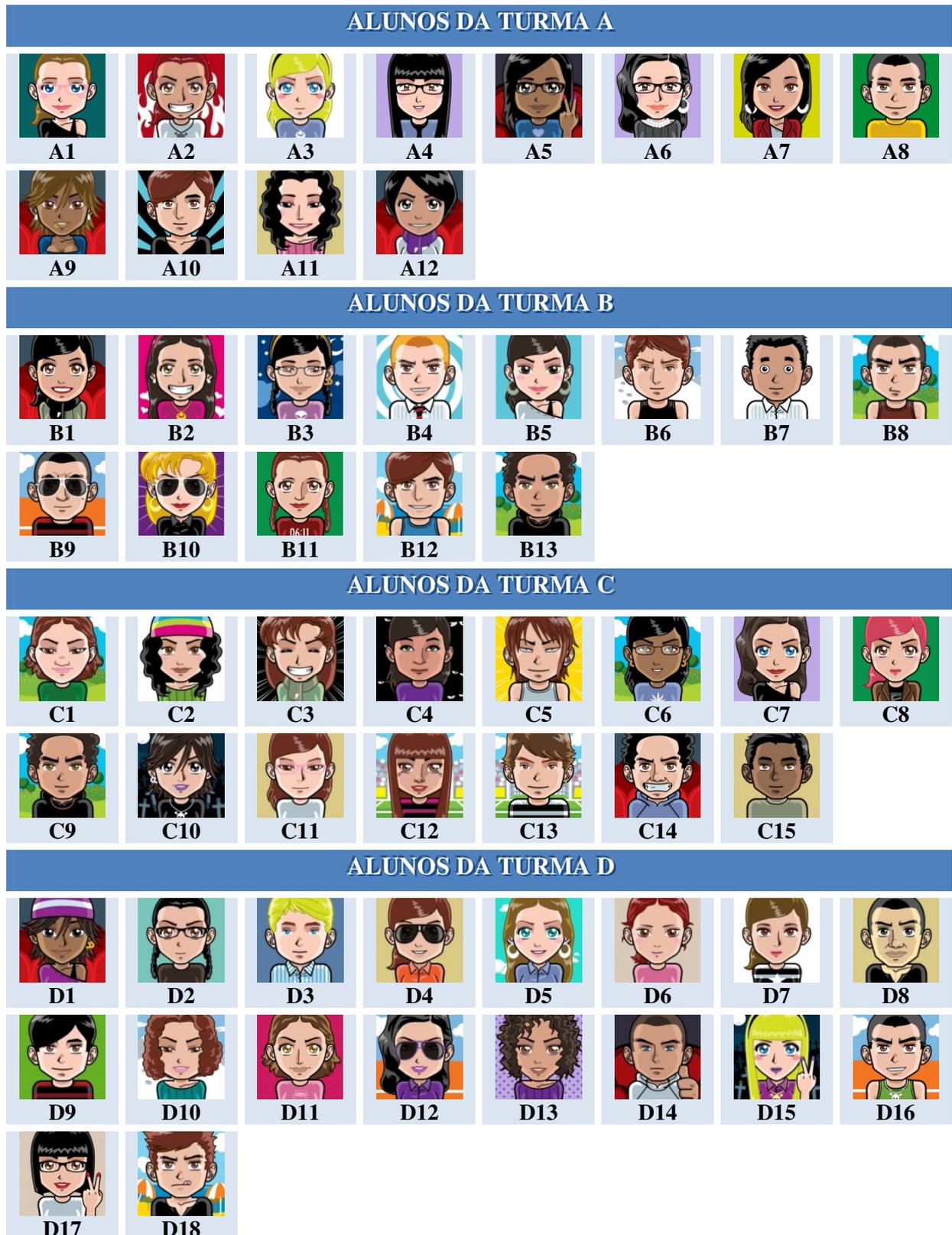
Com o objetivo de possibilitar o acesso democrático à plataforma virtual, todos os 140 alunos das minhas quatro turmas de Ensino Médio foram envolvidos na fase inicial da pesquisa. Por meio de uma carta-convite, todos esses alunos foram informados sobre a pesquisa e foram, automaticamente, convidados a participar. Mediante o recebimento dessa carta-convite, com a assinatura do responsável, os alunos foram cadastrados na plataforma. À medida que os professores de outras disciplinas acompanhavam o engajamento dos alunos com a proposta de participação do componente on-line de Inglês, eles me procuraram para desenvolver um componente on-line para a disciplina deles também. Em pouco tempo, outros cinco professores já ofereciam um componente a distância para sua matéria. Além disso, alunos de outras duas turmas em que não leciono, cuja opção de língua estrangeira é espanhol, solicitaram participação no AVA. Em menos de dois meses de uso, o acesso à plataforma virtual se tornou frequente para os alunos e professores da unidade investigada.

Com relação aos alunos-participantes desta pesquisa, optei por traçar o perfil de dois grandes grupos: 1º ano do Ensino Médio (Turmas A e B) e 2º ano do Ensino Médio (Turmas C e D). Esta escolha parece ser mais pertinente, ao invés de descrever cada turma isoladamente, uma vez que não há divisão de turmas da mesma série no ambiente on-line, mas encontramos dois cursos no AVA: “ING1” para as turmas do 1º ano e “ING2” para as turmas do 2º ano.

Precisamos compreender, agora, os critérios para a escolha dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, a etapa inicial da pesquisa contou com a participação de 140 alunos, por meio de preenchimento de questionário de caracterização das turmas. Aos poucos, os alunos se cadastravam e participavam das atividades on-line até que, em determinado momento, praticamente todos os alunos já haviam acessado o AVA e

realizado algum tipo de postagem. Foi aí que percebi que havia alunos que participavam bastante das atividades e outros que, apesar de não participarem tão assiduamente, contribuía qualitativamente para a dinâmica das atividades on-line. Dessa forma, e levando em consideração a valorização da percepção dos participantes (cf. as perguntas de pesquisa), não seria conveniente fazer um recorte de participantes com base na frequência de postagens, desconsiderando as impressões dos demais. Portanto, foi a natureza dos dados gerados durante o período de investigação do AVA que definiu os alunos-participantes. Foram 58 alunos, distribuídos da seguinte forma: 12 na Turma A, 13 na Turma B, 15 na Turma C e 18 na Turma D (cf. Quadro 1). Desse total, 50 participaram da etapa final de geração de dados, por meio de questionário on-line e entrevista face a face gravada em áudio.

O quadro a seguir apresenta as imagens de exibição dos 56 alunos das turmas A, B, C e D, considerados como amostragem para esta pesquisa. Devido a questões de ética na pesquisa, estas figuras foram desenhadas em forma de avatar (segundo algumas características marcantes dos alunos, como traços físicos e psicológicos) para substituir as fotos utilizadas pelos próprios alunos na plataforma Moodle.



Quadro 5: Imagens de exibição dos alunos-participantes no ambiente on-line

Com o intuito de melhor caracterizar o perfil das turmas e dos alunos-participantes, foi aplicado um questionário (cf. anexo 5) do tipo misto (com perguntas abertas e fechadas), que será descrito na seção 4.5 deste capítulo. Todos os alunos das quatro turmas (cento e quarenta) responderam ao questionário. A tabela, a seguir, apresenta a composição das turmas em que o questionário foi aplicado:

| TURMA | Série | Alunos | Sexo | |
|--------------------|---------------------|------------|-----------------|-------------------|
| | | | Feminino | Masculino |
| A | 1º ano | 31 | 20 (65%) | 11 (35%) |
| B | | 30 | 12 (40%) | 18 (60%) |
| A e B | | 61 | 32 (52%) | 29 (48%) |
| C | 2º ano | 40 | 25 (62,5%) | 15 (37,5%) |
| D | | 39 | 24 (62%) | 15 (38%) |
| C e D | | 79 | 49 (62%) | 30 (38%) |
| A, B, C e D | 1º e 2º anos | 140 | 81 (58%) | 59 (42%) |

Tabela 3: Quantitativo dos alunos que responderam ao questionário

A seguir, descrevo as quatro turmas envolvidas nesta pesquisa, agrupadas pela série de ensino: (1) as turmas A e B, correspondentes às do 1º ano do Ensino Médio e (2) as turmas C e D, referentes às do 2º ano do Ensino Médio.

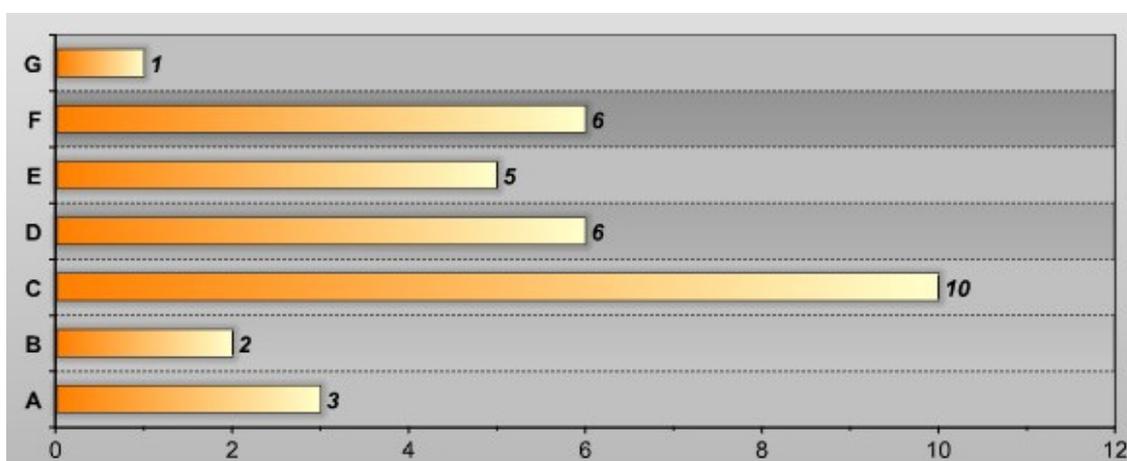
(1) 1º ano do Ensino Médio (TURMAS A e B)

O grupo de alunos da turma A que respondeu ao questionário é composto de trinta e um alunos, sendo 20 (65%) meninas e onze (35%) meninos. A faixa etária da turma varia

entre treze e dezesseis anos. Já o grupo de alunos da turma B é composto de trinta alunos, sendo doze (40%) meninas e dezoito (60%) meninos. A faixa etária dessa turma varia entre treze e dezesseis anos.

Com relação à escolaridade das turmas de 1º ano, 23% dos alunos cursaram todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em escola pública. A maior parte (61%) estudou somente em escola particular e 16% declararam terem feito o Ensino Fundamental parte em escola pública e parte em escola particular.

Ainda sobre escolaridade, 54% (trinta e três alunos) declararam que estudam ou já estudaram inglês em algum curso de idiomas. Desses alunos, 30% estudaram inglês em algum curso de idiomas entre um e dois anos. Ainda, segundo o Gráfico 1, podemos perceber que, se considerarmos as barras D, E, F e G, dentre os trinta e três alunos, a maioria (55%) estudou inglês em curso de idiomas por pelo menos dois anos.



A 6 meses B entre 6 meses e 1 ano C entre 1 ano e 2 anos
D entre 2 anos e 3 anos E entre 3 anos e 4 anos F entre 4 anos e 5 anos
G mais do que 5 anos

Gráfico 1: Tempo que os alunos do 1º ano estudam ou estudaram inglês em algum curso de idiomas

Nas questões relacionadas ao acesso à Internet, todos os alunos informaram que acessam a Internet, sendo que cerca de 43% acessam a Internet todos os dias. Com o intuito de ter uma maior precisão em relação à frequência de acesso à Internet, o próximo gráfico ilustra o número de vezes, em média, que eles fazem uso da Internet:

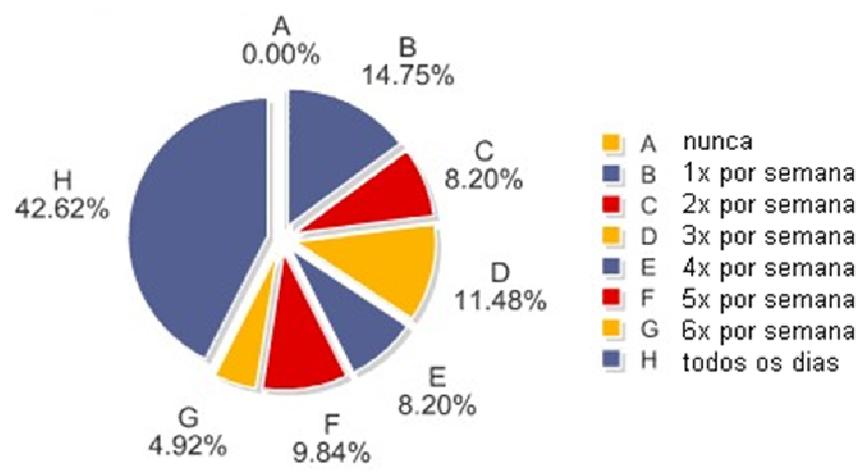
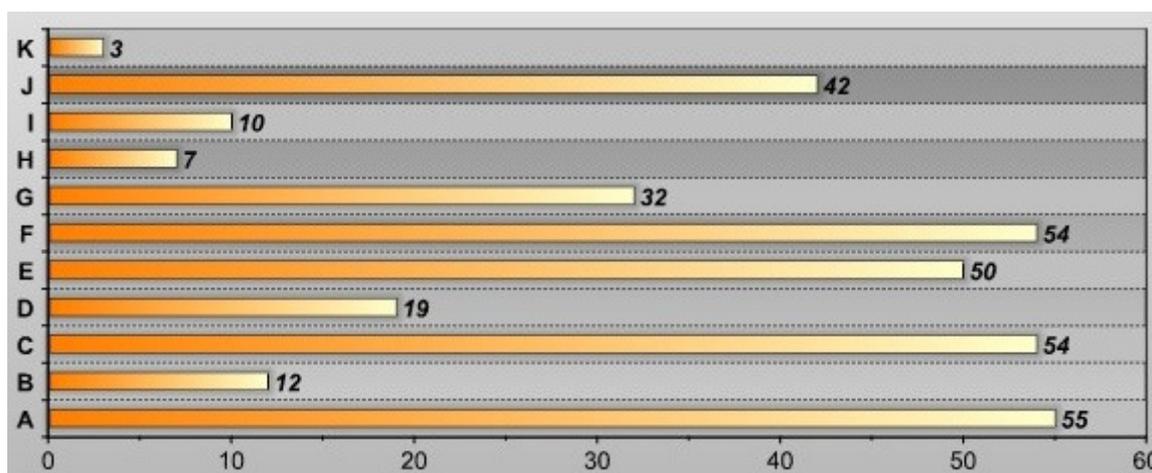


Gráfico 2: Frequência com que os alunos do 1º ano acessam a Internet

A maior parte dos alunos do 1º ano faz uso de acesso doméstico por meio de banda larga (68%). Esses alunos são os que responderam, no item anterior, acessar a Internet com maior frequência, como todos os dias. Outra parte (19%) também acessa a Internet em casa, só que por meio de conexão discada. Outros 19% fazem uso público por meio de *lan houses*. Apenas três alunos (4%) declararam acessar a Internet por meio do laboratório de informática da escola. Dentre o total de alunos, 15% fazem uso de mais de um tipo de conexão.

Em se tratando das atividades realizadas pelos alunos na Internet, como apontado pelo gráfico 3, houve destaque para o uso de chats (90%), para o uso de motores de busca (89%), para as visitas a sites de relacionamento (89%), para as visitas a sites de entretenimento (82%) e para o download de músicas e vídeos (69%). A opção menos selecionada foi o acesso a sites educativos (11%). Além disso, apesar de o item E (“visita a sites de entretenimento”) conter

“jogos on-line” como exemplo de sites desse gênero, três alunos selecionaram a opção K (“outros”) para indicar que fazem uso de jogos na Internet. O próximo gráfico, apresenta a popularidade de todas as atividades previstas pelo questionário:



- | | | | |
|---|-----------------------------------|---|-------------------------------|
| A | Uso de chats. | G | Visita a sites de notícias. |
| B | Uso de blogs. | H | Visita a sites educativos. |
| C | Uso de motores de busca. | I | Visita a sites de compras. |
| D | Envio de e-mails. | J | Download de músicas e vídeos. |
| E | Visita a sites de entretenimento. | K | Outros. |
| F | Visita a sites de relacionamento. | | |

Gráfico 3: Atividades realizadas pelos alunos do 1º ano ao acessarem a Internet

A maioria dos alunos (62%) respondeu utilizar a Internet para ajudar no aprendizado de inglês. Esses alunos tiveram de especificar, através de respostas abertas, o que fazem na Internet para auxiliar no aprendizado de inglês. Curiosamente, dentre um total de trinta e oito respostas, houve vinte e seis alunos (68%) que fizeram algum tipo de referência à tradução, utilizando, com maior frequência, as palavras-chave: “traduzir”, “tradução”, “tradutor on-line” e “Google tradutor”. Outra área de grande interesse está relacionada à música, presente nas respostas de um número expressivo de alunos (47%).

Com relação às questões sobre os hábitos de leitura de textos em português, 36% declararam gostar bastante de ler, outros 36% disseram gostar “mais ou menos”, 25% gostam

“um pouco” e apenas dois alunos (3%) declararam não gostar de ler. Dentre as preferências de leitura, houve destaque para os livros de ficção (77%). Já os livros não ficcionais fazem parte do gosto de somente 16% dos alunos do 1º ano. Um número razoável de alunos (49%) aprecia a leitura de textos da Internet, em geral.

Em se tratando de textos em inglês, mais especificamente os da Internet, pouco mais da metade dos alunos (51%) recorrem a algum tipo de ferramenta on-line como, por exemplo, tradutores e dicionários. Dentre esses alunos, parte deles (23%) afirmou ter muita dificuldade para compreender o texto e os outros (28%), encontram pouca dificuldade com a compreensão de textos em inglês. Apenas quatro alunos (6,5%) têm muita dificuldade para compreender o texto, mas mesmo assim não utilizam recursos on-line para facilitar o entendimento da leitura. Há também uma parcela de alunos (13%) que não lê o texto em inglês e logo muda de página da Internet. Dentre aqueles que apresentam maior conhecimento da língua inglesa, 19,5% declararam ter pouca dificuldade para compreender o texto, sem fazer uso de ferramentas on-line para compreensão textual, enquanto que 10% fazem a leitura do texto naturalmente e, geralmente, não precisam recorrer a dicionários ou tradutores on-line.

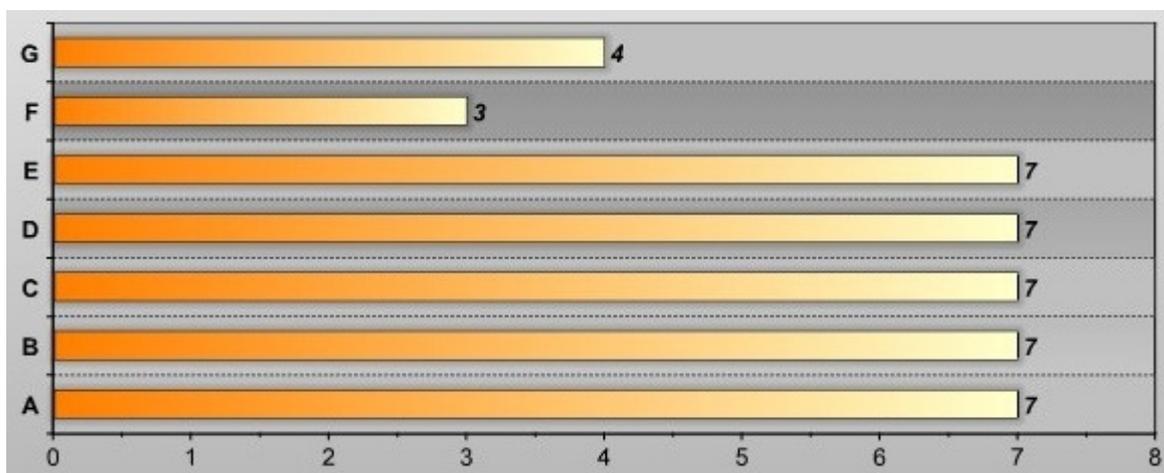
(2) 2º ano do Ensino Médio (TURMAS C e D)

O grupo de alunos da turma C que respondeu ao questionário é composto de quarenta alunos, sendo vinte e cinco (62,5%) meninas e quinze (37,5%) meninos. A faixa etária da turma C varia entre quatorze e dezenove anos. A turma D, por sua vez, é composta de trinta e nove alunos, sendo vinte e quatro (62%) meninas e quinze (38%) meninos. A faixa etária dessa turma varia entre quinze e dezessete anos.

Com relação à escolaridade das turmas de 2º ano, um número expressivo de alunos cursou todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em escola particular. Apenas 7,5%

estudaram somente em escola pública e 11,5% declararam ter feito o Ensino Fundamental parte em escola pública e parte em escola particular.

Em relação aos alunos que estudam ou já estudaram inglês em algum curso de idiomas, 53% disseram já ter frequentado algum curso dessa natureza. Dentre esses alunos (quarenta e dois alunos), como o Gráfico 5 mostra, 50% dos alunos estudaram inglês em curso de idiomas, no mínimo, por dois anos. Se contrastarmos as turmas A e B com as C e D, levando em consideração aspectos de idade e série, podemos perceber que os alunos das turmas de 1º ano, em média, têm uma maior experiência de aprendizado de inglês em curso de idiomas. Tal fato não implica dizer que os alunos das turmas A e B têm maior proficiência no idioma. No entanto, as experiências em sala de aula tendem a indicar que os alunos do segundo ano, em geral, possuem uma maior limitação linguística referente à língua inglesa.



A 6 meses B entre 6 meses e 1 ano C entre 1 ano e 2 anos
 D entre 2 anos e 3 anos E entre 3 anos e 4 anos F entre 4 anos e 5 anos
 G mais do que 5 anos

Gráfico 4: Tempo que os alunos do 2º ano estudam ou estudaram inglês em algum curso de idiomas

No tocante ao acesso à Internet, apenas uma aluna informou nunca usar a Internet, enquanto que a grande maioria (cerca de 38%) faz uso diário da Internet. Embora esse índice

seja inferior ao do 1º ano (43%), somente 3,8% do grupo de alunos das turmas C e D declararam acessar a Internet uma vez por semana. Já o percentual de alunos das turmas A e B que utilizam a Internet com esta frequência gira em torno de 15%.

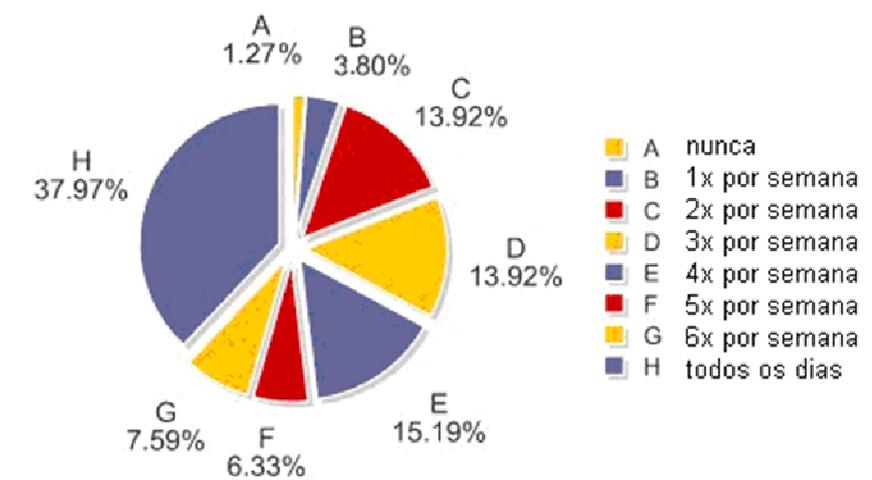
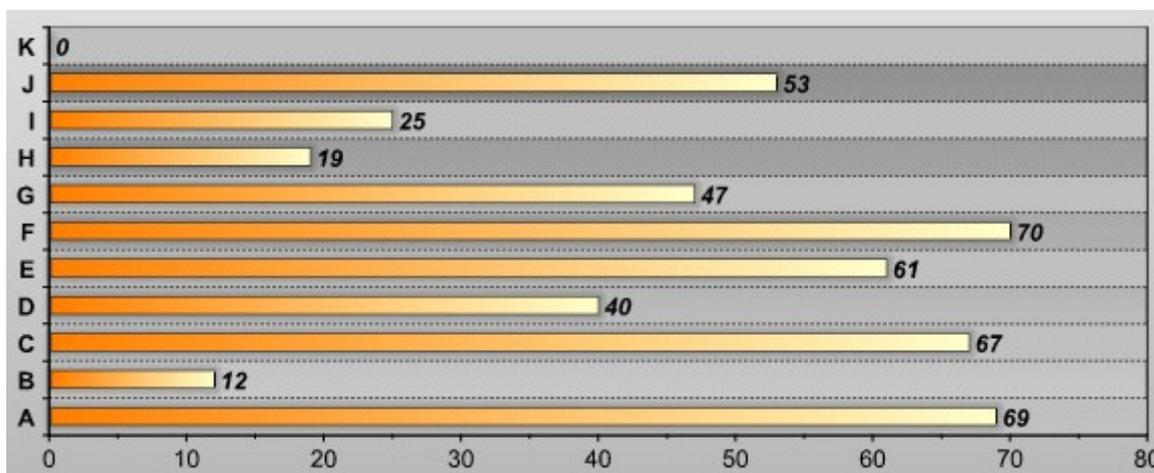


Gráfico 5: Frequência com que os alunos do 2º ano acessam a Internet

A grande maioria dos alunos do 2º ano faz uso de acesso doméstico por meio de banda larga (61%). Assim como os alunos das turmas A e B, estes são os que responderam, no item anterior, acessar a Internet com maior frequência. Vários alunos (32%) ainda acessam a Internet em casa, através de conexão discada, 11% disseram fazer uso público por meio de *lan houses* e 9% utilizam a Internet por meio do laboratório de informática da escola. Além disso, três alunos fazem uso de outros tipos de conexão como, por exemplo, no curso de idiomas e no lugar de trabalho do pai. Dentre os setenta e nove alunos, onze (14%) fazem uso de mais de um tipo de conexão.

Com relação às atividades realizadas pelos alunos na Internet (*cf.* Gráfico 7), houve destaque para as visitas a sites de relacionamento (89%), para o uso de chats (87%), para o uso de motores de busca (85%), para as visitas a sites de entretenimento (77%) e para o

download de músicas e vídeos (67%). As duas opções menos selecionadas foram o uso de *blogs* (15%) e as visitas a sites educativos (24%).



- | | | | |
|---|-----------------------------------|---|-------------------------------|
| A | Uso de chats. | G | Visita a sites de notícias. |
| B | Uso de blogs. | H | Visita a sites educativos. |
| C | Uso de motores de busca. | I | Visita a sites de compras. |
| D | Envio de e-mails. | J | Download de músicas e vídeos. |
| E | Visita a sites de entretenimento. | K | Outros. |
| F | Visita a sites de relacionamento. | | |

Gráfico 6: Atividades realizadas pelos alunos do 2º ano ao acessarem a Internet

Nas questões referentes ao uso da Internet e o aprendizado de inglês, a maioria (60%) respondeu utilizar a Internet para ajudar na aprendizagem. Esses alunos explicitaram, por meio de respostas abertas, as atividades que fazem na Internet com essa finalidade. Das quarenta e sete respostas, vinte e seis (55%) fizeram referência à tradução, principalmente de letras de músicas. “Google tradutor”, “traduzir”, “tradução” e “*translations*” foram algumas das palavras mais frequentes. Bastantes alunos também fizeram citação a recursos de áudio e vídeo na Internet (34%), relacionados, geralmente, a músicas ou seriados.

Em se tratando de hábitos de leitura de textos em português, 46% declararam gostar bastante de ler, 39% disseram gostar “mais ou menos”, 25% gostam “um pouco” e apenas um aluno declarou não gostar de ler. Dentre as preferências de leitura, houve destaque para os

livros de ficção (75%). Os livros não ficcionais são os que atraem um menor número de leitores (35%) dentre os alunos do 2º ano. Quanto aos textos da Internet, em geral, 56% dos alunos que responderam ao questionário declararam também preferir este tipo de texto.

Uma das maiores disparidades entre as turmas de 1º e 2º anos está na reação dos alunos ao se depararem com algum texto da Internet em inglês. Apenas 38% utilizam algum tipo de ferramenta on-line para compreender os textos. Dentre esses alunos, os que mais usam esses recursos on-line como tradutor ou dicionários eletrônicos são aqueles com pouca dificuldade para ler um texto em inglês (25%). Um grupo menor (13%) tem muita dificuldade para entender textos da Internet escritos em inglês. A mesma quantidade de alunos (13%) também tem muita dificuldade para compreender os textos, mas mesmo assim não faz uso de recursos on-line para facilitar a compreensão da leitura. Há também 20% que dizem não ler o texto e logo mudam de página. Dentre os que apresentam maior conhecimento do idioma, 19% afirmaram ter pouca dificuldade para compreender o texto, sem fazer uso de ferramentas on-line para compreensão textual, enquanto que 10% fazem a leitura do texto naturalmente e, geralmente, não precisam recorrer a dicionários ou tradutores on-line.

4.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Vários autores (KERN, WARE e WARSCHAUER, 2008; PAIVA, 2005; MANN e STEWART, 2002) concordam que a Internet é uma ferramenta facilitadora para a coleta de dados, pois, como grande parte da interação é feita por meio de texto digital e não de áudio, não é necessário fazer a transcrição das interações entre os participantes. Além disso, de acordo com Paiva (2005: 7), é através da Internet que é possível investigar o mundo virtual, “utilizando instrumentos de coleta de dados já conhecidos e agregando a eles as facilidades da

rapidez e da assincronia”. Dessa forma, foram utilizados vários instrumentos de geração de dados baseados na Internet, assim como através de recursos da própria plataforma Moodle.

A seguir, encontramos todos os instrumentos empregados, nesta pesquisa-ação, para a geração de dados:

- 1) questionário misto (ou seja, com perguntas abertas e fechadas) aplicado aos alunos por meio da plataforma virtual (questionário on-line) ou na parte final das aulas (questionário impresso) (cf. Anexo 5);
- 2) diário do professor, com notas de campo, resumo das atividades realizadas em sala de aula, comentários, reflexões e expectativas dos participantes, percebidas pelo professor;
- 3) diário on-line dos alunos, ou seja, um fórum específico da plataforma virtual em que os alunos fazem comentários sobre as aulas presenciais;
- 4) registro de mensagens na plataforma, ou seja, todas as mensagens redigidas pelos participantes na plataforma virtual;
- 5) registro de mensagens fora da plataforma, isto é, troca de mensagens entre este professor-pesquisador e alguns alunos por meio de e-mail, MSN e Orkut;
- 6) questionário on-line com perguntas abertas aplicado aos alunos apenas via Internet (cf. Anexo 6);
- 7) entrevista face a face gravada em áudio, com base nas respostas do questionário anterior.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário para as quatro turmas investigadas com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos em relação às características pessoais como faixa etária, sexo, escolaridade, experiência com o inglês, uso da Internet e hábitos de leitura. O questionário aplicado foi do tipo misto, incluindo questões de respostas fechadas e abertas. Nas questões de respostas fechadas, cada participante deve selecionar a

opção ou as opções, dentre as alternativas apresentadas, que melhor se adequa(m) a sua opinião. Já as questões de respostas abertas possibilitam que o participante construa um texto com suas próprias palavras. Como um grande número de participantes (140 alunos) respondeu ao questionário, houve uma predominância de perguntas fechadas. Além de traçar um perfil das turmas em relação à faixa etária, sexo, escolaridade e experiência com o inglês, o questionário teve por objetivo também caracterizá-las quanto ao uso da Internet e com relação às questões sobre hábitos de leitura. Em um primeiro momento, esse questionário (instrumento 1) foi elaborado com base em formulário na web (www.freeonlinesurveys.com), serviço oferecido gratuitamente com algumas limitações. A escolha por esse formato de questionário foi orientada, principalmente, pelas vantagens enumeradas a seguir:

Um questionário on-line [...] tem a vantagem de aparecer igual (dependendo do visualizador da Internet usado) para todos os respondentes. O questionário pode ter uma aparência atrativa, utilizando formatação de texto, cores e gráficos. Ele também é de fácil preenchimento por parte dos respondentes, selecionando, geralmente, respostas de listas pré-definidas ou inserindo textos em caixas de mensagem e, em seguida, apenas pressionando o botão 'Enviar' quando terminar. Os dados recebidos pelo pesquisador apresentam um formato previsível e consistente, podendo-se realizar a análise automática de dados, sem a edição que seria necessária com email. (MANN e STEWART, 2002: 70)²³

Foi necessário fazer o cadastro desse serviço para ter acesso a mais opções avançadas de criação, edição e análise de questionários. Após ter confeccionado o instrumento, foi gerado um hiperlink para que os participantes pudessem ter acesso às perguntas. Em seguida, disponibilizei o hiperlink para o questionário na plataforma virtual. O questionário ficou ativo para os participantes durante de oito semanas, período em que todos os alunos já haviam sido cadastrados na plataforma. Alguns participantes, no entanto, reportaram algumas dificuldades

²³ Trecho original: "A web-page-based survey [...] has the advantage that it appears identical (subject to the browser used) to all respondents. The survey can be given an attractive appearance utilising text formatting, colours and graphics. It is also easy for respondents to complete, typically by selecting responses from predefined lists or entering texts in boxes and then simply clicking a 'Submit' button when finished. The data received by the researcher are in a predictable and consistent format, making automated analysis possible without the editing that may be necessary with text-based email" (MANN e STEWART, 2002: 70).

técnicas para submeterem as respostas do questionário on-line. Dessa forma, para que todos os alunos participassem desta etapa da pesquisa, uma versão impressa (gerada pelo serviço da web) foi distribuída, na parte final da aula, para aqueles que não haviam completado o questionário na plataforma (36%). A maioria dos participantes (oitenta e nove alunos - 64%) respondeu ao questionário on-line.

Outro instrumento utilizado para esta pesquisa foi o diário do professor (instrumento 2). O diário do professor era redigido, geralmente, ao final de cada dia de trabalho, pois não havia tempo suficiente entre uma aula e outra para registrar todas as notas de campo para cada tempo de aula. Tudo aquilo que despertava meu olhar não só enquanto professor, mas também como pesquisador, era registrado no diário. O instrumento contava com um resumo das atividades realizadas em sala de aula, comentários, reflexões, sentimentos, frustrações e expectativas dos participantes, percebidas pelo professor. Para ilustrar, transcrevo um recorte do registro feito no diário do professor na segunda aula da turma A:

DP (06/03/2009 – 2ª aula – Turma A):

Foram exibidos dois vídeos de propagandas em inglês. Trabalhamos alguns marcadores de discurso (e.g. “like”) e a idéia central dos vídeos. Em seguida, houve tempo para uma breve discussão acerca das propagandas. Os alunos, em geral, ficaram muito entusiasmados com o uso da tecnologia em sala de aula, vibrando com os vídeos projetados pelo data show.

Como esta pesquisa privilegia a percepção dos participantes, preocupe-me em definir um instrumento na plataforma virtual (instrumento 3) em que os alunos pudessem descrever as experiências de sala de aula. Esse instrumento de geração de dados, ilustrado pela figura a seguir, foi disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem através do fórum “diário dos alunos”:

Neste fórum cada um escolhe se fazer ou não a assinatura
 Obrigador todos a serem assinantes
 Mostrar assinantes
 Suspende o recebimento de mensagens deste fórum via email

Este espaço é para você, aluno, descrever as atividades realizadas em sala de aula. Coloquem não somente o que o professor desenvolveu em sala, mas também as contribuições feitas pela turma.

A acrescentar um novo tópico de discussão

| Tópico | Autor | Comentários | Última mensagem |
|-------------------------------------|---|-------------|-------------------------------------|
| 1º de Abril - 1101 ! |  Aluna A5 | 3 | Aluna A6 Qui, 2 Abr 2009, 14:54 |
| 20/03/09 - Turma 1107 |  Aluna B11 | 3 | Aluna B1 Dom, 29 Mar 2009, 14:00 |
| Aula de quarta... |  Aluna A2 | 0 | Aluna A2 Qui, 26 Mar 2009, 21:41 |
| aula de English/T 1101 - 18/03/2009 |  Aluna A4 | 2 | Aluna A6 Qui, 19 Mar 2009, 21:20 |
| Aula 13 de Março [/ turma 1101 |  Aluna A1 | 4 | Aluna A7 Ter, 17 Mar 2009, 21:17 |

Figura 17: Página inicial do “diário dos alunos” do 1º ano

Nesse diário on-line, os alunos são encorajados a reportarem as atividades realizadas em sala de aula e a manifestarem suas emoções, opiniões e expectativas em relação aos encontros presenciais. Como a participação nesse fórum era voluntária, os alunos não foram sobrecarregados a gerar dados, mas estes emergiram através da contribuição espontânea de alguns alunos. Além disso, esse instrumento possibilitou não só a geração espontânea de dados, mas a sua triangulação, uma vez que, a partir de perspectivas de diferentes participantes, são apresentadas outras visões sobre as aulas.

Ao investigar as interações em uma sala de aula presencial, os dados são, normalmente, gerados por meio de gravações em áudio, e, em seguida, transcritos pelo pesquisador para posterior análise. Como o foco desta pesquisa é o ambiente virtual de aprendizagem, um tipo de instrumento etnográfico muito importante para esta investigação foram os registros de mensagens na plataforma (instrumento 4). Os dados que emergiram do próprio contexto on-line são as respostas dos alunos às atividades propostas de leitura, os comentários feitos pelos participantes, as mensagens relacionadas às dificuldades técnicas, os glossários construídos colaborativamente pelos alunos; enfim, é possível ter acesso a cada palavra da interação. “Nada é deixado de fora [...] há um registro completo da interação

original” (MANN e STEWART, 2002: 22). Além disso, como todo o material digital estava disponível na Internet, foi possível recuperá-lo por várias vezes para análise, sendo facilmente localizado em qualquer lugar com acesso à Internet e hora do dia.

Em diversos momentos da pesquisa, houve trocas de mensagens por e-mail, MSN e Orkut (instrumento 5), sendo, na maioria das vezes, iniciativa dos alunos ao tentarem se comunicar comigo. Essas três tecnologias de comunicação possibilitaram manter conversas informais, contextualmente relevantes para a pesquisa, com alguns dos participantes. A escolha dessas ferramentas não se deu por acaso, mas devido à facilidade de interação proporcionada e à familiarização dos participantes com os instrumentos, sendo, na maioria das vezes, a única maneira, fora o ambiente escolar, de manter um diálogo com alguns alunos. Como a unidade investigada só funcionava no turno da manhã e eu me deslocava para outra unidade escolar na parte da tarde, eu não dispunha de outros horários para conversar com muitos dos alunos. Além disso, vários alunos estavam comprometidos com atividades extraclasse na parte da tarde e, ao término das aulas, deixavam imediatamente o colégio após receberem as carteirinhas escolares.

Boa parte dessas trocas de mensagens pela Internet era iniciada por alunos com algum tipo de dificuldade técnica relacionada à plataforma virtual. A própria plataforma virtual possui uma ferramenta de envio de mensagens (cf. 2.6.3) utilizada várias vezes por alunos para se comunicarem comigo.

O questionário com perguntas abertas (instrumento 6) foi aplicado somente via Internet e apenas participaram os alunos voluntários – que foram 50 (36%). O questionário foi produzido com o auxílio do mesmo serviço on-line com que o primeiro questionário (instrumento 1) foi elaborado. O hiperlink do questionário foi disponibilizado no Moodle a partir da 17ª semana de pesquisa. Solicitei a participação dos alunos em sala de aula e através de e-mail, convidando os que estivessem interessados a colaborar com a pesquisa. Ao tentar

analisar as respostas, percebi, imediatamente, a necessidade de aprofundamento das perguntas do questionário.

Dessa forma, com o consentimento oral dos alunos e de seus responsáveis, dei continuidade à geração de dados, só que agora através de uma entrevista face a face gravada em áudio (instrumento 7). Com base nas respostas do questionário anterior, realizei as entrevistas, em diversos dias, durante os intervalos das aulas. Essas gravações de áudio possibilitaram que os participantes detalhassem suas respostas e até mesmo respondessem certas questões que não ficaram muito claras para eles.

O quadro-resumo a seguir tem por objetivo descrever sucintamente os instrumentos de geração de dados, indicando os objetivos de uso de cada instrumento:

| | MOMENTO DA GERAÇÃO DE DADOS | TIPO DE ACESSO AOS DADOS* | OBJETIVOS | PARTICIPANTES | |
|--|---|--|---|---|--|
| I N S T R U M E N T O S | 1 Questionário misto | - Versão on-line: A partir da 1ª semana, disponível na plataforma por oito semanas. - Versão impressa: distribuída na 8ª semana aos que não completaram o questionário on-line. | - Privado, mas todos podem visualizar as perguntas por meio de hiperlink no Moodle. | - Ter acesso ao perfil das turmas em relação às características pessoais como faixa etária, sexo, escolaridade, experiência com o inglês, uso da Internet e hábitos de leitura. | - Todos os alunos (140 participantes). |
| | 2 Diário do professor | - Ao final de cada dia de trabalho (as quartas e sextas) para cada aula e turma, ao longo da pesquisa. | - Privado. | - Ter acesso às informações relevantes para a pesquisa como, por exemplo, resumo das atividades realizadas em sala de aula, comentários, reflexões e expectativas dos participantes, percebidas pelo professor. | - Professor-pesquisador. |
| | 3 Diário on-line dos alunos | - A partir da 1ª semana (04/03/09), com maior frequência nas seis primeiras semanas. | - Público, disponível no Moodle em “diário dos alunos”. | - Ter acesso às impressões, emoções e opiniões dos alunos em relação aos encontros presenciais e às atividades realizadas em sala de aula. | - Alunos voluntários (50 alunos). |
| | 4 Registro de mensagens na plataforma | - A partir da 1ª semana (04/03/09), várias vezes ao longo da pesquisa. | - Público, disponível no Moodle. | - Ter acesso às atividades realizadas pelos participantes no Moodle. | - Professor-pesquisador e alunos-participantes. |
| | 5 Registro de mensagens fora da plataforma | - A partir da 1ª semana (04/03/09), várias vezes ao longo da pesquisa. | - Privado, via e-mail, MSN e Orkut. | - Ter acesso às interações on-line professor-aluno fora do Moodle. | - Alunos voluntários. |
| | 6 Questionário on-line com perguntas abertas | - A partir da 17ª semana (26/06/09), disponível na plataforma por três semanas. | - Privado, mas todos podem visualizar as perguntas por meio de link no Moodle. | - Ter acesso à auto avaliação e à reflexão dos alunos em relação à experiência de participação no Moodle. | - Alunos voluntários (50 participantes). |
| | 7 Entrevista face a face | - A partir da 18ª semana (01/07/09), entre os intervalos das aulas. | - Privado, via gravação em áudio. | - Ter acesso às perspectivas mais aprofundadas sobre o que foi respondido no questionário anterior. | - Todos os alunos que responderam ao questionário anterior (50 participantes). |

* Privado – somente o professor-pesquisador tem acesso às respostas/conteúdo;

Público – todos os participantes têm acesso às respostas/conteúdo.

Quadro 6: Descrição dos instrumentos de geração de dados

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Como vimos na seção anterior, vários recursos da Internet foram utilizados para a geração de dados. Segundo os sociólogos Mann e Stewart (2002), há várias vantagens ao se utilizar ferramentas da Internet para conduzir uma pesquisa qualitativa. O uso da tecnologia permite que sejam rompidas as barreiras temporais e geográficas, opondo-se aos métodos tradicionais de pesquisa. Os autores apontam que a análise de dados é mais eficaz e confiável quando se tem acesso ao texto completo de uma entrevista, o que acontece com o texto digital. Em alguns casos, como acontece na plataforma Moodle, é possível ter acesso a alguns detalhes sobre o texto, como o horário em que a mensagem foi postada, relatório das atividades e ainda por quanto tempo alguém visitou um recurso ou fórum de discussão. Essa ferramenta foi constantemente utilizada para monitorar a participação dos alunos.

Além disso, as mensagens eletrônicas podem ser facilmente manipuladas pelo pesquisador, facilitando o processo de análise de dados. O texto digital pode ser lido na tela do computador, impresso, armazenado em mídia, salvo como arquivo de texto ou transposto para um *software* de análise qualitativa (cf. MANN e STEWART, 2002: 24).

Os primeiros dados a serem analisados foram os questionários aplicados aos alunos para que fosse possível traçar um perfil das turmas. No início, o questionário foi disponibilizado no AVA, mas depois, como nem todos tinham acesso à Internet ou encontraram dificuldades para o preenchimento do questionário on-line, entreguei uma versão impressa para os que não o haviam completado. Quando todos os alunos já haviam respondido ao questionário, transferi para o site utilizado todas as respostas daqueles que completaram a versão impressa. Em seguida, com os 140 questionários em formato on-line, imprimi-os para analisar o que foi respondido nas perguntas abertas. Os dados referentes às

respostas fechadas foram automaticamente analisados pelo serviço contratado e gráficos também foram gerados.

O segundo grupo de dados a ser analisado foram os registros gerados na plataforma Moodle. Esses dados foram gerados do primeiro ao último dia da pesquisa, devido ao grande número de participantes e a frequência de acesso ao AVA. Na primeira semana de utilização da plataforma (conhecida como semana de ambientação), comecei a analisar o perfil dos usuários (em “Participantes”) e a acompanhar os fóruns de discussão. O primeiro deles foi o de apresentações, em que era possível identificar traços da personalidade dos alunos.

Ainda na primeira semana, algumas turmas começaram a postar no “Diário dos alunos”, outro instrumento de geração de dados, em que foi possível reconhecer as emoções, opiniões, anseios, isto é, a intersubjetividade nas relações entre os participantes sobre o contexto presencial, manifestadas no componente on-line.

Já nas primeiras semanas de utilização do AVA, senti a necessidade de ter uma visão geral sobre o que havia sido feito na plataforma e, às vezes, me perdia em meio a tantas mensagens, somente com a visualização on-line. Dessa forma, imprimi todos os perfis de usuário e todas as trocas de mensagens nos primeiros tópicos do “diário dos alunos” e do fórum de apresentações.

Outro grupo de dados a ser analisado foi o segundo questionário, apenas on-line, com perguntas abertas. Dessa vez, os dados gerados foram interpretados somente pelo pesquisador, sem a intervenção do site em que o questionário foi elaborado. Depois de verificadas as respostas e perceber que, muitas delas, poderiam ser aprofundadas ou não foram completamente compreendidas pelos participantes, dei início à entrevista face a face com esses alunos. As entrevistas em áudio foram realizadas na sala dos professores da instituição investigada e gravadas com um aparelho de celular. Os arquivos de áudio, posteriormente, foram transferidos para o computador e as transcrições foram feitas.

Após a releitura de todos os dados, foi possível, então, organizá-los em núcleos de significados, dividindo-os em categorias e subcategorias que emergiram a partir dos próprios dados por sua recorrência ou relevância contextual.

Os resultados da análise dos dados são apresentados e discutidos no capítulo 6, à luz da fundamentação teórica revisada (cf. capítulos 2 e 3). Contudo, no próximo capítulo, farei uma descrição das atividades de leitura instrumental elaboradas para o componente on-line das aulas de inglês para maior detalhamento do contexto investigado.

5 ATIVIDADES DE LEITURA INSTRUMENTAL ELABORADAS PARA O COMPONENTE ON-LINE

Este capítulo dedica-se à descrição das atividades desenvolvidas para o componente on-line do curso de leitura instrumental em inglês. As seções deste capítulo foram organizadas por grupos de atividades. Na primeira seção, apresento as atividades desenvolvidas para todas as turmas de 1º e 2º anos. A segunda seção é composta pelas atividades elaboradas exclusivamente para as turmas de 1º ano. Já na seção 5.3, podemos encontrar as atividades desenvolvidas exclusivamente para as turmas de 2º ano. Cumpre esclarecer que todas as subseções estão grafadas entre aspas, pois representam os nomes das atividades a serem descritas. Após a descrição, apresento o número de alunos que participaram da atividade e o período de tempo compreendido entre a primeira postagem e a última.

Vale ressaltar que, embora o AVA tenha possibilitado a inserção de materiais utilizados em sala de aula (como apresentações em *Power Point* e fragmentos da apostila em arquivo de texto), apenas serão descritas, neste capítulo, as atividades elaboradas para o componente on-line. Fazem parte desse grupo de atividades: os fóruns de discussão, as tarefas de escolha (votação), os exercícios digitais e os glossários. Cabe enfatizar, ainda, que está fora do escopo deste capítulo apresentar as atividades de produção escrita, uma vez que o enfoque do curso é o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos em língua inglesa.

5.1 ATIVIDADES ELABORADAS PARA TODAS AS TURMAS

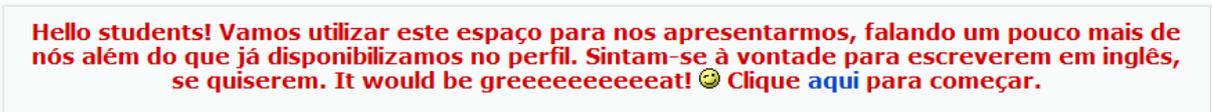
As atividades desenvolvidas com as turmas de 1º e 2º anos são aquelas relacionadas às atividades do tipo quebra-gelo e de conscientização de leitura. Apesar de essas atividades serem as mesmas para todas as turmas, vale destacar que elas podem ser localizadas em cada

curso on-line. Dessa forma, a mesma atividade está inserida no AVA do 1º ano e no AVA do 2º ano.

Como os alunos das turmas de 2º ano não utilizaram o material didático apostilado do departamento na série anterior, decidi, em conjunto com o departamento, trabalhar as principais estratégias e conscientização de leitura antes de começar a apostila do 2º ano. Dessa forma, os alunos poderiam encontrar no AVA, vários recursos que os auxiliassem a desenvolver a leitura instrumental de textos em inglês.

5.1.1 “Apresentações”

A primeira atividade é um fórum de discussão cujo objetivo é conhecer melhor os participantes. Essa atividade do tipo “quebra-gelo” convidava os alunos a se descreverem, destacando suas preferências, e poderia ser respondida em português ou inglês (cf. Figura 18) no tópico criado “About me”. No texto de abertura desse fórum, foi incluído um atalho (“Clique aqui para começar”) para facilitar a participação dos alunos, que ainda não estavam familiarizados com a plataforma, conforme podemos observar na figura a seguir:



Hello students! Vamos utilizar este espaço para nos apresentarmos, falando um pouco mais de nós além do que já disponibilizamos no perfil. Sintam-se à vontade para escreverem em inglês, se quiserem. It would be greeeeeeeeeeeat! 😊 Clique aqui para começar.

Figura 18: Texto de abertura do fórum “Apresentações”

Ao clicar no link em destaque, o usuário é redirecionado a uma caixa de texto para responder a mensagem do tópico que eu havia criado. Como essa era a semana inicial, a atividade serviu também para eu fazer um diagnóstico do nível de inglês dos alunos. A atividade foi modelada com a primeira postagem sendo minha e em inglês, para oferecer um

exemplo para os alunos desenvolverem suas próprias respostas. Alguns alunos ainda incluíram uma foto pessoal para ilustrar a mensagem. Participaram desta atividade 22 alunos do 1º ano durante o período de 04/03/2009 a 19/04/2009. Nas turmas de 2º ano, 16 alunos postaram de 04/03/2009 a 24/03/2009.

5.1.2 “Google Translator”

A segunda atividade emergiu a partir das respostas do questionário misto aplicado aos alunos. Percebi a recorrente menção à ferramenta de tradução on-line do Google (<http://translate.google.com.br>) e resolvi elaborar uma atividade de leitura a partir da comparação do entendimento do texto em inglês e da tradução oferecida pelo tradutor. Utilizei a letra da música “*Last Kiss*” do grupo *Pearl Jam* para desenvolver esta atividade. A atividade aconteceu em duas etapas e com propostas diferentes. Primeiramente, em sala de aula, foi trabalhada a interpretação da música por meio de atividades de leitura (cf. Anexo 12). Após o término das questões, apresentei em sala de aula, com ajuda de um data show e conexão à Internet, a segunda parte da atividade (cf. Figura 19) localizada no Moodle. Nessa etapa, os alunos iriam fazer uma análise da tradução do Google (cf. Anexo 13) e responder a algumas perguntas reflexivas sobre a ferramenta de tradução. Nas turmas de 1º ano, a atividade on-line contou com a participação de 30 alunos durante o período de 25/03/2009 a 08/04/2009. A mesma atividade atraiu a participação de 32 alunos do 2º ano entre 27/03/2009 e 25/04/2009.



Tradução de Last Kiss
por [Professor](#) - terça, 24 março 2009, 21:33

Trabalhamos, em sala de aula, a interpretação da música "Last Kiss" do grupo Pearl Jam. No entanto, na maioria das vezes, vocês acabam recorrendo ao tradutor eletrônico do Google, o [Google Translator](#), para entender letras de músicas. Proponho, portanto, a seguinte tarefa a vocês:

TAREFA A) Um aluno irá utilizar o Google translator para traduzir a letra de "Last Kiss" e postar, em resposta a este tópico, a versão em português.

Dica: Utilize o texto a seguir, que é o mesmo trabalhado em sala, para colar no campo de tradução do Google:

We were out on a date in my daddy's car. We hadn't driven very far. There in the road, straight ahead. A car was stalled, the engine was dead.
I couldn't stop, so I swerved to the right. I'll never forget the sound that night. The screaming tires, the busting glass. The painful scream that I heard last.
When I woke up the rain was pouring down. There were people standing all around. Something warm flowing through my eyes. But somehow I found my baby that night. I lifted her head, she looked at me and said: "Hold me darling, just a little while". I held her close, I kissed her our last kiss. I found the love that I knew I had missed. Well now she's gone. Even though I hold her tight. I lost my love, my life, that night.
Oh where, oh where, can my baby be? The lord took her away from me. She's gone to heaven, so I've got to be good. So I can see my baby when I leave this world.

TAREFA B: PARA TODOS OS ALUNOS) Em seguida, cada um irá postar um comentário que contenha:

- 1) UM exemplo de algum "erro" na tradução feita pelo Google translator;
- 2) Sua opinião em relação ao uso do tradutor para este texto:
 - a) ele foi útil para compreender a idéia geral do texto?
 - b) a versão em português do texto, traduzida pelo Google, lhe ajudou a responder as questões de interpretação propostas em sala? Há alguma atividade cuja resposta não esteja clara com a tradução da música? Mencione o número da atividade e justifique sua resposta.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Figura 19: Atividade do fórum “Google Translator”

5.1.3 “Biography.com”

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo principal de possibilitar que os alunos desenvolvessem a habilidade de leitura a partir das principais estratégias trabalhadas em sala de aula. Além disso, procurei fazer com que a atividade fosse possível de ser realizada somente através da utilização da Internet. Na verdade, essa é uma característica das atividades propostas nos fóruns de discussão e, portanto, os alunos são encorajados, por exemplo, a realizar buscas em páginas da Internet. Dessa forma, os participantes foram convidados a acessar o site <http://biography.com> para realizar as atividades propostas (cf. Figura 20).

PessoALL,

Vocês conhecem o site biography.com? Só pelo nome já dá para saber do que se trata, não é? Acessem o site para que possam encontrar a biografia do seu cantor/a favorito/a e...

1) Encontre duas ou três palavras que contêm um prefixo ou sufixo e indique a tradução dessas palavras. Não deixe de colar o fragmento onde a palavra apareça.

2) Escreva algo interessante sobre seu ídolo que você acredite que outras pessoas desconheçam.

3) Coloque o link da biografia para que o texto original possa ser consultado.

Clique [AQUI](#) para ver meu exemplo e começar a atividade!

Figura 20: Texto de abertura do fórum “Biography.com”

A temática emergiu do evidente interesse dos alunos, observado em sala de aula, por cantores, artistas, celebridades. O questionário inicial, de caracterização do perfil das turmas, corroborou a forte relação dos alunos com a música, programas de televisão, a mídia em geral. 33 alunos das turmas de 1º ano participaram desta atividade entre 08/04/2009 a 28/06/2009, enquanto 27 alunos do 2º ano realizaram a mesma tarefa entre o período de 08/04/2009 a 01/05/2009.

5.2 ATIVIDADES ELABORADAS SOMENTE PARA AS TURMAS DO 1º ANO

Os três blocos de atividades, a serem descritos nesta seção foram desenvolvidos exclusivamente para as duas turmas de 1º ano do Ensino Médio. A primeira subseção apresenta duas atividades, sendo a primeira de compreensão textual e a segunda com foco em vocabulário. Na segunda subseção, destaco os fóruns em que os participantes discutiram um texto lido do material didático impresso e, em seguida, realizaram uma tarefa de referência textual e postaram vídeos sobre o tema debatido. Na última subseção (5.2.3), exponho a atividade de fórum de discussão que encorajava os alunos a produzirem duas frases, relacionadas a sua realidade, uma no comparativo e outra no superlativo e, por fim, comentavam a frase de algum colega.

5.2.1 “Reading Strategies: Textual genres”

Aqui temos duas atividades propostas (cf. Figura 21) por meio de dois recursos do Moodle: o fórum de discussão (“Task 1”) e o glossário (“Task 2”). A primeira tarefa atraiu a participação de 18 alunos e a segunda, de 13.



Figura 21: Bloco de atividades 2 (1º ano) “Reading strategies: Textual genres”

Na primeira tarefa, os alunos devem fazer uma busca na Internet e selecionar dois textos que sejam do interesse deles. Depois, devem mencionar o gênero textual escolhido e fazer um resumo do texto, em inglês ou português, com suas próprias palavras. Chamei a atenção para os alunos evitarem mensagens longas, não sendo necessário inserir os textos no corpo da mensagem. Apenas o link para os textos seria suficiente. Além de instruções bem claras, enriqueci a orientação desta tarefa com um exemplo de postagem e uma dica sobre buscas em inglês na Internet. A figura a seguir ilustra o texto de abertura do fórum de discussão com as instruções para a atividade sobre estratégias de leitura:

Faça uma busca na Internet e procure dois textos que sejam do seu interesse. Para que todos possam participar, apresente dois exemplos diferentes de gêneros textuais em inglês e: 1) Mencione o gênero textual escolhido (advertisement, article, recipe etc.); 2) Resuma, com suas próprias palavras, em inglês ou português, os textos. Para evitar mensagens loooooooooooooooooongas, não é necessário "colar" os textos na íntegra, apenas coloque o link para os dois textos e, em seguida, apresente seu resumo, sem recorrer a tradutores eletrônicos. 😊 Por exemplo:

1) ARTICLE:

<http://www.independent.co.uk/sport/football/news-and-comment/ronaldo-scores-first-goal-for-corinthians-1640473.html>

Este artigo é sobre o primeiro gol do jogador Ronaldo "fenômeno" pelo time do Corinthians. O jogador, depois de muito tempo afastado do campo de futebol, 13 meses, marcou um gol de cabeça no final do segundo tempo.

UMA DICA: Ao fazer buscas em inglês na Internet, utilize o Google.com (sem o .br) e digite palavras-chave em inglês. Evite palavras frequentemente utilizadas como artigos ou preposições! Quanto mais abrangente for a sua busca, menos palavras você irá utilizar.

Figura 22: Texto de abertura do fórum “Reading strategies: Textual genres”

A segunda tarefa foi a criação de um glossário, produzido pelos alunos, com as palavras desconhecidas ou consideradas importantes dos textos selecionados na atividade anterior (fórum de discussão). Com o intuito de incentivar o maior número possível de participantes a construir o glossário, evitando que os alunos mais participativos esgotassem as possibilidades de adição de verbetes, limitei a duas o número de entradas por usuário. De forma bastante objetiva, as orientações para a construção do glossário (cf. Figura 23) incluíram um passo a passo de como adicionar um termo no recurso glossário. Assim como na tarefa anterior, esta também forneceu um exemplo de postagem.

Este glossário, construído pelos alunos, reúne tanto as palavras desconhecidas como as palavras-chave de todos os textos selecionados sobre o tema "Textual genres".

Para que todos possam participar, cada aluno deve contribuir com duas palavras ou expressões. Como na tarefa anterior, você escolheu dois textos, agora você pode selecionar uma palavra ou expressão de cada texto e disponibilizar a definição delas aqui, no glossário.

Como começar: Clique no link abaixo, "inserir novo item", e, em seguida, preencha os campos "conceito" e "definição". Em definição, você pode fornecer a tradução da palavra desejada, um sinônimo ou breve definição em inglês, sempre com o fragmento e link em que ela aparece. Por exemplo:

Conceito: knee injury

Definição: Trad: lesão no joelho. "Brazilian striker Ronaldo, playing only his second game since a knee injury last year" - em: <http://www.independent.co.uk/sport/football/news-and-comment/ronaldo-scores-first-goal-for-corinthians-1640473.html>

Figura 23: Orientações para a atividade de glossário do 1º ano

5.2.2 “Couch potato generation”

Esta tarefa do tipo fórum foi baseada no texto trabalhado em sala de aula sobre jovens sedentários. Além da leitura do texto e da resolução de questões interpretativas no material didático impresso, houve uma breve discussão sobre o tema. No entanto, percebi que os alunos estavam bastante engajados no debate, porém seria necessário mais tempos de aula para isso. Portanto, dentro da mesma temática, abri um fórum de discussão no Moodle com três tópicos (cf. Figura 24).

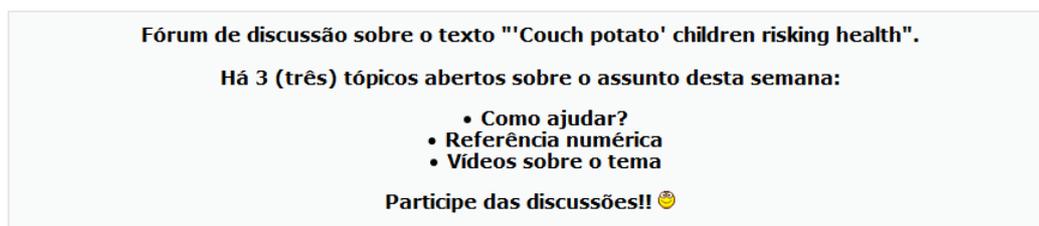


Figura 24: Texto de abertura do fórum ““Couch potato’ generation”

No primeiro tópico (“Como ajudar?”), com base no texto da apostila e em um texto on-line, os alunos foram convidados a responder perguntas de pós-leitura e discutir algumas questões, como a próxima figura mostra:



Como ajudar?
por [Professor](#) - terça, 2 junho 2009, 20:27

Após ter lido o texto da apostila e o [texto on-line](#), debata com seus colegas, neste fórum, o que pode ser feito para mudar o quadro apresentado entre os adolescentes dessa geração "preguiçosa". Quem são os verdadeiros culpados?
Quem pode ajudar? E como?
O jovem brasileiro é tão inativo quanto o britânico? Você acha que faz parte das estatísticas desses "couch potatoes"? Se sim, o que você pretende mudar em sua vida daqui para frente para não sofrer os riscos do sedentarismo?

Clique [AQUI](#) para discutir essas questões.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Figura 25: Postagem inicial com a tarefa do tópico “Como ajudar”

Participaram desse tópico de discussão 33 alunos de 03/06/2009 à 23/08/2009.

Já o segundo tópico (“Referência numérica”) era uma atividade de leitura sobre referência textual e cada aluno ficaria responsável por uma referência. Como havia apenas 10 números no texto para serem traçadas as referências, este tópico receberia a participação de menos alunos. No entanto, a atividade contou com a participação de mais alunos, pois alguns analisaram as referências e fizeram algumas correções ou adaptações às respostas já postadas. Foram registradas 16 respostas ao tópico entre 03/06/2009 a 23/08/2009.

Em relação ao último tópico (“Vídeos sobre o tema”), os alunos foram orientados a fazer uma busca no site <http://www.youtube.com> e compartilhar um vídeo pertinente à temática discutida. O link a ser inserido na mensagem deveria estar acompanhado por um breve resumo do vídeo escolhido. Muitos alunos, entretanto, após terem assistido ao vídeo, escreveram um resumo mais detalhado. Somente um aluno inseriu o vídeo de outro site, utilizando um motor de busca. No total, 26 mensagens foram adicionadas ao tópico durante o período de 04/06/2009 a 23/08/2009.

5.2.3 “Comparisons”

Esta última atividade, também baseada em fórum de discussão, todavia mais simples do que a anterior, tem o intuito de fazer com que os alunos produzam frases no grau comparativo e no superlativo. Embora seja uma tarefa aparentemente gramatical, a segunda parte da atividade tem por objetivo encorajar a leitura das frases produzidas pelos participantes de modo que fossem gerados comentários sobre as frases. A figura a seguir indica o texto utilizado para apresentar a atividade do fórum:

A) Escreva, em inglês, 1 (uma) frase usando o Comparativo e 1 (uma) frase no Superlativo sobre sua vida. Pode ser sobre você mesmo, sua família, amigos, seu artista/filme/time favorito, you name it! Lembre-se de não copiar da apostila ou de qualquer outra fonte como, por exemplo, da Internet.

B) Comente sobre alguma frase de algum colega seu. Alguém já pode deixar um comentário sobre a minha primeira frase, por exemplo. Os comentários podem ser em inglês ou em português.

Clique [AQUI](#) para ler meu exemplo e começar a participar.

Figura 26: Texto de abertura do fórum “Comparisons”

Novamente, a mensagem de abertura do tópico de discussão foi gerada por mim a fim de propor um modelo para o tipo de resposta esperada. Participaram desse fórum de discussão 23 alunos de 16/06/2009 à 23/08/2009 e somente um aluno abriu outro tópico para postar a resposta para essa atividade. Além dele, uma participante abriu um tópico intitulado “Alguém me passa o *Power Point* PELO AMOR DE DEUS!!!!!!!!!!!!!!”.

5.3 ATIVIDADES ELABORADAS SOMENTE PARA AS TURMAS DO 2º ANO

Assim como na seção anterior, esta vai apresentar três blocos de atividades produzidos para as duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, com seis atividades diferentes. Na primeira subseção, há três atividades sobre o tema aborto: um fórum de discussão, um glossário e uma enquete. Na subseção seguinte (5.3.2), descrevo uma tarefa do tipo fórum sobre dietas, na qual os participantes devem fazer buscas em páginas da Internet específicas. Na última subseção (5.3.3), apresento a atividade de fórum de discussão que encorajava os alunos a produzirem uma frase em inglês com um verbo modal, relacionadas a sua realidade e, em seguida, faziam comentários acerca da frase de algum colega.

5.3.1 “Abortion for raped 9-year-old”

Na época em que a pesquisa foi conduzida, logo no início do ano letivo, em março de 2009, vários alunos acompanharam o caso de uma menina de nove anos que engravidou por ter sido abusada sexualmente pelo padrasto. O fato tornou-se polêmico pelo fato de médicos terem optado por abortar o bebê. A posição da igreja foi severamente criticada por várias pessoas e pelo enfoque da mídia. Na ocasião, eu estava começando o processo de conscientização de leitura em língua estrangeira e os alunos exploravam pequenos textos. Ao compreender a proposta da disciplina, uma aluna me pediu para trazer para a aula seguinte algum texto sobre esse caso e que fosse debatida a questão do aborto nessa situação em particular. Como os alunos só iriam receber o material apostilado - preparado pelos professores do departamento de inglês - no mês de abril, eu elaborava atividades de leitura para serem trabalhadas em sala de aula. Tendo em vista as necessidades e interesses do meu público-alvo, portanto, decidi preparar algumas atividades relacionadas ao caso sugerido pela aluna, que atraiu imediatamente a atenção dos demais alunos.

Depois de analisar dois textos em inglês em sala de aula, adotando algumas estratégias de leitura e com base na visão sócio-interacional, os alunos eram orientados a fazer uma leitura crítica dos textos. Como o tema era bastante polêmico e a quantidade de conhecimento que grande parte dos alunos detinha sobre o assunto era grande, o tempo de aula não foi suficiente concluir a discussão gerada. Dessa forma, elaborei o segundo bloco de atividades da plataforma virtual (“News: ‘Brazilian Catholic Church contests abortion for raped 9-year-old’”) com o objetivo de dar continuidade ao debate presencial e oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem a habilidade de leitura em LE através de outros textos e recursos.

Foram disponibilizados no Moodle três textos em inglês e dois vídeos, um em português e o outro em inglês, para que servissem de base para os alunos participarem das

atividades propostas. Conforme a figura a seguir ilustra (Figura 27), foram propostas três atividades: o glossário (“Task 1”), o fórum de discussão (“Task 2”) e uma enquete (“Abortion: FOR or AGAINST?”).



Figura 27: Bloco de atividades 2 (2º ano) “NEWS: ‘Brazilian Catholic Church contests abortion for raped 9-year-old’”

A primeira tarefa estava relacionada à construção de um glossário coletivo, a partir da leitura dos textos da plataforma. Os alunos deveriam contribuir com duas palavras ou expressões que fossem desconhecidas por eles ou que julgassem relevante para o entendimento dos textos. Houve restrição a duas entradas para cada usuário para que várias pessoas participassem do glossário, evitando a predominância de postagens dos alunos mais participativos. A instrução para a tarefa, conforme a próxima figura ilustra, oferecia o passo a passo de como inserir palavras no glossário e um exemplo de como preencher os campos com o conceito e definição das entradas:

Este glossário, construído pelos alunos, reúne tanto as palavras desconhecidas como as palavras-chave de todos os textos lidos sobre a temática "Abortion".

Para que todos possam participar, cada aluno deve contribuir com duas palavras ou expressões.

Como começar: Clique no link abaixo, "inserir novo item", e, em seguida, preencha os campos "conceito" e "definição". Em definição, você pode fornecer a tradução da palavra desejada, um sinônimo ou breve definição em inglês, sempre com o fragmento em que ela aparece. Por exemplo:

Conceito: senior

Definição: Trad: superior. "a senior vatican cleric" - Text 1

Figura 28: Orientações para a atividade de glossário do 2º ano

O glossário registrou a participação de 9 alunos de 13/03/2009 à 28/03/2009.

Na segunda atividade, os alunos deveriam engajar-se em uma discussão sobre o tema “aborto”. Com o receio de gerar uma reprodução dos posicionamentos gerados em sala de aula e, inevitavelmente, esgotar a discussão no ambiente on-line, propus que os alunos realizassem uma busca simples no *Google* ou *YouTube* para encontrarem novas informações sobre o caso. Ao postar o conteúdo no fórum, os alunos deveriam fazer um breve comentário sobre o texto ou vídeo escolhido, referindo-se à fonte utilizada. Dessa vez, os tópicos foram criados pelos próprios alunos. Eles abriram três tópicos e houve, no total, 20 respostas aos tópicos.

A última tarefa desta subseção foi do tipo escolha, em que os alunos deveriam responder a uma enquete, por meio de seleção de uma única opção, se eram contra ao aborto ou a favor. Como optei por uma votação não anônima, o Moodle fornecia a imagem de exibição e o nome daqueles que participaram da votação. Ao todo, 29 alunos participaram da votação ao longo de 2 semanas.

5.3.2 “Fad diets”

Nesta subseção, encontramos uma atividade do tipo fórum, como mostra a figura seguinte, dividida em duas etapas:

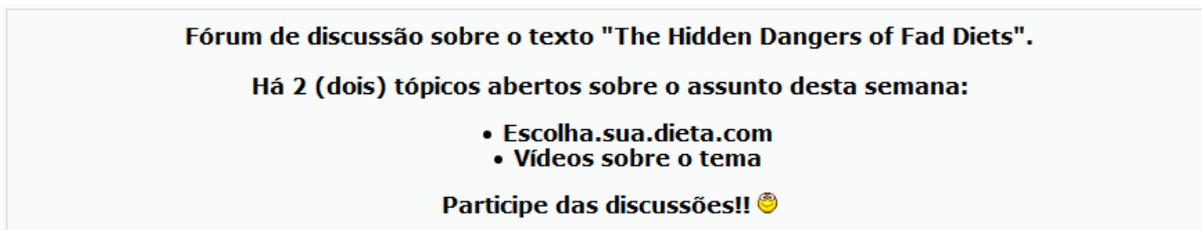


Figura 29: Texto de abertura do fórum “Fad diets”

O ponto de partida da discussão sobre dietas se deu em sala de aula, com as atividades de leitura do material didático impresso. O texto tratava sobre os perigos de dietas da moda e, durante as atividades de pré-leitura, muitos alunos relataram já terem seguido algum tipo de dieta. Ao perceber a empolgação das turmas com o assunto, organizei um fórum de discussão no Moodle com dois tópicos (cf. Figura 29). No primeiro tópico (“Escolha.sua.dieta.com”), foi pedido que os alunos visitassem os sites <http://www.faddiet.com> ou <http://www.everydiet.org/diets.htm> para encontrar uma dieta da moda, explicando como ela funciona. Participaram deste tópico 25 alunos no período compreendido de 03/06/2009 a 29/06/2009.

Com relação ao segundo tópico (“Vídeos sobre o tema”), os alunos foram convidados a compartilharem um vídeo interessante do *YouTube* sobre o assunto abordado. Aqui, houve um número reduzido de postagens. Apenas 11 alunos, de 03/06/2009 a 26/06/2009, contribuíram com os vídeos.

5.3.3 “Sentences with modal verbs”

Esta última atividade também foi do tipo fórum de discussão. Contudo, como a anterior era mais complexa e demandava mais tempo para realização, esta tarefa foi mais simples. O objetivo central era de fazer com que os alunos produzissem uma frase em inglês usando um verbo modal. Apesar de a tarefa envolver um ponto gramatical, a segunda etapa da atividade tem por objetivo encorajar não só leitura das frases produzidas pelos participantes, mas também propiciar a geração de comentários sobre as frases. A figura a seguir indica o texto utilizado para apresentar a atividade do fórum:

A) Escreva, em inglês, 1 (uma) frase usando um verbo modal. Pode ser sobre você mesmo, sua família, amigos, seu artista/filme/time favorito, you name it! Lembre-se de não copiar da apostila ou de qualquer outra fonte como, por exemplo, da Internet.

B) Comente sobre alguma frase de algum colega seu. Alguém já pode deixar um comentário sobre a minha frase, por exemplo. Os comentários podem ser em inglês ou em português.

Clique [AQUI](#) para ler meu exemplo e começar a participar.

Figura 30: Texto de abertura do fórum “Modals”

O tópico foi iniciado com uma frase minha como exemplo de modo a propor um modelo para o tipo de resposta esperada. Participaram desse fórum de discussão 18 alunos de 17/06/2009 à 20/08/2009.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo de análise de dados foi dividido em três seções, sendo que cada uma delas tem o propósito de oferecer possíveis respostas para cada pergunta de pesquisa. A primeira seção destina-se à questão de pesquisa central e as demais estão relacionadas às duas subperguntas.

Os dados gerados por diferentes instrumentos (descritos na seção 4.5) representam núcleos de significados organizados em categorias e subcategorias. Esses núcleos de significados foram estabelecidos a partir da identificação de pontos recorrentes no conjunto de dados gerados e tendo em vista a pergunta de pesquisa e suas duas subperguntas. Vale frisar que, como a pergunta de pesquisa central considera a percepção de todos os participantes, os dados apresentados incluem as perspectivas dos alunos e do professor-pesquisador.

Tendo em vista que busco investigar os possíveis aspectos positivos da inclusão de um AVA em um curso presencial de inglês e as dificuldades ou restrições enfrentadas no uso desse AVA (cf. pergunta de pesquisa central), identifiquei dois núcleos de significados:

- (1) contribuições pedagógicas do uso do AVA elaborado (cf. subseção 6.1.1)
- (2) limitações do uso do AVA elaborado (cf. subseção 6.1.2)

Quanto às características específicas do AVA elaborado que o tornam útil e que restringem suas contribuições, ou seja, as especificidades do componente on-line desenvolvido que propiciam ou prejudicam sua eficiência (cf. primeira subpergunta de pesquisa), as categorias que emergiram dos dados foram organizadas em dois grupos:

- (1) características favoráveis do AVA elaborado (cf. subseção 6.2.1)
- (2) características desfavoráveis do AVA elaborado (cf. subseção 6.2.2)

Em se tratando das relações possivelmente estabelecidas entre o AVA elaborado e o componente presencial desse curso (cf. segunda subpergunta de pesquisa), como emergiu

apenas um núcleo de significado, os dados apresentados e discutidos não serão agrupados em categorias.

Os núcleos de significados, em conjunto com suas subcategorias e peculiaridades, serão discutidos ao longo deste capítulo. Nas seções, a seguir, apresento os dados derivados dos instrumentos de geração de dados. Vale também ressaltar que esses dados estão sempre contextualizados dentro da situação em que foram selecionados e não sofreram qualquer tipo de alteração, com exceção dos grifos. Optei por grifar alguns fragmentos para chamar a atenção do leitor e ajudá-lo a localizar mais facilmente a parte destacada do dado transcrito.

Antes do início de cada dado transcrito, utilizo abreviações para identificar o tipo de instrumento e o participante. A tabela a seguir (Tabela 3) oferece as abreviações empregadas para identificar os tipos de instrumentos de geração de dados selecionados:

| | |
|-----------|--|
| Q1 | Primeiro questionário (com perguntas abertas e fechadas) |
| Q2 | Segundo questionário (on-line e com perguntas abertas) |
| DP | Diário do professor |
| DA | Diário dos alunos |
| MM | Registro de mensagens no Moodle (exceto para fóruns) |
| MF | Registro de mensagens fora do Moodle (exceto para Orkut) |
| TE | Transcrição da entrevista com os alunos |

Tabela 3: Abreviaturas dos tipos de instrumentos de geração de dados

O registro de mensagens no Moodle (MM) refere-se às mensagens trocadas pelos participantes no AVA (off/on-line) e não às postagens em fóruns de discussão. Já o registro de mensagens fora do Moodle (MF) está relacionado às mensagens por MSN e email, trocadas

entre o professor e alguns alunos. No caso dos dados provenientes de postagens nos fóruns do Moodle e de mensagens no Orkut, optei por procurar manter o aspecto visual das postagens, preservando o desenho da caixa de mensagem, com as devidas disposições de botões, texto e imagem de exibição, o que tornou desnecessário o uso de abreviaturas para identificar a origem dos dados. Nesses casos, apenas a formatação da fonte foi modificada, sendo padronizada para *Arial* tamanho 10, com a finalidade de facilitar a leitura das mensagens.

Com relação aos participantes, eles foram identificados pela turma a que pertencem (A e B para as turmas do 1º ano e C e D para as turmas do 2º ano – cf. seção 4.4). O número ao lado da letra da turma indica um aluno em particular. Portanto, ao encontrar-se a identificação Q2 <Aluna D4>, sabe-se que o excerto transcrito está relacionado ao segundo questionário de uma aluna (Aluna 4) da turma D (2º ano do Ensino Médio). O professor-pesquisador é identificado nas transcrições ora como “Professor”, ora como “Claudio (Franco)”. Por razões éticas, as fotos do perfil de usuário – chamadas de “imagem de exibição” – foram substituídas por avatares (cf. seção 4.4).

6.1 RESPOSTA À PERGUNTA DE PESQUISA CENTRAL

Esta seção, conforme indicado no início deste capítulo, tem a finalidade de apresentar possíveis respostas para a pergunta de pesquisa central, retomada a seguir:

- Na percepção dos participantes (alunos e professor-pesquisador), quais as contribuições e as limitações do uso de um AVA elaborado como componente integrante de um curso presencial de inglês instrumental com foco na leitura?

Essa pergunta está dividida em duas subseções: contribuições pedagógicas do uso do AVA elaborado (cf. 6.1.1) e limitações do uso do AVA elaborado (cf. 6.1.2). Na primeira, procurei destacar os dados relacionados às potencialidades oferecidas pela inclusão de um componente on-line criado para um curso presencial de inglês com foco na leitura. Na segunda subseção, foram analisados dados que apontam para algumas dificuldades ou restrições enfrentadas no uso do referido AVA.

6.1.1 Contribuições pedagógicas do uso do AVA elaborado

Dentro desta primeira categoria, dez possíveis contribuições pedagógicas do uso do componente on-line desenvolvido são listadas abaixo e discutidas posteriormente:

- (1) possibilidade de empoderamento dos participantes;
- (2) aumento da interação entre os participantes;
- (3) possibilidade de estreitamento de laços afetivos entre os participantes;
- (4) contribuição para o desenvolvimento da autonomia;
- (5) contribuição para formação de uma comunidade de aprendizagem on-line;
- (6) contribuição para dupla imersão de conhecimentos;
- (7) viabilização de maior reflexão sobre a aprendizagem;
- (8) possibilidade de desenvolvimento da leitura hipertextual;
- (9) possibilidade de acompanhamento detalhado da participação dos usuários;
- (10) possibilidade de oferecer uma aprendizagem mais atraente.

Cabe lembrar que essas contribuições pedagógicas não foram organizadas por ordem de importância, mas apenas dispostas segundo a percepção dos participantes, sendo que, em

(1), (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8), vamos encontrar características do AVA elaborado que são apontadas tanto pelos alunos quanto pelo professor-pesquisador. Já o item (9) representa uma contribuição que somente o professor-pesquisador pode perceber, pois somente ele, que acumula a função de “administrador” no Moodle, tem acesso às informações específicas sobre os participantes e todas as ações realizadas na plataforma. Por fim, em (10), encontramos uma contribuição que, embora seja compartilhada pelos alunos e o professor-pesquisador, os dados selecionados privilegiam o posicionamento dos alunos. Essa escolha tem por objetivo evidenciar a percepção dos alunos com relação ao processo de aprendizagem.

(1) possibilidade de empoderamento dos participantes

A primeira contribuição a ser discutida aqui e que foi apontada por vários alunos é a possibilidade de dar voz aos alunos, principalmente aos mais introvertidos. Esse empoderamento tornou-se evidente no ambiente on-line e foi constantemente reportado pelos alunos como sendo uma potencialidade oferecida pelo componente on-line da disciplina de Inglês. Conforme pode ser observado a seguir, muitos participantes destacaram isso no questionário on-line, ora quando estabeleciam a relação entre as atividades presenciais e as a distância, ora quando justificavam a contribuição da inclusão do AVA para a aprendizagem de língua inglesa:

- Q2 <Aluno B9> [...] aqui (na plataforma) tenho **mas liberdade do que na sala de aula...**
- Q2 <Aluna D17> (o componente on-line) Facilita o **desenvolvimento dos alunos mais tímidos ou daqueles que não têm participação durante as aulas.**
- Q2 <Aluno D8> As atividades on-line ajudam quando **tem pessoas q naum participam muito em sala e se soltam mais na net.**

- Q2 <Aluna D6> [...] (o componente on-line) deixou as aulas mais dinâmicas e **inclusivas**.
- Q2 <Aluna D2> [...] todo o material apresentado por slides nas aulas estão no site, e com eles fica bem mais fácil estudar, pois, como eu já disse, os exercícios da plataforma dão um suporte aos presenciais e também **por causa da minha timidez** (momento egoísta).
- Q2 <Aluna D10 > [...] nós **podemos expressar nossa opinião** (através da plataforma) comentando os outros trabalhos.
- Q2 <Aluna B1> [...] (a plataforma) serve de complemento, uma vez que **muitos alunos acabam se intimidando e não dão a sua opinião em sala,então a plataforma é um meio de darmos nossa opinião**. Ela também funciona como "arquivo" onde pode relembrar a matéria que foi dada em sala, a mesma é quase tão importante quanto a aula tradicional.

Os dados acima referem-se a relatos de sete alunos extremamente introvertidos, cuja participação em sala de aula é discreta ou intimidada por alunos mais comunicativos. Conforme já havíamos discutido sobre tendência de comportamento ou personalidade (eletrônica) na Internet (cf. seção 2.4), alunos introvertidos tendem a participar com maior frequência no ambiente on-line.

Um exemplo de atividade no AVA que destaca a participação de uma aluna introvertida da turma D pode ser observado a seguir:



Bispos cancelam a excomunhão de mãe e doutores
 por [Aluna D2](#) - domingo, 15 março 2009, 01:21

<http://www.radionz.co.nz/news/stories/2009/03/14/1245a40abd9e>
 Pelo que "li" no texto, parece que Os Bispos voltaram atrás da decisão de excomungar a Mãe e os Doutores. Eu, particularmente, acho certa essa decisão. Mas... acho que eles só fizeram isso por pressão da mídia. Pra Igreja Católica não ficar mal-vista. O texto também fala sobre outras coisas, mas já foram vistas em sala de aula.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Bispos cancelam a excomunicação de mãe e doutores

por [Professor](#) - domingo, 15 março 2009, 13:58

Adorei o texto que você encontrou, (nome da aluna)!! Parabéns. A notícia além de ser super atual, 14/03/09, mostrou a mudança de posicionamento da Igreja, instituição criticada pela grande maioria dos textos lidos até então. É muito interessante perceber que a nossa discussão não foi esgotada no ambiente on-line. Como vocês fizeram uso da Internet para encontrar outros textos, outras informações mais atuais, outro sentido é dado à discussão em sala, enriquecendo o conhecimento sobre a temática.

Só pelo subtítulo, podemos compreender a mudança de atitude da Igreja: **"Brazilian bishops have cancelled the excommunication of the mother and doctors of a nine-year-old girl who had an abortion after being raped."**

Como você bem disse, a mídia deve ter sido a responsável por isso. **E vocês, o que acham???** 😊

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Bispos cancelam a excomunicação de mãe e doutores

por [Aluna D13](#) - domingo, 15 março 2009, 15:32

Não acho que foi a mídia que influenciou, eu tenho certeza. A Igreja Católica nunca foi uma igreja que gostasse de ficar "mal na fita". (nome da Aluna D2), (nome da Aluna D2), bem que o prof disse que na internet você participava mais 😊

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nessa atividade de fórum de discussão (cf. subseção 5.3.1), o tópico foi iniciado pela Aluna D2 e o que chamou minha atenção, em um primeiro momento, foi o fato de ela ter postado uma mensagem às 01h21, no domingo. Ao ler o texto, acompanhado do comentário da aluna, percebi que toda a discussão construída, em sala de aula, a partir do posicionamento dos alunos com base nos textos e vídeos trabalhados no contexto presencial, poderia ser modificada depois da postagem da Aluna D2. Isso contribuiu positivamente para a discussão on-line sobre o assunto, já que a Aluna D2 havia postado um texto mais recente que, inevitavelmente, enriqueceria a discussão e provocaria os argumentos levantados por alguns

alunos no ambiente presencial. Ademais, outra aluna da turma D, a Aluna D13, comentou, pouco tempo após minha postagem, a mudança do padrão de participação da colega ao contrastar o ambiente presencial com o a distância (“bem que o prof disse que na internet você participava mais”). Na mensagem da Aluna D13, percebe-se uma fala ecoada pelos meus elogios, em sala, à participação da Aluna D2.

Vale ressaltar também que a inclusão do componente on-line não implicou, de forma generalizada, a melhora de participação de todos os alunos introvertidos, mas contribuiu para a participação de muitos desses alunos, que são pouco participativos em sala de aula.

(2) aumento da interação entre os participantes

Outra potencialidade evidenciada pelas atividades desenvolvidas através do AVA elaborado, inaugurada pela CMC e que representa uma das funcionalidades da Internet, é a capacidade de expandir a interação entre os participantes. Conforme já havíamos visto sobre interação (cf. 2.4.1), as NTICs podem oferecer possibilidades inéditas de interação. As mensagens abaixo foram geradas pelo próprio sistema de envio de mensagens do Moodle e ilustram o modo de interação aluno-professor:

MM (quarta, 4 março 2009)

<Aluna C6> [20:33]: Teacher, eu enviei scrap pro seu orkut falando q estava com dificuldade, como já sai do orkut, enviei por aq mesmo, já resolvi tudo okay ? Beijo e boa noite .

MM (quarta, 8 abril 2009)

<Aluno D3> [22:23]: Professor

<Aluno D3> [22:24]: é pra criar um novo tópico no fórum do trabalho das biografias ou responder dentro do seu tópico?

<Aluno D3> [22:29]: toc toc

<Professor> [22:34]: Só responder, (nome do aluno).

<Professor> [22:34]: Não precisa criar outro tópico não, ok? =D

MM (quinta, 9 abril 2009)
 <Aluna D4> [20:32]: oie...
 <Aluna D4> [20:34]: claudio... estou com uma duvida...=?
 <Aluna D4> [20:37]: essa atividade do biography tem que ser somente com os cantores favoritos??? pode ser um ícone social?? pq nao sou mto de ter um cantor favorito... deixa eu colocar um moço legal.. so que ele nao é cantor... MAS um exemplo de vida...
 <Aluna D4 > [20:39]: aguardo resposta...

Além de o aluno poder interagir com o professor, houve várias circunstâncias (principalmente nos fóruns de discussão) em que os alunos interagiram entre si. Esse tipo de interação é essencial para que os participantes aprendam colaborativamente e, assim, não só exponham seu ponto de vista, mas também desenvolvam um olhar mediante a perspectiva do outro (cf. 2.4.1).

Uma característica dos novos meios de informação e comunicação, conforme já vimos na introdução do Capítulo 3, ao considerar a compressão espaço-tempo, é a flexibilidade de comunicação impulsionada com o avanço tecnológico. Para os jovens, principalmente, estar conectado ao mundo virtual já faz parte do dia-a-dia e, muitas vezes, essa atividade começa assim que acordam. O dado a seguir é uma postagem realizada às 06h11 por uma aluna do 1º ano, pouco antes do início do primeiro tempo de aula de Inglês, às 07h da manhã de sexta-feira:



Re: Tradução de Last Kiss

por [Aluna B11](#) - sexta, 27 março 2009, 06:11

1-"Nós não tinha conduzido muito longe." - (que horror!!!)

A frase correta no caso seria: Nós não tínhamos conduzido muito longe.

2a-Apesar dos vários erros de concordância, ele foi útil.

2b-Nem todas as perguntas. A questão 3, por exemplo, eu não acertaria pois a tradução de 'baby' no texto não é bebê.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Em princípio, o fato de a aluna ter enviado uma mensagem naquele horário poderia não interferir nas atividades presenciais daquele dia, mas não foi bem assim que aconteceu. No dia anterior à aula de sexta-feira, eu havia planejado começar a aula na turma B com comentários acerca das postagens já feitas por alguns alunos da turma e aproveitaria a ocasião para convidar os demais para participarem do fórum em questão. Na verdade, eu iria começar a discussão pela última postagem visualizada na quinta-feira (26/03/2009), feita pela Aluna B10 às 18h58. No entanto, ao acessar tal fórum no Moodle no momento da aula, minha surpresa foi perceptível ao me deparar com uma mensagem mais recente do que a esperada:

DP (27/03/2009 – Turma B)

Eu até pensei que havia algo errado com a data e disse: “Não é possível, como você (referindo-me à aluna) conseguiu postar há menos de uma hora atrás?” Na mesma hora, os demais alunos começaram a rir demasiadamente e a aluna, que estava rindo também, me disse que mora “pertinho do colégio” e aproveitou para postar antes da aula, enquanto verificava o Orkut.

A aluna é até hoje chamada de “6 e 11” pelos colegas devido a esse episódio. Pode-se dizer que, diante da dinâmica das relações on-line, propiciada pela flexibilidade de participação a qualquer horário e lugar, novas oportunidades de participação são criadas e, por conseguinte, implicam novas demandas para o professor virtual. Conforme já vimos sobre recomendações adotadas no uso do AVA (cf. subseção 3.4.1), deve-se acompanhar frequentemente as participações no componente on-line. Como houve um número grande de usuários on-line envolvidos nesta pesquisa, acessava o AVA várias vezes ao dia e sempre monitorava as atividades recentes.

Encontramos, a seguir, outro dado que evidencia a possibilidade de participar no ambiente virtual a qualquer momento:

- Q2 <Aluna D4> A maior dificuldade de fazer as atividades é a falta de tempo. Nem sempre tenho tempo disponível de responder tudo o que é proposto, mesmo entrando diariamente na plataforma. **Mas não é por causa de não ter muito tempo q eu deixo de fazer as atividades, pelo menos nos finais de semana eu entro para responde-las.**

Tal como aponta a Aluna D4, apesar de acessar diariamente a plataforma, nem sempre encontra tempo para responder as atividades propostas, pois elas requerem um tempo mínimo para serem feitas. Entretanto, devido ao fato de as atividades serem assíncronas, a aluna encontra tempo hábil para participar das tarefas durante os finais de semana. Em entrevista face a face, no trecho transcrito a seguir, a jovem explica detalhadamente como é seu tipo de acesso à Internet e justifica a não realização imediata de algumas tarefas no AVA:

- TE <Professor> [referindo-se ao questionário com as respostas impressas]
[...] você fala assim [...] você acessa todo dia, né?
- <Aluna D4> sim
- <Professor> da onde você acessa?
- <Aluna D4> do estágio [...] porque lá eu tenho tempo livre, normalmente quase todo dia. [...] Aí eu vou e acesso.
- <Professor> aham
- <Aluna D4> mas aí é proibido [...] tem coisa do youtube e tal. Aí eu não entro.
- <Professor> Entendi.
- <Aluna D4> Daí eu só fico ali vendo o que eu posso fazer [...] ou não.
- <Professor> Entendi.

Ao retomar o questionário inicial, que auxiliou a traçar o perfil das turmas, dentre um dos aspectos investigados, temos o “acesso à Internet”, onde a aluna não mencionou acessar a Internet do estágio. Ela só havia selecionado a opção “acesso doméstico por meio de banda larga”. Isso significa que, a participação neste curso on-line de leitura instrumental, em alguns casos, ocorre em espaços diversos e pode acompanhar os participantes a qualquer lugar em que haja conexão à Internet.

(3) possibilidade de estreitamento de laços afetivos entre os participantes

Se nos dedicarmos a uma análise das interações entre os participantes, veremos que a utilização de recursos on-line de comunicação parece favorecer o estabelecimento de relações de afetividade aluno-professor e aluno-aluno. Essa percepção também é compartilhada pelos alunos, conforme os dados abaixo nos mostram:

- Q2 <Aluna D15> [...] (a inclusão de um componente on-line) **melhora o relacionamento de professor com aluno, ou vice-versa e professor com a turma, ou vice-versa.**
- Q2 <Aluna B1> [...] ela (a plataforma) não é totalmente formal e ajuda na interação dos alunos.
- Q2 <Aluna C1> O site foi um elemento de interação entre alunos e professores que impulsionou o nosso interesse pela língua inglesa e colaborou para a dinâmica das nossas atividades presenciais.

Ao observarmos o grifo anterior (“melhora o relacionamento de professor com aluno, ou vice-versa e professor com a turma, ou vice-versa.”), inferimos que a inclusão de um componente on-line interveio, de forma positiva, no relacionamento entre os participantes.

Por meio das postagens no AVA, podemos identificar algumas marcas nas mensagens dos alunos (como, por exemplo, uso de *emoticons*, exclamações, elogios, “Bjuss”) que revelam traços afetivos. Essa maneira muito pessoal de se expressar nos indica o conforto em se comunicar por meio on-line, como já fazem em MSN, Orkut e *blogs*. De forma afetiva também, vários alunos se reportaram, no diário dos alunos, às atividades presenciais. Nas postagens do primeiro tópico do fórum dos alunos a seguir, fica claro o vínculo criado entre alunos e professor, em que a tecnologia, mais especificamente, a ferramenta tecnológica AVA, tende a promover essa relação:

**Aula do dia 06/03**por [Aluna C2](#) - sábado, 07 março 2009, 15:41

Oii,pessoal !!

Aula passada foi muito interessante o Professor Claudio apresentou alguns vídeos no data show . Gostei muito da forma dele trabalhar começando de baixo para cima mostrando que é possível ler um texto mesmo não entendendo todas as palavras em qualquer matéria seja ela português, inglês ou outra qualquer . Ele gosta de interagir com o aluno para que haja a participação da turma na sala de aula . Muito organizado eu não estou puxado saco do teacher . Adorei a criação do site uma ideia super legal !! Ninguém começou a escrever o diário dos alunos então resolvi ser a primeira !!! Beijões. . .

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: Aula do dia 06/03**por [Aluna C1](#) - sábado, 07 março 2009, 15:49

Ficou ótimo!...A ideia desse diario de alunos é maravilhosa.Antes das provas isso vai ser muito util ...rsrsrsrs..Se todos deixassem de escrever, pensando em q outra pessoa escreva, nunca começaria nada!!! Bjuss, (nome da Aluna C1).

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: Aula do dia 06/03**por [Aluno D14](#) - sábado, 07 março 2009, 16:29

To chegando agora no (nome do colégio) de Caxias e já estou surpreso com o Colégio. Os alunos que eu já falei são muito legais e inteligentes e os professores muito dinâmicos e jovens. Mas o que mais me chamou a atenção foi a maneira de trabalho do profº de inglês. No mundo de hoje criatividade é o que conta e isso ele tem de sobra, a idéia do data show foi muito interessante e a criação desta plataforma foi inovadora. Muito maneiro o vídeo que ele exibiu : " Children see. Children do." A influência dos adultos sobre as crianças é enorme e isso reflete no futuro, até mesmo nós estudantes do (nome do colégio), muitas crianças olham pra nós com um brilho no olhar só porque estudamos no (nome do colégio).

Abraço pra todos

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: Aula do dia 06/03**por [Professor](#) - domingo, 7 março 2009, 23:37

Obrigado pela iniciativa, (nome da Aluna C2). Fico muito feliz em saber que você compreendeu uma das principais questões ao ler um texto em língua estrangeira: o entendimento de um texto não implica o conhecimento prévio de todas as palavras utilizadas. Boa menina! E como a (nome da Aluna C1) disse, seu papel em começar o tópico foi fundamental. 😊 Que bom que estão gostando da proposta das aulas e do uso da plataforma. Lembrem-se também de que é a colaboração de vocês que fará a diferença no processo de aprendizagem! Ah... gostei muuuuuuito do seu posicionamento em relação ao vídeo exibido em sala, (nome do Aluno D14).

Hugs, Claudio.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Valeu ! (y
por [Aluna C2](#) - domingo, 8 março 2009, 18:10

**Obrigada pelos incentivos . (nome da aluna C1) e teacher Claudio. 😊
Estou até me sentindo uma pessoa muito importante .
ahsuahsuahahaushau 🤗
Se depender de mim vou colaborar sempre que possível . Pode contar
comigo (y .
Beijões . . .**

*** By: Caramelooh ")**
[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Se atentarmos para as datas de envio das mensagens, veremos que em um intervalo muito curto de tempo (entre o primeiro contato presencial com os alunos e as primeiras postagens no diário dos alunos), já foram estabelecidas relações afetivas do tipo professor-aluno e entre alunos de turmas diferentes.

(4) contribuição para o desenvolvimento da autonomia

Como vimos na seção 2.4.2, vários trabalhos na área de EAD indicam a tendência de a educação on-line propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno. Pude perceber essa contribuição ao longo da utilização do componente on-line. No início da inserção do AVA, a maioria dos alunos esperava, nos encontros presenciais, pela minha solicitação de participação, geralmente, seguida de uma explicação de como realizar a atividade. Era como se fosse uma espécie de “autorização”, ou como diriam, “foi dada a largada” para iniciarem determinada atividade on-line. Por outro lado, em uma das respostas ao questionário on-line, uma aluna da turma C, como podemos acompanhar no fragmento abaixo, destaca que sua participação on-line não está relacionada à solicitação feita pelo professor em sala de aula:

- Q2 <Aluna C1> Para mim, a realização de uma atividade on-line independe da solicitação do Professor, mas, geralmente, antes mesmo de eu saber da atividade on-line, o professor nos convoca a fazer a atividade em questão.

Após o período de ambientação e depois das primeiras semanas, alguns usuários já participavam das atividades, postando mensagens, sem que fosse preciso aguardar a instrução do professor em sala. Assim, alguns usuários acessavam a plataforma várias vezes ao dia com a finalidade de verificarem alguma atualização e, caso houvesse uma nova atividade, eles a realizavam. Podemos observar essa atitude autônoma no seguinte registro de atividade no fórum de discussão do 1º ano:



Comparatives...
por [Professor](#) - terça, 16 junho 2009, 19:56

- "Flamengo" is better than "Vasco"!!
- I'm the tallest person in my family. I'm 1,85m tall. ;-D

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Comparatives...
por [Aluno A8](#) - terça, 16 junho 2009, 21:06

- Portuguese is as good as English.
- My team is the best of Rio de Janeiro. (Fluminense)

Teacher, Fluminense is better than Vasco and Flamengo. And Botafogo.
Okay?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Ao considerarmos a data da postagem, observamos que o aluno, cujas aulas de inglês ocorrem nas quartas e nas sextas-feiras, não necessitou de nenhum tipo de suporte presencial para realizar a atividade, postada pelo professor na terça-feira. Além disso, os registros que o Moodle fornece através do relatório das atividades do dia 16/06/2009 (cf. Figura 31) nos indicam que o aluno está confortável com a tecnologia utilizada e é capaz de manusear ferramentas básicas de edição de mensagem - como adicionar (*forum add post*) e apagar (*forum delete post*) postagens:

| Hora | Endereço IP | Nome completo | Ação | Informação |
|--------------------------|-------------|---------------|-----------------------|------------------------------------|
| Ter 16 junho 2009, 21:13 | 187.42... | Aluno A8 | forum view forums | |
| Ter 16 junho 2009, 21:12 | 187.42... | Aluno A8 | forum view forums | |
| Ter 16 junho 2009, 21:12 | 187.42... | Aluno A8 | forum view discussion | Comparatives.. |
| Ter 16 junho 2009, 21:11 | 187.42... | Aluno A8 | forum delete post | 715 |
| Ter 16 junho 2009, 21:11 | 187.42... | Aluno A8 | forum view discussion | Comparatives.. |
| Ter 16 junho 2009, 21:11 | 187.42... | Aluno A8 | forum view discussion | Comparatives.. |
| Ter 16 junho 2009, 21:11 | 187.42... | Aluno A8 | forum add post | |
| Ter 16 junho 2009, 21:06 | 187.42... | Aluno A8 | forum add post | Re:Comparatives.. |
| Ter 16 junho 2009, 20:46 | 187.42... | Aluno A8 | forum view forum | In my opinion... (Comparatives) |

Figura 31: Relatório das atividades do Aluno A8 (16/06/2009)

Certamente, a familiaridade com a tecnologia empregada é fundamental para que os usuários estejam encorajados a participar e adquiram, gradualmente, graus de autonomia. Em se tratando de autoaprendizagem, além da facilidade operacional do AVA elaborado por meio da plataforma Moodle, devemos levar em consideração também o entendimento, por parte dos alunos, das instruções de realização das atividades on-line propostas. O próximo dado nos leva a essa percepção:

- Q2 <Aluna D11> Às vezes quando entro e vejo uma atividade que nem foi comentada em sala ainda, dependendo do meu entendimento sobre ela, eu faço, caso contrário espero que seja explicada pelo professor.

Tendo em vista a concepção do AVA enquanto repositório de OAs (cf. subseção 3.4.2), o estudo autônomo também parece ser encorajado em virtude da disponibilização desses OAs. Em outras palavras, os alunos podem ter fácil acesso ao conteúdo da disciplina (seja ele exposto através de apresentações em *Power Point*, seja construído em fóruns de discussão ou atividades interativas) e isso pode promover a aprendizagem segundo as necessidades e disponibilidade desses participantes, como revela o próximo trecho:

- Q2 <Aluna D4> As atividades on-line são uma boa oportunidade de aprendizado. Como aluna, tem dias que nem sempre conseguimos captar tudo o que o professor passa na sala de aula, então com a plataforma virtual temos a oportunidade de rever todo o conteúdo que o professor passou no dia. Além de nos ajudar a sempre ter um conteúdo com acesso a qualquer hora para uma base de estudo em casa.

(5) contribuição para formação de uma CAO

Conforme argumentado anteriormente (cf. seção 2.7), o desenho do AVA investigado contribuiu para a formação de uma CAO. No entanto, apesar de acreditar que o *design* do componente on-line e a atuação do professor on-line sejam cruciais para o surgimento de uma comunidade virtual cujos membros compartilhem experiências e conhecimento, foi somente depois da atuação dos participantes que pude confirmar a existência de uma CAO. Vale lembrar ainda que esta resposta à pergunta de pesquisa compreende não somente a percepção do professor-pesquisador, mas, principalmente, a percepção dos alunos, que manifestaram encontrar no AVA características de uma CAO. Os próximos trechos representam recortes do que alguns alunos responderam no questionário on-line com perguntas abertas:

- Q2 <Aluno A8> O fórum do tópico 06 foi, para mim, a atividade mais interessante porque foi possível conhecer um pouco mais sobre meu artista favorito (Justin Timberlake) e **compartilhar esses conhecimentos a mais com os participantes do fórum.**
- Q2 <Aluna A5> O que eu mais gosto da plataforma, é o Diário dos alunos, pois é uma forma de discutirmos a matéria, e **compartilhar nossos conhecimentos.**
- Q2 <Aluna A4 > [...] pois **através das opiniões de nossos colegas podemos adquirir mais conhecimento.**
- Q2 <Aluna C3> Gostei muito da atividade que tivemos que pesquisar o perfil do nosso ídolo. Pois além de estar fazendo uma pesquisa sobre meu ídolo, pude ver os ídolos dos meus colegas. **Achei essa troca de "informações" muito proveitosa.**

- Q2 <Aluna B1> Porque algumas vezes não compreendi a matéria em sala de aula e **consegui entender na plataforma com o ponto de vista dos outros alunos.**
- Q2 <Aluna B5> Na plataforma nós **nos relacionamos com outros alunos também,** sempre tem atividades onde postamos comentários seguidos e assim, **há interação entre vários alunos, inclusive de diferentes turmas.**

Em alguns exemplos acima, como é o caso da Aluna B1, ela deixa explícito que aprendeu com as postagens dos colegas.

(6) contribuição para dupla imersão de conhecimentos

Outra contribuição pedagógica do AVA foi promover não só a aprendizagem de leitura instrumental em inglês, mas também a da tecnologia, o que é conhecido, geralmente, por dupla imersão de conhecimentos (cf. seção 2.4.2). O uso da tecnologia no ensino-aprendizagem tende a levar o aluno a construir conhecimento não apenas sobre a disciplina em questão, mas, ao mesmo tempo, sobre tecnologia. A maioria das atividades on-line propostas em fóruns de discussão envolviam algum tipo de busca na Internet (ora por textos, ora por vídeos) ou consulta a *websites* específicos. Dessa forma, com a finalidade de responderem questões pertinentes à disciplina de Língua Inglesa, bastantes alunos desenvolveram estratégias e habilidades através do uso da tecnologia, mais especificamente, da Internet. Os três trechos, a seguir, ilustram o pensamento de alguns participantes com relação à natureza das atividades do AVA:

- Q2 <Aluna A7> o uso da internet nos ajuda a ampliar nosso conhecimento. Com as atividades de inglês na internet nós temos mais oportunidades de praticar o que foi ensinado em sala **além de nos auxiliar a usar a internet para pesquisas.** [...] Como na escola nem sempre é possível exercitar bem um assunto, a plataforma nos possibilita exercitar mais além de nos tornar mais próximo com o meio de comunicação mais utilizado em todo o mundo, que é a internet, **nos ensinando a usá-la ao nosso favor.**

- Q2 <Aluna D2> Gostei de participar dessa atividade (“Task 2”, da segunda semana) pois pareceu ter sido bastante útil o texto que encontrei. **Fiz uma pesquisa rápida no google - em inglês - com os macetes que o professor ensinou**, para deixá-la mais simples.
- Q2 <Aluna A6> É uma forma inovadora e na minha opinião incentiva o aluno a fazer os exercícios, justamente por estar ligada com a tecnologia. As tarefas online fazem com que revisemos e treinemos o que foi visto em sala de aula fazendo e com que o aprendizado seja facilitado, relacionando também que **indiretamente aprendemos a usar recursos da internet que podem ser desconhecidos para alguns**.

Ao ler o último fragmento, especialmente a parte grifada, senti a necessidade de saber quais recursos da Internet a aluna acredita ter aprendido usar “indiretamente”, como ela mesma coloca. Portanto, através de uma entrevista face a face, ela esclarece quais são esses recursos:

- TE <Professor> [olhando para o questionário com as respostas impressas] você diz que “indiretamente aprendemos a usar recursos da Internet que podem ser desconhecidos para alguns”. Adorei isso e queria que você explicasse. Quais recursos?
- <Aluna A6> Por exemplo, lá na minha outra escola, o máximo q a gente fazia era o moviemaker e o power point e assim [...] eu não sabia mexer em nada de computador e muito menos eu pensei em usar uma plataforma virtual [...] não imaginava mesmo e nem também de pesquisar vídeos no youtube com finalidade pra escola, pra aprender [...] foi uma novidade pra mim e acho que foi também pra muita gente.

E quando a aquisição de saberes ultrapassa essa dupla imersão? Na verdade, não há como quantificar quantos campos de conhecimento serão explorados pelos nossos alunos-navegadores. Diante da riqueza de informações encontradas na Internet e da natureza das atividades de leitura propostas, isto é, convidativas ao aprofundamento de diversos temas (como os transversais), não é de se espantar que eles aprendam muito além de inglês e tecnologia. A seguir, alguns alunos ressaltam essa contribuição das atividades realizadas no AVA elaborado:

- Q2 <Aluna D4> A atividade proposta na plataforma on-line em que mais gostei de participar foram todas que envolviam pesquisa em site diferentes, como o site de biografias, dietas, etc. **Essas atividades além de ajudar a compreender a língua estrangeira, nos dá mais conteúdo relacionado ao contexto geral.**
- Q2 <Aluno B7> Gostei do trabalho sobre a educação alimentar pois através disto eu **aprendi que se eu não começar a comer melhor, ficarei doente. [...] através dessas pesquisas eu fico mais atualizado.** Além de melhorar meu vocabulário.
- Q2 <Aluna A2> O trabalho realizado com as biografias. Foi engraçado, pois eu nunca escolheria o indivíduo que escolhi (Ray Charles), mas no site proposto para a tarefa (Biography.com) não havia a biografia de ninguém que eu havia escolhido. Foi muito legal, pois **conheci mais sobre esse grande cantor/compositor** e pude compartilhar isso com meus colegas.
- Q2 <Aluna C3> Eu gostei bastante da atividade das Fad Diets, pois eu me diverti e **aprendi bastante sobre como fazer uma dieta corretamente.** Eu realizei a atividade indo num site de dietas e traduzindo a dieta de minha escolha e postei na plataforma com uma imagem, retratando a dieta.

Nos dois primeiros trechos acima, em particular, os participantes avaliam como atividades mais atrativas aquelas relacionadas às pesquisas on-line. Isso se deve ao fato de poderem ampliar o conhecimento geral, mantendo-se a par do que acontece no mundo.

(7) viabilização de maior reflexão sobre a aprendizagem

Como todas as interações ficam registradas no AVA e as atividades de leitura buscam ajudar o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da discussão de temas, o componente on-line parece incentivar a reflexão, por parte dos alunos, sobre sua própria aprendizagem. Nos fóruns de discussão, por exemplo, os alunos podem contribuir com questões e comentários de modo a aprofundar e enriquecer a discussão. No entanto, acredito que a reflexão proporcionada não seja inerente a um recurso específico, mas à mudança de instrumento e, em uma concepção macro, à mudança do contexto de aprendizagem (do presencial para o on-line). Nosso distanciamento do velho em relação ao novo ajuda a

promover um olhar mais apurado para o que fazemos e como agimos. Ao considerar o processo de ensino-aprendizagem, a mudança de foco pode evidenciar o entendimento por parte dos alunos em relação às escolhas realizadas por eles. Inclusive, como irei aprofundar mais adiante (na seção 6.3), um novo cenário educacional acaba por viabilizar a avaliação do próprio professor sobre suas ações. Há oportunidades para rever sua metodologia de ensino e estratégias adotadas, ora no presencial, ora no on-line.

Por estarmos constantemente imersos na realidade de sala de aula, dificilmente conseguimos parar para refletir sobre ela. Na verdade, é necessário que nos afastemos da realidade atual para que haja uma reflexão, o que é uma tarefa muito desafiadora. Por sua vez, entrar em contato com uma nova realidade (outro espaço, outros instrumentos, outras formas de interagir) implica estranhamento. Contudo, ao mesmo tempo em que nos angustiamos ao nos distanciarmos do contexto antigo, ampliamos nossa visão sobre o que fazemos, como se estivéssemos analisando a dinâmica por outro ângulo.

O diário dos alunos, em particular, chamou a minha atenção quanto à facilidade com que os alunos se expressavam sobre a dinâmica das aulas presenciais. Essa ferramenta de comunicação entre os participantes foi também um instrumento que serviu para os alunos expressarem sua visão com relação às atividades realizadas em sala. O ato de reportar o que aconteceu nos encontros face a face, contribuiu para os alunos perceberem o que aprenderam. Foi uma forma de propiciar a reflexão sobre a aprendizagem e, ao mesmo tempo, evitou a necessidade de usar um novo instrumento de geração de dados para ter acesso à percepção dos alunos sobre a atividade.

As mensagens a seguir nos ajudam a perceber como os alunos se referiam às atividades em sala de aula.



Aula 13 de março [/ Turma A

por [Aluna A1](#) - sexta, 13 março 2009, 16:45

Bom , pra falar a verdade , todas as aulas de inglês tem sido ótimas . Hoje , especificadamente , foi bem interessante pelo fato de uma simples propaganda ter inúmeras interpretações , isso porque houve uma mistura de duas línguas distintas (inglês e português) . Fora o vídeo , lllllindo demais *-*

Professor , muito obrigada por nos proporcionar essas "aulas diferentes" . Pode apostar que o aprendizado vai ser muito mais lucrativo , beijo (:

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: 01/04 e 03/04 – Turma B

por [Aluno B13](#) - sexta, 3 abril 2009, 18:32

Aprendemos sobre skimming e scanning, e sobre cognatas, as palavras transparentes. Aprendemos também alguns sufixos e prefixos e sobre os falsos amigos, que são palavras que apenas parecem ser cognatas mas possuem um outro significado.

postei! 😊o/

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: 01/04 e 03/04 – Turma B

por [Aluna B1](#) - quinta, 4 abril 2009, 19:20

Só pra naum esquecer...

SCANNING-> estratégia de leitura rápida para obter informações específicas de um texto (é só lembrar do wally)

SKIMMING-> estratégia de leitura rápida para obter a ideia principal do texto.

kisses...

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nos Anexos 27 e 28, podemos encontrar outros exemplos de postagens que revelam o caráter reflexivo das mensagens no diário dos alunos.

(8) possibilidade de desenvolvimento da leitura hipertextual

Conforme já discutimos a respeito de novas possibilidades de leitura promovidas pelo computador (cf. seção 3.2), a Internet propicia o acesso à leitura hipertextual. Além de as atividades propostas de leitura instrumental oferecerem hipertextos digitais, elas também incentivam a produção de textos hipertextuais e, inclusive, hipermediáticos. Dessa forma, os participantes não são apenas leitores mais ativos, mas se tornam atores na produção de textos com ligações hipertextuais.

As tarefas relacionadas à busca de textos e vídeos na Internet, por exemplo, podem fazer com que os alunos naveguem por vários lugares até selecionarem as informações que julgarem pertinentes para compor a postagem. A seguir, podemos perceber pela resposta à atividade proposta (cf. 5.1.3) que a biografia escolhida pela aluna foi resultado de várias buscas anteriores no site <http://www.biography.com>. Como ela não encontrou as biografias desejadas, acabou optando por alguém de quem ela não é fã.



Re: Jennifer López
por [Aluna A2](#) - quinta, 9 abril 2009, 18:16

Ray Charles.
1-
"[...]but left school at age 15 to play the piano professionally after his mother died from cancer..."
Professionally - profissionalmente .
"By 1954 Charles had created a successful combination of blues and gospel influences ..."
Successful - sucesso .

2-
Bom, nao sou fã do ray, mas foi o único que eu pesquisei e encontrei alguma coisa.. Bom, o filme sobre a vida dele é muito bom. FATO. Ele ficou cego ainda quando criança, mas nao deixou que isso o colocasse pra baixo e o deixasse como um invalido. A cegueira aguçou seu sentido de audição *cena linda do filme, se nao viu veja* e mesmo sendo cego, ele se tornou um Hiper-pianista, cantor, compositor e fez MUITO sucesso...

3- <http://www.biography.com/articles/Charles-Ray-9245001>
[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Essa mesma aluna, em resposta ao questionário on-line e, depois, durante entrevista face a face, revelou simpatia maior por essa atividade desenvolvida no AVA.

- Q2 <Aluna A2> [...] Foi engraçado, pois eu nunca escolheria o indivíduo que escolhi (Ray Charles), mas no site proposto para a tarefa (Biography.com) não havia a biografia de ninguém que eu havia escolhido. Foi muito legal, pois conheci mais sobre esse grande cantor/compositor e pude compartilhar isso com meus colegas.
- TE <Professor> [...] e você gostou daquele da biografia. Você não fez, você acabou fazendo do Ray Charles. Você gostou de ter feito?
- <Aluna A2> Sim, Sim. É...
- <Professor> Você disse que queria fazer de outra pessoa, mas não tinha no site.
- <Aluna A2> Eu procurei de um monte de gente e não tinha a biografia de ninguém.
- <Professor> De quem você procurou?
- <Aluna A2> Ah... procurei vocalistas de banda, procurei o vocalista do Queen, um monte de vocalista mas não tinha.
- <Professor> Você não achou no site? Mas aí você não ficou desanimada?
- <Aluna A2> Não! Aí eu lembrei do filme dele.
- <Professor> [risos]

A Aluna A2 representa aquele que está pronto para o letramento digital, ou seja, é capaz de interagir com vários textos na rede (cf. seção 3.2). Pode-se notar também que o contato com o hipertexto digital não ocorreu apenas durante a fase de busca de textos, mas também antes e depois da postagem da atividade nos fóruns. Como sempre solicitava aos alunos mencionarem a fonte do texto, isso favorecia que os demais encontrassem oportunidades para desenvolver a leitura hipertextual por meio das mensagens elaboradas pelos colegas. A página do AVA que apresenta um tópico de fórum de discussão pode ser vista como uma página hipertextual construída pelos participantes, em que cada um pode inserir links de atalho para o texto-fonte.

Essa página hipertextual também era composta por links que davam acesso a vídeos do *YouTube*, por exemplo. Ainda que, na maioria das vezes, os alunos fossem direcionados a visitar *websites* específicos para realizar determinada atividade de busca, havia aqueles que optaram por ampliar os resultados de pesquisa em outras páginas da Internet. A próxima

postagem ilustra a inserção de um link de vídeo (cf. atividade em 5.2.2) de um *website* encontrado pelo próprio aluno:

 **Re: Vídeos sobre o tema**
por [Aluno B8](#) - domingo, 14 junho 2009, 19:48

<http://nutrio-obesidadeinfantil.bloguepessoal.com/52262/VIDEOS/>

Este video retrata dois pensamentos opostos sobre a alimentação a saudavel e a nao saudavel. Destaca a importancia de frutas ; legumes, verduras, e que gorduras sao prejudicias para a saude infantil.

Alem disso é essencial boas atividades fisicas, por que se nao pode causar doenças como colesterol alto , obesidade, fraqueza nos ossos e ate infarto.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: Vídeos sobre o tema**
por [Professor](#) - terça, 16 junho 2009, 21:38

Muito engraçado e educativo o vídeo, (nome do Aluno B8)! Interessante que você foi ao google para achar o vídeo e não ao youtube!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

As atividades elaboradas para o componente on-line não foram as únicas fontes que permitiram o desenvolvimento da leitura hipertextual. Na verdade, a própria estrutura da plataforma Moodle contribuiu para que os participantes manipulassem as informações de acordo com sua intencionalidade.

(9) possibilidade de acompanhamento detalhado da participação dos usuários

Conforme já foi informado no início desta subseção, encontramos, aqui, uma contribuição pedagógica relacionada ao AVA desenvolvido à qual apenas o professor/administrador tem acesso. Na verdade, essa contribuição é promovida por uma facilidade tecnológica, pois leva o professor a compreender que há modos de participação que não estão acontecem no contexto presencial e pode oferecê-lo uma nova percepção do que venha a ser participar em um ambiente on-line. Essa contribuição pode ser evidenciada com base em recursos fornecidos pela plataforma Moodle, capazes de fornecer ao professor/administrador do curso uma visão detalhada de todas as atividades realizadas pelos participantes. Esses recursos podem ser relatórios gerados a partir da ferramenta “Relatórios”, responsável por fornecer dados sobre a participação dos usuários no Moodle (cf. 2.6.3).

Na sala de aula presencial, temos alunos que participam ativamente, dirigindo-se ao professor ou aos colegas de sala. De forma parecida, no ambiente on-line, há aqueles que não produzem uma mensagem (o que seria uma forma de participação ativa), mas apenas observam o que acontece no AVA, sem interagir diretamente com os demais. Esses usuários são conhecidos como *lurkers*. No entanto, como o Moodle disponibiliza todas as ações dos participantes, podemos saber se determinado aluno teve acesso a uma atividade ou recurso. Isso implica termos uma nova percepção sobre o tipo de participação nesse contexto a distância. O fato de o aluno não postar não implica sua ausência no AVA, mas uma forma indireta de interagir. Nos registros do Moodle a seguir, percebemos que a Aluna D7 acessou o fórum “Fad Diets” três vezes e visualizou o tópico “Escolha.sua.dieta.com” duas vezes (cf. 5.3.2), porém não fez nenhum tipo de postagem.

Inglês: Aluna D7 , Todos os dias (UTC-3)

Inglês Aluna D7 Todos os dias Fad Diets Ver Mostrar na página

Obter estes logs

Mostrando 5 registros

| Hora | Endereço IP | Nome completo | Ação | Informação |
|--------------------------|-------------|---------------|-----------------------|-----------------------|
| Sáb 27 junho 2009, 17:04 | 189. | Aluna D7 | forum view forum | Fad Diets |
| Sáb 27 junho 2009, 16:54 | 189. | Aluna D7 | forum view discussion | Escolha.sua.dieta.com |
| Sáb 27 junho 2009, 16:50 | 189. | Aluna D7 | forum view forum | Fad Diets |
| Sex 19 junho 2009, 17:23 | 200. | Aluna D7 | forum view discussion | Escolha.sua.dieta.com |
| Sex 19 junho 2009, 17:17 | 200. | Aluna D7 | forum view forum | Fad Diets |

Figura 32: Relatório de participação da Aluna D7 na atividade “Fad Diets”

Em entrevista face a face, a mesma aluna revelou ter tentado duas vezes realizar a atividade sobre dietas e só não postou nada devido à dificuldade de compreender os textos em inglês dos sites recomendados.

<Professor> [...] dificuldades (.) tá (.) o que você não gostou de participar? Você colocou que foi a atividade das dietas.

<Aluna D7> Foi. Por que eu não consegui! [risos]

<Professor> ahã. Você [...] vai tentar fazer de novo?

<Aluna D7> sei lá (.) já tentei duas vezes (.) fazer. Só que eu não consegui traduzir! Entendeu?

<Professor> ahã

<Aluna D7> Aí eu falei assim [...] ah, deixa lá [...]

Em se tratando de tarefas que geram uma postagem no AVA (como fóruns, glossários), podemos classificar os participantes em ativos (os que inserem uma resposta no fórum) e receptivos (os *lurkers*), mas o mesmo não acontece se a atividade não originar produção escrita no Moodle (como os exercícios on-line em *websites* recomendados ou as atividades de *Hot Potatoes*). Contudo, podemos descobrir quem acessou tais atividades. Por outro lado, no contexto presencial, não poderíamos precisar quem verdadeiramente realizou atividades fora do ambiente de sala de aula. A próxima figura ilustra a participação dos alunos em uma atividade fora do Moodle (“Prefixes: Exercícios on-line” – cf. Anexo 17):

Módulo de atividades Prefixos: Exercícios on-line Olhar o verso Escolher... Mostrar só Estudante Mostrar ações Todas as ações Vai

Recurso Acessos: view, view all
Recurso Mensagens:

35 Estudantes

Nome : Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
Sobrenome : Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Página: 1 2 (Próxima)

| Nome / Sobrenome # | Todas as ações | Selecionar |
|--------------------|----------------|--------------------------|
| Aluna D4 | Sim (1) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D6 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna C2 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluno C16 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D15 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D11 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluno D3 | Sim (1) | <input type="checkbox"/> |
| Aluno D9 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |
| Aluna D17 | Sim (2) | <input type="checkbox"/> |

Figura 33: Relatório de participação dos alunos do 2º ano na atividade “Prefixos: Exercícios on-line”

Esse dado gerado pelo “relatório de participação” do Moodle, em que foi selecionada a opção “Mostrar Estudante”, evidencia que 35 alunos participaram da referida atividade. Ainda, na coluna “Todas as ações”, há indicação para o número de vezes que determinado usuário realizou a atividade.

Há ainda o bloco “atividade recente” que indica, na página inicial, o que aconteceu no componente on-line após a última vez em que o usuário acessou o AVA. Dentre algumas atividades geradas pelo Moodle, identificamos: novas mensagens, novos usuários, novas atividades. Por esse recurso também estar disponível para os alunos, ele não somente permite que o professor localize com facilidade as últimas ações no curso e monitore a participação de seus alunos, mas também ajuda os demais a verificarem o que ocorre no AVA, sem a necessidade de percorrer por todas as atividades.

- (10) possibilidade de oferecer uma aprendizagem mais atraente

Definitivamente, a manifestação dos alunos em relação ao aspecto lúdico do componente on-line atraiu a minha atenção. Enquanto pesquisador, reconheço a ousadia e os

riscos que corro se afirmar que o uso de um AVA no ensino de inglês é a forma mais eficiente ou fácil de aprender. Entretanto, não posso deixar de considerar a opinião favorável dos alunos quanto à inserção do componente on-line no ensino presencial de inglês. A seguir, encontramos diversos trechos que retratam esse olhar sobre a inclusão do AVA.

- Q2 <Aluna C11> Atualmente os jovens, em geral, têm grande acesso a internet, e mantêr uma plataforma virtual **facilita o aprendizado. A oportunidade de unir lazer com seu dever é bem prática e eficiente.**
- Q2 <Aluno C13> As atividades on-line são boas, porque além de servir como estudo, **não fica um estudo tão cansativo** como fazer exercícios no cadeiro/apostila, ter que tirar e armazenar xerox, etc. [...] Achei muito bom a plataforma on-line pois acho que contribui para um estímulo a mais para nos alunos, estudarmos. Porque, como de comum, **todos nós gostamos de mexer** no computador e tendo essa possibilidade de aprender pelo computador, **fica mais fácil.**
- Q2 <Aluno D16> Contribuiu de forma positiva, pois **é uma forma mais descontraída de se aprender!**
- Q2 <Aluna D11> [...] essa plataforma **é um meio dinâmico de aprendizagem**, tornando o estudo **mais interessante e divertido.**
- Q2 <Aluna A1> [...] É claro que **é bem divertido e mais interessante, fazer as do site**, pois assim estamos em contato direto com a internet , tornando o trabalho bem mais fácil e dinâmico. [...] Acredito que desta forma , não só pra quem sempre gostou de inglês, mas também para aqueles que se distanciavam da matéria , foi uma forma mais prática e diferente para aprender . Pois você tem contato direto com a matéria e exercícios, **não tornando tão monótono de se fazer.**
- Q2 <Aluna A3 > Sim, porque muitas vezes fico com preguiça de fazer o dever em casa, ou até em sala de aula... **On-line é mais rápido e menos cansativo.**
- Q2 <Aluna A2> As atividades on-line ajudam na fixação dos conteúdos e **dão um estímulo a mais** a realizá-las, **fugindo do estilo convencional** (cadernos, livros, entre outras coisas que a maioria dos alunos considera como chatas).
- Q2 <Aluna C10> Pela net **é mais legal de interagir** com a matéria aí **faz gostar mais e ficar mais facil de entender**

- Q2 <Aluna A4 > Com certeza contribui. Em outras séries aprender Inglês era algo chato e cansativo, porém com uso da internet e da demonstração do inglês em letras de músicas e em vídeos, **tudo se torna menos complexo** e mais produtivo para se aprender.
- Q2 <Aluna B2> Eu acho que essa idéia de incluir um site para auxiliar o estudo e passar tarefas é bem **dinâmica, muito divertida e assim não cai muito na rotina.**
- Q2 <Aluna C12> é uma **forma eficiente e divertida de aprender.**
- Q2 <Aluna C8> Acho maravilhosa a relação do ambiente on-line com o das aulas e tal, por que na minha opinião, a gente entende melhor, **os deveres de casa ficam mais "agradáveis" de serem feitos por estarmos na frente do computador...** [...] parece **que os deveres ficam mais fáceis**, sei lá.. Alguma dúvida que eu tenha eu olho os tópicos anteriores, tem como aproveitar que já estou on-line e procurar mais sobre o assunto na net. Se as atividades extras fossem meros deveres de casa, 1º que eu não faria por ser INGLÊS, e segundo que não teria ninguém pra compartilhar conhecimento e tal...

Partindo da questão de pesquisa central e atentando para esta contribuição, em particular, precisamos considerar que esta dissertação de mestrado não se propõe a discutir ou mensurar ganhos cognitivos por parte dos alunos ao utilizar o AVA criado para aprender leitura instrumental em inglês. Contudo, podemos notar que quando os alunos contrastaram o material impresso/convencional com o on-line/interativo, o on-line pareceu ser mais apreciado. Segundo esses participantes, a aprendizagem torna-se mais atraente e eles se sentem encorajados a participar das atividades do AVA.

Os dados selecionados nos ajudam a refletir, principalmente, ao considerar a escolha lexical dos alunos, sobre algumas características da Internet: dinâmica, fonte de entretenimento, meio rápido e eficaz de se obter informações. Essas descrições parecem estar relacionadas com os tipos de atividades realizadas por esses alunos. De acordo com o perfil das turmas (cf. seção 4.4), em geral, observamos que a maioria dos alunos acessa a Internet para fins de lazer (como “o uso de chats”, “visitas a sites de relacionamento”, “visitas a sites

de entretenimento” e “download de músicas e vídeos”). Portanto, eles acabam associando as atividades do componente on-line, na maioria das vezes, com as outras atividades realizadas por eles na Internet. Afinal, era como se tudo fosse uma coisa só: estar conectado. Na verdade, vários alunos reportaram fazer múltiplas atividades quando estão on-line, como podemos observar na entrevista seguir:

| | | |
|----|-------------|--|
| TE | <Professor> | [...] Ah, me conta aí, como que é você faz a atividade? Só fica aberta aquela janela da plataforma? |
| | <Aluna B3> | Não. [risos] |
| | <Professor> | Não? [risos] |
| | <Aluna B3> | Nunca. |
| | <Professor> | O que? |
| | <Aluna B3> | Fica a do MSN aberta com [...] o pessoal do colégio. |
| | <Professor> | Huh. |
| | <Aluna B3> | Daí quando eu to fazendo o dever, eu deixo o MSN do lado e a página do Orkut fica aberta. Às vezes, eu fico no site de música. [risos] Ah, e a página com a atividade. |
| | <Professor> | Então você tem MSN, Orkut [...] |
| | <Aluna B3> | Orkut, música |
| | <Professor> | Música e a página lá da atividade. |
| | <Aluna B3> | É |
| | <Professor> | Você consegue se concentrar com todos esses sites? Você já ta acostumada? |
| | <Aluna B3> | Depende da atividade. |
| | <Professor> | Huh |
| | <Aluna B3> | Aquela de interpretação eu não consegui não. Tem que mandar todo mundo calar a boca no MSN. |
| | <Professor> | E que tipo de atividade você consegue? |
| | <Aluna B3> | Ah, as que não necessitam muito de atenção |
| | <Professor> | Por exemplo? |
| | <Aluna B3> | Por exemplo a dos vídeos que eu tava vendo. |
| | <Professor> | Entendi. |

6.1.2 Limitações do uso do AVA elaborado

Conforme já havia sido indicado no início da seção 6.1, apresento e discuto, nesta subseção, os dados que apontam para as dificuldades ou restrições enfrentadas no uso do AVA elaborado como componente integrante de um curso presencial de inglês com foco na leitura (cf. pergunta de pesquisa central). Entretanto, nenhum dado sobre os aspectos desfavoráveis às contribuições do AVA elaborado se mostrou relacionado a limitações

específicas do ambiente pedagógico criado. Os dados referem-se, direta ou indiretamente, às dificuldades técnicas. Dessa forma, cabe, aqui, discutir essas limitações que, de algum modo, dificultaram a realização de determinadas tarefas no AVA. A seguir, encontramos as seis categorias que emergiram dos dados:

- (1) dificuldade de cadastro;
- (2) dificuldade de postagem;
- (3) dificuldade de acesso à Internet;
- (4) limitação da largura da banda da Internet;
- (5) intimidação em utilizar uma nova ferramenta tecnológica;
- (6) outras limitações.

As limitações identificadas nos dados de pesquisa estão voltadas, na maioria dos casos, para dificuldades técnicas específicas à plataforma Moodle - encontradas em 1 e 2 - ou para dificuldades técnicas em geral - em 3 e 4. Apesar de em (5) haver relação com a tecnologia, a limitação não é causada devido a um fator externo como, por exemplo, falha da plataforma ou problema de acesso à Internet, mas resistência inicial do usuário diante da tecnologia. Finalmente, em (6), apresento algumas limitações que, por serem de natureza diversificada e acontecerem em casos isolados, foram agrupadas em “outras limitações”.

(1) dificuldade de cadastro

A principal dificuldade identificada no início desta pesquisa foi com relação ao cadastro na plataforma Moodle. Antes do início das aulas, na fase de configuração e elaboração da estrutura do AVA, acreditei que a forma mais prática para que os alunos

pudessem realizar o cadastro fosse através do autocadastramento no laboratório de informática da escola. Assim, na semana anterior ao início das aulas, visitei o laboratório e testei os 18 computadores, verificando o acesso à Internet. Naquele dia, constatei que, embora dois computadores não funcionassem e outro não tivesse conexão com a Internet, seria possível usar o laboratório com as turmas. Em seguida, reservei, para o primeiro dia de aula, uma visita ao laboratório para todas as turmas. Além disso, optei também por preparar uma folha com informações gerais sobre a disciplina em que havia orientações para acessar o AVA (cf. Anexos 1 e 2) e, ainda, uma apresentação em *Power Point* para explicar como os alunos deveriam se cadastrar, caso ocorresse algum problema com os computadores da escola. Em princípio, o planejamento me pareceu adequado uma vez que todos os alunos teriam acesso à Internet para fazer o cadastro e, caso manifestassem alguma dificuldade, eu estaria presente para ajudá-los. No entanto, conforme podemos observar a seguir nas minhas notas de campo (no diário do professor), encontrei dificuldade para executar essa atividade no laboratório de informática logo com a primeira turma:

DP (04/03/2009 – Turma B)

Muitos alunos começaram a reportar que alguns computadores não tinham acesso à Internet enquanto que outros alunos não estavam conseguindo criar o cadastro devido à lentidão de alguns computadores. Ninguém conseguiu fazer o cadastro! Não ficamos nem 10 minutos lá e como dentre os 18 microcomputadores apenas 4 estavam funcionando adequadamente, decidi retornar à sala de aula com os alunos.

Em seguida, já em sala de aula, recorri ao data show e à folha com as informações gerais sobre a disciplina para apresentar a plataforma Moodle. De forma rápida, fiz uso da apresentação em *Power Point* para explicar como fazer o cadastro na plataforma e pedi que os alunos fizessem isso através do acesso doméstico. Depois, expliquei como era a disposição do conteúdo na página no Moodle e solicitei que eles respondessem ao primeiro questionário disponibilizado na plataforma e participassem do fórum de apresentações.

Já na turma A, como não fui ao laboratório de informática com os alunos, tive mais tempo para apresentar detalhadamente, através dos slides, os recursos da plataforma e o passo a passo do autocadastramento. Tal qual na outra turma do 1º ano, pedi para que os alunos respondessem ao questionário e participassem da atividade de apresentações no Moodle. Como ainda havia tempo disponível, mostrei minha postagem no fórum de apresentações e pude orientar os alunos a responder mensagens e criar tópicos nos fóruns discussão. Também foi possível exemplificar o preenchimento de um perfil de usuário. Uma aluna ainda havia mencionado que era fácil completar o perfil, pois esse recurso do Moodle era parecido com o do Orkut.

Já nas turmas de 2º ano, como só havia 1 tempo de aula nesse dia, não consegui usar o data show para apresentar o Moodle aos alunos. No entanto, eles também receberam uma folha com as informações gerais da disciplina em que havia orientações para acessar o AVA. Sem o apelo visual, portanto, esses alunos foram convidados a realizarem, em casa, o autocadastramento. A escolha desse método de autenticação predefinido se justificou pela comodidade de o usuário definir seus dados para acesso. Além disso, não sobrecarrega o professor com o cadastro de um número grande de contas no Moodle.

Aproveitei também para pedir que os alunos explorassem a plataforma, completassem o perfil de usuário, participassem do fórum de apresentações e respondessem o questionário on-line. Nas turmas do 2º ano, foi possível explorar o ambiente on-line com os alunos somente na aula seguinte, através do uso do data show e da Internet sem-fio na própria sala de aula. Várias dúvidas sobre o AVA foram sanadas e foi possível simular o preenchimento de perfil e criação de tópicos em fóruns.

Ainda no primeiro dia de aula, um aluno da Turma B me enviou uma mensagem pelo Orkut, conforme observamos a seguir, reportando uma dificuldade encontrada durante o autocadastramento:



Aluno B12: 22:58 (9 hours ago) [delete](#)

professor, eu tentei fazer o cadastro no site do (nome do colégio), mas naum to recebendo o email de confirmação de cadastro... Quanto tempo demora pra receber esse email??

[← Reply](#) [View this conversation](#)

Esse aluno estava se referindo ao não recebimento do email de confirmação que o Moodle deveria ter enviado (cf. Anexo 3), em forma de resposta automática ao cadastro. Assim como o Aluno B12, percebi que vários alunos haviam feito o cadastro, mas faltava a confirmação para acesso. Então, como o administrador pode ativar o cadastro dos usuários, assim o fiz, pois não sabia se eles iriam receber o email de confirmação ou, caso recebessem, poderia ir para o *Spam*.

Foi somente na aula seguinte que vários alunos acusaram não terem recebido o email de confirmação do Moodle, dizendo esse ter sido o motivo para não participarem das atividades propostas. Em resposta a esses alunos, disse que já era possível acessarem a plataforma, pois eu havia confirmado o cadastro e, para aqueles que ainda não tinham feito o cadastro, disse para não se preocuparem com tal email, pois eu iria ativar o cadastro deles. Esse procedimento foi feito por várias vezes até observar uma prática recorrente: o autocadastramento de pessoas fora da comunidade escolar, muitas vezes, com perfil de *hacker*, apresentando ameaça para o ambiente on-line. Todos esses usuários foram excluídos e decidi, então, acabar com o autocadastramento. Comuniquei minha decisão aos alunos e, como alternativa de cadastramento no Moodle, os alunos deveriam me enviar um email de solicitação de cadastro na plataforma. Disponibilizei também um link na página inicial da plataforma (“Cadastramento de usuários”) em que a seguinte mensagem era exibida:

Deseja se cadastrar na plataforma virtual do (nome do colégio)?

É simples! Envie um email para o Prof. Claudio Franco (cpaivafranco@yahoo.com.br) e solicite seu cadastro. No conteúdo do email, mencione seu vínculo com a instituição (aluno, professor, pesquisador), nome e sobrenome. Para facilitar a identificação do seu pedido, coloque em assunto: "Cadastro na plataforma do (nome do colégio)", ok?

Figura 34: Mensagem do link “Cadastramento de usuários”

Ao receber um email de solicitação de cadastro, adicionava o aluno na plataforma e enviava um email com os dados para acesso (cf. Anexo 4). Por outro lado, não queria que o atraso na inscrição no componente on-line do Moodle interferisse na dinâmica das atividades, fazendo com que alguns alunos demorassem a participar do AVA. Portanto, como já tinha em mãos o primeiro questionário respondido de todos os alunos, em que um dos dados preenchidos era o endereço de email, eu mesmo fiz o cadastro desses alunos.

(2) dificuldade de postagem

Outra limitação relacionada à plataforma em si foi a dificuldade de postagem de mensagens, geralmente, aquelas em que é necessário subir arquivos (fazer o *upload*) para o Moodle. Vale destacar que as atividades em que os alunos deveriam inserir arquivos estavam diretamente vinculadas aos trabalhos de produção escrita. Apesar de não fazer parte do objetivo principal desse curso on-line de leitura instrumental em inglês, essas atividades de produção escrita colaboraram, de certa forma, para a participação de alguns alunos no Moodle. Por outro lado, proporcionaram, ao mesmo tempo, uma dificuldade de ordem tecnológica, mesmo tendo disponibilizado as instruções de como realizar o *upload* no Moodle, como a postagem inicial a seguir evidencia.



Grupo A
por [Professor](#) - terça, 16 abril 2009, 16:31

Olá! 😊
Se você é o responsável por fazer o upload do trabalho do GRUPO C, siga as instruções abaixo:

- 1) Clique em "Responder" esta mensagem;
- 2) No corpo da mensagem, escreva os nomes dos integrantes do seu grupo;
- 3) Embaixo da mensagem, irá aparecer a opção "Anexo (Tamanho máximo: 10Mb)". Clique em "Arquivo" e selecione seu trabalho;
- 4) Por fim, clique em "Enviar mensagem ao fórum". Pronto, seu trabalho já foi postado. Avise aos membros do seu grupo para poderem visualizar o anúncio no site.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Como as mensagens com anexo seriam postadas em fóruns de discussão, que haviam sido pré-configurados para suportarem até 10MB por arquivo, alguns alunos não conseguiram, de imediato, anexar os arquivos que ultrapassavam o limite máximo a ser enviado. Na seguinte mensagem do Orkut, um aluno da turma B ilustra essa limitação do AVA:



Aluno B9: 18:31 (5) [delete](#)
minutes ago

TIU ... eu tentei mandar o trabalho de inglês super heroes ... e tals ... mas tipo ... nun deu pq o LIMITE é muito poko

O trabalho deu quase 11MB

Posso te levar quarta??? No pendrive ...

Ou ti enviar por EMAIL pra vc por?

Pq aki nem dá pra botar lá na plataforma ...

[Reply](#) [View this conversation](#)

Em seguida, em um trecho de conversa por MSN, percebemos a mesma dificuldade de outro aluno da turma B em enviar um arquivo com quase 10MB para a plataforma:

MF (MSN - 28/06/2009)

<Aluno B4> diz: professor, nao tô conseguindo postar o trabalho, outros grupos tambem não conseguiram pelo mesmo motivo que eu

<Professor> diz: qual foi o motivo?

<Aluno B4> diz: na hora de enviar a mensagem ao forum, fica carregando a vida toda e nao termina

<Professor> diz: Receio que seja devido ao tamanho do arquivo. Está em quantos mb seu trabalho?

<Aluno B4> diz: 9.64 mb

<Aluno B4> diz: menor que o limite de 10mb

<Professor> diz: entendo

<Professor> diz: vou tentar aumentar o limite para 50mb, pois talvez seja melhor.

<Aluno B4> diz: tá bem, obrigado

<Professor> diz: mudei para 20mb, ok?

<Aluno B4> diz: ok, vou tentar

<Professor> diz: ok. estarei aqui para você me dizer se conseguiu.

<Aluno B4> diz: nao consegui

<Professor> diz: estranho, deve ser porque muitas pessoas estão on-line. faça o seguinte: envie seu trabalho para mim pelo msn mesmo que eu posto em seguida, ok?

<Aluno B4> diz: ok



<Aluno B4> envia: [chaos knight_0001 \(9874 KB\)](#) Cancelar(Alt+Q)

<Professor> diz: sendo em vídeo existe a opção de hospedá-lo no youtube.com tb.

<Professor> diz: sua internet é banda larga?

<Aluno B4> diz: sim

<Professor> diz: está demorando bastante a transferência por aqui

<Aluno B4> diz: tá mesmo

<Aluno B4> diz: professor, obrigado por ter paciencia e esperar esse troço lerdo

<Professor> diz: Ok, sem problemas, Vou esperar o término do download!

<Professor> diz: está quase acabando, (nome do aluno)!!

Você recebeu [C:\Users\Claudio\Desktop\chaos knight_0001.wmv](#) com êxito de (nome de exibição do MSN do Aluno B4).

<Professor> diz: estou assistindo antes de postar. fiquei curioso e não resisti!

<Professor> diz: Adorei o vídeo. Nossa, ficou perfeito, (nome do aluno)! Parabéns. Suas ilustrações ficaram ótimas

<Aluno B4> diz: obrigado professor, desculpe nao te responder antes, nao estava no pc

<Professor> diz: tudo bem

<Professor> diz: chegou em boa hora

<Professor> diz: acabei de postar seu trabalho! Dê uma olhadinha lá, "Grupo B"

<Aluno B4> diz: já comentei professor, novamente, obrigado (:

<Professor> diz: Tudo bem, (nome do aluno)!

Diante dessa dificuldade, aumentei o limite máximo de envio de arquivos no Moodle para 20MB. Mesmo assim, o aluno ainda não havia conseguido transferir o arquivo em vídeo e acabei optando por receber o trabalho pelo próprio MSN. Pouco depois de ter alterado o tamanho do arquivo, recebi outra mensagem por Orkut de um aluno da turma A:



Aluno A10: 20:45 (19 minutes ago) [delete](#)

professor, ta dando o mesmo 'erro' que dá com o (nome do Aluno B4) aqui.

[Reply](#) [View this conversation](#)

Nesse caso, podemos notar, de acordo com o próximo dado, que o problema não estava mais relacionado ao limite do tamanho do arquivo, mas à possível demora em fazer o *upload*. Aproximadamente uma hora depois da mensagem anterior, o aluno disse que conseguiu enviar o arquivo, afirmando que bastava aguardar a transferência do arquivo:



Aluno A10: 21:33 (4 minutes ago) [delete](#)

ah, era só esperar. consegui aqui (:
valeu, professor.

[Reply](#) [View this conversation](#)

Houve ainda aqueles que não conseguiram inserir arquivos mais leves, do tipo imagens, como pode ser observado a partir da mensagem enviada por um aluno que estava *on-line* na plataforma Moodle:

MM (sexta, 26 junho 2009)
<Aluno D18 > [19:35]: po professor, eu to tentando mandar a imagem do trabalho e nao ta indo.... o que sera que pode ser??

Nesses casos, não podemos afirmar se a falha de envio está relacionada à plataforma em si, ao servidor, ao visualizador de páginas da Internet utilizado ou à própria conexão. Sendo assim, eu solicitava que enviassem o arquivo para o meu email pessoal para que eu

pudesse colocá-lo na plataforma. No próximo exemplo, um aluno enviou, por email, uma foto para que pudesse inserir no seu perfil de usuário:

MF (email - 04/06/2009)

[Sem assunto]

Qui, Junho 4, 2009 8:58:13 PM

De: (Aluno B8 >) <email do aluno>

Para: cpaivafranco@yahoo.com.br



Picture 046.jpg (388KB) Exibir imagem

my name is (nome do aluno), class (Turma B)

(3) dificuldade de acesso à Internet

Desde o início do uso do componente on-line elaborado, a dificuldade em acessar a Internet já indicava ser uma das limitações de participação das atividades on-line. Na folha com informações sobre a disciplina (cf. Anexos 1 e 2), entregue no primeiro dia de aula, havia um item sobre modalidade de interação, em que fiz referência aos componentes presencial e on-line. No tópico sobre interação a distância via plataforma virtual, fiz menção à necessidade de os alunos acessarem o AVA pelo menos duas vezes por semana. Em caso de não possuírem acesso doméstico, os alunos foram recomendados a acessarem a Internet no laboratório da escola. Apesar dessa alternativa de acesso à Internet, alguns alunos estavam temerosos quanto à participação no AVA, como veremos a seguir, em nota de campo:

DP (06/03/2009 – Turma D)

Alguns alunos ficaram apreensivos, pois disseram que gostariam de participar das atividades on-line, mas que seria difícil, pois o acesso à Internet era feito por conexão discada. Uma aluna, em particular, disse que nunca acessa a Internet e estava preocupada em não poder participar no ambiente on-line.

De acordo com o levantamento feito sobre acesso à Internet (cf. seção 4.4), verifiquei que aproximadamente 15% dos alunos do 1º ano acessam a Internet menos de duas vezes semanais. No segundo ano, essa porcentagem sobe para 19%. Além disso, alguns alunos que declararam acessar a Internet com maior frequência enfrentaram problemas com o computador, perda de conexão ou até mesmo com a falta de acesso, como os exemplos abaixo evidenciam:

MM (domingo, 28 junho 2009)

<Aluno C14 > [20:31]: Professor, **estou com um problema terrível**. O aluno do meu grupo responsável por fazer a ilustração no momento **está sem internet**. Acabei de ligar pra ele e foi isso que ele me disse. Como posso fazer? Já tenho o texto, só falta a ilustração que não pode ser entregue agora devido ao problema ocorrido.

<Aluno C14> [20:45]: A internet dele já voltou, professor! Esquece :P

Q2 <Aluna B2> [...] (acesso) diariamente, porém **eu estou sem computador e a minha frequência não é a mesma nesse período**.

Q2 <Aluno C5> Tentei, fui no site, até fui no "Wikipédia", porém **a internet caiu na hora e não postei**.

Como podemos perceber, a falta de acesso temporário à Internet ou a falha de conexão (como no último grifo – “a internet caiu na hora e não postei”) prejudicou a participação de alguns alunos no AVA. Ao observar a ausência desses alunos no componente on-line, enviei mensagem automática de solicitação de participação nos fóruns. A seguir, encontramos uma mensagem automática enviada para todos os alunos do 1º e 2º anos, em que sugeri que entrassem em contato comigo em caso de dificuldade técnica.

MM (terça, 9 junho 2009)

Professor [10:35]:

Querido aluno,

Gostaria de destacar que foi muito bom você ter participado de alguns fóruns, mas percebi que já faz certo tempo que você não participa das discussões. É alguma dificuldade técnica? Se você precisar de ajuda, envie-me um email (cpaivafranco@yahoo.com.br) ou fale comigo na escola mesmo, mas não deixe de participar das atividades, pois sua participação nos fóruns é fundamental para tod@s!

Abraços,

Prof. Claudio

Em resposta a minha mensagem e ao analisar a frequência de acesso (disponibilizado pelo Moodle - cf. Figura 35), podemos inferir que a aluna mantém o hábito de visitar o AVA para verificar possíveis atualizações, porém existem momentos em que não é possível acessar a Internet.

MM (sexta, 12 junho 2009)

<Aluna D10> [23:58]:

posha profee... eu nem to entrando no orkut direito rs' mas semp q eu entro na net eu dou uma passadinha akie =D' nao se preocupe... kisses ! :-

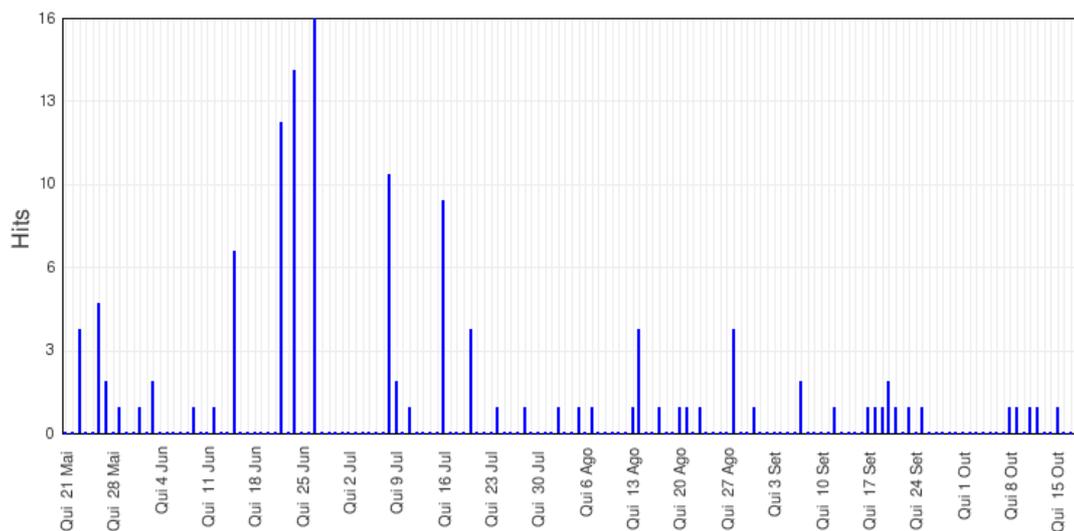
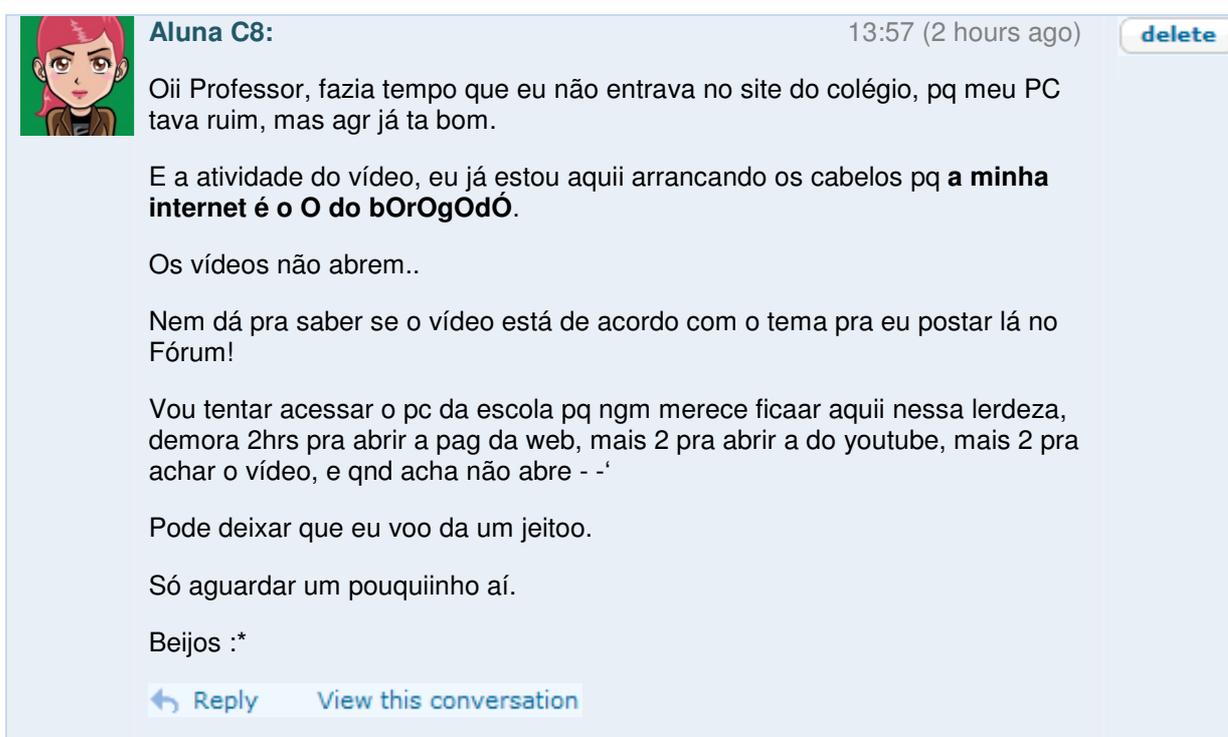


Figura 35: Frequência de acesso (Hits) da Aluna D10

(4) limitação da largura da banda da Internet

Ainda em resposta à mensagem de solicitação de participação, apresentada no item anterior, uma aluna do 2º ano, conforme observamos na mensagem enviada por Orkut a seguir, destaca uma limitação que a impede de participar de algumas atividades no AVA: a baixa velocidade da banda da Internet.



The screenshot shows a message from a user named 'Aluna C8' on the Orkut platform. The message is dated '13:57 (2 hours ago)' and has a 'delete' button. The user's profile picture is a cartoon avatar of a girl with red hair. The message text is as follows:

Oii Professor, fazia tempo que eu não entrava no site do colégio, pq meu PC tava ruim, mas agr já ta bom.

E a atividade do vídeo, eu já estou aqui arrancando os cabelos pq **a minha internet é o O do bOrOgOdÓ**.

Os vídeos não abrem..

Nem dá pra saber se o vídeo está de acordo com o tema pra eu postar lá no Fórum!

Vou tentar acessar o pc da escola pq ngm merece ficaar aqui nessa lardeza, demora 2hrs pra abrir a pag da web, mais 2 pra abrir a do youtube, mais 2 pra achar o vídeo, e qnd acha não abre - -'

Pode deixar que eu voo da um jeito.

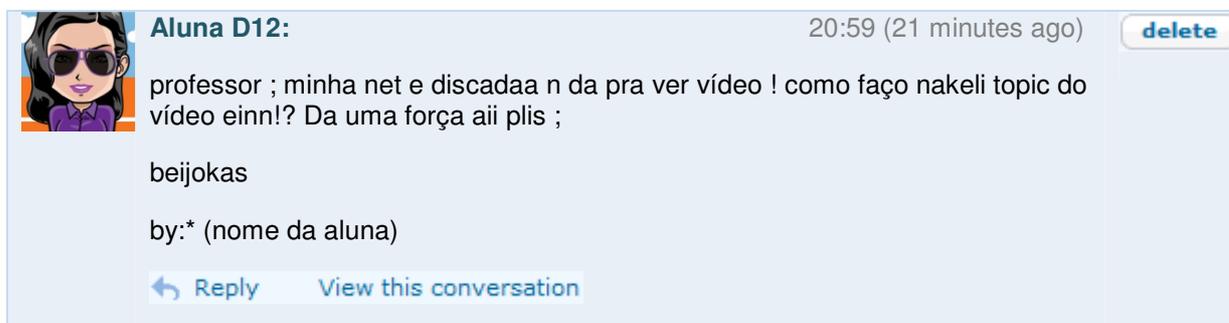
Só aguardar um pouquinho aí.

Beijos :*

At the bottom of the message box, there are two buttons: 'Reply' and 'View this conversation'.

Em seu linguajar peculiar, a aluna expressou de forma bem significativa sua insatisfação em não conseguir realizar uma atividade em que ela precisava postar um vídeo do *YouTube* (cf. 5.3.2). Segundo ela, sua ausência virtual foi justificada pelo fato de o computador pessoal estar com defeito, porém, agora, ela não consegue participar da atividade devido à conexão discada não possibilitar a visualização de vídeos no *YouTube*. Como a aluna reporta, seu acesso doméstico é limitado pela largura da banda da Internet e isso faz com que demore a carregar as páginas da Internet.

Outra aluna do 2º ano também teve o mesmo tipo de limitação ao tentar realizar essa atividade, como podemos perceber abaixo:



The screenshot shows a forum post from a user named 'Aluna D12'. The post is dated '20:59 (21 minutes ago)' and has a 'delete' button. The text of the post reads: 'professor ; minha net e discadaa n da pra ver vídeo ! como faço nakeli topic do vídeo einn!? Da uma força aii plis ; beijokas by:* (nome da aluna)'. At the bottom of the post, there are two buttons: 'Reply' and 'View this conversation'.

Esse tipo de dificuldade, evidenciado por diversos tipos de instrumentos de geração de dados, foi muito frequente entre os participantes. Quando questionadas se houve e, em caso afirmativo, quais foram as dificuldades em completar as atividades on-line, as alunas a seguir atribuíram a limitação à baixa velocidade de conexão:

- Q2 <Aluna D10> nao, a nao ser qdo os programas sao mto pesados e demoram mto pra carregar **pelo fato da minha net ser discada.**
- Q2 <Aluna D7> Frequento apenas nos finais de semana e levo uns 30 minutos para fazer cada atividade, pois há dois fatores principais que me atrapalham: 1º-tenho um pouco de dificuldade em compreender textos em Inglês e 2º-**Minha internet demora muito a abrir as páginas, como não tenho paciência desisto e fecho o site.**

Observem, a seguir, as mensagens instantâneas geradas através do Moodle, em que os alunos também fizeram alusão à lentidão do acesso doméstico à Internet:

MM (sexta, 19 junho 2009)

<Aluno D8> [21:11]: Pow a minha net é lenta , demora a carregar as coisas .

MM (segunda, 29 junho 2009)

<Aluna A11> [00:43]: Prof, eu estou tentando colocar o meu trabalho desde cedo mas não estou conseguindo porque minha internet está lenta queria saber se posso postar amanhã na escola??

(5) intimidação em utilizar uma nova ferramenta tecnológica

Conforme já havia explicado no início desta subseção, esta limitação não está relacionada a um fator externo, mas à intimidação em fazer uso inicial de uma ferramenta tecnológica desconhecida. A seguir, a transcrição de uma conversa no MSN nos faz perceber que a aluna não encontra nenhuma dificuldade específica ao acessar o AVA e postar no fórum, mas, pelo fato de ser a primeira vez que ela utiliza esse recurso, ela se sente intimidada para realizar a atividade:

MF (MSN – 28/06/2009)

<Aluna A9> diz: professor eu não sei postar trabalho na plataforma ;s
 <Professor> diz: você está logada na plataforma, (nome da aluna)?
 <Aluna A9> diz: num sei
 <Professor> diz: entre na plataforma e procure o tópico: * Submissão de trabalhos (Turma A)
 <Professor> diz: estarei aqui para ajudá-la postar seu trabalho
 <Professor> diz: então?
 <Aluna A9> diz: eu loguei
 <Aluna A9> diz: e achei o tópico
 <Professor> diz: sim
 <Aluna A9> diz: mas tô ajeitando o trabalho pra tentar postar
 <Professor> diz: ótimo
 <Aluna A9> diz: tô verificando aqui se tem erro com meus amigos que falam inglês melhor que eu (:
 <Professor> diz: hahaha. tudo bem!
 <Aluna A9> diz: **caraca, fessor, consegui postar tudo e sozinha!** \o/

Em conversa com a aluna, pensei que ela iria fazer referência a alguma dificuldade como, por exemplo, anexar algum arquivo ou até mesmo em encontrar o fórum para postar o trabalho, já que ela não acessava com frequência o AVA. No entanto, fui surpreendido quando ela confessou que apenas estava aguardando a ajuda dos colegas com conhecimento linguístico em inglês mais amplo para que ela postasse o trabalho. Em seguida, a própria

aluna demonstra estar surpresa ao conseguir realizar a atividade sozinha (ver grifo) e vibra com essa realização por meio do símbolo “\o/”. Aparentemente, ela esperava que fosse algo mais complexo, mas nem precisou perguntar nada ao professor, que estava on-line naquela ocasião.

(6) outras limitações

Aconteceram ainda situações isoladas que restringiram a participação no componente on-line. Cabe dizer que ocorreram limitações de acesso ao AVA, mas que elas não se relacionam a impedimentos técnicos. Diante disso, optei por empregar a expressão “outras limitações” como subcategoria mais adequada para agrupar as limitações a serem destacadas aqui. Entendo que tais dificuldades poderiam surgir até mesmo com qualquer outra atividade na modalidade presencial. Quantas vezes, por exemplo, um aluno não esqueceu o material didático em casa ou perdeu uma folha importante?

Em sala de aula, alguns alunos mencionaram terem esquecido o nome de usuário e/ou senha para acesso ao AVA e, por isso, não conseguiam participar das atividades. Nesses casos, eu solicitava que esses alunos me enviassem um email para eu reenviar os dados de acesso, conforme podemos evidenciar a seguir:

MF (email - 28/06/2009)

[Sem assunto]

Dom, Junho 28, 2009 6:17:42 PM

De: (Aluno C9) <email do aluno>

Para: cpaivafranco@yahoo.com.br

Professor minha senha e meu email q esqueci

abração

MF (email - 07/07/2009)

Esqueci meu nome de usuário e senha

Ter, Julho 7, 2009 10:35:28 PM

De: <Aluna D1> <email da aluna>

Para: cpaivafranco@yahoo.com.br

Como faz?

A seguir, vejamos o diálogo entre uma aluna da turma A e o professor, em que o mesmo tipo de dificuldade para acessar o AVA pode ser evidenciado:

MF (MSN – 28/06/2009)

<Aluna A3> diz: professor, qual o meu login no site mesmo?
 <Aluna A3> diz: rs
 <Professor> diz: vou verificar, moça esquecida
 <Aluna A3> diz: NIDANADIADNIDNINI >_<
 <Aluna A3> diz: obrigada
 <Professor> diz: lembra sua senha?
 <Aluna A3> diz: acho que é (senha da Aluna A3) '-'
 <Professor> diz: bom, para facilitar, acabei deixando sua senha igual ao seu nome de usuário, que é (nome de usuário da Aluna A3)
 <Professor> diz: esqueceu porque a última vez que entrou foi há 86 dias!!!
 <Aluna A3> diz: aaaaaaaaaaaaaah, pois ééé >_<
 <Aluna A3> diz: que vergonha
 <Professor> diz: mas eu acho que agora você não vai ficar tanto tempo ausente, não é?
 <Aluna A3> diz: ahaaam '-'

No próximo exemplo, o aluno acusa ter tido problemas com o aparelho de *scanner* e necessitava dele para realizar a atividade on-line:

MF (MSN – 28/06/2009)

<Aluno B6> diz: hi, teacher
 <Professor> diz: hello, (nome do aluno)!
 <Professor> diz: How are you?
 <Aluno B6> diz: i am fine, and you???
 <Professor> diz: Me too, thanks!
 <Aluno B6> diz: prof... ateh quando eh o prazo pra fazer o upload do trabalho do "HERO"
 <Professor> diz: hoje!
 <Aluno B6> diz: hoje tipo hoje ou hoje tipo amanha também pode???
 <Professor> diz: hoje tipo hoje, por quê?
 <Aluno B6> diz: pq o meu scanner tah com problemas e eu coloquei ele no conserto e vou pegar só amanhã
 <Professor> diz: entendi, (nome do aluno). Neste caso, vou abrir uma exceção para você. Pode postar o trabalho amanhã, então, ok?
 <Aluno B6> diz: brigado teacher por isso q o sr eh meu prof preferido de ingres
 <Professor> diz: hahahaha

6.2 RESPOSTA À PRIMEIRA SUBPERGUNTA DE PESQUISA

Nesta seção, busca-se responder a primeira subpergunta de pesquisa, rerepresentada abaixo:

- Que características específicas do AVA elaborado propiciaram tais contribuições e limitações?

Pode-se dizer que essa questão tem por objetivo investigar quais especificidades do AVA desenvolvido permitiram ou prejudicaram que ele se tornasse eficiente. As características foram organizadas em dois núcleos de significados: características favoráveis (cf. 6.2.1) e desfavoráveis do AVA elaborado (6.2.2).

6.2.1 Características favoráveis do AVA elaborado

Por este tema ser muito abrangente, a exemplo do que foi feito nas subseções anteriores (6.1.1 e 6.1.2), ele foi organizado em categorias. A seguir, enumero e discuto os cinco categorias que emergiram dos dados analisados:

- (1) utilização do recurso “Fóruns”;
- (2) organização do conteúdo do curso;
- (3) instruções claras e objetivas;
- (4) envio de mensagens individuais e coletivas;
- (5) utilização de atividades interativas.

(1) utilização do recurso “Fóruns”

Uma característica das atividades desenvolvidas no componente on-line que propicia o empoderamento dos participantes (cf. primeira contribuição apontada em 6.1.1) é a utilização de fóruns de discussão. Esse recurso do AVA (cf. 2.5.3) é fundamental para possibilitar a discussão assíncrona sobre qualquer assunto. O “fórum geral” foi o tipo de fórum escolhido, pois dessa forma os usuários poderiam não só responder um tópico iniciado, mas também criar tantos quantos desejassem. Em princípio, poderia parecer mais fácil para os participantes e visualmente mais organizado se eu escolhesse o fórum do tipo “uma única discussão simples”, evitando que vários tópicos sobre o mesmo assunto fossem inseridos. No entanto, como podemos perceber em 6.1.1, contribuições valiosas foram feitas em fóruns no AVA em que os próprios alunos criaram um tópico de discussão. Dessa forma, acredito na importância de o aluno sentir que não só participou respondendo a uma discussão pré-estabelecida, mas foi capaz de iniciar uma nova discussão on-line.

Um exemplo específico de fórum iniciado pelos alunos é o “diário dos alunos”. Como já vimos no capítulo de metodologia (cf. seção 4.5), esse diário on-line possibilita que os alunos manifestem suas emoções, opiniões e expectativas em relação aos encontros presenciais, ilustrado pelas mensagens a seguir:



20/03/2009 – Turma B

por [Aluna B11](#) - sexta, 20 março 2009, 22:19

Genteeeeeeeeeeeeee,
 não gostei muito do assunto da aula de hoje não sabe. Não suporto quando dizem que a mulher não tem direito igual ao homem (que raiva!)
 Esse assunto sobre como as mulheres eram tratadas nos anos 50 e 60 é ótimo para um bom barraco sabe.
 É isso aí gente.
 Kisses

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: 20/03/2009 – Turma B

por [Aluna B11](#) - sexta, 20 março 2009, 22:23

Genteeeeeeeeeeeeee,
 esqueci de dizer que adorei o movimento que a Bella fez,
 sou fã dela agora!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: 20/03/2009 – Turma B

por [Aluna B2](#) - sábado, 20 março 2009, 23:43

Concordo plenamente.. As mulheres pareciam mais escravas pô ;/
 Neem tinham o direito de ser rosa heueheueeueheu [/brincadeirinha
 A aula foi tão rápida, nem deu pra curtir direito.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: 20/03/2009 – Turma B

por [Aluna B1](#) - domingo, 29 março 2009, 14:00

Concordo plenamente com vcs meninas. Esse papo que mulher é sexo frágil e que o homem pode mais me irrita. Pow já fikou mais que **komprovado** q as mulheres são tão importante quanto os homens e q sem nós o que seria deles? [nada]

Chega !!!!!
 O tempo da vovó já acabou!!!!

SmAck''''''

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Como podemos perceber, o “diário dos alunos” é um exemplo de fórum que convoca, de forma democrática, a emissão de posicionamentos e promove a extensão de debates em que, por vezes, representa a única oportunidade para alguns alunos, inclusive os mais introvertidos (cf. 6.1.1), se expressarem. Dessa forma, além de dar voz para todos os participantes poderem revelar seus sentimentos, acabamos por favorecer o estreitamento de laços afetivos entre os membros do AVA (cf. segunda contribuição apontada em 6.1.1).

Esses laços começam a ser desenvolvidos pelo conhecimento mais detalhado de cada participante, através do recurso de perfil de usuário. Esse recurso pode contribuir para que fossem identificadas certas características que, às vezes, não puderam ser evidenciadas de imediato em sala de aula. Há perfis tão detalhados (cf. Anexos 25 e 26) que nos revelam bastante sobre a personalidade dos alunos, suas preferências e habilidades. Cabe destacar que a atividade sobre apresentações (cf. 5.1.1) também foi elaborada com o intuito de conhecer melhor os participantes.

Outro fórum de discussão disponibilizado no bloco de atividades da semana de ambientação foi o de dificuldades técnicas. Apesar de a maioria dos alunos preferir usar o ferramentas como MSN, Orkut, email ou inclusive o espaço de sala de aula para solucionar suas dúvidas sobre dificuldades da plataforma, alguns participantes do 2º ano utilizaram esse fórum com essa finalidade. Os problemas apresentados eram relacionados, geralmente, ao download de arquivos. Esses erros gerados pelo sistema não eram falhas da plataforma em si, mas explicados pela minha falta de experiência com determinadas opções de *upload* de arquivos. Entretanto, esse fórum voltado especificamente para dificuldades técnicas possibilitou que eu revesse as minhas escolhas, solucionasse os problemas e evitasse cometer esses equívocos no futuro. A seguir, encontramos trocas de mensagens entre duas alunas e o professor em “dificuldades técnicas”:



Não consigo =/

por [Aluna C2](#) - quarta, 1 abril 2009, 17:19

Teacher, a apostila do tópico 5 não esta abrindo. . .
Você já desblociou?!?
Porque eu não estou consigo fazer o download em pdf.
Aparece isso escrito : "*Não é possível fazer a inscrição neste curso neste momento.*" {*/
É um saco!! Estou com raiiva 🚫}

Kisses ! 😘
Heeeeelp!

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Não consigo =/

por [Professor](#) - quarta, 1 abril 2009, 18:57

Nossa, isso é que eu chamo de vontade de estudar! Lindoooooo!! Até me emocionei com tamanha dedicação, (nome da Aluna C2)! Já garantiu um conceito positivo, hein! =P

A apostila já está liberada para download. Tente lá, ok?

Hugs,
Claudio

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Não consigo =/

por [Aluna D11](#) - quarta, 1 abril 2009, 20:21

Teacher, assim como a (nome da Aluna C2) não estou conseguindo baixar essa nova apostila, desde ontem estou tentando, mas até agora nd. 🙄

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Não consigo =/

por [Professor](#) - quarta, 1 abril 2009, 22:16

Problema resolvido! ;D

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Acima, na primeira mensagem, a aluna apresentou o problema e a mensagem de erro que aparecia no AVA. No entanto, apenas ao ver uma nova mensagem de outra aluna, pude perceber que o problema não havia sido solucionado e, então, descobri qual procedimento deveria adotar para disponibilizar determinado arquivo.

Um fórum de discussão criado com o objetivo de promover a interação social entre os participantes foi chamado de “*School BREAK*”. Nesse fórum, os alunos poderiam criar tópicos sobre os assuntos que gostassem de começar uma discussão. A figura, a seguir, nos mostra a descrição do fórum:

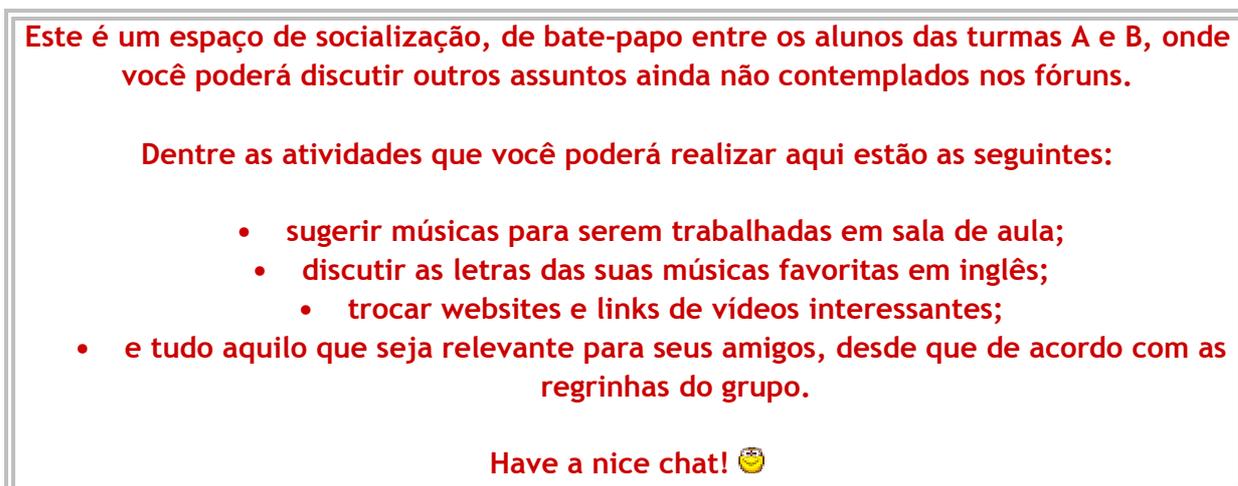


Figura 36: Texto de abertura do fórum “*School BREAK*”

Alguns alunos participaram desse fórum com a intenção de oferecer sugestões de músicas, vídeos, como é o caso do próximo exemplo:



Músicas pra aula :)
por [Aluna C6](#) - terça, 10 março 2009, 19:43

Oii !
Eu estava olhando a plataforma, e por curiosidade olhei esse tópico, q não tinha nada ainda ./ Então decidi começar a interagir 😊
Em relação as músicas a serem usadas nas aulas prof, a gente podia ver algumas trilhas sonoras de filmes, porque não é nada 'generalizado' e ai todo mundo deve conhecer 😊. Uma música perfeita é a : "**Anyone else but you**" do filme Juno. Ela é cantada pelos personagens principais, a Ellen Page e o Michael Cera, tem até um clipe q foi tirado do finalzinho do filme, acho q todo mundo ia gostar, é linda demais 😊.
Perguntinha prof: a gente vai poder dar sugestão de filmes tb ? *-----*.
Bom, por hoje é só isso mesmo, dêem continuidade aê pessoal :)
beijos e boa noite

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Houve ainda uma aluna que achou que seria pertinente incluir, nesse fórum, um texto cuja temática estava relacionada aos textos lidos sobre um caso específico de estupro que aconteceu no Brasil (cf. 5.3.1). O tópico criado pela Aluna C4 foi intitulado “Não são apenas padrastos que abusam de enteadas, pais tbem abusam de filhas!” (cf. Anexo 21).

Em geral, a participação no fórum “*School BREAK*” foi extremamente baixa, uma vez que o tópico não era fundamental para os participantes desenvolverem um espaço de socialização. Conforme já foi discutido na fundamentação teórica sobre CAO (seção 2.6), como a interação face a face desses alunos era frequente, as discussões sobre assuntos gerais, não relacionados às atividades propostas de leitura, não eram valorizadas. Na verdade, sobravam elementos de comunicação para esses alunos como, por exemplo, no próprio espaço escolar, através de conversa no MSN, email, por telefone, via webcam, por meio de troca de mensagens no Orkut. Em outras palavras, acredito que os alunos veem, no AVA, um ambiente voltado, acima de tudo, para a aprendizagem. Essa é uma comunidade que além de virtual é, principalmente, de aprendizagem. Sobretudo, o conjunto de todas as atividades planejadas e desenvolvidas no componente on-line reúnem características que encorajam a

interação entre os usuários no AVA e contêm traços responsáveis pela formação de uma CAO (cf. quinta contribuição apontada em 6.1.1).

Os dados aqui discutidos sugerem que o uso do recurso do fórum foi uma característica do AVA que viabilizou contribuições pedagógicas apontadas pelos participantes (cf. 6.1.1).

(2) organização do conteúdo do curso

Outra característica do AVA elaborado é sua organização de conteúdos, que contribui para o desenvolvimento da autonomia (cf. quarta contribuição apontada em 6.1.1). Esta categoria está relacionada ao desenho do curso, que pode ser configurado para oferecer um *layout* de fácil operacionalização, em que os participantes se sintam confiantes com a tecnologia para começar a autoaprendizagem. O formato de curso adotado no Moodle foi o de tópicos, com o conteúdo do AVA estruturado na coluna central da página inicial. Em resposta ao questionário on-line, uma aluna apreciou essa característica da plataforma:

Q2 <Aluna A6 > Sim, foi uma forma inovadora de demonstrar que o aprendizado de uma língua estrangeira é de extrema importância e que também não é tão monótona como estou acostumada. Percebe-se que há outras formas de entender o inglês sem muitas regras e sim com estratégias. **A plataforma é incentivadora ao estudo, e também o professor explora de todas as maneiras para que esta fique sempre muito organizada e atrativa.** De muita criatividade a pessoa que teve a idéia de criar uma plataforma virtual com finalidades didáticas. Parabéns!

Diante dessa resposta, procurei a aluna para uma entrevista face a face com o intuito de compreender sua percepção sobre o que considera organizado e atrativo no AVA:

TE <Professor> [olhando para o questionário com as respostas impressas] outra coisa que gostei é quando você fala assim “a plataforma é incentivadora ao estudo e também o professor explora de todas as maneiras para que esta fique sempre muito organizada e atrativa.

Quais maneiras vêm a sua mente, assim, o que você acha que eu faço para que a plataforma fique organizada e atrativa?

<Aluna A6> olha, organizada porque você bota todas as aulas assim **perfeitamente em ordem** [...] **tudo com número** [...] e atrativa porque [...] Ah, tem o joguinho também, gente eu acho muito legal, fico fazendo e pareço uma criança, [...] mas eu adorei o negócio do joguinho [...] até serviu pra minha irmã

<Professor> é, você falou [...] o de prefixos, né?

<Aluna A6> é. Até serviu pra minha irmã que ela ta fazendo curso [...] Aí, também serviu pra ela.

Podemos entender, por conseguinte, que a aluna se refere à organização do conteúdo em tópicos no AVA. Essa facilidade é uma das características que uma página da Internet com boa usabilidade deve possuir. Conforme já vimos na subseção 3.4.1, oferecer boa usabilidade, como é o caso do AVA desenvolvido pela plataforma Moodle, implica ter os usuários como enfoque. Assim, quando a tecnologia é transparente, simples para o usuário, há como acessar todos os recursos disponíveis na página, o que favorece a interação do aluno com o material, essencial para a aprendizagem autônoma.

Também devemos atentar para o fato de a organização do componente on-line facilitar conexões hipertextuais, por meio de atalhos para rápido acesso, links inseridos em fóruns de discussão pelo professor e pelos colegas. Essas possibilidades de acesso a novas páginas, recursos, atividades permitem que o aluno escolha seu próprio percurso, devido à natureza não-linear das páginas do AVA.

(3) instruções claras e objetivas

Além de a tecnologia não poder servir de ameaça para a realização das atividades, as tarefas devem ser acompanhadas de instruções claras e objetivas a fim de contribuir para o uso do AVA. Essa foi uma preocupação (e prática efetivamente adotada – cf. 3.4.1) que começou durante a elaboração de atividades. Com isso, todas as orientações para realização de atividades apresentavam um vocabulário de fácil entendimento e eram sempre acrescidas

de um exemplo. Quando a atividade era mais extensa, os itens a serem respondidos eram listados de modo a facilitar a resposta. O próximo exemplo evidencia o detalhamento das instruções das atividades:

Q2 <Aluno D3> Não, não tive (dificuldade para participar das tarefas on-line). As tarefas estavam bem explicadas com o "passo a passo" sobre do que fazer e como fazer.

Além da redação das instruções, após cada exemplo, ao final da mensagem, procurei inserir frases do tipo “Clique aqui para começar a discussão” ou “Clique aqui para participar desta atividade”, em que a palavra sublinhada oferece um hiperlink, redirecionando o usuário para a tela de submissão de respostas. Isso evita que o participante, principalmente nos primeiros acessos ao AVA, se perca na página.

Para evitar a repetição de figuras nesta dissertação, convido que você retorne ao capítulo 5 para obter uma visão de como as recomendações de orientações foram efetivamente colocadas em prática nas atividades descritas. As figuras 19, 20, 22, 23, 26, 28 e 30 possibilitam a visualização dessas instruções.

Os enunciados das tarefas não foram os únicos que busquei escrever de forma clara, mas também os exemplos de atividades, que serviram para modelar o padrão de resposta esperado, como podemos observar a seguir, na postagem inicial da atividade sobre biografia (cf. 5.1.3):



Amy Winehouse

por [Professor](#) - quarta, 8 abril 2009, 01:02

1)

a) "while mother Janis was employed as a pharmac**ist**"
Pharmac**IST** - farmacêutica

b) "her grandmother was once romantically**ly** involved with British jazz legend Ronnie Scott"
Romantically**LY** - romanticamente

c) "Winehouse began developing a reputation as an **un**stable party girl"
UN**stable** - instável

2) Amy Winehouse tem apenas 25 anos e é famosa por não conseguir, na maioria das vezes, completar uma apresentação devido ao fato de aparecer bêbada. A cantora ficou conhecida pelo hit "Rehab", que retrata a resistência da cantora em querer se tratar contra o acolismo.

(Justificando para os curiosos... Amy Winehouse está looooooooooonge de ser minha ídola, ok? Apenas a escolhi porque tenho quase que total convicção de que ninguém gosta dela e, por isso não iriam utilizar a biografia da cantora. Nem adianta vir dizer que iria escolher a bio dela!! hahaha)

3) <http://www.biography.com/articles/Winehouse-Amy-244469>

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

(4) envio de mensagens individuais e coletivas

Um aspecto favorável na utilização do componente on-line foi o fato de propiciar uma maior comunicação entre os participantes (cf. terceira contribuição apontada em 6.1.1). Parte dessa contribuição se deve ao o envio de mensagens para um usuário on-line ou off-line. Como já vimos em 2.5.3, é possível trocar mensagens no AVA através do bloco “Usuários on-line” (cf. Figura 13) ou ainda enviar mensagem para um ou mais usuários que estejam off-line, por meio do bloco “Participantes” (cf. Figura 6).

Como no bloco “Usuários on-line” é possível visualizar todos os participantes do curso on-line que estão on-line (ou estiveram nos últimos cinco minutos), os alunos puderam identificar, ao acessar a página inicial do AVA, quando eu estava on-line e, assim, conseguiram se comunicar sincronamente comigo. Dessa forma, a ferramenta serviu como uma forma de comunicação instantânea quando os dois participantes estavam acessando o ambiente on-line. Quando somente um usuário estava on-line e queria se comunicar com alguém que acessou a plataforma durante os cinco últimos minutos, a mensagem instantânea era enviada para o email desse usuário. Além disso, se a mensagem não fosse lida imediatamente pelo usuário ausente, ela poderia ser visualizada no histórico de mensagens, no perfil de usuário (em “Participantes”), clicando em “mensagens”.

Outra facilidade proporcionada pelo Moodle foi o envio automático de mensagens para vários usuários de uma única vez. Se considerarmos que havia mais de 100 usuários ativos (das quatro turmas) no curso on-line, o envio de mensagens individuais seria

extremamente demorado. No bloco “Participantes”, eu poderia selecionar os usuários para quem desejasse mandar mensagem ou, ainda, clicar no botão “Selecionar tudo” ao final da página para acrescentar mensagem a todos os participantes inscritos no curso de inglês. As mensagens a seguir foram enviadas para todos os alunos inscritos na disciplina de inglês (ING1 e ING2) e exemplificam uma estratégia adotada para encorajar, de modo geral, a participação no AVA:

MM (quinta, 5 março 2009)

Professor [19:16]:

Hello everybody! 🤗

Estou enviando esta mensagem para lembrá-los de alguns itens importantes sobre nossa plataforma virtual:

1) Todos aqueles que não receberam e-mail de confirmação, já tiveram o cadastro aceito por mim. Portanto, já podem logar, editar perfil e navegar pela disciplina de inglês.

2) A maioria dos alunos já preencheram o perfil e colocaram uma foto para identificação. PERFECT! No entanto, peço para os que ainda não tiveram a oportunidade, atualizem o perfil. It's very easy, ok? Não se esqueçam de que há alunos de duas turmas aqui (Turma A e Turma B) e um perfil completo ajuda no processo de interação. Principalmente para o teacher aqui que ainda está guardando os nomes. 🤗

3) QUESTIONÁRIO! Não vai doer responder, não é?? O link é:
<http://freeonlinesurveys.com/rendersurvey.asp?sid=hfmqc7bqe2v5gf556122>

4) Já se apresentou? Não? "Aff". Não sabe escrever em inglês? Pode ser em português agora, vai! Esta com vergonha? "Bah"! Não tem porquê.

MANY THANKS para todos aqueles que já colaboraram. Visitem frequentemente a plataforma e aguardem os próximos informes.

Hugs,

Teacher Claudio

MM (terça, 21 abril 2009)

Professor [09:10]:

Queridos,

Estou enviando esta mensagem para lembrá-los de que, como ainda não colocaram uma foto no perfil de vocês, talvez o motivo seja técnico. Como eu já havia mencionado em sala de aula, basta que vocês enviem um email para mim (cpaivafranco@yahoo.com.br) com uma foto em anexo. Dessa forma, eu mesmo posso atualizar o perfil de vocês!

Bom feriado!!= p

[]s,

Claudio

O primeiro exemplo acima mostra a primeira mensagem enviada por meio da plataforma Moodle. Como ela foi enviada logo após o primeiro dia de aula (em 05/03/2009), quando muitos alunos ainda não haviam recebido o email de confirmação de cadastramento, foi possível através dessa mensagem que eles acessassem o componente on-line. Alguns alunos afirmaram ter respondido, primeiramente, o questionário on-line, uma vez que havia um link direto para o site e bastava clicar no endereço em destaque para ter acesso à página. Já no segundo exemplo, a mensagem foi enviada após vários alunos em sala reportarem encontrar dificuldade para inserir uma imagem de exibição no perfil de usuário.

(5) utilização de atividades interativas

Alguns alunos apreciaram as atividades interativas do AVA elaborado e se referiram a elas como elementos que favoreciam uma aprendizagem mais atraente (cf. oitava contribuição apontada em 6.1.1). As atividades que ofereciam algum tipo de interatividade (do tipo aluno-conteúdo) estão organizadas em três grupos: um jogo em flash sobre prefixos extraído do site <http://www.onestopenenglish.com> (6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano – cf. Anexo 16), exercícios on-line sobre prefixos do site <http://www.englishmedialab.com> (6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano – cf. Anexo 17) e exercícios elaborados com o software *Hot Potatoes* (9º Bloco de Atividades do componente on-line do 2º ano – cf. Anexos 22 e 23). Nos próximos dados, os alunos referem-se a essas atividades interativas como sendo as de que mais gostaram no AVA:

Q2 <Aluno C15 > [...] discourse markers por que foi **um joguinho interativo**.

TE <Aluna A6> [...] e atrativa [referindo-se à plataforma] porque [...] Ah, tem o joguinho também, gente eu acho muito legal, fico fazendo e pareço uma criança, [...] mas **eu adorei o negócio do joguinho** [...] até serviu pra minha irmã

| | |
|-------------|--|
| <Professor> | é, você falou [...] o de prefixos, né? |
| <Aluna A6> | é. Até serviu pra minha irmã que ela ta fazendo curso [...] Aí, também serviu pra ela. |

Apesar de ambos se referirem às tarefas como “joguinhos”, a atividade a que o Aluno C15 se refere é, na verdade, um exercício feito com o *Hot Potatoes* sobre marcadores de discurso. A interatividade desse tipo de jogo consiste em fornecer *feedback* imediato ao aluno. De forma parecida, o jogo em *flash* também oferece uma mensagem (*No, try again!*) quando o usuário seleciona uma resposta errada.

Por esta subseção tratar de características favoráveis do componente on-line, cabe destacar que há alunos, como podemos observar no trecho a seguir, que não atribuem ao AVA em si nem a nenhuma característica dele como sendo responsáveis por atrair a participação dos alunos, mas o fato de utilizar o computador, mais especificamente, a Internet, para realizar as atividades on-line:

| | | |
|----|-------------|--|
| TE | <Professor> | o que você acha que tem na plataforma que dá estímulo, então, que não é tradicional? |
| | <Aluna A2> | não é nem o que tem, é a plataforma em si [...] porque [...] tipo assim [...] a gente tá no computador, que é uma coisa que a gente gosta de fazer e também não demora muito, não é cansativo. |

6.2.2 Características desfavoráveis do AVA elaborado

Assim como na subseção 6.1.2 (limitações do uso do AVA elaborado), esta não apresenta dados relacionados a características do AVA que o torne desfavorável ao curso de inglês instrumental. Isso se deve ao fato de não terem sido gerados dados que se referissem a aspectos negativos das atividades desenvolvidas no componente on-line. No entanto, duas características desfavoráveis para a implantação e utilização do AVA elaborado puderam ser

identificadas. Ambas estão relacionadas a uma restrição do servidor contratado. Dentre as características que restringiram as contribuições do AVA, encontramos:

- (1) falha de envio de confirmação de solicitação de cadastro;
- (2) erro no envio de mensagens.

(1) confirmação de solicitação de cadastro não enviada

Uma das dificuldades enfrentadas no início do uso do componente on-line foi com relação ao cadastro de usuários com autenticação via correio eletrônico (cf. primeira limitação apontada em 6.1.2). Parte dessa dificuldade se deu pelo não envio do email de confirmação de solicitação de cadastro (cf. Anexo 3), após o autocadastramento dos usuários. Após investigar as possíveis causas do não recebimento desse email de confirmação, descobri que se tratava de uma falha do servidor que hospeda o Moodle.

Além disso, durante a fase em que a plataforma Moodle estava configurada para a opção de auto-registro, vários usuários desconhecidos, com perfil de *hacker*, se cadastraram. Com isso, por mais que o servidor conseguisse enviar os e-mails de autenticação para todos os usuários, não seria possível continuar com esse tipo de autenticação de usuários.

(2) mensagem não pode ser enviada

Esta outra aparente característica limitante da plataforma, assim como no item anterior, acaba sendo uma falha do servidor contratado para hospedar o Moodle. Um dos erros mais frequentes ao utilizar o AVA elaborado estava relacionado à impossibilidade de enviar mensagens para o email de alguns participantes, principalmente aqueles cujo endereço

eletrônico estava vinculado ao HOTMAIL, BOL ou UOL, este último devido ao sistema de proteção contra *Spam*. Quando esse tipo de falha ocorria, o servidor retornava o email para o meu endereço, com o assunto “*Undelivered Mail Returned to Sender*” (cf. Anexo 24).

Além de não conseguir enviar mensagens para os serviços de email mencionados, o Moodle também não mandava mensagens para os participantes cadastrados em que, no endereço de email, havia o símbolo “sublinhado” (“_”). Como alternativa para essa limitação, eu encaminhava do meu email pessoal as mensagens que não foram enviadas pelo Moodle.

6.3 RESPOSTA À SEGUNDA SUBPERGUNTA DE PESQUISA

Nesta última seção do capítulo de análise de dados, busco responder a segunda subpergunta de pesquisa:

- Na percepção dos participantes, quais as relações possivelmente estabelecidas entre o AVA e o componente presencial desse curso?

Podemos dizer que essa pergunta não tem a finalidade de contrastar o on-line com o presencial, mas de discutir como esses dois componentes se relacionam. Como o meu objetivo principal é investigar se e até que ponto é relevante integrar um componente on-line a um curso presencial de inglês com foco na leitura, é importante pesquisar a relação entre esses dois componentes.

Como todos os alunos que participaram das etapas finais da pesquisa (questionário on-line e entrevista face a face) expressaram o mesmo ponto de vista, esta seção não é dividida

em categorias. Portanto, os dados que serão apresentados e discutidos, ao longo da seção, representam apenas um núcleo de significado.

De forma comum, a única relação que os participantes perceberam entre os componentes on-line e o presencial foi a de complementaridade, como os fragmentos a seguir evidenciam:

- Q2 <Aluna D6> Uma atividade **complementa** a outra nos ajudando a aprimorar o inglês.
- Q2 <Aluna C3> As atividades on-line são auxiliares, elas **complementam** o aprendizado da sala de aula. Assim, nos ajuda muito a praticar o que aprendemos com tal aula.
- Q2 <Aluna D2> As atividades on-line **têm tudo a ver** com as atividades de sala. Pra mim, são como um **suporte** à elas.

A principal característica identificada para que esse tipo de relação se tornasse clara para os participantes foi a equivalência dos temas ou assuntos tratados nas duas modalidades de ensino. Abaixo, apresento alguns exemplos:

- Q2 <Aluno A8> A plataforma sempre abrange, **a partir de seus tópicos de exercícios, questões relacionadas ao que se aprende em sala de aula.** [...] **A plataforma on-line serve como um complemento para as atividades desenvolvidas na sala de aula,** sendo uma forma de aprimorar ainda mais o nosso conhecimento.
- Q2 <Aluna A3> O professor pede para fazermos **questões relacionadas com o que aprendemos em sala de aula, utilizando o espaço virtual.** O que é muito bom, já que os alunos (a maioria) ficam só no computador. '-'
- Q2 <Aluno B4> Os **temas** das atividades online **estão sempre relacionados** ao das atividades presenciais.
- Q2 <Aluna B11> Elas estão **em harmonia**, pois conforme **o professor explica a matéria em sala de aula, ele coloca uma atividade no site relacionada ao assunto.**

Durante a fase de planejamento e de elaboração das atividades para o AVA, um aspecto que levei em consideração foi em relação a qual tipo de atividades de leitura sob a visão sócio-interacional seriam propostas. Ao considerar que os alunos só têm três tempos de inglês por semana e que o material didático impresso é extenso, eu deveria propor atividades de discussão de textos sobre a mesma temática trabalhada em sala. Ao mesmo tempo, as atividades não poderiam ser uma mera reprodução do que foi debatido em sala. Deveria haver algum componente novo em cada atividade on-line que levasse os alunos, com base no que viram no presencial, a se sentirem desafiados a participar. Como vimos na seção sobre CAO (cf. 2.6), para que ocorra uma comunidade de aprendizagem onde seus membros sintam a necessidade de compartilhar conhecimento, faz-se necessário que o AVA não seja exclusivamente um repositório de OAs, sem propiciar a interação entre os participantes. Para tal, as oportunidades de discussão on-line não podem abordar simplesmente as mesmas questões do componente presencial. Os dois dados a seguir ilustram as oportunidades criadas para promover, no componente on-line, a discussão e o aprofundamento de assuntos já vistos no presencial:

- Q2 <Aluna A4> As atividades virtuais são o complemento do que é mostrado, debatido e questionado em sala de aula. Quando o professor introduz um novo tema ele sempre continua as perguntas no site, fazendo com que os alunos tenham a oportunidade de criar um bate-papo com as opiniões pessoais de cada um.
- Q2 <Aluna C1> As atividades on-line complementam e aprofundam os nossos argumentos sobre determinado assunto, além de dinamizar o conteúdo escolar.

A ideia de continuidade da aula foi frequente na fala dos alunos, apontando que a aula não se encerra na escola, mas a aprendizagem é transferida para o ambiente doméstico:

- Q2 <Aluno D9> Eu acho que ambas se completam. **A aula sempre continua on-line.**
- Q2 <Aluna C11> A aula não termina em sala, **continua em casa.**
- Q2 <Aluna A5> As participações online complementam as de sala de aula. É **uma forma de estarmos presente com a matéria após a aula.**

Outro motivo para eu elaborar atividades sobre uma temática já abordada em sala de aula é poder ativar o conhecimento prévio e construir relações de sentido significativas para que, em casa, sem o auxílio dos colegas e do professor, o aluno encontre menos dificuldades para compreender um novo texto em inglês. A seguir, podemos perceber através da resposta de um aluno da turma C que, quando ele não esteve presente no presencial, foi mais difícil realizar as atividades do AVA:

- Q2 <Aluno C5> [...] as das aulas das quais não participei, encontrei dificuldade imensa para fazer.

Há participantes que reconhecem a relação de complementaridade entre os dois componentes de inglês e afirmam se sentirem encorajados a interagirem no AVA:

- Q2 <Aluna C7> Acho que elas se complementam, pois com a plataforma o estímulo foi maior e como já tenho uma grande facilidade e gosto muito de internet, essas atividades passaram a ser uma forma de me interessar mais pela matéria que não é tão fácil.
- Q2 <Aluna B3> Eu acho q as atividades das aulas tem toda relação com a matéria em aula; e é uma forma de atrair os alunos, uma forma de incentivo.

Até agora vimos dados a respeito das atividades presenciais que continuam no ambiente on-line, mas, às vezes, como é o caso dos próximos exemplos, uma atividade pode ser iniciada no Moodle e ser continuada no presencial. Novas discussões e certos comentários gerados no on-line também podem interferir no ensino presencial:

- Q2 <Aluna D5> Nas aulas presenciais podemos discutir questões abordadas on-line, e no espaço on-line podemos rever o conteúdo visto em sala. Uma atividade completa a outra, em minha opinião.
- Q2 <Aluno D3> As atividades on-line servem para o aluno aplicar o conhecimento aprendido na aula em casa. Logo, quando o ensino é complementado on-line, ajudará no ensino da sala de aula.

A seguir, encontramos uma mensagem no “diário dos alunos” onde, ao reportar o que aconteceu na aula do dia 18/03/2009, a Aluna D10 demonstra ter confundido, a partir das palavras *powerful* e *powerless*, o valor semântico dos sufixos *-ful* e *-less*, em inglês. Foi através da postagem da aluna que percebi que ela não havia compreendido perfeitamente essa relação de sentidos e que, possivelmente, se não fosse registrada pelo componente on-line, eu não iria identificar essa dificuldade. Portanto, além de oferecer um *feedback* on-line, aproveitei para, no encontro presencial seguinte, explicar novamente e apresentar novos exemplos de palavras com tais sufixos. Observe as mensagens desse fórum:



Aula do dia 18/03/2009

por [Aluna D10](#) - quarta, 18 março 2009, 20:57

ooi gente ^.^

Bom... minha vez de escrever sobre a aula de hj....
Come on!

Bom.. nós pegamos a folhinha do texto q falava sobre a excomunicação da menina de 9 anos.... Logo de cara a gente falou q a Igreja voltou atrás com relação a isso... o q gerou uma nova discussão em sala de aula: "Por que a Igreja fez isso?"

Falamos também sobre os sufixos FULL (indica poder, superioridade. Ex.: "powerfull" > superpoderoso), LESS (contrario de FULL. EX.: "powerless > sem poderes, fraco.) e NESS (forma substantivos abstratos. Ex.: "happiness" > felicidade); além de falarmos so prefixo UN q indica negação (ex.: "unlock" > abrir, destrancar).

O professor falou tbm das Certificações q começam (logo após o seu aniversario rsrs!) e disse q é pra nós nao nos assustarmos se a prova de inglês vier com 6 / 7 folhas porque tem muito texto e figuras. 🤔

Basicamente isso!

Kisses&Bye 🤗

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Aula do dia 18/03/2009

por [Professor](#) - quinta, 19 março 2009, 07:44

Muito bom o resumo, (nome da Aluna D10)! É sempre bom praticar o exercício de lembrar o que vimos em sala de aula. Desta forma, percebi que você recordou o uso do prefixo UN e dos sufixos NESS e LESS. Só gostaria de esclarecer alguns pontos sobre o sufixo **-ful**:

O sufixo **-ful** (1 L mesmo!) indica *full of*, ou seja, cheio de, pleno. O sufixo **-ful** é acrescido a substantivos e forma adjetivos. Um dos exemplos citados em aula foi powerFUL > poderoso. Outros exemplos: colorful (colorido), graceful (gracioso/a), wonderful (maravilhoso/a).

(nome da Aluna D10) lembrou bem do sufixo **-less**, oposto de -ful. Por exemplo: powerless, colorless, graceless. Ah... só NÃO existe wonderless!! 🤔

Hugs,
Claudio

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Diante disso tudo, vale ressaltar que a relação entre o on-line e o presencial não apenas contribuiu para que os alunos tivessem uma nova oportunidade para rever determinado conteúdo, mas ainda propiciou que eu repensasse novas formas de ensinar, refletindo sobre questões didáticas e metodológicas da minha prática pedagógica.

7 COMENTÁRIOS FINAIS

Neste último capítulo, retomo os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica adotada. Em seguida, reapresento de forma breve os resultados obtidos através da análise dos dados gerados. Por fim, discorro sobre as implicações deste estudo e faço um direcionamento para futuras pesquisas.

Na presente dissertação, conduzi uma pesquisa-ação dentro do paradigma crítico com alunos de quatro turmas do Ensino Médio de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. Através do uso de instrumentos etnográficos de geração de dados, procurei investigar as contribuições e limitações da inserção de um AVA como componente on-line de um curso presencial de inglês instrumental com foco na leitura.

Para iluminar a discussão dos dados gerados e também buscar oferecer, a pesquisadores e professores, um panorama da literatura nas áreas estudadas, fiz uso de uma fundamentação teórica abrangente, organizada em dois capítulos. No primeiro, abordei diferentes aspectos do uso da tecnologia na educação, mais especificamente no ensino de LE. Uma gama de conceitos referentes ao CALL, EAD, interação, autonomia, AVA e CAO foram discutidos. No outro capítulo, apresentei uma revisão da literatura sobre o ensino de leitura e, em particular, com uso da Internet. Para tal, destaquei a visão sócio-interacional de leitura como abordagem norteadora para a elaboração das atividades pedagógicas de leitura em inglês do componente on-line. Além disso, estabeleci, a partir de uma revisão de literatura, critérios e parâmetros a serem adotados na criação do referido AVA (desenvolvido através da plataforma Moodle).

Diversos instrumentos etnográficos de geração de dados (tais como questionários, entrevistas, diários e registros de mensagens) foram utilizados, com a finalidade de ter acesso a múltiplas perspectivas sobre o contexto investigado. Em outras palavras, tendo em vista o

paradigma crítico a qual esta pesquisa pertence e a relevância de considerar a percepção dos participantes (alunos e professor-pesquisador), torna-se importante adotar diversos instrumentos de pesquisa para proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos núcleos de significados que emergiram da análise dos dados.

Com relação à primeira pergunta de pesquisa, foram identificados dois núcleos de significados: contribuições pedagógicas do uso do AVA elaborado e limitações do uso do AVA elaborado. Quanto às contribuições, dez subcategorias foram identificadas a partir de aspectos recorrentes no conjunto de dados gerados: (1) possibilidade de empoderamento dos participantes, (2) aumento da interação entre os participantes, (3) possibilidade de estreitamento de laços afetivos entre os participantes, (4) contribuição para o desenvolvimento da autonomia, (5) contribuição para formação de uma comunidade de aprendizagem on-line, (6) contribuição para dupla imersão de conhecimentos, (7) viabilização de maior reflexão sobre a aprendizagem, (8) possibilidade de desenvolvimento da leitura hipertextual, (9) possibilidade de acompanhamento detalhado da participação dos usuários, e (10) possibilidade de oferecer uma aprendizagem mais atraente. Com relação às limitações enfrentadas no uso do AVA, percebi que nenhum dado estava relacionado a limitações específicas quanto à realização de atividades no AVA, mas a dificuldades técnicas em geral ou a restrições da plataforma Moodle. Essas limitações foram organizadas em seis subcategorias: (1) dificuldade de cadastro, (2) dificuldade de postagem, (3) dificuldade de acesso à Internet, (4) limitação da largura da banda da Internet, (5) intimidação em utilizar uma nova ferramenta tecnológica, e (6) outras limitações.

No que concerne a características específicas do AVA criado que contribuíram ou restringiram sua eficiência (cf. primeira subpergunta de pesquisa), duas categorias foram estabelecidas: características favoráveis e desfavoráveis do AVA elaborado. Em se tratando dos aspectos positivos do AVA, cinco itens puderam ser identificados: (1) utilização do

recurso “Fóruns”, (2) organização do conteúdo do curso, (3) instruções claras e objetivas, (4) envio de mensagens individuais e coletivas, e (5) utilização de atividades interativas. Por outro lado, quanto às características desfavoráveis do componente on-line, não houve dados que fizessem referência ao conjunto de atividades elaboradas para o AVA. Entretanto, duas características que limitaram a utilização do AVA puderam ser apontadas: (1) confirmação de solicitação de cadastro não enviada, e (2) mensagem não pode ser enviada. Verificou-se que, na verdade, esses aspectos negativos não estão relacionados ao AVA em si, mas ao servidor que hospeda a plataforma Moodle.

Em resposta à segunda subpergunta de pesquisa, sobre as possíveis relações percebidas pelos participantes entre o componente on-line e o presencial, a única relação compreendida foi a de complementaridade. Tal percepção tornou-se evidente devido ao fato de as atividades elaboradas no AVA estarem correlacionadas às de sala de aula. A referida relação foi justificada pela equivalência dos temas abordados no presencial e no on-line. Segundo a perspectiva de vários alunos, eram criadas, no AVA, discussões e aprofundamento de assuntos debatidos no presencial. Por outro lado, foi reportado que as trocas de mensagens e algumas interações geradas no AVA também interferiram na dinâmica do ensino presencial. Sobretudo, compreendi que o componente on-line contribuiu para que eu, professor-pesquisador, refletisse sobre questões didáticas e metodológicas relacionadas a minha prática pedagógica.

Vale salientar que, apesar de reconhecer que o Moodle, plataforma em que o AVA foi desenvolvido, possui características técnicas que contribuem para uma experiência educacional favorável, ele, como qualquer outro tipo de instrumento, não é suficiente para promover a aprendizagem de leitura instrumental em inglês. Não é a ferramenta que conta, mas o que ela pode oferecer e, principalmente, o uso que é feito da ferramenta para que ela possa potencializar a aprendizagem. Dessa forma, a eficiência da inserção do componente on-

line elaborado através da plataforma Moodle, foco desta investigação, dependeu muito mais dos aspectos pedagógicos contemplados na criação do AVA, isto é, do planejamento do curso e desenho do conjunto das atividades de leitura, combinados à mediação adequada do professor.

Nesta pesquisa voltada para o ensino de inglês, mais especificamente no contexto do Ensino Médio, pretendo contribuir com reflexões que convidem a ampliação das possibilidades de aprendizagem do ambiente presencial, transcendendo as barreiras físicas e temporais da sala de aula. A proposta de ensino semipresencial através da inserção de um componente on-line pode apresentar contribuições pedagógicas incrivelmente positivas para alunos e professores. Anseio também incentivar a realização de outras pesquisas envolvendo o uso de um AVA no ensino-aprendizagem em geral, não apenas no que tange o ensino de inglês. Apesar de ser comum a valorização do fato de a Internet propiciar a oferta de material linguístico autêntico como base para a elaboração de atividades de leitura em inglês, as possibilidades de utilização do Moodle para desenvolver um AVA não se restringem à disciplina de Língua Inglesa tampouco ao Ensino Médio.

Durante a fase inicial de implantação do AVA de Inglês, outros professores da unidade investigada começaram a desenvolver um componente on-line para suas disciplinas. Eles ficaram entusiasmados com o envolvimento dos alunos com relação às atividades on-line e me pediram para orientá-los a elaborar um componente on-line na plataforma, com o objetivo inicial de oferecer material de apoio para os estudantes. Atualmente, existem nove cursos on-line: Biologia, Espanhol, Filosofia, Inglês, Língua Portuguesa e Matemática para as turmas do 1º ano e Filosofia, Inglês e Matemática para as turmas do 2º ano.

Embora nem todos os professores e alunos do colégio façam uso do ambiente on-line, foi possível perceber que toda a comunidade escolar se sensibilizou com o uso desse recurso tecnológico. A falta de tempo e o acúmulo de atividades não relacionadas à escola foram as

principais razões apontadas por professores e alunos para não participarem das atividades on-line. Além disso, devido à ausência de disponibilidade de horário, os professores da referida instituição não receberam um treinamento formal sobre como utilizar a plataforma Moodle. Entretanto, em conversas informais durante intervalos de aula, eu procurava orientá-los a utilizar as principais ferramentas da plataforma e a buscar meios para promover a interação entre os alunos em fóruns de discussão.

Devemos considerar também a carência de uma legislação no Brasil que venha regulamentar a atuação de professores no ensino on-line ou semipresencial. Para a maioria dos professores, a oferta de um componente on-line para seus alunos tende a implicar sobrecarga de trabalho, sem a devida remuneração ou incentivo profissional.

Caso se pretenda fazer uso de um AVA para o ensino totalmente on-line, mudanças de ordem de planejamento e estruturação do curso devem ser consideradas, uma vez que o AVA investigado foi desenhado com a finalidade de complementar o ensino presencial. Para tal, o professor/administrador do curso on-line deverá reexaminar as atividades e os critérios aqui sugeridos e implantados para que possam nortear a interação entre os participantes, uma vez que não serão estabelecidas relações com o ensino face a face.

Não posso deixar de expressar meu desejo de investigar outras questões que emergiram durante não apenas a análise de dados, mas ao longo de toda a pesquisa. Esses itens não puderam ser contemplados neste estudo, pois não estavam diretamente relacionados às questões de pesquisa propostas. Dentre as questões evidenciadas e que, a meu ver, merecem atenção para futuras pesquisas, destaco duas:

(1) o desenvolvimento de projetos de produção escrita em inglês com o uso de recursos audiovisuais, isto é, como os alunos produzem atividades de escrita por meio de tarefas colaborativas em que resultem a produção e publicação de vídeos, apresentações

interativas ou a incorporação de recursos de hipermídia. Para tal, outros recursos do Moodle como a *wiki* poderiam ser explorados;

(2) as implicações da formação/inserção de alunos-mediadores em um AVA, ou seja, quais as possíveis contribuições e as dificuldades de formar alunos virtuais que desempenhem a função de animadores de discussões no AVA para dividirem papéis de moderação com o professor on-line e incentivarem a participação dos colegas.

Outra questão que não pode ser desconsiderada é a importância de o professor ser proficiente com a tecnologia utilizada e procurar investigar as potencialidades de novas tecnologias. A tecnologia não causa estranhamento para a atual geração de jovens nativos digitais e o professor não pode se distanciar dessa realidade. Uma convicção pessoal é a de que cada vez mais, o professor (e em especial o virtual) precisa se preocupar com o domínio da tecnologia e desenvolver estratégias pedagógicas para explorar todas as suas potencialidades. Quanto aos professores (inclusive os em formação) que não se intimidam com o surgimento de novas tecnologias, esta dissertação representa uma tentativa de despertar um olhar crítico-reflexivo para como preparam e implementam material pedagógico para a educação on-line ou semipresencial.

Para se desenvolver um ensino on-line de qualidade, são necessários o domínio da tecnologia utilizada, o emprego de atividades pedagógicas adequadas ao contexto educacional, assim como a criação de um ambiente agradável para a aprendizagem, em que sejam evidenciadas características de um educador que se relaciona bem com seus alunos, respeitando e encorajando-os a expressar suas opiniões, sentimentos e atitudes. Dar voz aos alunos é uma forma de incluí-los no processo de construção de conhecimento e, portanto, torná-los responsáveis pela própria aprendizagem.

Assim como no ensino face a face, porém potencializado pelo registro escrito das interações on-line, no ensino a distância via Internet, o professor deve se importar em

conhecer verdadeiramente seus alunos. Ao tratar cada estudante como indivíduo, pretende-se desenvolver estratégias para integrá-los no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, faz-se necessário estar disposto a rever crenças e práticas historicamente arraigadas em nossa sociedade, o que requer uma atitude de questionamento crítico por parte do professor. Essa postura crítica-reflexiva parece ser o primeiro passo para transcender o paradigma tradicional de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, Eliane. **Perspectivas: O ensino da língua estrangeira**. Rio de Janeiro: SME, 1997.

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

ANDERSON, Terry; VARNHAGEN, Stanley, & CAMPBELL, Katy. Faculty adoption of teaching and learning technologies: Contrasting earlier adopters and mainstream faculty. **Canadian Journal of Higher Education**, 28(2-3), 1998, 71–98.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BEHAR, Patrícia; PASSERINO, Liliana, BERNARDI, Maira. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf>> Acessado em 14 de nov. 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Associados, 1999.

BENSON, Phil. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997, p. 18-34.

BLOOME David. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. **Journal of Research in Reading**, 16 (2), 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**. 3rd Edition, Pearson Longman, 2007.

BRUCE, Bertram C. & HOGAN, Maureen P. The disappearance of technology: Toward and ecological model of literacy. In D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R. Kieffer (Eds.).

Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographical world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 269-281, 1999.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. **O Letramento digital e a Inclusão Social.** 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2092.htm>> Acessado em 25 de out. 2009.

CARR, Wilfred and KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical: knowing through action research.** Londres: Falmer Press, 1986.

COLE, Jason & FOSTER, Helen. **Using Moodle: teaching with the popular open source course management system.** 2nd ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura numa sociedade informatizada. In: Mendes, Eliana Amarante M, Oliveira, Paulo M, Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). **Revisitações.** Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 83-92. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Sociedinform.pdf>> Acessado em 18 de jan. 2009.

DAVIS, Charlotte Aull. Observing, participating. In: **Reflexive ethnography: a guide to researching selves & others.** London: Routledge. 1999.

DICKINSON, Leslie. **Self-instruction in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DIGITAL CAMPUS. **Guidelines and resources for developing and teaching online courses.** California State University, Fresno, 2002. [White Paper Draft] Disponível em: <http://www.csufresno.edu/academics/documents/web_based_guideines_res_09202002.pdf> Acessado em 26 de out. 2009.

DILLENBOURG, Pierre; SCHNEIDER, Daniel & SYNTETA, Paraskevi. Virtual Learning Environment. In: DIMITRACOPOULOU (ED). **Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"**. Kastaniotis Editions, Geece, 2002, p. 3-18. Disponível em: <<http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/19/07/01/PDF/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf>> Acessado em 28 de out. 2009.

DOMINGUES, Sara de Fátima Martins. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem como complemento ao ensino presencial de inglês - a perspectiva dos alunos.** Dissertação de mestrado em LA – Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

DOORTEN, Monique, GIESBERS, Bas, JANSSEN, José, DANIELS, Jan, & KOPER, Rob. (no prelo). Transforming existing content into reusable learning objects. In R. McGreal (Ed.), **Online education using learning objects**. London: Routledge/Falmer.

DOUGIAMAS, Martin. Improving the effectiveness of tools for Internet based education. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds). **Flexible Futures in Tertiary Teaching**. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum 2000. Perth: Curtin University of Technology, 2000. Disponível em <<http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html>> Acessado em 10 jan. 2009.

_____. **Reading and Writing for Internet Teaching**. 1999. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/readwrite.html>> Acessado em 10 de jan. 2009.

_____. **A journey into Constructivism**. 1998. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>> Acessado em 10 de jan. 2009.

DOWNES, Stephen. **Learning Objects**. University of Alberta, 2005. Disponível em: <http://www.downes.ca/files/Learning_Objects.htm> Acessado em 17 de jan. 2009.

_____. **Paper tissue argument**, Downes blog [Online], 2003. Disponível em <<http://www.downes.ca/cgi-bin/website/refer.cgi?item=1049084977&sender=>>>. Acessado em 26 de out. 2009.

DUNNING, Jeremy. **Repurposeable Learning Objects: Talon learning object system**. [Online], 2002. Disponível em: <<http://www.indiana.edu/~scstest/jd/learningobjects.html>> Acessado em 12 de mar. 2009.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, M. & ASSIS-PETERSEN, A. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAUSTINI, Christiane Heemann. **Educação à Distância: Um Curso de Leitura em Língua Inglesa para Informática Via Internet**. Dissertação de Mestrado em Letras: Universidade Católica de Pelotas, 2001. 140p.

FERRANCE, Eileen. **Action research**. Providence, RI: Northeast and Island Regional Educational Laboratory at Brown University, 2000. Disponível em <www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf> Acessado em 06 de jan. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Claudio de Paiva. **Construção da autonomia no contexto digital**. Textos em Linguística Aplicada-TELA 4. Pelotas: EDUCAT, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**, Setembro-Dezembro, ano/vol. 31, número 003, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas”. **26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Poço de Caldas, 2003. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaoofreitas.rtf> Acessado em: 06 de jan. 2009.

GERGEN, K.J. Social Construction and the Educational Process. In L.P. Steffe & J.Gale (Eds). **Constructivism in education**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GRAHAM, George. Behaviorism. In: **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 2007. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism>> Acesso em 19 jan. 2009.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: Product or Praxis**. London: The Falmer Press, 1987.

_____. Three modes of action research. **Curriculum Perspectives**. Geelong: vol.2, n. 3, 1982.

HANSON-SMITH, E. Computer-assisted language learning. In: NUNAN, D., CARTER, R. (Org.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYTHORNTHWAITE, Caroline; KAZMER Michelle M.; ROBINS, Jennifer & SHOEMAKER, Susan. Community development among distance learners: Temporal and technological dimensions. **Journal of Computer-Mediated Communication**, 6(1). 2000. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol6/issue1/haythornthwaite.html>> Acessado em 03 de nov. 2009.

HINE, Christine. Virtual Ethnography. **Conference Proceedings of Internet Research and Information for Social Scientists**, Bristol, UK, p. 25-27, 1998. Disponível em: <<http://www.intute.ac.uk/socialsciences/archive/iriss/papers/paper16.htm>> Acessado em 12 de jan. 2009.

HOLEC, Henri. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KEMMIS, Stephen & MCTAGGART, Robin. (Org.) **The action research planner**. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1986.

KERN, Richard; WARE, Paige & WARSCHAUER, Mark. Network-based language teaching. In N. V. Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.). **Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, Vol. 4: Second and foreign language education**. New York: Springer, p. 281-292, 2008. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf> Acessado em 01 de nov. 2009.

KERN, Richard & WARSCHAUER, Mark. Theory and practice of network-based language teaching. In KERN, Richard. & WARSCHAUER, Mark. **Network-based language teaching: Concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, 2000, p.1-19. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/nblt-intro.pdf> Acessado em 25 de out. 2009.

KOPER, R. Combining reusable learning resources and services with pedagogical purposeful units of learning. In LITTLEJOHN, A. (Org.) **Reusing Online Resources**. London: Kogan, 2003, p. 46-59.

LEFFA, Vilson José. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, vol. 12, n. 2, 2006, p. 15-45. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf> Acessado em 26 de out. 2009.

_____. Perspectivas no estudo de leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**;

Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p.13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>> Acessado em 25 de out. 2009.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1996.

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

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo, Editora 34, 1996.
LITTLE, David. **Learner autonomy: definitions, issues and problems 1.** Dublin: Authentic, 1991.

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

MARCONDES, Danilo. Apresentação. In Austin, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação.** Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho, p. 7-17, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v.4, n.1, 2001, p.79-111. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/f_marcuschi.pdf> Acessado em 25 de out. 2009.

_____. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, Helena Franco. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. In: **Veredas, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora**, v.4, n.2, p.9-18. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers.** Edward Arnold. 1997.

MCGREAL, Rory. Learning objects: A practical definition. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL)**, v. 9, n. 1, 2004. Disponível

em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.118.9253&rep=rep1&type=pdf#page=25>> Acessado em 26 de out. 2009.

MCKERNAN, James. **Curriculum Action Research**. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner. London: Kogan Page, 1991.

MCTAGGART, Robin. **Action Research: Issues in Theory and Practice**. Keynote address to the Methodological Issues in Qualitative Health Conference. Geelong: Deakin University, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996a.

_____. “Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social”. In: **III Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira** – UFF, Niterói, 1996b, p. 39-43.

_____. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A. vol 10/2. p. 329-338, 1994.

MONTEIRO, Dilva Martins; RIBEIRO, Victoria Maria Brant e STRUCHINER, Miriam. As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual. **Educação & Sociedade** [online], vol. 28, n. 101, 2007, p. 1435-1454. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000400009&script=sci_arttext&tlng=en> Acessado em 27 de out. 2009.

MOORE, Michael. Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, 3(2), 1-7, Pennsylvania State University, Pennsylvania, 1996.

MOORE, Michael & KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. [Site pessoal do autor]. 2007. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>> Acessado em 27 de out. 2009.

MOREIRA, Francisca Helga Savir. **Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas**. Curitiba: Revista Letras, n. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/download/2854/2336>> Acessado em 23 jan. 2009.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

NASH, Susan Smith. Learning objects, learning objects repositories, and learning theory: Preliminary best practices for online courses. **Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**, vol. 1, 2005, p. 217-228. Disponível em: <<http://ijello.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf>> Acessado em 26 de out. 2009.

NEWSWEEK. **The Internet? Bah! Hyper alert: Why cyberspace isn't, and will never be, nirvana**. 27 fev. 1995. Disponível em <<http://www.newsweek.com/id/106554>> Acessado em 15 de nov. 2009.

NIELSEN, Jakob. **Homepage: 50 websites**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

_____. **Usability Engineering**. Morgan Kaufmann Publishers Inc., San Francisco, CA, 1993.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: University Press, 1992.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão sócio-interacional de Leitura. Publicação em CD-ROM. In: Tânia Sallies. (Org.). **Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais**. Coletânea de documentos. IPEL/PUC-Rio, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. **O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul**. RENOUE. Revista Novas Tecnologias na Educação. v.1, n.1, 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal4.pdf>> Acessado em 10 de out. 2009.

_____. (no prelo) **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acessado em 21 de nov. 2008.

_____. (no prelo) **História do material didático**. 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>> Acessado em 21 de nov. 2008.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, vol. 9, n.1, 2006, p. 77-127. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf> Acessado em 25 de nov. 2009.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico**. São Leopoldo, vol. 3, n. 1, jan/abr. 2005, p. 5-12. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/cmc.htm>> Acessado em 26 de out. 2009.

_____. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, n.1, 2001, p.93-116. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>> Acessado em 25 de nov. 2009.

_____. O papel da educação na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs). **Revistações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999, p. 41-57. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ead.htm>> Acessado em 19 jan. 2009.

PALLOFF, Rena M. & PRATT, Keith. **Building online learning communities: effective strategies for the online classroom**. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2007.

_____. **The virtual student: A profile and a guide to working with online learners**. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2003.

_____. **Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom**. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 1999.

PAPERT, Seymour. Preface. In: I. Harel & S. Papert (Eds). **Constructionism, Research reports and essays**. Norwood NJ, 1991.

PENNYCOOK, Alastair. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997, p. 35-53.

PRATT, Keith. **The Electronic Personality**. Tese de doutorado não publicada. Human and Organizational Systems Program, Filing Graduate University, 1996.

POLSANI, P. R. (no prelo). Signs and objects: Modeling learning objects on Peirce's theory of signs. In R. McGreal (Ed.). **Online Education Using Learning Objects**. London: Routledge/Falmer.

PULINO FILHO, Athail Rangel. **Moodle: Um sistema de gerenciamento de cursos (Versão 1.5.2+)**. Brasília: Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, s.d. Disponível em: <<http://aprender.unb.br/file.php/1/manuais/moodlebook.pdf>> Acessado em 24 jan. 2009.

RICHARDS, Jack. C. & RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES JR, Adail Sebastião. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. **Linguagem & Ensino**, vol. 10, n. 2, 2007, p. 527-552. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n2/09Rodrigues.pdf>> Acessado em 26 de out. 2009.

SANTOS, Robson Luís Gomes dos. **Ergonomização da interação homem-comutador: comutador: abordagem heurística para a avaliação da usabilidade de interfaces**. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol.4, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/04.htm>> Acessado em 25 de out. 2009.

SMITH, Rachel S. **Guidelines for Authors of Learning Objects**. The New Media Consortium (NMC), 2004. Disponível em: <<http://emerge2004.net/connect/site/UploadWSC/emerge2004/file32/NMC%20LO%20Guidelines.pdf>> Acessado em 12 out. 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOSTERIC, Mike & HESEMEIER, Susan. When is a learning object not an object: A first step towards a theory of learning objects. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, vol. 3, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/106/557>> Acessado em 26 de out. 2009.

STEVENS, V. A direction for CALL: From behavioristic to humanistic courseware. In M. Pennington (Org.) **Teaching languages with computers: The state of the art**. La Jolla, CA: Athelstan, p. 31-43, 1989.

TAVARES, Kátia. **Entrevista concedida ao Projeto LingNet**. Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/pages/entrevistas/katia-tavares-ufrj.php>> Acessado em 23 de nov. 2009.

_____. Novas tecnologias, novas linguagens – formando comunidades de aprendizagem on-line para o ensino de línguas. **Caderno de Letras** 20, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2003, p.129-136.

_____. A Internet e o Ensino-aprendizagem de Leitura Instrumental. TAVARES, Kátia. et al. **Formação do Professor de Leitura Instrumental**. Livro em formato eletrônico (a ser publicado em <www.lingnet.pro.br>). Projeto LingNet, Faculdade de Letras, no prelo.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

TUOVINEN, Juhani. Multimedia distance education interactions. **Education Media International**, 37(1), 2000, p. 16–24.

VEREZA, Solange Coelho. Fundamentos teóricos do inglês instrumental. Publicação em CD-ROM. In: Tânia Sallíes. (Org.). **Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais**. Coletânea de documentos. IPEL/PUC-Rio, 2005.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. **O papel da usabilidade no ensino de inglês para leitura mediado por computador**. Dissertação de Mestrado em Letras: Universidade Católica de Pelotas, 2003. 126p.

WARSCHAUER, Mark. Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert and G. M. Petrie (Eds.) **CALL Research Perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 41-51, 2005. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/spoc.pdf> Acessado em 01 de nov. 2009.

_____. Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Brown (Org.) **New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-25, 2004. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/future-of-CALL.pdf> Acessado em 01 de nov. de 2009.

_____. A developmental perspective on technology in language education. **TESOL Quarterly**, vol. 36, n.3, 2002, p. 453-475. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/developmental.pdf> Acessado em 25 de out. 2009.

_____. **The death of cyberspace and the rebirth of CALL.** English Teachers' Journal, v. 53, p. 61-67, 2000. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html> Acessado em 26 de nov. 2008.

_____. Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Org.) **Multimedia language teaching.** Tokyo: LogosInternational, p. 3-20, 1996.

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

WARSCHAUER, Mark. & MESKILL, Carla. Technology and Second Language Teaching and Learning. In J. Rosenthal (Org.) **Handbook of Undergraduate Second Language Education.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

WELLMAN, Berry. Physical place and cyberplace: the rise of networked individualism. **International Journal of Urban and Regional Research,** 2001.

WHITWORTH, Andrew. Researching the cognitive cultures of elearning. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (eds.). **Handbook of Elearning Research.** London: Sage, 2007, p. 202-220.

WILEY, David A. **Learning object design and sequencing theory.** Tese de doutorado não publicada. Brigham Young University, 2000. Disponível em: <<http://www.opencontent.org/docs/dissertation.pdf>> Acessado em 26 de out. 2009.

WILLIAMS, Bryan C. **Moodle 1.4.3 For Teachers, Trainers and Administrators.** 2005. Disponível em: <http://download.moodle.org/docs/moodle_1.4.3_for_teachers_and_trainers.pdf> Acessado em 10 de jan. 2009.

ZUBER-SKERRITT, O. Emancipatory action research for organisational change and management development. In O.Zuber-Skerritt (ed.) **New Directions in Action Research.** London: Falmer, p. 83-105, 1996.

ANEXOS

Anexo 01 – Folha com informações gerais sobre a disciplina (Turmas do 1º ano)

Foram subtraídos deste anexo: o cabeçalho e as informações sobre a unidade escolar (Endereço, telefone, e-mail e página da Internet) para não identificar a instituição de ensino.

Calendário Escolar 2009: Disponível em (endereço da página da Internet da escola) (em “Notícias”).

Informações gerais sobre a disciplina:

Horário:

Nossa carga horária é de 2h15 semanais, distribuída em três tempos/semana de 45 min cada:

- **Turma A:** 4as: 5º e 6º tempos ; 6as: 6º tempo
- **Turma B:** 4as: 1º e 2º tempos ; 6as: 5º tempo

Material utilizado:

- Apostila de inglês desenvolvida pelo Departamento de Línguas Anglo-Germânicas do (nome do colégio).
- Plataforma virtual (Moodle) hospedada em: (endereço do Moodle da escola) (É necessário estar cadastrado na plataforma para ter acesso aos cursos oferecidos. Após o cadastramento, inscreva-se no curso “Inglês”, na categoria 1º ano do Ensino Médio).

Interação:

- face a face em sala de aula presencial às 4as e 6as.
- a distância via plataforma virtual. É necessário acessar a Internet, pelo menos, 2 vezes por semana. Utilize o laboratório de informática da escola, caso não tenha acesso doméstico.

Ao acessar a página principal (endereço da página da Internet da escola), clique em “Cursos” e você será redirecionado para a plataforma virtual do colégio. No menu à esquerda, clique no link: “Instruções de acesso” para saber como fazer seu cadastro na plataforma, editar seu perfil e fazer a inscrição na disciplina “Inglês”.

Ementa:

Leitura de textos de diferentes gêneros. Identificação da organização do parágrafo: *topic, supporting & concluding sentences*. Estratégias de leitura: *skimming, scanning, elementos não-lineares, títulos e subtítulos*. Estratégias para trabalhar vocabulário: *palavras cognatas, falsos cognatos, palavras / expressões-chave, campo semântico, inferência do significado pelo contexto, formação de palavras – afixação e composição, uso do dicionário*. Reconhecimento de noun phrases (locuções nominais) e de phrasal verbs (locuções verbais e expressões idiomáticas). Estratégias para trabalhar a coesão e a coerência textual: *marcadores de discurso, referência pronominal, organização das informações*. Conhecimento linguístico: *classes gramaticais, tempos verbais, verbos modais (especialmente must e should), verbos que indicam os sentidos (verbs of the sense), orações condicionais (whether ... or, zero, 1st and 2nd types), pronomes enfáticos com –ever, o uso do sufixo -ing na formação de palavras, pronomes relativos, a palavra as, uso enfático dos verbos auxiliares do, does, did*. Vocabulário relacionado a: *saúde, a relação TV e adolescentes, super-heróis, violência no esporte – futebol, questões de fé, clonagem, fatos sobre mulheres, a opinião de adolescentes sobre as prioridades de um Presidente, tecnologia - iPod*.

Avaliação:

- **formativa:** tarefas ao longo do curso, participação em sala de aula e via Internet (30%)
- **somativa:** prova escrita trimestral (70%)

Anexo 02 – Folha com informações gerais sobre a disciplina (Turmas do 2º ano)

Foram subtraídos deste anexo: o cabeçalho e as informações sobre a unidade escolar (Endereço, telefone, e-mail e página da Internet) para não identificar a instituição de ensino.

Calendário Escolar 2009: Disponível em (endereço da página da Internet da escola) (em “Notícias”).

Informações gerais sobre a disciplina:

Horário:

Nossa carga horária é de 2h15 semanais, distribuída em três tempos/semana de 45 min cada:

- **Turma C:** 4as: 4º tempo ; 6as: 1º e 2º tempos
- **Turma D:** 4as: 3º tempo ; 6as: 3º e 4º tempos

Material utilizado:

- Apostila de inglês desenvolvida pelo Departamento de Línguas Anglo-Germânicas do (nome do colégio).
- Plataforma virtual (Moodle) hospedada em: (endereço do Moodle da escola) (É necessário estar cadastrado na plataforma para ter acesso aos cursos oferecidos. Após o cadastramento, inscreva-se no curso “Inglês”, na categoria 2º ano do Ensino Médio).

Interação:

- face a face em sala de aula presencial às 4as e 6as.
- a distância via plataforma virtual. É necessário acessar a Internet, pelo menos, 2 vezes por semana. Utilize o laboratório de informática da escola, caso não tenha acesso doméstico.

Ao acessar a página principal (endereço da página da Internet da escola), clique em “Cursos” e você será redirecionado para a plataforma virtual do colégio. No menu à esquerda, clique no link: “Instruções de acesso” para saber como fazer seu cadastro na plataforma, editar seu perfil e fazer a inscrição na disciplina “Inglês”.

Ementa:

Leitura de textos de diferentes gêneros. Identificação da organização do parágrafo: *topic, supporting & concluding sentences*. Estratégias de leitura: *skimming, scanning, elementos não-lineares, títulos e subtítulos*. Estratégias para trabalhar vocabulário: *palavras cognatas, falsos cognatos, palavras / expressões-chave, campo semântico, inferência do significado pelo contexto, formação de palavras – afixação e composição, uso do dicionário*. Reconhecimento de noun phrases (locuções nominais) e de phrasal verbs (locuções verbais e expressões idiomáticas). Estratégias para trabalhar a coesão e a coerência textual: *marcadores de discurso, referência pronominal, elipse e substituição, organização das informações*. Conhecimento linguístico: *classes gramaticais, tempos verbais, verbos modais, voz ativa e passiva, orações condicionais (1º, 2º e 3º tipos), causative form, o uso do sufixo -ing depois de preposições e a construção by + -ing*. Vocabulário relacionado a: *dietas da moda/alimentação, sexualidade/contracepção/problemas relacionados ao relacionamento sexual, racismo, aquecimento global, relação entre pais e filhos, intolerância, fumo, conflitos políticos, violência, terrorismo, curiosidades*.

Avaliação:

- **formativa:** tarefas ao longo do curso, participação em sala de aula e via Internet (30%)
- **somativa:** prova escrita trimestral (70%)

Anexo 03 – Email de confirmação de cadastramento de novo usuário (enviado pelo Moodle)

(nome do colégio): confirmação de cadastramento de novo usuário

sábado, 04 de março de 2009 09:46:56

De: "Claudio Franco " <cpaivafranco@yahoo.com.br>

Para: "(nome do aluno)" <[\(email do aluno\)](#)>

Olá (nome do aluno),

O seu endereço de correio eletrônico foi indicado no pedido de cadastramento de novo usuário em (nome do colégio).

Para confirmar o cadastramento automaticamente e começar a navegar no site visite o seguinte endereço:

[http://\[...\]/moodle/login/confirm.php?data=FOAuGzAUx2gCzCK/nome-sobrenome](http://[...]/moodle/login/confirm.php?data=FOAuGzAUx2gCzCK/nome-sobrenome)

Na maioria dos programas de Email este é um link azul que você pode ativar clicando em cima.

Se isto não funcionar, você pode copiar este link na barra de endereços do seu navegador.

Se você precisar de ajuda, por favor contate o administrador do site,

Claudio Franco
cpaivafranco@yahoo.com.br

Anexo 04 – Email com dados para acesso na plataforma Moodle (enviado pelo professor-pesquisador)

Olá, (nome do aluno)!

**Obrigado por enviar este email de solicitação de cadastro!
Seus dados para acesso são:**

Nome de usuário:

Senha:

(você pode alterar sua senha após o primeiro cadastro, ok? Clique no seu nome, no topo da página, para editar seu perfil.)

Explore o ambiente on-line ([link para acesso ao Moodle](#)) como desejar e bons estudos!

**Atenciosamente,
Prof. Claudio Franco**

Anexo 05 – Questionário misto aplicado aos alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGUÍSTICA APLICADA

Professor-pesquisador: Claudio Franco

Orientadora: Prof^a Dr^a Kátia Tavares

QUESTIONÁRIO 01

Caro aluno,

Peço sua colaboração para responder este questionário, que é extremamente importante para a pesquisa realizada e ajudará a descobrir como o uso da Internet pode ser otimizado nas aulas de língua inglesa. Informações pessoais como nome, idade, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes.

Obrigado por sua participação!

1. Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Turma: _____

Bairro de moradia: _____

Email: _____

2. Escolaridade

A) Onde você cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9 ano)?

() Todo em Escola Pública

() Todo em Escola Particular

() Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

B) Você estuda ou já estudou inglês em algum curso de idiomas?

() Não () Sim. Qual curso? _____

C) Caso a resposta anterior seja “Sim”, há quanto tempo você estuda/estudou inglês neste curso de idiomas?

() 6 meses

() entre 3 anos e 4 anos

() entre 6 meses e 1 ano

() entre 4 anos e 5 anos

() entre 1 ano e 2 anos

() mais do que 5 anos

() entre 2 anos e 3 anos

3. Acesso à Internet

A) Com que frequência, em média, você acessa a Internet?

() Nunca

() 4x por semana

() 1x por semana

() 5x por semana

() 2x por semana

() 6x por semana

() 3x por semana

() Todos os dias

B) Caso você acesse a Internet, você faz uso de (pode marcar mais de um):

() Acesso doméstico por meio de conexão discada.

() Acesso doméstico por meio de banda larga (Velox, 3G, Vivo Zap).

() Acesso público por meio de Lan Houses.

() Acesso público por meio do laboratório de informática da escola.

() Outro(s). Especifique: _____

Anexo 05 – Questionário misto aplicado aos alunos

C) Caso você acesse a Internet, seus hábitos incluem (pode marcar mais de um):

- () Uso de chats (MSN, Google Talk, Yahoo Messenger, Skype etc.)
 () Uso de blogs.
 () Uso de motores de busca (Google, Cadê, Altavista etc.)
 () Envio de e-mails.
 () Visita a sites de entretenimento (YouTube, jogos on-line, músicas, humor etc.)
 () Visita a sites de relacionamento (Orkut, Facebook, MySpace etc.)
 () Visita a sites de notícias (sites de jornais, revistas, rádios).
 () Visita a sites educativos (museus e bibliotecas virtuais, sites de educadores e instituições educacionais, portais do MEC etc.)
 () Visita a sites de compras (Mercado Livre, Bondfaro, Submarino etc.)
 () Download de músicas e vídeos.
 () Outros. Especifique: _____

D) Caso você acesse a Internet, você a utiliza para ajudar no aprendizado de inglês?

- () Não
 () Sim

E) Se a resposta anterior for “Sim”, como a Internet o auxilia no aprendizado de inglês, ou seja, o que você faz na Internet para aprender inglês?

4. Leitura de textos

A) Você gosta de ler?

- () Não () Um pouco () Mais ou menos () Bastante

B) Quais são suas preferências em termos de leitura em português? (marque todas as opções verdadeiras para você)

- () jornais
 () revistas
 () livros de ficção (aventura, policial, romance, humor, poesia)
 () livros não-ficcionais (didático, biografia, auto-ajuda, religioso)
 () textos da Internet, em geral

C) Qual sua reação ao se deparar com algum texto da Internet em inglês?

- () Não leio o texto e logo mudo de página.
 () Tenho muita dificuldade para compreender o texto, mas utilizo recursos on-line como tradutor ou dicionários eletrônicos para me ajudar.
 () Tenho muita dificuldade para compreender o texto, mas não utilizo recursos on-line para me ajudar.
 () Tenho pouca dificuldade para compreender o texto, mas mesmo assim utilizo recursos on-line como tradutor ou dicionários eletrônicos para me ajudar.
 () Tenho pouca dificuldade para compreender o texto e não utilizo recursos on-line para me ajudar.
 () Faço a leitura do texto naturalmente e, geralmente, não preciso recorrer a dicionários ou tradutores para compreender o texto.

Muito obrigado pela sua participação na pesquisa!

Prof. Claudio Franco

Anexo 06 – Questionário on-line com perguntas abertas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGUÍSTICA APLICADA**

Professor-pesquisador: **Claudio Franco**
Orientadora: **Profa Dra Kátia Tavares**

Caro aluno,

Peço sua colaboração para responder esta entrevista, que é extremamente importante para a pesquisa realizada e ajudará a descobrir como o uso da Internet pode ser otimizado nas aulas de língua inglesa. Informações pessoais como nome, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes.

Obrigado por sua participação!

| | |
|----------------------|--|
| Nome Completo | |
|----------------------|--|

| |
|---------------|
| Turma: |
|---------------|

| |
|--|
| Com qual frequência você acessa o ambiente virtual de inglês e quanto tempo, em média, você gasta para realizar cada atividade proposta? |
|--|

| |
|--|
| Você participa das atividades, geralmente, após o professor solicitar sua participação em sala de aula ou antes disso? |
|--|

| |
|---|
| Na sua opinião, como as atividades on-line se relacionam com as presenciais e vice-versa? |
|---|

| |
|--|
| Qual a atividade desenvolvida no ambiente on-line de que você mais gostou de participar? Por quê? Conte como você realizou essa atividade. |
|--|

| |
|---|
| Houve alguma atividade de que você não tenha gostado de participar? Qual atividade e por quê? Conte como você tentou realizar essa atividade. |
|---|

| |
|---|
| Você acredita que a inclusão de um componente on-line para a disciplina de inglês tenha contribuído para sua aprendizagem? Justifique sua resposta. |
|---|

| |
|---|
| Você encontrou alguma dificuldade ao fazer as atividades? Caso sim, quais foram as principais dificuldades e como tentou superá-las? Pense em um caso e descreva como foi essa experiência. |
|---|

| |
|---|
| Utilize este espaço para, se desejar, fazer outros comentários que julgar relevantes. |
|---|

Anexo 07 – Orientações iniciais (Semana de Ambientação no Moodle)

Hey there!

Seja bem-vindo ao ambiente on-line do (nome do colégio)

O ambiente do curso Inglês está dividido em três grandes áreas organizadas verticalmente:

- **À esquerda** você terá acesso aos participantes, às atividades, às configurações do seu perfil, acesso às notas e a outros cursos, caso tenha feito inscrição para eles;
- **Na parte central** você terá acesso à programação geral do curso, com conteúdo disponibilizado semanalmente;
- **À direita** você terá acesso a dicionários on-line e saberá que usuários estão on-line.

Como a principal forma de interação entre os participantes será o **fórum**, tornam-se necessários alguns lembretes:

- Essa ferramenta requer uma maior reflexão e cuidado na redação das mensagens a serem postadas, uma vez que o conteúdo fica exposto de forma permanente em uma página da Web. Antes de enviar sua mensagem, verifique se ela apresenta correção formal (de linguagem e pensamento).
- A grande vantagem do uso do fórum é o nível de reflexão e argumentação que ele favorece, portanto evite enviar mensagens que não contribuam de fato para o desenvolvimento e aprofundamento do tema em discussão.

Você poderá participar de quantos fóruns desejar. Entretanto, para que sua participação seja efetiva, é necessária uma leitura atenta do material disponibilizado. Antes de postar alguma mensagem, verifique se ela se destina ao tópico desejado. Equívocos podem gerar grandes confusões.

O professor não se compromete a interagir diretamente com os participantes via [e-mail](#). No entanto, se tiver alguma dúvida sobre o conteúdo do curso, utilize o fórum.

Não se esqueça de atualizar o seu perfil para que seus colegas saibam mais sobre você. Se quiser, poderá enviar uma foto. Observe que o link para atualizar seu perfil está disponível no ambiente principal, na área à esquerda da tela ou na parte superior à direita da tela, clicando em seu nome.

Uma dica importante: ao navegar pelo site, sempre que quiser voltar ao ambiente principal da disciplina de Inglês, você pode clicar em INGL na barra branca no alto da tela.

Que esta experiência on-line seja proveitosa para todos nós!

Abraços,

Prof. Claudio Franco

(nome do colégio)

Anexo 08 – Programas Importantes (Semana de Ambientação no Moodle)

Programas Importantes

Para melhor visualização das páginas do Moodle, utilize o navegador [Mozilla Firefox](#) ou Internet Explorer. Além disso, alguns programas são necessários para visualização de certos arquivos hospedados no site:

- Para ler os textos em formato PDF é necessária a instação do Adobe Acrobat Reader, encontrado gratuitamente [aqui](#).
- Para ver os arquivos em FLASH é necessária a instação do Adobe Flash Player, encontrado gratuitamente [aqui](#).

Anexo 09 – Normas para uma boa convivência em grupo (Semana de Ambientação no Moodle)

Normas para uma boa convivência em grupo

1. Este é um espaço para o desenvolvimento sócio-cognitivo entre os alunos e professores do **(nome do colégio)**, portanto, zelem pela harmonia entre todos os participantes deste ambiente virtual.
2. Não será permitido envio de mensagens de caráter ofensivo, que contenham palavras de cunho desrespeitoso ou pornográfico.
3. Procurem manter uma postura madura e inteligente nos fóruns de discussão, condizente com o perfil esperado de alunos do Ensino Médio do **(nome do colégio)**.
4. Nos fóruns de discussão, evitem postar mensagens extremamente longas, pois tornam a leitura cansativa. Escrevam mensagens claras e objetivas, que contribuam para um debate construtivo para a maioria dos participantes.
5. Em relação à produção escrita, dê preferência à redação de textos próprios e, quando necessário fazer alguma citação, mencione as referências.
6. Quando for necessário enviar uma mensagem pessoal para algum participante, evitem utilizar os fóruns para este propósito. Façam-no de forma privada, através de email.

Anexo 10 – Relatório das atividades do AVA do 1º ano

| Atividade | Acessos | Último acesso |
|---|---------|--|
| Fórum de notícias | 401 | domingo, 18 outubro 2009, 21:31 (1 hora 55 minutos) |
| Orientações iniciais | 51 | domingo, 18 outubro 2009, 11:13 (12 horas 14 minutos) |
| Importante | 36 | sexta, 16 outubro 2009, 20:00 (2 dias 3 horas) |
| Normas para uma boa convivência em grupo | 25 | sexta, 16 outubro 2009, 20:00 (2 dias 3 horas) |
| Dificuldades Técnicas | 42 | segunda, 21 setembro 2009, 00:44 (27 dias 22 horas) |
| Diário dos alunos | 702 | domingo, 18 outubro 2009, 21:38 (1 hora 49 minutos) |
| Tópico 1 | | |
| Apresentações | 540 | terça, 13 outubro 2009, 09:00 (5 dias 14 horas) |
| School BREAK! | 112 | domingo, 18 outubro 2009, 20:39 (2 horas 47 minutos) |
| Questionário 01 | 97 | terça, 21 abril 2009, 17:21 (180 dias 6 horas) |
| Fotos | 219 | domingo, 5 julho 2009, 10:41 (105 dias 12 horas) |
| Apostila: Conscientização de leitura | 22 | terça, 5 maio 2009, 15:16 (166 dias 8 horas) |
| Part 1 | 4 | terça, 10 março 2009, 08:57 (222 dias 14 horas) |
| Part 2 | - | |
| Part 3 | - | |
| Part 4 | - | |
| Tópico 2 | | |
| Textual genres | 1 | domingo, 15 março 2009, 16:52 (217 dias 6 horas) |
| Task 1: Forum | 418 | domingo, 18 outubro 2009, 22:58 (28 minutos 40 segundos) |
| Task 2: Glossary | 223 | domingo, 18 outubro 2009, 22:58 (28 minutos 40 segundos) |
| Tópico 3 | | |
| Women in society through time | - | |
| Apostila: Estratégias para diferentes níveis de leitura | 73 | quinta, 23 abril 2009, 20:04 (178 dias 3 horas) |
| Skimming and Scanning | 1 | terça, 24 março 2009, 09:00 (208 dias 14 horas) |
| Tópico 4 | | |
| Last Kiss: Lyrics, MP3 and Videos | 44 | terça, 16 junho 2009, 19:46 (124 dias 3 horas) |
| Google Translator | 355 | domingo, 18 outubro 2009, 22:59 (28 minutos 23 segundos) |
| Tópico 5 | | |
| Apostila: Estratégias para trabalhar vocabulário | 39 | quinta, 23 abril 2009, 22:18 (178 dias 1 hora) |
| Estratégias para trabalhar vocabulário | - | |
| Tópico 6 | | |
| Word formation: Prefixes -un/dis/im/in | 44 | segunda, 31 agosto 2009, 20:47 (48 dias 2 horas) |
| Prefixes: Exercícios on-line | 54 | sexta, 7 agosto 2009, 18:23 (72 dias 5 horas) |
| Biography.com | 523 | domingo, 18 outubro 2009, 22:58 (28 minutos 37 segundos) |
| Tópico 7 | | |
| Orientações para a atividade de writing | 35 | terça, 13 outubro 2009, 22:14 (5 dias 1 hora) |
| Submissão de trabalhos (Turma A) | 927 | domingo, 18 outubro 2009, 16:08 (7 horas 19 minutos) |
| Submissão de trabalhos (Turma B) | 960 | domingo, 18 outubro 2009, 16:04 (7 horas 23 minutos) |
| (T A) And the Oscar goes to Group... | 208 | terça, 13 outubro 2009, 22:14 (5 dias 1 hora) |
| (T B) And the Oscar goes to Group... | 209 | domingo, 6 setembro 2009, 14:13 (42 dias 9 horas) |

Anexo 11 – Relatório das atividades do AVA do 2º ano

| Atividade | Acessos | Último acesso |
|---|---------|--|
|  Fórum de notícias | 417 | domingo, 18 outubro 2009, 17:37 (5 horas 51 minutos) |
|  Orientações iniciais | 42 | sábado, 6 junho 2009, 22:37 (134 dias) |
|  Importante | 35 | terça, 5 maio 2009, 16:58 (166 dias 6 horas) |
|  Normas para uma boa convivência em grupo | 22 | terça, 28 julho 2009, 20:47 (82 dias 2 horas) |
|  Dificuldades Técnicas | 161 | sexta, 14 agosto 2009, 16:03 (65 dias 7 horas) |
|  Diário dos alunos | 502 | domingo, 18 outubro 2009, 21:20 (2 horas 8 minutos) |
| Tópico 1 | | |
|  Apresentações | 393 | segunda, 6 julho 2009, 09:53 (104 dias 13 horas) |
|  School BREAK! | 169 | domingo, 18 outubro 2009, 20:40 (2 horas 48 minutos) |
|  Questionário 01 | 77 | terça, 21 abril 2009, 14:14 (180 dias 9 horas) |
|  Apostila: Conscientização de leitura | 31 | sexta, 21 agosto 2009, 06:01 (58 dias 17 horas) |
|  Part 1 | - | |
|  Part 2 | - | |
|  Part 3 | - | |
|  Textual genres | 1 | domingo, 15 março 2009, 16:57 (217 dias 6 horas) |
| Tópico 2 | | |
|  Text 1 | 58 | sexta, 16 outubro 2009, 20:10 (2 dias 3 horas) |
|  Text 2 | 37 | sexta, 16 outubro 2009, 20:14 (2 dias 3 horas) |
|  Text 3 | 36 | sexta, 16 outubro 2009, 20:14 (2 dias 3 horas) |
|  Vídeos | 41 | sexta, 16 outubro 2009, 20:18 (2 dias 3 horas) |
|  Task 1: Glossary | 200 | sexta, 16 outubro 2009, 15:21 (2 dias 8 horas) |
|  Task 2: Forum | 394 | sexta, 16 outubro 2009, 15:21 (2 dias 8 horas) |
|  Abortion: FOR or AGAINST? | 138 | quarta, 14 outubro 2009, 10:06 (4 dias 13 horas) |
| Tópico 3 | | |
|  Apostila: Estratégias para diferentes níveis de leitura | 86 | quinta, 23 abril 2009, 17:42 (178 dias 5 horas) |
|  Skimming and Scanning | 2 | terça, 24 março 2009, 09:03 (208 dias 14 horas) |
| Tópico 4 | | |
|  Last Kiss: Lyrics, MP3 and Videos | 53 | sexta, 16 outubro 2009, 20:18 (2 dias 3 horas) |
|  Google Translator | 306 | sexta, 28 agosto 2009, 12:28 (51 dias 11 horas) |
| Tópico 5 | | |
|  Apostila: Estratégias para trabalhar vocabulário | 80 | quinta, 20 agosto 2009, 14:10 (59 dias 9 horas) |
|  Estratégias para trabalhar vocabulário | - | |
| Tópico 6 | | |
|  Word formation: Prefixes -un/dis/im/in | 45 | quarta, 14 outubro 2009, 11:30 (4 dias 11 horas) |
|  Prefixes: Exercícios on-line | 63 | sexta, 16 outubro 2009, 20:24 (2 dias 3 horas) |
|  Biography.com | 524 | terça, 13 outubro 2009, 21:53 (5 dias 1 hora) |
| Tópico 7 | | |
|  Orientações para a atividade de writing | 30 | terça, 25 agosto 2009, 22:18 (54 dias 1 hora) |
|  Submissão de trabalhos (Turma C) | 1663 | domingo, 18 outubro 2009, 16:03 (7 horas 25 minutos) |
|  Submissão de trabalhos (Turma D) | 1527 | terça, 25 agosto 2009, 22:10 (54 dias 1 hora) |
|  (T C) And the Oscar goes to Group... | 330 | terça, 18 agosto 2009, 16:24 (61 dias 7 horas) |
|  (T D) And the Oscar goes to Group... | 312 | domingo, 2 agosto 2009, 22:26 (77 dias 1 hora) |

Anexo 12 – Folha com atividades de leitura da música “Last Kiss”

Foi subtraído deste anexo o cabeçalho para não identificar a instituição de ensino.

We were out on a date in my daddy’s car. We hadn’t driven very far. There in the road, straight ahead. A car was stalled, the engine was dead.

I couldn’t stop, so I swerved to the right. I’ll never forget the sound that night. The screaming tires, the busting glass. The painful scream that I heard last.

When I woke up the rain was pouring down. There were people standing all around. Something warm flowing through my eyes. But somehow I found my baby that night. I lifted her head, she looked at me and said: “Hold me darling, just a little while”. I held her close, I kissed her our last kiss. I found the love that I knew I had missed. Well now she's gone. Even though I hold her tight. I lost my love, my life, that night.

Oh where, oh where, can my baby be? The lord took her away from me. She's gone to heaven, so I’ve got to be good. So I can see my baby when I leave this world.

1st Reading

1. A qual gênero o texto acima pertence? Como você conseguiu identificar esse tipo de texto?

2nd Reading

2. O texto descreve uma cena. Qual? _____

3. De que forma o narrador se refere à menina? E qual palavra ela usa para se referir a ele?

4. O que aconteceu com a menina? _____

5. O narrador é observador? Justifique sua resposta com um fragmento do texto.

6. Por que o narrador disse “I’ve got to be good”?

Post Reading

Discuta as questões a seguir com seus colegas:

7. O texto não possui título. Na sua opinião, qual seria um bom título para o texto acima?

8. Você acredita em amor eterno? E em alma gêmea?

9. O texto original é uma letra de música. Você sabe qual?

English in Use

10. Uma forma de identificar os verbos no passado é através de qual sufixo? _____

Ele é formador de verbos: () regulares () irregulares

11. No texto, há várias ações no passado. O autor empregou uma conjunção temporal no 3º parágrafo. Qual? _____

12. **Even though** it rained a lot, we loved our holiday to Paris.

A conjunção em destaque também apareceu no texto acima: “Well now she's gone. **Even though** I hold her tight”. O conectivo **even though** (assim como **although**) é usado para expressar:

() oposição () concessão () adição

Anexo 13 – Tradução da música “Last Kiss”

Ajuda

Web Imagens Mapas Notícias Orkut Gmail mais ▼

Google
Tradutor BETA

Página Inicial Texto e web Pesquisas traduzidas Ferramentas

Traduza um texto ou uma página da web

Insira um texto ou o URL de uma página da web.

We were out on a date in my daddy's car. We hadn't driven very far. There in the road, straight ahead. A car was stalled, the engine was dead. I couldn't stop, so I swerved to the right. I'll never forget the sound that night. The screaming tires, the busting glass. The painful scream that I heard last. When I woke up the rain was pouring down. There were people standing all around. Something warm flowing through my eyes. But somehow I found my baby that night. I lifted her head, she looked at me and said: "Hold me darling, just a little while". I held her close, I kissed her our last kiss. I found the love that I knew I had missed. Well now she's gone. Even though I hold her tight. I lost my love, my life, that night. Oh where, oh where, can my baby be? The lord took her away from me. She's gone to heaven, so I've got to be good. So I can see my baby when I leave this world.

Tradução: inglês » português

Fomos para fora em uma data de meu pai do carro. Nós não tinha conduzido muito longe. Lá no meio da estrada, sempre em frente. Um carro foi bloqueada, o motor estava morto. Eu não podia parar, então eu swerved para a direita. Eu nunca vou esquecer o som daquela noite. Os gritos pneus, encher o copo. O grito doloroso que ouvi por último. Quando me levantei a chuva foi deitando baixo. Havia pessoas de pé toda a volta. Algo quente fluiu através dos meus olhos. Mas de alguma maneira eu encontrei o meu bebê durante a noite. Eu levantou a cabeça dela, ela me olhou e disse: "Esperar-me querida, só um pouco". Me segurei perto dela, eu beijei-a nosso último beijo. Eu encontrei o amor que eu soube que tinha perdido. Pois agora ela foi embora. Apesar de eu segurá-la apertado. Eu perdi meu amor, minha vida, naquela noite. Oh, onde, oh onde, pode ser o meu bebê? O senhor teve o seu longe de mim. Ela foi embora para o céu, então eu tenho que ser bom. Então, posso ver o meu bebê quando eu deixar este mundo.

inglês ▼ > português ▼ alterar

Traduzir

Sugira uma tradução melhor

Anexo 14 – Texto ‘Couch potato’ children risking health (“Text: ‘Couch potato’ children risking health” - 9º Bloco de atividades do componente on-line do 1º ano)

Sunday, 4 June, 2000, 23:31 GMT 00:31 UK

'Couch potato' children risking health



Too much telly watching is contributing to obesity levels

A growing generation of young "couch potatoes" are at risk of developing heart disease when they are older, the British Heart Foundation warns.

It says unless children exercise more and follow a healthier diet, the number of people dying prematurely from coronary heart disease will rise in the future.

A report by the foundation reveals that more than a third of children in England and Wales do not reach even minimum recommended exercise levels, with teenage girls being particularly inactive.

Despite years of active campaigning to raise awareness of the risks, experts say the message is still not hitting home.

A spokeswoman for the British Heart Foundation said: "The premature death rate has been falling in recent years, but unless something is done about activity lessons for children it will begin to rise again.

"These statistics are worrying and we have to start doing something now."

“
These statistics are
worrying and we have to
start doing something now
”

British Heart Foundation

Obesity is recognised as a growing problem among youngsters, who often spend hours in front of the TV or computer and have a passion for junk food.

Exercise campaign

To combat the problems which could lead to heart disease, the foundation recently launched its "Kids on the Go" campaign in a bid to promote the benefits of exercise for young people.

Health Education Authority guidelines recommend that children between the ages of five and 18 should take at least one hour of moderately intense activity - such as cycling, running, dancing or sports - every day.

But primary schools in England and Wales have halved the amount of time allocated to physical education in the last five years.

Around 33% of boys and 38% of girls aged two to seven are not meeting minimum levels of activity.

And by the time they are 15, two thirds of girls do so little exercise that they are classified as "inactive".

Anexo 15 – Texto ‘Couch potato’ children risking health (“Text: ‘Couch potato’ children risking health” - 9º Bloco de atividades do componente on-line do 1º ano)

Poor PE levels

Secondary schools in England and Wales fall behind their European counterparts.

Schools in France and Germany allocate three hours a week to PE classes, while in England and Wales the average secondary school has just two hours of lessons for pupils.

This means only a third of children in secondary schools get two or more hours a week of PE, compared to 46% in 1994.

The British Heart Foundation warns that unless habits are changed, the problem will be exacerbated in the future.

Coronary heart disease is still the most common cause of premature deaths (deaths under the age of 75) in the UK.

It accounts for 26% of premature deaths among men and 17% in women, with 147,000 people dying from the disease every year.



Teenagers don't do enough PE at school

From: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/777398.stm>

Anexo 16 – Jogo em flash extraído do site <http://www.onestopenglish.com> (“Word formation: Prefixes -un/dis/im/in” - 6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano)

File View Control

Drag the letters into the gaps to spell the opposites.

unhappy _patient _honest

_agree unfair _correct _tidy

_clear impossible

No, try again!

n- dis- im- in-

onestopenglish.com ©Macmillan Publishers Limited 2006 9X

This movie was protected by Flashexeshell. MarioTec www.mariotec.com

Anexo 17 – Exercícios on-line sobre prefixos do site <http://www.englishmedialab.com>
("Prefixes: Exercícios on-line" - 6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano)

Match Prefixes to their meaning

Match prefixes on the left with their meanings on the right

Prefix

- Bi- (biweekly, bilingual)
- Uni- (uniform, unilateral)
- Octo- (octopus, octagon)
- Sub- (subway, submarine)
- Multi- (multiple, multilingual)
- micro-(microscope, microorganism)

Meaning

- A) one or the same
- B) many, several
- C) two or twice
- D) very small
- E) under, below or low
- F) eight

Submit

Question 1 of 1



Anexo 17 – Exercícios on-line sobre prefixos do site <http://www.englishmedialab.com> (“Prefixes: Exercícios on-line” - 6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano)

Matching Words to base meaning

What is the base meaning of the words on the left?

Base Meaning

WORDS

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> not, opposite, negative | A) biweekly, bimonthly, biannual, bilingual |
| <input type="checkbox"/> before | B) television, telephone, telescope, telescope |
| <input type="checkbox"/> two or twice | C) delete, deforestation, decentralize, decongestion |
| <input type="checkbox"/> remove, relieve, opposite | D) unpopular, unkind, unhappy, unlucky |
| <input type="checkbox"/> again or back | E) reply, repeat, resend, restart, replay, reboot, remember |
| <input type="checkbox"/> far or from a distance | F) preview, predict, prehistoric, prefix, prepare, preface |

Submit

Question 1 of 1



Anexo 17 – Exercícios on-line sobre prefixos do site <http://www.englishmedialab.com>
 (“Prefixes: Exercícios on-line” - 6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano)

Matching words to base meanings

What is the base meaning of the words on the right?

BASE MEANING

- eight
- one or the same
- under or low
- wrong, incorrect or bad
- many or more than two
- very small
- take out

WORDS

- A) uniform, unify, unilateral, unisex
- B) multiple, multiply, multicolored, multilingual
- C) export, expel, expendable, extract
- D) subway, submarine, subtract, subdue,
- E) mistake, misunderstand, misbehave, miscalculate
- F) octopus, octave, octagon, octogenarian, October
- G) microscope, microbiology, microorganism

Submit

Question 1 of 1



Anexo 17 – Exercícios on-line sobre prefixos do site <http://www.englishmedialab.com>
(“Prefixes: Exercícios on-line” - 6º Bloco de Atividades do componente on-line do 1º/ 2º ano)

Prefix multiple choice questions

This newspaper is a **BIWEEKLY** not a **BIMONTHLY**.

- A) the newspaper is published once a week
- B) the newspaper is published twice a month.
- C) the newspaper is published twice a week

Submit

Question 1 of 8



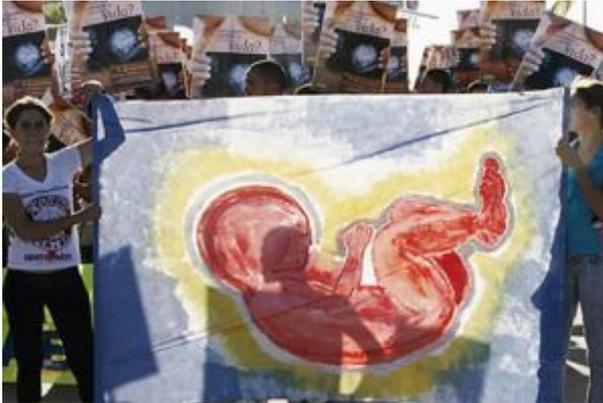
Anexo 18 – Texto 1 (“Text 1” - 2º Bloco de atividades do componente on-line do 2º ano)

Brazil rocked by abortion for 9-year-old rape victim

Church excommunicates mother and doctors – but not accused rapist

By Guy Adams in Los Angeles

Monday, 9 March 2009



Brazilian demonstrators hold an anti-abortion march in Brasilia

 **ENLARGE**

Declaring that "life must always be protected", a senior Vatican cleric has defended the Catholic Church's decision to excommunicate the mother and doctors of a nine-year-old rape victim who had a life-saving abortion in Brazil.

Cardinal Giovanni Batista Re, who heads the Pontifical Commission for Latin America, told reporters that although the girl fell pregnant after apparently being abused by her stepfather, her twins had, "the right to live, and could not be eliminated".

In an interview with the Italian newspaper, La Stampa, the cardinal added: "It is a sad case but the real problem is that the twins conceived were two innocent persons. Life must always be protected."

From: <http://www.independent.co.uk/news/world/americas/brazil-rocked-by-abortion-for-9yearold-rape-victim-1640165.html>



Brazilian Catholic Church contests abortion for raped 9-year-old

04/03/2009 22:09 RIO DE JANEIRO, March 4 (RIA Novosti) - Brazil's Catholic Church has spoken out against plans for an abortion for a nine-year-old girl who was raped by her stepfather, national media reported citing church representatives.

After the girl from the northeastern state of Pernambuco complained of stomach pains, a medical examination showed she was in the 16th week of pregnancy, and was carrying twins. Police say the girl had been routinely raped by her stepfather since the age of six.

Medics say the girl's life could be in danger if she gives birth, but Catholic priests have threatened to go to court to prevent an abortion, the reports said.

"We recognize the 'unjust' nature of this pregnancy, but we have to save lives," local Archbishop Jose Cardoso Sobrinho told journalists.

Brazilian laws ban abortions, but make an exception when there is a threat to the life or health of a mother.

From: <http://en.rian.ru/world/20090304/120425145-print.html>

Rape row sparks excommunications

By Gary Duffy
BBC News, Sao Paulo

A Brazilian archbishop says all those who helped a child rape victim secure an abortion are to be excommunicated from the Catholic Church.

The girl, aged nine, who lives in the north-eastern state of Pernambuco, became pregnant with twins.

It is alleged that she had been sexually assaulted over a number of years by her stepfather.

The excommunication applies to the child's mother and the doctors involved in the procedure.

The pregnancy was terminated on Wednesday.

Abortion is only permitted in Brazil in cases of rape and where the mother's life is at risk and doctors say the girl's case met both these conditions.

Police believe that the girl at the centre of the case had been sexually abused by her step-father since she was six years old.

The fact that she was pregnant with twins was only discovered after she was taken to hospital in Pernambuco complaining of stomach pains.

Her stepfather was arrested last week, allegedly as he tried to escape to another region of the country. He is also suspected of abusing the girl's physically handicapped older sister who is now 14.



Intervention bid

The Catholic Church tried to intervene to prevent the abortion going ahead but the procedure was carried out on Wednesday.

Now a Church spokesman says all those involved, including the child's mother and the doctors, are to be excommunicated.

The Archbishop of Olinda and Recife, Jose Cardoso Sobrinho, told Brazil's TV Globo that the law of God was above any human law.

He said the excommunication would not apply to the child because of her age, but would affect all those who ensured the abortion was carried out.

However, doctors at the hospital said they had to take account of the welfare of the girl, and that she was so small that her uterus did not have the ability to contain one child let alone two.

While the action of the Church in opposing an abortion for a young rape victim is not unprecedented, it has attracted criticism from women's rights groups in Brazil.

From: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/7926694.stm>

Anexo 21 – Tópico sobre estupro criado no fórum “School BREAK”



Não sao apenas padraustos que abusam de entiadas, pais tbem abusam de filhas!

por [Aluna C4](#) - terça, 27 março 2009, 21:30

'Fritzl italiano' é acusado de abusar da filha e encorajar filho a fazer o mesmo

Mulher, hoje com 34 anos, teria sido estuprada em Turim desde os nove. Filho do acusado teria abusado da irmã e de suas próprias quatro filhas.

saiba mais

- ['Fritzl polonês' enfrenta tribunal](#)
- [Fritzl quebra o silêncio e diz que merece a 'punição mais severa'](#)

A polícia da Itália prendeu um italiano e seu filho, acusados de violar a própria filha e irmã na cidade de Turim, segundo fontes judiciais.

O caso é semelhante ao do austríaco Josep Fritzl, que foi [condenado a prisão perpétua](#) em 19 de março acusado de ter abusado da filha e ter tido sete filhos com ela.

O 'Fritzl italiano', como já é chamado pela imprensa do país, é um vendedor ambulante de 63 anos da cidade de Turim.

Ele foi preso por supostamente violar a filha, hoje com 34 anos, desde que ela tinha nove anos, segundo o procurador-adjunto Pietro Forno. Ele também encorajava seu filho mais velho, de 41 anos e também vendedor, a fazer o mesmo com a irmã e com suas próprias quatro filhas, que têm entre 6 e 20 anos.

A filha de 34 anos estava totalmente submetida, dependia psicologicamente do pai e não fazia nada sem sua autorização, segundo Forno. O procurador disse que exames confirmaram que a mulher tem problemas psicológicos.

Ela morava em um quarto sem luz e foi à escola só até os 13 anos. Em 1994, segundo a polícia, ela chegou a dar queixa de abuso sexual, mas não foi levada a sério.

Pai e filho foram processados por estupro, abuso familiar e atos obscenos praticados em público -porque alguns dos atos ocorreram dentro de um carro.

Os nomes dos acusados e das vítimas não foram divulgados.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Anexo 22 – Exercícios elaborados com o software *Hot Potatoes* (“Practice 1: Prepositions + ing” - 9º Bloco de Atividades do componente on-line do 2º ano)

Página Inicial

Escolha a preposição que melhor complete as frases abaixo.

Preposition + -ing
Multiple-choice exercise

<= 1/9 =>

1 The burglars got into the house _____ breaking a window and climbing in.

- by
- into
- for
- at

Página Inicial

Anexo 23 – Exercícios elaborados com o software *Hot Potatoes* (“Practice 2: Discourse Markers” - 9º Bloco de Atividades do componente on-line do 2º ano)

Página Inicial

Which idea is conveyed by the discourse markers used in the following passages?

Discourse Markers

Multiple-choice exercise

<= 1/8 =>

1 Football is popular in England, while in Australia they prefer cricket.

- concession
- finality
- contrast
- result

Página Inicial

Anexo 24 – Email enviado pelo servidor que hospeda o Moodle em caso de falha de envio de mensagem pela plataforma

Undelivered Mail Returned to Sender

Ter, Junho 9, 2009 11:33:00 AM

De: Mail Delivery System <MAILER-DAEMON@/etc/mailname>...

Para: cpaivafranco@yahoo.com.br



Undelivered Mail Returned to Sender.eml (3KB)

Observação: a mensagem encaminhada está anexada.

This is the mail system at host shared-1.locaweb.com.br.

I'm sorry to have to inform you that your message could not be delivered to one or more recipients. It's attached below.

For further assistance, please send mail to <postmaster>

If you do so, please include this problem report. You can delete your own text from the attached returned message.

The mail system

<<(email do aluno)>>: host mx.bol.com.br[200.221.29.128] said: 450 4.7.1
<<(email do aluno)>>: Recipient address rejected: Try again later (in reply to RCPT TO command)

Reporting-MTA: dns; shared-1.locaweb.com.br
X-Postfix-Queue-ID: BFAD51A9B8CC
X-Postfix-Sender: rfc822; cpaivafranco@yahoo.com.br
Arrival-Date: Tue, 9 Jun 2009 10:37:36 -0300 (BRT)

Final-Recipient: rfc822; <(email do aluno)>
Original-Recipient: rfc822;<(email do aluno)>
Action: failed
Status: 4.7.1
Remote-MTA: dns; mx.bol.com.br
Diagnostic-Code: smtp; 450 4.7.1 <<(email do aluno)>>: Recipient address rejected: Try again later

Enc: Querido aluno, Gostaria de destacar ...

terça-feira, 9 de junho de 2009 10:37:36

De: "Claudio Franco " <cpaivafranco@yahoo.com.br>

Para: "(nome do aluno)" <(email do aluno)>

Querido aluno,

Gostaria de destacar que foi muito bom você ter participado de alguns fóruns, mas percebi que já faz um certo tempo que você não participa das discussões. É alguma dificuldade técnica? Se você precisar de ajuda, envie-me um email (cpaivafranco@yahoo.com.br) ou fale comigo na escola mesmo, mas não deixe de participar das atividades, pois sua participação nos fóruns é fundamental para tod@s!

Abraços,

Prof. Claudio

Anexo 25 – Perfil de usuário da Aluna D15

| | | | | | | |
|------------------------|----------------------------------|------------------------------------|----------------------|-----------------------|---|-------------------------|
| Perfil | Modificar perfil | Mensagens do fórum | Blog | Notas | Relatórios das atividades | Funções |
|------------------------|----------------------------------|------------------------------------|----------------------|-----------------------|---|-------------------------|



filme: terror

música: pop-rock, emocore, pop-punk, rock

doce: chocolate

cores favoritas: azul, preto, roxo

passa-tempo: ouvir música, internet, animais, TV

cor dos cabelos: loiro claríssimo acinzentado(luzes)

cor dos olhos: castanho

signo: leão

Bandas/Cantores favoritos:



Avril Lavigne



Tokio Hotel



Simple Plan



Paramore



Evanescence

País: Finlândia

Cidade/Município: *

Endereço de email: (email da aluna)

Cursos: Inglês

Último acesso: quarta, 7 outubro 2009, 18:09 (12 dias)

Funções: Estudante

Entereses: hum?

Cancelar a minha inscrição no curso ING2
Acesso como
Enviar mensagem

Anexo 26 – Perfil de usuário da Aluna D2



Sou da **Turma D** ... gosto de ouvir música, sair, ler, ver filme, etc. Sou muito quieta, na minha. Ah, sou viciada em net e em chocolate, rs. Tenho uma noção básica em inglês, mas preferi escrever em português pra não passar vergonha. xD

País: Brasil
Cidade/Município: Rio de Janeiro
Endereço de email: (email da aluna)

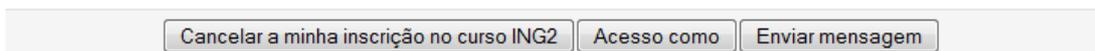
ID Skype: (Skype da aluna)

ID MSN: (MSN da aluna)

Cursos: Inglês

Último acesso: terça, 13 outubro 2009, 19:56 (6 dias 21 horas)

Funções: Estudante



Anexo 27 – Diário dos Alunos (Exemplos de mensagens das Turmas A e B)



Era uma vez a aula de inglês [11/03/09] Turma B

por [Aluna B2](#) - quarta, 11 março 2009, 16:15

😊 Muito divertimento, aprendizagem, risadas, empolgação; dessas características foi composta a aula de hoje. 😊

1º: Vimos textos sobre astrologia e identificamos palavras subentendidas.

2º: Observamos um jogo onde tínhamos que achar 11 rostos "escondidos", no fim do jogo havia uma classificação para o nosso tipo de observação; e um "jogo" com visão de ótica.

3º: Havíamos de completar uma frase sobre Michael Jackson colocando nas lacunas os adjetivos corretos. Logo após lemos um texto que falava sobre a vida conturbada do cantor, relatando coisas absurdas sobre ele, destacando o fato dele ter pago um bruxo chamado Baba pra fazer vodu para 25 pessoas. Nesse texto tínhamos que descobrir as palavras que estavam escondidas, o "comboio" da (Turma B) mais conhecido pela favela (brincadeirinha rs'), acertou a maioria das palavras.

4º: Correlacionamos colunas, de 'textual genres'.

Na aula de hoje falamos também sobre o grupo de teatro e parece que a turma está muito interessada. O 'fessor' chamou a atenção para o marcador de discurso: no entanto. E ainda pudemos discutir sobre paradoxo e antítese graças a (nome de um aluno da Turma B) - "O Mala" (hehehe), a professora de português também pôde participar da aula explicando que paradoxo é oposição de idéias e antítese oposição de palavras, confirmando o que o 'prof' já havia dito. Enfim a aula foi muito animada e legal como sempre.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Aula de English / Turma A – 18/03/2009

por [Aluna A4](#) - quarta, 18 março 2009, 20:40

Hoje na aula de Inglês do professor Cláudio, recebemos uma folha que continha 4 textos. O tema envolvido era a Mulher, e vimos a evolução dos direitos femininos. Discutimos o perfil da mulher nos anos 50 por exemplo, submissa, e também vimos o caso da ativista feminina Bella (sobrenome esqueci! huashuas) que em um dos seus discursos defendeu a igualdade entre homens e mulheres.

Foi uma aula muito legal, porque além de estar estudando a língua inglesa também criou-se na sala de aula um debate sobre a questão feminina. As aulas de inglês cada vez estão melhores, mais educativas e principalmente divertidas! Teacher Claudinho é demais gente! Beijooos 😊

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Anexo 27 – Diário dos Alunos (Exemplos de mensagens das Turmas A e B)



1º de abril – Turma A !

por [Aluna A5](#) - quarta, 1 abril 2009, 18:03

Bom, a aula de hoje foi bem interessante ! Finalmente terminamos a parte de estratégias de leitura, e começamos um outro ponto bem importante: o que fazer quando não conhecemos o significado de uma palavra do texto.

Bem, há 3 maneiras: ver se a palavra é transparente (cognata), observar a sua formação (sufixos, prefixos), ou se não conseguiu por nenhuma das outras (eita palavra difícil!), tentar observando o contexto.

As cognatas podem te ajudar bastante, mas vc pode se deparar com um falso-amigo! Vimos alguns no exercício de hoje bem confusos: actually, que não é atualmente, e sim *na verdade*; fabric, que na maior piração é *tecido*, prejudice, que é *preconceito* (é só lembrar do livro da Jane Austin),e várias outras ...

Trabalhamos também alguns textos, onde aplicamos tudo isso que eu escrevi ai em cima.

Ah, a parte mais importante da aula: a foto no final ! Eu quero essa foto, tá tio Cláudio? *-*

Bem, eu acho que foi só isso aí. Se alguém lembrar de mais alguma coisa, é só comentar.

Beiiijooos povo ;*

(nome da aluna)

PS: Espero ter desenvolvido bem a minha tarefa de postar no diário!

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Anexo 27 – Diário dos Alunos (Exemplos de mensagens das Turmas A e B)



Re: 1º de abril – Turma A !

por [Aluna A2](#) - quarta, 1 abril 2009, 18:36

Otimaa (nome da Aluna A5)!!

Não tenho nem mais o que comentar né..

Ahh gente com o tio claudio super fofo aprender eh muito faacil, todo mundo tirando notaa na prova heein !!!

*NINGUEM DIZENDO QUE 'ACTUALY' É ATUALMENTEE!

*hashuashuashuahs deu a louuca no tio claudinho, tadinho do agnaldo, tomou varios sustos... "A TEMPESTADE" haushaushaushuash

*Queremos a foto tio Claudiooo !! *-*

AMO MUITOO VC's (Turma A) e teacheer + perfeect =)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: 1º de abril – Turma A !

por [Aluna A7](#) - quarta, 1 abril 2009, 20:55

Bem (nome da aluna A5), vc cumpriu seu papel direitinho!! Sem mais o que falar...

Das palavras Falsas-amigas, teve tbm aquela "ailment", que todo mundo pensou que era alimento, mas na verdade (actually) significa doença, se eu não me engano. Se eu estiver errada, me corrijam, por favor!!!

bjinhus ;*

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: 1º de abril – Turma A !

por [Aluna A12](#) - quarta, 2 abril 2009, 14:54

Aaaah, (nome da aluna A5) arrasou hein. E, além disso tudo, devo acrescentar que tava FRIO! E a matéria pro teste tá tranquila, com a explicação de quarta então.

E, gente, a foto já está nos orkuts da vida *cof cof* :D

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Anexo 28 – Diário dos Alunos (Exemplos de mensagens das Turmas C e D)



Aula - Dia 13/03/09

por [Aluna C1](#) - sexta, 13 março 2009, 21:26

Hey people,

Nessa sexta-feira treze macabra...;}

Aprendemos palavras novas que nos ajudarão a classificar tipos de texto e o termo - marcadores de discussão - que define a posição do autor no texto.

O Tema em discussão foi polêmico. O aborto.

O caso de uma CRIANÇA, com nove anos de idade ,grávida de gêmeos do Padrasto que já a estuprava desde os seis anos , foi uma notícia absurda. Mais ainda foi a posição da Igreja em relação ao aborto. Os médicos e a mãe da vítima foram excomungados , revelando a incapacidade da Igreja Católica de considerar situações extremas. Essa calamidade repercutiu pelo mundo todo.Os textos em Inglês sobre essa notícia foram interpretados pela turma e o professor.Evidenciando a questão de palavras desconhecidas que descobrimos o significado através do texto.

A observação que me chamou a atenção foi:

Sempre observar figuras e título para compreender o tema do texto antes mesmo de ler. ~

Good weekend and See you!!!!

(nome da aluna)

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Aula - Dia 13/03/09

por [Aluna C10](#) - sábado, 14 março 2009, 11:46

É verdade ! Nessa sexta, aprendemos como entender um texto em inglês sem conhecer todas as palavras. Agora que já sabemos o que são marcadores de discussão - fica mais fácil ler um texto em inglês.

E não esqueçam de sempre observar as figuras e o título(caso o texto não tenha figura) ;]

Tenham uma boa semana e estudem 😊

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Anexo 28 – Diário dos Alunos (Exemplos de mensagens das Turmas C e D)

**Aula dia 10/06/2009**por [Aluna D13](#) - quarta, 10 junho 2009, 20:26

Bom... Na aula de hoje o professor conseguiu comprovar mais uma vez a MINHA tese que na escola aprendemos mais que matérias, também aprendemos vida. O poema de Shakespeare que ele levou transformou o dia de qualquer um em um dia abençoado ;). Me surpreendi ao ver que já aprendi metades das coisas que Shakespeare diz no poema (pessoa vivida eu ;)).

Além disso, ele corrigiu os exercícios (que poucos fizeram... infelizmente) das páginas 21 e 22.

Ah! Ele também falou que as abreviações e a fonte do texto servem para mostrar se ele é formal ou informal.

Bom, acho que é isso... Ih é! O correio do amor fez o maior sucesso ;)...

Estou pasma pois vi que a tempos ninguem posta no diário da turma!!! Vamos lá povo como o professor disse precisamos participar tanto on line quanto "on classroom" ;P. O diário é importânte para que alguns alunos faltosos (não que eu seja... →→) consigam acompanhar a matéria =D e para que relembremos das nossas "aventuras com o tio Claudio".

Xauzinhos fiquem com DEUS..

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)