

Universidade Estadual do Ceará

Jean Custódio de Lima

**APRENDIZADO DE INGLÊS MEDIADO POR UM
PORTAL NA INTERNET**

Fortaleza – Ceará

2006

Universidade Estadual do Ceará
Jean Custódio de Lima

**APRENDIZADO DE INGLÊS MEDIADO POR UM
PORTAL NA INTERNET**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada.

Professora orientadora: Dra. Antonia Dilamar Araújo

Fortaleza – Ceará
2006

Universidade Estadual do Ceará
Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Título do Trabalho: Aprendizado de Inglês mediado por um Portal na Internet

Autor: Jean Custódio de Lima

Defesa em: ____ / ____ / ____

Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

Banca Examinadora

Antonia Dilamar Araújo, Prof^a Dr^a
Orientadora

Paula Lenz Costa Lima, Prof^a Dr^a

Ana Maria Iório Dias, Prof^a Dr^a

Ao meu pai, José Juarez de Lima (*In memoriam*) em retribuição ao carinho e incentivo nas questões diárias e nos estudos e aos meus filhos, Guido, Caio e Yago pelos momentos de alegria que sempre compartilhamos.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Alhandra Morais, pelo incentivo, compreensão e ajuda, ao ler e discutir comigo todas as partes da presente pesquisa.

À prof.^a Dr^a Antonia Dilamar Araújo, pela orientação, incentivo e total disponibilidade em guiar-me para a rota correta todas às vezes que eu me distanciava dos objetivos desta pesquisa.

À prof.^a Dr^a Vera Lúcia Santiago Araújo, Coordenadora do CMLA, por gentilmente ter substituído a prof.^a Dr^a Antonia Dilamar Araújo, na sua ausência, na presidência da banca examinadora deste trabalho.

A todos os professores que fazem o CMLA, com os quais aprendi muito.

Às Profas. Dr^{as} Ana Maria Iório Dias e Paula Lenz Costa Lima, por disponibilizarem parte do seu tempo, já bastante exíguo, ao lerem e contribuírem para o aperfeiçoamento deste trabalho nas bancas de qualificação e defesa.

A Maria do Carmo Rodrigues, secretária do CMLA, pela amizade e atenção dispensadas.

À escola de inglês, por ter permitido o uso de suas instalações e autorizado a participação de seus alunos e professores na realização dessa pesquisa.

Aos professores e alunos, pela participação voluntária deste estudo, pois, sem suas colaborações, ele não seria viável.

Aos meus colegas de mestrado, por terem todos, de alguma forma, contribuído para a realização deste trabalho.

Ao professor e amigo Clayton Santos, pelo entusiasmo e interesse demonstrado por esta pesquisa e pelas longas horas de discussão sobre os mais diversos temas acadêmicos.

RESUMO

Esta dissertação trata da análise de materiais didáticos on-line utilizados como material didático suplementar no ensino de inglês em um curso livre na cidade de Fortaleza-Ce. O objetivo principal desta pesquisa é avaliar um portal como instrumento de ensino-aprendizagem de uma LE na perspectiva da filosofia pedagógica adotada pelo curso em estudo, a abordagem comunicativa (AC), através da seguinte questão de pesquisa: Esse formato de curso de língua inglesa, com suas novas características pedagógicas e tecnológicas, atende às necessidades de professores e alunos, acostumados até então somente com o ensino presencial? Este trabalho foi realizado em três etapas, sendo elas: a) análise do material didático impresso baseado em princípios da AC, b) análise do portal através de uma *checklist* elaborada por Collins e Ferreira (2004), e, por fim, c) um questionário respondido por 10 professores e 41 alunos voluntários de cursos intermediários, todos com experiência no uso do portal. Após uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, os resultados revelaram que a) as mudanças realizadas no livro texto da coleção B foram necessárias para alcançar o propósito de se utilizar um material em consonância com a AC, b) a inserção do portal não responde de forma positiva às demandas e objetivos propostos inicialmente, e c) os professores e alunos, apesar de perceberem a importância do portal, fazem restrições de caráter técnico e pedagógico à sua utilização no contexto de ensino da escola. Finalmente, nas considerações finais, são discutidas implicações pedagógicas para o ensino de línguas com novas tecnologias e apresentadas algumas sugestões para futuras pesquisas na área.

ABSTRACT

This dissertation reports the analysis concerning on-line material used as supplementary material in English teaching in a language course in Fortaleza, Ceará. The main goal of this study is to evaluate a portal as a teaching/learning tool for FLT in the perspective of the pedagogical philosophy adopted by the course, the communicative approach (CA), by answering the following question: Does this format of English course, with its new pedagogical and technological characteristics, fulfill the needs of teachers and students who are used only to regular teaching? This study was carried out in three phases, being a) analysis of the printing material based upon the CA, b) analysis of the portal through a checklist developed by Collins and Ferreira (2004), and, c) a questionnaire answered by 10 teachers and 41 intermediate students who volunteered and had already had experience in using the portal. After a quantitative and qualitative analysis of the data, the results revealed that a) the changes in book B were necessary to attain the goal of using a set of materials according to the CA, b) the use of the portal does not respond in a positive way to the demands and objectives previously proposed, and, c) teachers and students, in spite of realizing the importance of the portal, present some pedagogical and technical restrictions towards its use within the context of the school. Finally, the study discusses pedagogical implications concerning the teaching of English with the use of new technologies and it also presents some suggestions for future research in this field.

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas	09
Lista de Figuras	10
Lista de Gráficos e Quadros	12
Introdução	13
Tema	13
Problema	13
Justificativa	17
Objetivos	19
Questões de pesquisa	20
Metodologia	20
Estrutura da dissertação	21
1. Referencial Teórico	21
1.1 Introdução	21
1.2 Definição de Portal	27
1.3 Experiências e ensino com novas tecnologias	30
1.3.1 Primeiro experimento com novas tecnologias Mark Warschauer - (2000) - Havaí	31
1.3.2 O experimento de Salomão (2004) com novas tecnologias.....	33
1.3.3. O ensino com novas tecnologias: Paiva (1997) – UFMG.....	35
1.3.4 Bértoli Braga (2004) – UNICAMP	37
1.4. Abordagem Comunicativa e novas tecnologias	39
1.5 A Abordagem Comunicativa: aspectos filosóficos e metodológicos	41
1.5.1 As habilidades lingüísticas no ensino-aprendizagem da LE.....	44
1.5.2. A integração das quatro habilidades lingüísticas: Uma necessidade	47
2. Metodologia de Pesquisa	49
2.1. Tipo de pesquisa	49
2.2. Contexto da pesquisa.....	50
2.3. Instrumentos de coleta.....	53
2.4 Sujeitos participantes	54
2.5 Coleta de dados	55
2.6 Análise de dados	56
3. Análise e Discussão dos Dados	57
3.1. Análise do material didático: Uma introdução	57

3.2.	Análise da Coleção A: Aulas presenciais	59
3.2.1.	Descrição das seções do material didático da coleção A e seus objetivos	60
3.2.2	Análise do material didático: Coleção B Aulas aulas com suporte do portal	73
3.2.3	Descrição do Portal	84
3.2.4	Avaliação do Portal da escola X.....	93
4.	Análise dos Questionários	117
4.1.	Introdução	117
4.2.	Questionário dos professores	117
4.3.	Análise dos questionários dos alunos	123
4.3.1.	Percepção dos alunos	124
5.	Considerações Finais	129
	Referências Bibliográficas	135
	Anexos	140

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
AVA	(Ambiente Virtual de Aprendizagem)
CALL	Computer assisted Language Learning
CAO	Comunidade de Aprendizagem On-line
CBT	Computer based training
EAD	Ensino a Distância
ESL	English as a Second Language
LE	Língua Estrangeira
NBLT	Net working based Language Teaching
PO	Produção Oral (Speaking)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Conversation Scenes	61
Figura 2:	Working with Words	62
Figura 3:	Focus on Language	63
Figura 4:	Focus on Communication	64
Figura 5:	Language Awareness	65
Figura 6:	Pronunciation Study	66
Figura 7:	Useful Language	66
Figura 8:	Play N' Learn	67
Figura 9:	Recalling	68
Figura 10:	Are you good at Math?	69
Figura 11:	Opening	74
Figura 12:	Conversation Scenes	75
Figura 13:	Focus on Language	76
Figura 14:	Vocabulary Build-up	77
Figura 15:	Language Awareness	78

Figura 16:	Bingo	79
Figura 17:	Focus on Communication	80
Figura 18:	Resurce Book (writing)	81
Figura 19:	Conversation scenes	84
Figura 20:	Reading scene	85
Figura 21:	Vocabulary build-up	86
Figura 22:	Language Awareness	87
Figura 23:	Pronunciation challenge	88
Figura 24:	Focus on language	89
Figura 25:	Games	89
Figura 26:	Home	90
Figura 27:	Página inicial do portal	96
Figura 28:	Exemplo de atividade de compreensão oral	98
Figura 29:	Curso dividido em unidades	100
Figura 30:	Uso da 3ª pessoa	101
Figura 31:	Exemplo de feedback dado pelo software	103
Figura 32:	Convite para Chats	107
Figura 33:	Calendário dos chats	107
Figura 34:	Exemplo de feedback dado pelo software	110
Figura 35:	Listagem por turma - controle do desempenho dos alunos	111
Figura 36:	FAQ	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: 61% dos alunos da escola X utilizam o portal	95
Gráfico 2: Opinião dos alunos sobre o Portal	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Processamento de mensagens	44
Quadro 2:	Diferenças entre códigos.	45
Quadro 3:	Freqüência de uso e importância das quatro habilidades lingüísticas	46
Quadro 4:	Análise da coleção A baseada em princípios da AC	71
Quadro 5:	Análise da coleção B baseada em princípios da AC	82
Quadro 6:	Conteúdo programático do portal	92
Quadro 7:	Análise do portal baseada em princípios da AC	115
Quadro 8:	Avaliação do portal pelos professores	118
Quadro 9:	Opinião dos professores sobre a implantação do portal	119
Quadro 10:	Importância da implantação do portal	120
Quadro 11:	Sugestões dos professores	121
Quadro 12:	Opinião dos professores sobre a implantação do portal.....	123
Quadro 13:	Conhecimento do portal pelos alunos	124
Quadro 14:	Freqüência com que os professores levam seus alunos ao RC por mês	125
Quadro 15:	Aspectos Negativos do Portal	127

INTRODUÇÃO

Tema

A presente dissertação tem como tema “Aprendizado de inglês mediado por um portal na Internet”, e está relacionada com a inserção das novas tecnologias e seus efeitos no ensino da língua inglesa. Assim, busca-se avaliar a implantação de um portal da Internet como material suplementar dentro do contexto de uma escola de línguas em Fortaleza (doravante escola X) e como esse portal trabalha as quatro habilidades lingüísticas (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral) conforme a filosofia de ensino da escola X, que adota a abordagem comunicativa como base pedagógica de ensino do inglês.

Problema

O ensino-aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, doravante referido como LE, tem sido objeto de preocupação e pesquisa científica nos últimos cento e cinquenta anos. Ao longo dessas quinze décadas, foram planejados, criados e implantados vários métodos, abordagens e princípios pedagógicos com objetivos diferenciados, e cada vez mais específicos, que se propunham a auxiliar, da maneira mais satisfatória possível, os agentes do processo de transferência e aquisição de uma LE, ou seja, professor e aluno.

Com o advento do computador e o crescente apelo tecnológico no final do século 21 e início deste século, aspectos nunca antes considerados como perfil dos aprendizes e dos professores, relações interpessoais, estilos e estratégias de aprendizagem e principalmente o uso de recursos multimídia nos contextos de ensino acabaram por encontrar espaço para estudos e investigação.

Deste modo, com a inserção da tecnologia na educação, tornou-se imprescindível a introdução da informática nas redes de ensino de línguas. Diante deste fato, as grandes escolas de idiomas têm investido, nos últimos anos, na implantação de salas de informática ou laboratórios de multimídia, e o nosso educando, se pode pagar, tem o privilégio de chegar a essas instituições dotadas de ambientes mais equipados, atraentes e dinâmicos, colocando-se diante de novos desafios e principalmente em contato com o seu tempo. Conforme Perrenoud (2000, p.28)

[...] formar para as novas tecnologias como a Internet é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Como afirma o autor acima, desenvolver o raciocínio ou possibilitar situações de resolução de problemas é certamente a razão mais nobre e indiscutível do uso do computador na educação à distância (EAD) e, mais especificamente, no ensino do inglês. Esse processo de ensino/aprendizagem à distância deve ser percebido como um processo educativo que envolve meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço, tornando acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional, de forma a promover a autonomia do aprendiz através de um estudo mais autônomo e flexível dentro da rede mundial de computadores – a Internet.

A Internet, como uma das novas tecnologias supramencionadas, vem sendo cada vez mais introduzida nos meios pedagógicos, alterando a rotina de alunos e professores, em especial nos cursos de idiomas. Sobre a perspectiva das possíveis mudanças com a introdução da educação à distância, Tripathi (apud LEFFA, 2001, p. 212) afirma que:

[...] o professor vai continuar dando sua aula, entretanto poderá enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem de LE com todas as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam, como o uso de e-books, mandar e receber mensagens dos alunos, criar listas de discussão (chats),

monitorar as atividades através de um portal e fomentar debates com textos e páginas da Internet fora do horário regular de aulas.

Como afirma o autor, o professor e o aluno têm uma gama infinita de possibilidades de crescimento e enriquecimento lingüístico com o uso das novas tecnologias, em sala e fora dela. A Internet oferece um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos sobre o assunto desejado. Não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o aprendiz tenha acesso a um terminal de computador conectado à rede. De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir vídeos, participar de diversos cursos on-line, e acessar ainda um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas no aprendizado de uma língua.

Na mesma direção, Warschauer et al (2000, p.7) listam cinco razões principais para o uso da Internet no ensino de uma LE: 1) contextos autênticos e significativos; 2) aumento de letramento através da leitura, escrita e possibilidades de publicação na Internet; 3) interação, a melhor forma para se adquirir uma língua; 4) vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; e 5) *empowerment*, pois o domínio das ferramentas da Internet torna os aprendizes mais autônomos ao longo da vida. Resta ao professor de inglês, diante dessa nova realidade, saber tirar proveito do que a *Web* oferece.

O interesse na área de novas tecnologias surgiu no ano de 2002, quando o autor desta dissertação, então coordenador pedagógico da área de inglês na escola em estudo, viu ser implantado um portal como um dos materiais didáticos a serem usados no curso. A proposta da escola na época era substituir paulatinamente o material didático regular pelo uso do portal em sua totalidade.

Algumas questões inusitadas surgiram a partir da observação e acompanhamento da introdução dessa nova ferramenta pedagógica na escola: que impacto teria esse novo formato de material na clientela do curso? (Na sua grande maioria, adolescentes de classe média e média alta de Fortaleza). Quais os novos

papéis de professores e alunos nesse contexto? Haveria uma real troca do livro-texto pelo portal desenvolvido pela escola? Qual a visão do professor diante dessa nova realidade? Como adaptar esse portal aos princípios filosóficos e pedagógicos da escola, pautados na abordagem comunicativa? Como responsável por uma das filiais e membro da direção da escola – e diante da nova mudança –, sentimo-nos impelidos a estudar um pouco mais a fundo todas essas questões que aparentemente mudam, ou pelo menos dão uma nova roupagem à trajetória do ensino de línguas dentro da escola. E foi com o objetivo de responder a essas questões que começamos o mestrado em Lingüística na Universidade Estadual do Ceará no ano de 2003, mesmo não sendo estas as questões de pesquisa do presente estudo.

A proposta metodológica preferida pelos cursos livres no ensino de inglês como LE nas últimas décadas é a abordagem comunicativa (AC), que – em linhas gerais – prima pelo desenvolvimento da comunicação através da integração das quatro habilidades de aprendizagem da supracitada língua, ou seja, cada uma dessas habilidades deve ser trabalhada durante cada aula ao longo de todo o curso, o que acarreta um tempo exíguo para se trabalhar a produção oral (*speaking*) do aluno, visto que atualmente, nas grandes escolas particulares de línguas estrangeiras, a carga horária disponível para os alunos desenvolverem suas competências lingüísticas limita-se a, no máximo, cinco horas-aula semanais.

Diante do quadro apresentado, esta dissertação propõe uma reflexão acerca do uso do portal pelos alunos na Internet para desenvolver as habilidades de produção escrita (*writing*), compreensão escrita (*reading*) e compreensão oral (*listening*) extra-classe, utilizando principalmente os *e-books* e *e-workbooks*, ou seja, os livros textos e cadernos de exercícios na Internet. O objetivo é otimizar a prática da produção oral em sala, já que grande parte das tarefas de *writing*, *listening* e *reading* são deslocadas para o portal em questão. Pelo que propomos a questão: será que esse formato de curso de língua inglesa, com suas novas características pedagógicas e tecnológicas, atende as necessidades de professores e alunos, acostumados até então somente com o ensino presencial?

Justificativa

Os vários estágios que envolvem o ensino de línguas com novas tecnologias, desde o mais arcaico programa de CBT (computer based training), que rodava num XT, até a comunicação global através das páginas gráficas da Internet, percebem-se algumas características compartilhadas: a) Todos os sistemas baseados nas novas tecnologias servem para aumentar e intensificar o contato do aluno com a língua e a cultura-alvo; b) A interatividade: o computador reage a comandos e escolhas feitas pelo usuário com estímulos que levam ao próximo passo, suscitando uma reação da máquina; e assim ocorre em todo o processo (o usuário é sempre incentivado a continuar com a atividade); c) A autonomia: o usuário domina a interação, na livre escolha seletiva das ofertas, guiada para seus interesses e necessidades e feedback instantâneo, garantido implícita ou explicitamente pela interatividade. Quando o computador não comenta diretamente as entradas feitas pelo aluno, sua reação vai confirmar ou não as interpretações feitas da informação anteriormente apresentada, levando à verificação ou refutação das hipóteses e expectativas do aluno.

A interação ocorre na língua-alvo, porém, na maioria dos programas, não acontece em tempo real, mas sim em etapas controladas pelo aprendiz, o que permite uma experiência estimulante de sucesso, em vez de uma sensação frustrante de fracasso, comum nos métodos comunicativos tradicionais. Um dos aspectos mais positivos é o fato de que a máquina sempre motiva os próximos passos do aluno sem exercer tanta pressão, nunca perde a paciência. Na maioria das vezes, em dado momento, estão em ação somente o aluno e o programa de ensino de línguas. O aluno se sente mais à vontade para tomar suas decisões. O professor acompanha seus alunos à distância e pode, na maioria dos programas, perceber o progresso do seu aluno.

Para Vygotsky (1998), a interação tem um papel primordial no desenvolvimento dos processos cognitivos. Para ele, cabe ao educador associar

aquilo que o aprendiz sabe a uma linguagem culta ou científica para ampliar seus conhecimentos do que aprende, de forma a integrá-lo histórica e socialmente no mundo, ou ao menos integrá-lo e inserí-lo no seu espaço vital.

Vygotsky (1998) propõe ainda que a aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas. Com certeza, o ato de pensar faz com que a aprendizagem aconteça, mas temos capacidade suficiente para pensar sobre muitas coisas ao mesmo tempo, e construir o conhecimento a partir do ato de pensar.

Trazendo estes conceitos para a área da EAD, podemos considerar que, para um trabalho obter resultados satisfatórios, podem-se utilizar as tecnologias da informação e comunicação de forma que possam enriquecer o aprendizado dos estudantes. E para que isso ocorra o trabalho deve ser cooperativo, colaborativo e interativo.

Cooperativo no sentido da realização de trabalhos em grupos, onde todos participam, contribuem de forma conjunta para atingir os objetivos comuns do grupo. Esse trabalho pode ser feito através do Chat (salas de bate-papo) ou a utilização do NetMeeting (fóruns) com o compartilhamento de arquivos on-line, no caso de ser a distância, e através da troca verbal de informações e expositiva, caso seja presencial.

Colaborativa através da troca de materiais encontrados, contribuição individual de cada integrante do grupo. Essas contribuições podem ser de forma presencial ou à distância, através de uma lista de discussão ou e-mail, entre outras.

Interativa no sentido de tornar o trabalho integrado, onde todos possam interagir para que o trabalho em grupo se torne significativo para os participantes.

Em ambientes de aprendizagem à distância devem-se considerar importante todos os aspectos, principalmente os cognitivos. É um estudo que deve ser levado a sério, pois precisamos entender como se dão os processos de

aprendizagem à distância e como acontece a construção do conhecimento nesses ambientes. As teorias são essenciais e fundamentais para podermos entender esses processos e construir a nossa própria aprendizagem.

As visões dos autores acima citados reforçam ainda mais a importância das novas tecnologias no contexto real da sala de aula. O computador abre um campo vasto de estudos e pesquisas, e também cria possibilidades ilimitadas que devem, certamente, ser aproveitadas na transformação da escola em um ambiente rico de informações e que tragam reais benefícios ao aprendiz de língua inglesa.

Atualmente não é mais novidade depararmos com vários cursos de idiomas que trabalham no seu cotidiano pedagógico com educação à distância. Muitos destes já não trabalham mais apenas com materiais da Internet, e sim com seus próprios cursos ou portais, como é o caso da escola em estudo.

A partir de colocações feitas acima, queremos justificar a real necessidade de se pesquisar a implantação do portal da escola X dentro do seu contexto de ensino de línguas através da análise desse portal como material didático disponibilizado para seus alunos com o objetivo de dinamizar a prática do inglês através da Internet.

A realização da presente pesquisa pode ainda revelar dados que colaborem com a implantação do uso mais efetivo da Internet no ensino de línguas nas escolas de idiomas, e oferecer elementos que possibilitem avaliar matérias de ensino on-line, bem como possibilitar uma reflexão acerca do uso das novas tecnologias nas escolas de idiomas, dos diferenciais e dos valores que elas possam agregar ao ensino do inglês como segunda língua.

Objetivos

O objetivo geral desta dissertação é:

Avaliar o portal da escola X e seu uso na Internet como material didático e instrumento para melhoria da aprendizagem no ensino do inglês como LE, no âmbito da filosofia pedagógica (AC) escolhida pelo curso em estudo em uma escola de línguas situada na Área Metropolitana de Fortaleza.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Analisar o material didático impresso e eletrônico usado na escola X antes e depois da implantação do portal, segundo critérios estabelecidos;
- b) Investigar e analisar o posicionamento do aluno e do professor com relação ao uso do portal da Internet como parte do material didático do curso, através dos questionários realizados (em anexo).

Questões de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo responder às seguintes perguntas:

1. Até que ponto a inserção do portal na escola X como ferramenta pedagógica atende às necessidades pedagógicas e técnicas de professores e alunos, acostumados até então apenas com aulas presenciais?
2. Como os professores e alunos avaliam a importância e utilidade do portal no aprendizado do inglês?

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de base qualitativa, envolvendo a análise de um portal como material suplementar em um curso de inglês. Para realizar esta pesquisa, foram selecionados 14 professores e 50 alunos de cursos intermediários. Foram realizadas uma análise do material didático antes e após a implantação do portal, uma análise do portal baseado em um roteiro desenvolvido por Collins e Ferreira (2004) e, por fim, professores e alunos

responderam a um questionário individual. Os dados dos questionários, quando possível, foram sistematizados em forma de gráficos e quadros (cf. capítulo 4).

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além desta introdução.

O primeiro capítulo, intitulado “Referencial Teórico”, no qual discutimos a importância das novas tecnologias no ensino de uma LE, em especial no ensino da língua inglesa, com um enfoque na abordagem comunicativa (AC), escolhida pela escola X como sua principal metodologia pedagógica. Apresentamos as pesquisas e experiências de ensino voltadas para este tipo de ferramenta pedagógica no ensino de línguas.

O segundo capítulo, intitulado “Metodologia da Pesquisa”, descreve a metodologia utilizada na pesquisa, enfocando o tipo de pesquisa, seu contexto de realização, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise.

O terceiro capítulo, intitulado “Análise e Discussão dos Dados”, analisa o material didático impresso e o portal.

No quarto capítulo, intitulado “Análise dos Questionários”, relatamos e discutimos os resultados das análises realizadas a partir da *checklist*¹, observações deste pesquisador e questionários aplicados a professores e alunos.

O último capítulo, intitulado “Considerações Finais”, sumariza as principais conclusões acerca da situação-problema, identificando as questões mais críticas acerca da introdução do portal como material didático, identificando-se as conclusões obtidas no decorrer da análise realizada com professores e alunos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo discutir a importância das novas tecnologias no ensino de uma LE, em especial no ensino da língua inglesa. Tenta-se entender a escolha de uma escola particular de ensino ao inserir em sua filosofia de ensino – a abordagem comunicativa –, o uso de um portal elaborado pela própria franquia com o intuito de atualizar sua posição no mercado de escolas de idiomas e ratificar a importância do uso dessa nova ferramenta pedagógica no mercado de ensino no Brasil.

Vive-se numa sociedade da aprendizagem e de um enorme fluxo de informações. Há uma demanda muito grande de informações no mercado de trabalho contemporâneo, exigindo de nós uma formação constante e uma reciclagem profissional que alcança quase todos os meios produtivos. Esse é um mercado de trabalho difícil de entender, mutável, flexível e imprevisível, com um rápido ritmo de mudanças tecnológicas que nos obrigam a estar sempre aprendendo e tentando melhorar profissionalmente. A educação, como não poderia deixar de ser, é alvo recente de preocupações, debates e investimentos por parte dos governos, empresários e da sociedade em geral. Atualmente é discutida a importância de se repensar algumas práticas pedagógicas para enfrentar os desafios advindos da globalização, da revolução nos mídia de comunicação e informação e do encaminhamento para uma sociedade interdependente. Ao discorrer sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade atual, Pallof e Pratt (1999, p.3) afirmam:

As instituições acadêmicas de hoje estão em transição. A grande parte destas mudanças que estamos presenciando hoje é devida às pressões mercadológicas em busca de menores custos e também devido à demanda

do mundo corporativo por profissionais que funcionem bem em uma sociedade pautada no conhecimento e da informação.

Nesse cenário de mudanças no mercado de trabalho e de ensino como em todo, a educação à distância (EAD) desponta como uma modalidade de ensino bastante promissora e que pode atender às novas exigências educacionais no que diz respeito a uma educação continuada. Contudo, é preciso observar que a educação à distância não pode fazer “milagres”. Assim, colocar em prática qualquer iniciativa nesta área, como veremos *a posteriori*, requer referenciais pedagógicos que fundamentem todo o processo de estruturação de um curso de línguas e mudanças de perfil das partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem emergente.

O uso das novas tecnologias viabilizou a difusão de grande número de cursos de educação à distância (EAD), em todo o mundo, nas mais diversas áreas do conhecimento. Já podemos encontrar cursos de graduação e pós-graduação de caráter misto ou totalmente *on-line*. Como se pode perceber, o mundo evoluiu muito em todas as áreas do conhecimento humano e as escolas de idiomas não poderiam deixar de acompanhar estas mudanças pedagógicas e técnicas no processo de ensino/aprendizagem de LE. O uso de computadores e dos seus outros recursos, tais como *CD rooms*, *chats*, lista de discussão, *sítes* e portais fazem agora parte da rotina de alunos e professores de língua inglesa.

Contudo, muitas questões estão sendo levantadas sobre a eficiência dessas novas tecnologias no ensino do inglês. É fato que a possibilidade de se estudar inglês ou outra disciplina qualquer sem sair de casa, no horário que for conveniente para o aluno, é um aspecto que tem um apelo muito forte.

Portanto, em sua primeira parte este trabalho visa analisar e avaliar materiais instrucionais eletrônicos no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, com foco no papel da abordagem comunicativa e sua associação aos materiais de ensino mediados por computador. A segunda parte mostra as várias possibilidades de uso das novas tecnologias e seu impacto como material didático complementar na

aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial o inglês, bem como relata algumas experiências de ensino de línguas cujo foco é a aprendizagem mediada por computador em várias instituições de ensino nacionais e internacionais.

Agora, com a introdução de novas tecnologias como ferramenta pedagógica no ensino de LE, criou-se um novo modelo de comunicação entre o corpo docente e discente. Antes de tudo, o professor é percebido como um parceiro no processo de aprendizagem e não apenas transmissor de conhecimento. O eixo ensino-aprendizagem deixa de ser a mão única no sentido do professor passar conhecimentos bem elaborados para seus alunos que, por sua vez, têm a obrigação de assimilá-los com dedicação e sem crítica. Esta é, na verdade, uma oportunidade real para dar os primeiros passos no novo idioma em um espaço protegido, democrático e solidário (porque não há punições em caso de falhas) e privilegiado (porque o professor, na maioria das vezes, está ao lado com ajuda diferenciada onde for necessário). Mas isso exige uma participação autêntica por parte de todos, ou seja, um compromisso sério, que exige das partes um perfil diferenciado durante o processo de ensino/aprendizagem e é – talvez – nessa mudança que reside todo o sucesso dos novos cursos *on-line* que despontam pelo mundo. A comunicação nessa nova sala de aula é uma troca onde todos aprendem, inclusive o professor.

No Brasil, no que diz respeito ao uso de tecnologias da comunicação pela população, o crescimento significativo do número de internautas e o fato de que 14,3 milhões de pessoas são usuários ainda não foram elementos suficientes para colocar o país em uma melhor situação, já que mais de 90% da população ainda não tem acesso à rede. De acordo com Ponte (2004), o IBOPE/NetRatings, em entrevista concedida ao site InVent (Internet Ventures) em maio de 2003, traçou o perfil atual do usuário brasileiro como sendo de 53% do sexo masculino, a maioria de adultos e jovens adultos com idade de 24 a 49 anos, sendo comum que tenham alto nível de escolaridade e pertençam à classe média.

Nos Estados Unidos, onde tudo começou, o perfil não está tão longe da situação brasileira. A diferença básica é que, em se tratando de um país rico, a

maioria da população tem acesso às novas tecnologias. Segundo Palloff e Pratt (1999), o aluno on-line na sociedade americana geralmente é descrito como alguém acima de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. Os alunos on-line poderiam ser de graduação, pós-graduação ou educação continuada pouco convencional.

Contudo, estudos mais recentes apontam que o interesse e a matrícula incluem todas as faixas etárias:

1. 65% das pessoas com menos de 18 anos haviam ingressado em algum curso on-line;
2. 57% dos alunos são universitários entre 19 e 23 anos;
3. 56% das pessoas têm entre 24 e 29 anos;
4. 63% das pessoas têm mais de 30 anos. (National Center for Education Statistics, 2002)

Uma das razões pelas quais os administradores resolveram adotar a aprendizagem on-line nos Estados Unidos foi porque muitos alunos adultos moram longe dos campi, mas as estatísticas acima citadas são um indicativo de que as instituições cada vez mais atraem os alunos universitários tradicionais. Sobre esse tema, Palloff e Pratt (1999, p. 45) afirmam:

Além disso, um número cada vez maior de alunos começou a escolher sua universidade com base no fato de ela estar conectada ou não e no número de cursos on-line que ela oferecia. Os alunos americanos que já passaram pela experiência de aprendizagem on-line desejam continuar sua aprendizagem da mesma forma.

Quando os alunos estão satisfeitos com o seu programa on-line, quando existe qualidade e suporte técnico e pedagógico, eles tendem a ter mais sucesso e a continuar. De acordo com o National Center for Education Statistics (2002), 22% dos

alunos universitários que participaram de cursos à distância ficaram mais satisfeitos do que em cursos presenciais. Além da qualidade dos cursos, exige-se dos alunos que optam por cursos on-line um perfil diferenciado, conforme mencionado anteriormente.

Para Palloff e Pratt (1999), o aluno virtual:

1. Deve ter mente aberta e capacidade de compartilhar detalhes sobre a sua vida, trabalhos e outras experiências educacionais;
2. Não deve se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação;
3. Deve sentir-se à vontade quando se expressar (às vezes eles até escrevem mais);
4. Tem automotivação e autodisciplina – com a liberdade e a flexibilidade do ambiente on-line vem a responsabilidade. O e-learning exige compromisso real e uma disciplina maior;
5. Tem a obrigação de comunicar ao professor qualquer problema que surgir, visto que o professor não está sempre a seu lado;
6. Deve dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não pode ver o curso como “a maneira mais leve e fácil” – os alunos virtuais são pessoas que sabem como trabalhar e de fato trabalham para – em conjunto com seus colegas – atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo grupo;
7. É ou passa a ser pessoas que pensam criticamente. Eles sabem que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem on-line e que para obter sucesso devem ser eles mesmos os responsáveis pelo processo.

Nessa modalidade de ensino de língua estrangeira centrada no aluno (e não no professor ou no material), que é parceiro autônomo no processo de aprendizagem, o professor bem treinado e preparado para as mudanças não tenta limitar as atividades do aluno à sala de aula, nem por querer controlar melhor o processo (input = output), nem por resignação (meus alunos não fazem a lição de

casa). Gerar atividades autônomas começa dentro da sala de aula. Em geral, os alunos ainda precisam aprender como aprender nesse novo meio. Essa é a grande missão do professor no âmbito desse contexto e, como mencionado antes, ele deve estar preparado para tal e cabe às instituições onde esses professores trabalham cuidar para que o professor receba treinamento adequado. O professor deve levar os alunos gradualmente a formas de exercícios mais independentes e familiarizá-los com o uso dos equipamentos das novas tecnologias (vídeo, computador, DVD), ou seja, formar esse novo aprendiz. Em vez de ser dirigido em rédea curta, o estudante acostuma-se a tomar parte mais ativa e responsável já dentro da sala (muitos alunos, às vezes, dominam os recursos tecnológicos até mais do que os professores), que encontra sua continuação e complementação em espaços como um laboratório de línguas ou de vídeos, uma sala de computadores, um laboratório de informática ou em casa.

Após essa breve exposição do contexto mundial no que diz respeito às novas tecnologias, do perfil do estudante on-line e sua posição mercadológica, estabeleceremos agora uma definição de portal, já que esse será o objeto de análise desta pesquisa.

1.2 DEFINIÇÃO DE PORTAL

O conceito de portal tem sua origem na literatura empresarial ou organizacional. No entanto, esse conceito se aplica também, nos dias de hoje, ao uso pedagógico. Segundo Dias (2001, on-line), os portais são aplicações que se executam na intranet de forma a permitir às organizações um ponto único de acesso a diferentes fontes de conteúdo, interno ou externo, personalizado de acordo com necessidades individuais, colocado em contexto e de fácil atualização e crescimento. Na verdade, os portais são *sites* mais complexos, nos quais se encontra toda a memória corporativa de uma empresa ou de uma instituição de ensino. No caso da escola em estudo, além de conter toda gama de informações sobre a empresa e seus serviços, tais como a venda de cursos, informações sobre a própria empresa,

apoio pedagógico e técnico para alunos e professores, jogos, testes de nível, intercâmbios e outros, podemos encontrar também, no ambiente virtual oferecido pela escola, um curso de inglês como parte do material didático.

Atualmente as empresas geram e mantêm uma quantidade gigantesca de informação. Uma parte substancial dessa informação, crítica para o negócio, não reside nos sistemas informáticos e respectivas bases de dados, mas prolifera em documentos os mais variados. Os analistas admitem que, de toda informação crítica para o negócio numa empresa, cerca de 80% não é estruturada e existe sob forma documental dispersa por toda a organização.

Ainda segundo Dias (2001, *on-line*), tipicamente esta informação existe sob a forma de:

- Documentos em papel;
- Faxes;
- Documentos em formato eletrônico;
- Mensagens de e-mail;
- Páginas de Intranet/Internet e, em alguns casos, serviços e treinamento para clientes internos ou externos, como por exemplo o curso em que este trabalho está pautado.

Para Dias (2001), o portal, como fonte de informação, representa um dos ativos mais importantes da empresa: sua memória corporativa, parte substancial do seu capital intelectual. No caso específico da escola X, o portal apresenta informações sobre toda a empresa, que tem mais de 300 escolas no Brasil. Como visto anteriormente, o aluno tem uma gama de serviços a seu dispor no portal.

O ambiente mercadológico cada vez mais competitivo da economia atual exige das empresas a utilização criteriosa de toda a informação ao seu dispor. Isto significa dar acesso a todos os colaboradores de uma organização através de um ponto único, a todo o manancial de informação, estruturada ou não-estruturada,

dispersa ou residente em bases de dados, mas acima de tudo, colocada em contexto. Para tal, surgem novas ferramentas de produtividade pessoal, conhecidas como portais corporativos.

Segundo Dias (2001), os portais corporativos apresentam-se como as mais recentes ferramentas de construção de soluções que permitem às organizações:

- Ligar pessoas e organizações a elementos de informação vital, mas não estruturada ou gerida;
- Permitir o acesso unificado a todas as fontes de conteúdo, bem como a recursos da organização;
- Reutilizar informação em contexto, em situações já experimentadas com sucesso – aprendizagem em rede;
- Oferecer mecanismos de acesso inteligente baseados em análises de conteúdo e proximidade com a linguagem;
- Personalizar a interação com a informação de acordo com o contexto ou o interesse individual da função;
- Permitir a evolução contínua e dinâmica do conteúdo e a abertura a novas fontes, aplicações ou repositórios.

Recorrendo a ferramentas do tipo Portal Corporativo para a centralização do acesso a diferentes fontes de conteúdo informativo, as organizações podem oferecer aos seus colaboradores ou clientes (no caso da escola X) benefícios como:

- Acessar de qualquer parte qualquer informação relevante – *self-service*;
- Localizar a informação pretendida rapidamente e com pouco esforço;
- Colocar o conhecimento corporativo ao dispor das suas funções e processos em que participam;
- Assegurar a manutenção da sua especialidade sem que a organização perca a memória corporativa; e

- Vender bens e serviços como no caso da escola X (cursos de idiomas *on-line*). (MACEDO, 2004)

É pautado neste conceito de portal que este trabalho será fundamentado doravante, ou seja, analisaremos um portal de uma empresa de ensino de idiomas que, além de toda sua memória corporativa, oferece também aos seus alunos/clientes o curso de inglês que será descrito no capítulo 3.

Na seção 1.3. relatamos algumas experiências de ensino realizadas com o uso do computador e Internet (experimentos de cursos *on-line*) no ensino de línguas para conhecermos como a integração de novas ferramentas pedagógicas está se realizando no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

1.3 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO COM NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente existe um verdadeiro mundo de *softwares* para todas as idades, necessidades e gostos, prontos a serem explorados não só em casa como na sala de aula. Como se sabe, os cursos de idiomas surgem hoje em forma de “livro” interativo (*e-book*), recheado de seqüências de palavras, imagens, criações artísticas e sons, que permitem ouvir a pronúncia correta à medida que se lê uma palavra ou expressão, ou ver as situações contextualizadas por intermédio de imagens. Por outro lado, e passando para o campo de outras áreas de estudo como a Matemática, é possível ver equações algébricas moverem-se ao longo de uma tela eletrônica; bem como em História ou outra qualquer disciplina, é possível obter informações extras ou ser remetido para outro artigo através de um simples clique. É dentro desse universo que vários estudiosos se propuseram a realizar pesquisas na busca de uma melhoria pedagógica com essas novas ferramentas de ensino que invadem o ambiente da sala de aula e o mundo de maneira geral.

1.3.1 Experimento com novas tecnologias – Mark Warschauer (2000) – Havaí

Até 1999, poucos estudos sistemáticos tinham sido realizados na área de ensino de línguas usando sistemas *on-line*. O pesquisador Mark Warschauer foi capaz de entender este momento em que a industrialização abria caminho para o que nós conhecemos hoje como globalização. Esse era um momento muito especial, pois conceitos novos como internet, *e-learning*, CAO, CALL, *sites* educativos, portais, *www* (Web) e a socialização do conhecimento começavam a aparecer no cenário do ensino de línguas e abria um novo campo de descobertas e de acesso ao conhecimento. Era o sonho de todo estudioso: todo o conhecimento aos nossos pés com apenas um toque no *mouse*.

Refletir sobre o impacto que essa nova ferramenta tecnológica teria no ensino de línguas foi uma tarefa que muitos pesquisadores abraçaram com o intuito de entender esta relação do homem com a máquina e também para perceber como os professores e alunos se viam como agentes desta nova forma de perceber o mundo e construir conhecimento conjuntamente. Na verdade, a grande questão era: que papéis novos eles terão que desempenhar e o que se perde e o que se ganha diante dessa nova realidade?

Ao realizar a pesquisa relatada neste trabalho, Warschauer (2000) tinha como objetivo principal alcançar um entendimento holístico e contextualizado da implementação de cursos *on-line* em instituições de ensino no Havaí. Queria saber como os professores e alunos se percebiam nesse contexto de ensino e aprendizagem do inglês (ESL) e havaiano como segunda língua e também observar se os objetivos das instituições estudadas, dos professores e dos alunos eram convergentes. Outras questões de interesse do pesquisador eram: responder perguntas como: em que se baseavam os professores para delinear seus programas? A tecnologia contribui para tornar os nossos alunos mais autônomos/co-responsáveis pela aprendizagem ou somente reforça o controle que nós temos sobre os mesmos? E, finalmente, como os alunos se viam durante esses cursos?

O pesquisador escolheu uma amostra representativa das escolas e faculdades que trabalhavam com ensino de línguas *on-line* no Havaí. As escolas escolhidas foram a *Miller College*, *University of Hawaii*, *Hawaiian Language at University of Hawaii*, e *Bay College*.

O pesquisador pôde perceber, através de suas observações, que os objetivos das instituições, dos professores e dos alunos, na maioria das vezes, não eram convergentes. Enquanto os alunos queriam aperfeiçoar seu letramento digital, o professor estava com seu programa direcionado para fins diversos. Outro grande problema percebido pelo pesquisador era o fato de que os professores se baseavam em suas próprias crenças e contextos sócio-culturais para traçar os objetivos de cada curso. Tinham tendência a seguir seus próprios valores. Sua atitude diante dos alunos se fundamentava simplesmente numa filosofia de ensino em que acreditavam. O curso seguiria uma linha mais estruturalista ou construtivista dependendo de cada professor, faltava uma posição mais consistente das próprias instituições. Outra observação bastante interessante foi a de que os alunos, além de desenvolverem suas habilidades em uma segunda língua, também eram conscientes de que estavam desenvolvendo seu letramento digital. Como dito anteriormente, para os alunos, não era só o fim – aprender um segundo idioma – que era relevante, mas o entendimento e domínio do meio em que trabalhavam eram freqüentemente vistos como aspectos mais importantes.

Para Warschauer (2000), os alunos devem entender bem o objetivo de cada atividade, achá-las relevantes sob o aspecto cultural e social, e devem ser motivados a usar todos os recursos tecnológicos para atender seus objetivos. Só assim eles apresentariam um alto grau de motivação e comprometimento, caso contrário começariam a achar o meio eletrônico inadequado para se chegar aos objetivos pretendidos e ficariam desmotivados e desprovidos da compreensão das infinitas possibilidades de aprendizagem que o computador abre para todos nós.

Cabe aqui ressaltar, através dessa pesquisa, três pontos fundamentais para o sucesso do ensino e aprendizagem *on-line* que devem estar bem definidos durante o processo de implantação de qualquer curso de línguas com essas características: primeiro, os objetivos devem estar bem explícitos para alunos e professores; logo, os alunos devem perceber a importância de cada atividade e, finalmente, os professores devem ser treinados para se adequar às novas exigências do mercado de línguas. Para o pesquisador, sem esses três sustentáculos básicos, qualquer curso *on-line* tende a frustrar as expectativas de todos os envolvidos no processo.

1.3.2 O experimento de Salomão (2004) com novas tecnologias

Salomão (2004) com o objetivo de verificar a eficácia de um software criado por ela e chamado ProAVA (Projeto AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem), disponibilizou, através de um ambiente virtual, um curso de inglês para alunos de nível intermediário e avançado. A experiência foi realizada dentro de um renomado curso de idiomas da cidade de Fortaleza. Os cursos são também fundamentados na abordagem comunicativa.

Na página inicial do ProAVA encontra-se a figura de um campus universitário, no qual os alunos podiam encontrar informações gerais sobre o projeto, acesso com senha, *links* de *sites* de leituras e dicionário, *sites* de entretenimento, informações sobre professores, acompanhamento da frequência de acesso e agenda com as atividades da semana (leituras, gravações, *quizzes*, fóruns de discussão, músicas e pesquisa).

Salomão (2004) pôde perceber, na análise da utilização das ferramentas do AVA, que o acesso de alunos e professores ficou abaixo do esperado. Salomão (2004, p.156), observou ainda que “esse pouco acesso dos alunos à maioria das ferramentas não causou surpresa, pois, na vivência como aluna de duas disciplinas em que se fazia uso do AVA, observou-se a mesma coisa”.

Segundo Palloff e Pratt (*apud* Salomão, 2004), uma forma de superar essa dificuldade talvez seja promover mais encontros presenciais para que os participantes possam se conhecer melhor. Surgiram também alguns problemas técnicos que dificultavam o andamento do curso, como o uso da mesma senha por vários alunos e pouco letramento digital de alguns alunos e professores.

Também se pode perceber, na pesquisa, como é relevante a participação ativa do professor durante o curso. Os alunos só se mostram interessados com interferência e motivação continuada por parte do professor. Apesar dos problemas surgidos durante a pesquisa, após consultar seus alunos, a pesquisadora obteve como resultado uma resposta bastante positiva no que diz respeito à avaliação do AVA como complemento do ensino presencial. O resultado de alunos que consideraram o AVA como ótimo e bom é de 84%, ou seja, um ótimo índice de aceitação.

Seguem abaixo algumas das justificativas dadas pelos próprios alunos na avaliação positiva do AVA, segundo Salomão (2004):

1. Possibilidade de acesso a novas fontes de leitura e trocas de informações;
2. Proveitoso como suporte às aulas presenciais;
3. Enriquecimento das aulas;
4. Alunos virtuais se mostram mais interessados;
5. Ferramenta democrática;
6. Ganho de vocabulário; e
7. Mais uma oportunidade de se usar a LE.

Para Salomão (2004, p.123), a aceitação dos alunos, apesar de alguns problemas de ordem técnica e motivacional, superou suas expectativas:

Embora conhecedores do interesse das novas gerações em relação às TICs, a aceitação do AVA por grande parte dos alunos superou as nossas expectativas, pois de um modo geral os alunos não costumam ser muito receptivos a qualquer aumento de atividades que possam ser consideradas “dever de casa”. O baixo índice de rejeição ao ambiente virtual foi mais

inesperado ainda, principalmente porque alguns desses alunos eram maiores de 40 anos, faixa etária que costuma ser menos propensa à utilização de equipamentos tecnológicos por considerar seu uso complicado e não dispor de muito tempo para aprender a manuseá-los.

Percebe-se que a pesquisadora tem consciência do público com que trabalhou: os mais jovens, que rejeitam os “deveres de casa”, e o público mais maduro, que às vezes apresenta rejeição às novas tecnologias. Somente esse fato já torna o trabalho mais ágil e eficaz, visto que os pesquisadores podem trabalhar com uma perspectiva focada nos interesses e necessidades de cada tipo de aluno a que o curso se destina.

1.3.3 O ensino de produção e compreensão escrita: Paiva (1997) - UFMG

Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais, têm utilizado desde 1997 recursos como *e-mail*, *chat* e a própria rede – Internet – para ministrar uma disciplina da língua inglesa, o que tem por objetivo desenvolver as habilidades de produção e compreensão escrita. Trata-se de uma disciplina optativa disponibilizada para o curso de Letras da UFMG. No começo da experiência as aulas eram dadas no próprio campus em caráter presencial. Contudo, a partir do ano de 1999, as aulas se tornaram virtuais. O referido curso é voltado para os alunos da universidade. Entretanto, se existirem vagas, outros alunos podem também se matricular. A professora pesquisadora menciona em seu artigo (LEFFA, 2001) que já teve alunos provenientes de cidades distantes e fora do estado de Minas Gerais.

O curso tem uma lista de discussão hospedada gratuitamente no site *egroups* (<http://www.egroups.com>) onde acontece toda a interação entre os membros dessa comunidade de aprendizagem virtual – alunos, monitor e professores. Os alunos têm a possibilidade de se comunicar através de *e-mail* ou *chat* com estudantes de língua inglesa por todo o mundo e até com nativos.

A pesquisa de Paiva (1997) tem características bastante semelhantes ao estudo realizado por este trabalho. Fundamentou-se em pressupostos da AC, uso de

novas tecnologias, conceitos de comunidades de aprendizagem *on-line* e teoria sociocultural como construto teórico para desenvolver o presente estudo.

Com o objetivo de possibilitar a interação *on-line* do grupo, o *syllabus* é baseado em funções tecnológicas e comunicativas da forma mais integrada possível. Seguem abaixo alguns exemplos de atividades aplicadas aos alunos:

1. Utilizar mecanismos de busca para pesquisar sobre seu cantor/artista predileto e selecionar informações interessantes para compartilhar com o grupo;
2. Conseguir um correspondente através de *sites* que oferecem serviços de *keypals*;
3. Interagir em salas de *chat*;
4. Visitar *sites* de cartões eletrônicos e enviar um cartão a um colega;
5. Escolher um *site* onde pessoas se dispõem a colocar mensagens em garrafas e jogá-las ao mar e enviar uma mensagem para a humanidade. (PAIVA, 1997)

É perceptível nas tarefas o fato de que o aprendizado é sempre tratado como um processo profundamente interacional. Como afirma Debski (1997, apud Paiva, 1997) “Fazer uso da língua não significa somente transferência de uma pessoa A para uma pessoa B, na verdade este processo envolve uma interação entre as pessoas”.

Como em vários relatos de outras experiências, nota-se um ponto em comum: o aluno torna-se mais autônomo diante da experiência *on-line*, cabendo ao professor possibilitar e facilitar esse processo. Há sempre uma troca de experiências. O professor passa a desempenhar um novo papel nessas relações dentro das comunidades virtuais de aprendizagem. Espera-se dele a habilidade de conduzir as discussões sem se sentir mais o dono da verdade. Nesse mesmo instante o aluno ganha espaço de atuação. Ainda sobre esse tema, Azevedo (2006, *on-line*) afirma:

Ser um aluno on-line é mais do que aprender a surfar na internet ou usar o correio eletrônico. É ser capaz de atender às demandas dos novos ambientes on-line de aprendizagem. É ser capaz de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar o novo papel a ele reservado nesta comunidade.

Pode-se perceber no curso que, apesar do ganho de aprendizagem durante a interação, a negociação entre alunos e a mediação desse “novo” professor, a pesquisadora pôde sentir que algumas desvantagens acompanharam a implementação deste novo curso *on-line*. A pesquisadora cita, entre os problemas mais relevantes surgidos durante o curso, alguns fatores, como o índice de evasão mais elevado do que em cursos presenciais. A evasão ou cancelamento chega a 50%. São apresentados como razão para tamanha evasão a utilização de *e-mail* gratuito (que não garante a qualidade da entrega do serviço); a lentidão da Internet, que os deixa muito cansados, e a leitura de textos na tela do computador.

Outro problema grave que comumente ocorre é a indicação de um *site* que fica às vezes fora do ar. Nesse caso o estresse causado é bem maior, pois o aluno fica sem referencial para finalizar suas pesquisas. Para Paiva (2001), as comunidades de aprendizagem virtual, apesar de apresentarem alguns problemas como os mencionados acima, trazem um novo paradigma para o ensino de inglês como LE, quando colocam o aluno em contato com a sua realidade mais premente e o inserem dentro de um modelo virtual de aprendizagem no qual o tempo e o espaço são flutuantes, pois já não existe horário e nem espaços pré-fixados. Há, na verdade, uma construção de um novo mundo onde todos aprendem. Ainda sobre esse tema afirma Paiva (2001, p.68):

Possibilitamos aos nossos alunos um maior contato entre eles mesmos (alunos de turnos diferentes) e com o mundo ao derrubar as paredes da sala de aula tradicional e dessa forma construir um ambiente onde todos se educam, inclusive o professor.

1.3.4 Bértoli Braga (2004) - UNICAMP

O curso *Read in Web*¹ é um material para estudo autônomo, originalmente projetado para atender pós-graduandos da UNICAMP que necessitam de uma

¹ Tradução: Leitura na rede

melhor proficiência na leitura de textos em inglês com objetivos acadêmicos. O conteúdo programático corresponde ao da disciplina Inglês Instrumental 1, oferecida regularmente para os alunos dessa universidade.

Braga (2004) usa as novas tecnologias para ministrar um curso de leitura em língua inglesa. O programa tem por objetivo o ensino/aprendizagem de leitura, de forma independente, porém mediada por computador. Além das novas possibilidades de interação, a pesquisadora discute também o novo tipo de texto que surge com o advento da Internet: o hipertexto.

Durante o curso, Braga (2004) percebeu como vantagem a agilização na comunicação à distância e as novas maneiras de organizar e veicular informação no meio eletrônico.

Observou-se que a proximidade temporal que caracteriza as interações síncronas (*on-line*) ou assíncronas (*off-line*) beneficiou a aprendizagem. Essa proximidade favorece uma relação de maior intimidade e solidariedade que se assemelha àquela que acontece na interação face a face (Kress, 1998 *apud* BRAGA, 2004), possibilitando uma aprendizagem mais colaborativa.

Ainda para Braga (2004), apesar da existência da separação física entre professor e aluno, pode haver maior simultaneidade nas trocas interativas, viabilizada pelos avanços tecnológicos. Outras vantagens percebidas pela pesquisadora são o acesso e o custo. Eles podem atender simultaneamente um número muito maior de alunos e seu custo tende a ser baixo, a médio e longo prazo.

A única desvantagem apresentada durante o curso foi a falta do diálogo, que requer que o aprendiz seja suficientemente autônomo para fazer suas escolhas a partir do material utilizado, e também deve superar sozinho qualquer distância que possa surgir entre o material pedagógico e suas expectativas. Os alunos devem se adequar a uma mudança prévia de atitude, caso contrário não se beneficiarão desses cursos automonitorados.

Notou-se também que um dos fatores mais importantes a serem considerados é a motivação. Os alunos devem ser levados a se engajar em uma situação de aprendizagem individual e independente. Sabe-se que na grande maioria das situações cotidianas o conhecimento é adquirido de forma coletiva. O processo de negociação com os outros (professor/aluno) exerce um papel fundamental para facilitar o acesso a conhecimentos complexos (Vygotsky, 1987 *apud* BRAGA, 2004).

Nesse sentido, esse tipo de aprendizagem coloca o aluno em situação de grande pressão cognitiva, visto que ele tem, como mencionado acima, de superar sozinho dificuldades que, em outras situações pedagógicas, são atenuadas e resolvidas através do diálogo, da interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Para enfrentar esse tipo de pressão, caso ele não esteja motivado, pode perder o interesse e abandonar o curso.

Finalmente, Braga (2004) conclui que os recursos técnicos abrem possibilidades bastante promissoras para a implementação das novas alternativas de ensino/aprendizagem de línguas. Por outro lado, não é o meio, mas o uso que fazemos dele que pode viabilizar mudanças pedagógicas.

Após o relato de alguns experimentos e experiências, além da observação de resultados concretos na implantação de novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LE, será discutida, a partir de agora, a base da filosofia pedagógica adotada pela escola X, a abordagem comunicativa, com o objetivo de entender em que contexto educacional o portal foi introduzido como parte do material didático e que princípios essa nova tecnologia deve contemplar para atender as exigências e crenças dessa abordagem.

1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA E NOVAS TECNOLOGIAS

O ensino-aprendizagem do inglês, como visto nas experiências supracitadas, é marcado pela incessante busca por metodologias e abordagens adequadas para a aquisição de uma LE. Ao longo dos cento e cinquenta anos de

história do ensino das línguas estrangeiras modernas, vários foram os métodos e abordagens utilizados para transferência de conhecimento e aquisição de uma LE. Cada método, contudo, privilegiou uma ou duas habilidades, um ou dois aspectos lingüísticos em detrimento dos outros, dependendo de sua plataforma metodológica e de suas premissas fundamentais. A integração e o desenvolvimento eqüitativo das quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever), tão defendido nos dias atuais, nem sempre foi visto como essencial, embora alguns poucos métodos e abordagens tenham se preocupado em desenvolvê-los de forma mais equilibrada.

Na exposição histórica dos métodos e abordagens para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira, descrevemos apenas uma dessas plataformas metodológicas, por ser ela a adotada pela escola X e, portanto, a mais relevante para a fundamentação da pesquisa. Entretanto, o trabalho não nega a importância de nenhum princípio pedagógico que tenha precedido a filosofia pedagógica em relação à plataforma que foi eleita como objeto de estudo e que é utilizada pela escola em questão: a abordagem comunicativa.

Após vários métodos e abordagens metodológicas que contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do ensino das línguas no mundo, surgiu, nos anos 80, a abordagem comunicativa. Esta nasceu de uma insatisfação com os objetivos traçados pelos métodos e abordagens que lhe precederam, uma vez que todos eles tinham origem em interesses exógenos – alheios à vontade do aprendiz – como, por exemplo, promover-lhe a acuidade lingüística na língua materna, oportunizar-lhe o acesso a obras de escritores renomados através da tradução, garantindo-lhe cultura, além de lhe possibilitar o acesso a uma língua estrangeira.

Para Nunan (1989), a linguagem deve ser considerada como recurso dinâmico para gerar significados. Isso quer dizer que os professores precisam distinguir entre o quê ensinar e como fazê-lo. A abordagem em questão ainda demonstrou insatisfação quando estabeleceu como meta a prática comunicativa em situações inesperadas, através da inserção de atividades, diferentemente das propostas do método audiolingual, abertas e livres. Para tanto, a abordagem

comunicativa (AC) privilegiou as situações sócio-interacionistas norteadas pelas teorias sócio-construtivistas que enfatizam a natureza dinâmica das inter-relações entre os aprendizes e seus pares, os aprendizes e seus professores e entre todos com os quais interagissem – nativos ou não-nativos de inglês. A abordagem também privilegiou a busca de uma competência comunicativa (termo a ser definido na próxima seção) que garantisse ao aprendiz um nível de inteligibilidade mínimo e adequado, essencial e fundamental à interação, através da integração das quatro habilidades lingüísticas. Manteve-se, contudo a ênfase do processo ensino-aprendizagem na comunicação oral, mantenedora das situações comunicativas não controladas.

Após essa breve introdução, será apresentado um estudo mais detalhado da abordagem que constitui objeto deste trabalho, com o objetivo de entender o contexto em que o portal foi introduzido na escola X.

1.5 A ABORDAGEM COMUNICATIVA: ASPECTOS FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS

Adotando os princípios das teorias cognitivas e sócio-construtivistas de aprendizagem, a AC resulta da fusão de princípios teóricos amplos sobre língua, linguagem e aprendizagem na busca das competências comunicativa e lingüística. A primeira é definida por Dell Hymes (1967, 1972) como sendo responsável pela transmissão e interpretação das mensagens veiculadas em situação de uso da língua, como também motivadora das negociações de significados entre os agentes do processo comunicativo; ou seja, ela se refere ao conhecimento que o aprendiz detém e que o permite interagir de forma satisfatória e funcional com outras pessoas. Para tanto, o aluno deverá dominar o conhecimento das formas da língua: competência lingüística. As duas competências estão intimamente ligadas e dependem uma da outra para existir.

A competência comunicativa, por sua vez, foi dividida por Canale e Swan (1980) e Canale (1983) em quatro subgrupos: gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica. As duas primeiras refletem o uso do sistema lingüístico propriamente

dito, enquanto as outras definem os aspectos funcionais da comunicação. A competência gramatical engloba o conhecimento de itens lexicais da língua e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência discursiva é a habilidade que leva o indivíduo a conectar sentenças em trechos de discurso e formar um todo inteligível. A competência sociolingüística requer uma compreensão do contexto social em que a língua está inserida. É, portanto, o conhecimento de leis sócio-culturais relacionadas à língua e ao discurso. Finalmente, a competência estratégica, que consiste em estratégias comunicativas, tanto verbais como não-verbais, utilizadas para compensar insuficiências na comunicação. É a habilidade de reparar o conhecimento imperfeito, permitindo a manipulação de todos os recursos da língua para que se atinja o objetivo comunicativo.

Difíceis de serem sintetizados e sistematizados, os princípios do Ensino Comunicativo vêm sendo trabalhados desde os primeiros trabalhos de Dell Hymes (1967, 1972), Canale e Swan (1980), e Canale (1983), até os mais recentes de Richard-Amato (1996) e Brown (2000). Esses princípios descrevem a Abordagem Comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas como tendo quatro características básicas:

- O ensino de uma língua deve almejar o desenvolvimento da competência comunicativa que, por sua vez, resulta do somatório das competências gramatical, discursiva, sócio-lingüística e estratégica;
- A fluência e acuidade são compreendidas como elementos complementares à competência comunicativa;
- As atividades didáticas devem procurar promover o uso pragmático, autêntico e funcional da língua com propósitos significativos, e;
- Os procedimentos metodológicos, inclusive o uso de novas tecnologias, devem possibilitar o uso produtivo (falar e escrever) e receptivo (ouvir e ler) da língua em situações comunicativas não programadas.

O objetivo desta abordagem, plenamente em vigência nos dias atuais, é tornar os alunos comunicativamente competentes. Desta forma a aprendizagem lingüística é vista como um processo de comunicação no qual o simples conhecimento das formas da língua-alvo e seu significado são insuficientes. Exige-se que o usuário da língua seja capaz de usá-la apropriadamente dentro do contexto social que lhe venha a ser imposto pela situação interacional vivenciada por ele. Também se espera que o aprendiz tenha de saber escolher entre diferentes estruturas ou funções a que melhor se aplique às circunstâncias de interação. Por exemplo, “o falante desenvolve várias formas sutis para mostrar desagrado, recusar, aceitar, convidar, pedir algo etc.” (NEVES, 1996, p.73). Isso envolve o domínio não só de competência gramatical ou lingüística, mas também de habilidades sociolingüísticas, discursivas e estratégicas. Assim sendo, no contexto de uma sala de aula de LE norteado pela plataforma filosófica da AC, o aprendiz é exposto a situações comunicativas semelhantes ou similares à realidade, utilizando suas potencialidades para solucionar problemas, apresentar, discutir e defender idéias, posicionar-se diante de situações polêmicas e, naturalmente, interagir em situações normais do cotidiano dos países onde a LE objeto de estudo é utilizada como língua nativa.

O uso de material autêntico, tais como artigos de revista ou jornal, trechos de programas de rádio e TV – e agora a Internet – também é muito importante para que os alunos tenham acesso à língua como ela é utilizada efetivamente por seus falantes nativos. Exploram-se sobremaneira as atividades de conversação em pequenos grupos, maximizando-se dessa forma o tempo de uso da língua pelos alunos.

No que diz respeito ao programa, essencialmente de natureza comunicativa e interativa, este deve contemplar, em sua estruturação, a integração das quatro habilidades lingüísticas (BROWN, 1994) e, em assim sendo, todo curso livre que se autodenomine como norteado pelos preceitos da Abordagem Comunicativa deverá promover tal integração. Contudo, segundo Richard-Amato (1996), embora exista a integração das habilidades lingüísticas, cada uma delas é

desenvolvida de acordo com a necessidade comunicativa do momento interacional previsto para sala de aula. Isso implica em dizer que as habilidades se alternam no contexto do ensino-aprendizagem de LE e que a realização contextual de uma tarefa comunicativa, assim como sua natureza, determinará a eleição de uma dada habilidade lingüística, e não de outra.

Neste momento serão examinadas, do ponto de vista mais aprofundado e em duas seções, as quatro habilidades, também conhecidas como macro-habilidades lingüísticas, inerentes ao processo comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas. A primeira seção fornece descrição, freqüência de uso e importância de cada habilidade. A segunda discorre sobre o papel desempenhado por elas, assim como a necessidade de uma integração das macro-habilidades no contexto da Abordagem Comunicativa.

1.5.1 As habilidades lingüísticas no ensino-aprendizagem da LE

Como é sabido, o uso da língua pode se realizar de quatro formas distintas, de acordo com o papel que o usuário venha a desempenhar no processo da comunicação – receptor ou emissor – e forma de veiculação da mensagem – oral ou escrita.

O quadro abaixo, adaptado de Cassany *et al.* (1994, p.87), nos permite a visualização de como acontece o processamento das mensagens e que habilidades são acionadas no momento de interação.

(A) Produção (Expressão)			(B) Recepção (Compreensão)	
Papel do Usuário	Habilidade Lingüística	Forma de Veiculação ou Código	Habilidade Lingüística	Papel do Usuário
Emissor	Falar Escrever	oral escrito	escutar Ler	receptor

Quadro 1: Processamento de mensagens

Fonte: Cassany et al. (1994, p.87)

Escutar (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*) são as quatro habilidades lingüísticas que o aprendiz de uma língua deve dominar para poder se comunicar satisfatoriamente em todas as situações sócio-interacionais

possíveis. Não há outra forma de utilização da língua para efeitos comunicativos que não seja através dessas quatro habilidades, que se classificam conforme a forma de veiculação – oral ou escrita – e o papel – produtivo ou receptivo – que venham desempenhar no momento da transmissão da mensagem.

A eleição de um código – oral ou escrito – como premente e básico, certamente proporcionará ao aluno maior atenção e destaque na sala de aula. Diferentemente da escola saussuriana (*apud* CASSANY *et al.*, 1994, p. 89) que via a língua oral como mais importante que a escrita, os estudiosos da atualidade compreendem os dois códigos como equivalentes e autônomos, com funções sociais diferentes e complementares e, portanto, devendo receber um tratamento independente e adequado às necessidades e objetivos do aprendiz de LE.

O código oral, no entanto, difere do código escrito na sua essência. O Quadro 2, também adaptado de Cassany et al. (1994, p.95), apresenta de forma resumida as principais diferenças observadas entre os dois códigos e, conseqüentemente, entre as formas de veiculação da mensagem.

Oral	Escrito
1. O receptor aciona o sentido da audição para compreender o texto que ouve.	1. O receptor aciona o sentido da visão para decodificar a mensagem veiculada.
2. O emissor interage de forma espontânea, sem muita elaboração do texto, com o receptor, podendo retificar, mas não apagar o que foi dito.	2. O emissor faz uso de uma comunicação elaborada (não espontânea), uma vez que pode corrigir seu texto sem deixar vestígios de sua produção original.
3. A produção, recepção e a compreensão do texto e da mensagem devem ocorrer simultaneamente; contudo, em situações interativas informais, receptor e emissor podem negociar sentido (comunicação imediata).	3. O receptor tem o poder de decidir onde, quando e como interagir com o texto, podendo, inclusive, lançar mão de material de apoio que venha facilitar seu acesso à mensagem; dicionário, por exemplo. Receptor e emissor não estabelecem negociação de sentido (comunicação à distância).
4. Emissor e receptor se beneficiam da possibilidade de utilização dos códigos não-verbais (fisionomia, gestos, etc.).	4. Emissor e receptor se beneficiam da tipologia textual, pistas tipográficas, e, eventualmente, elementos pictográficos como fotos, gravuras, esquemas, gráficos, etc.
5. O contexto extralingüístico tem um papel fundamental no ato de interação oral, se apoiando em códigos não-verbais, dêixis, etc.	5. A medida que escreve o texto, o emissor cria um contexto especial e independente do contexto extralingüístico que envolve os agentes da interação.

Quadro 2: Diferenças entre códigos
Fonte: Cassany et al. (1994, p.95)

A partir do exposto, pode-se apresentar algumas diferenças básicas entre as habilidades lingüísticas produtivas e receptivas. Enquanto nas primeiras o usuário/emissor impõe seu próprio ritmo, variedade dialetal, leque lexical e nível de complexidade das estruturas lingüísticas, nas últimas o usuário/receptor reconhece variedades dialetais diferentes da sua própria e domina a língua mais amplamente, uma vez que faz uso do seu vocabulário passivo e identifica estruturas lingüísticas diferentes daquelas que normalmente usa. Contudo, vale salientar que os usuários acabam por alternar com freqüência os papéis de emissor e receptor nos processos interacionais.

Ainda segundo Cassany *et al.* (1994), a freqüência de uso e a importância de cada uma das quatro habilidades lingüísticas variam de acordo com o indivíduo, segundo seu objetivo para a aprendizagem da LE e o tipo de vida comunicativa que leva. No entanto, uma breve reflexão sobre o tempo que um usuário de uma língua, materna ou estrangeira, dedica a utilizar cada uma das quatro habilidades, leva à conclusão de que as habilidades orais – escutar/receptiva e falar/produtiva – são as mais praticadas, sendo esta a razão pela qual a escola X enfatiza na sua metodologia a produção oral de seus alunos.

Para comprovar o que é apenas intuitivamente conhecido, citamos os trabalhos de Rivers & Temperley (1978) e Gauquelin (1982) (*apud* CASSANY *et al.*, 1994). Esses pesquisadores afirmam que a comunicação, na sua forma mais abrangente, ocupa algo em torno de 80% do tempo de vida dos seres humanos, compreendendo os períodos de trabalho e de lazer. Ainda segundo esses mesmos autores, o “tempo global” se distribui percentualmente como apresentado no Quadro abaixo.

Código	Habilidade lingüística	Freqüência de uso	Total
Oral	Escutar	45%	75%
	Falar	30%	
	Ler	16%	
Escrito	Escrever	09%	25%

Quadro 3: Freqüência de uso e importância das quatro habilidades lingüísticas
Fonte: Cassany *et al.* (1994, p.96)

Os resultados, obtidos a partir de cálculo feito com base na jornada de trabalho de um profissional americano², confirmam claramente que as habilidades orais são as mais praticadas, com uma diferença considerável em relação às escritas: 50%.

Os números parecem apresentar a conseqüência lógica do caráter mais espontâneo, improvisado, interativo e ágil do código oral em oposição à elaboração e preparação (formalidade) do código escrito. O fato da habilidade de compreensão auditiva ocupar o primeiro lugar no quadro parece se justificar pela natureza da vida cotidiana na qual o ser humano passa a maior parte do seu tempo ouvindo do que falando.

Assim sendo, parece oportuno concluir que as situações interacionais orais, por serem mais importantes em freqüência do que as escritas, exigem dos agentes do processo interativo educacional maior atenção no contexto da sala de aula de LE. No que diz respeito à comunicação escrita, parece lícito inferir que elas estejam relegadas aos planos profissionais e acadêmicos.

Os resultados do Quadro 3 parecem revelar consonância com a opção da abordagem comunicativa em enfatizar as habilidades orais, embora prime pela integração das quatro habilidades lingüísticas.

1.5.2. A integração das quatro habilidades lingüísticas: uma necessidade

Dentro de um contexto de ensino de línguas, integrar as quatro macro-habilidades não é tarefa difícil ou impossível. A integração deve se processar de maneira natural para os agentes do processo educacional de ensino de LE. Assim, um momento que surge como promotor do desenvolvimento da habilidade de leitura, pode ceder espaço ao desenvolvimento da habilidade de produção oral, uma vez que discussões sobre o assunto objeto da leitura podem emergir do papel.

O ímpeto para o desenvolvimento de outra(s) habilidade(s) que não aquelas previstas para acontecer em um dado momento em sala de aula dependem geralmente da noção de oportunidade de ambos: professor e aluno. O professor,

² Não há especificação de sua profissão ou natureza de sua atividade.

entretanto, deve se manter alerta para reconhecer uma boa oportunidade, normalmente através da motivação e dos questionamentos dos alunos.

A integração das quatro habilidades parece ser, de acordo com Brown (1994, p.219), “a única abordagem possível de se ter dentro de um programa comunicativo e interativo”. A necessidade de aprimoramento da competência comunicativa por parte do aprendiz legitima a integração das habilidades lingüísticas nos diversos contextos situacionais propostos para simulações de situações reais.

Através da integração das macro-habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, e dos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor, duas outras integrações se processam: a integração/interação dos agentes do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (professor/aluno) e integração das competências comunicativas e lingüísticas. Assim sendo, podemos afirmar que a integração das quatro habilidades é de fundamental importância para o desenvolvimento do aprendiz de uma LE nas suas potencialidades e competências lingüísticas, bem como para a manutenção dos princípios filosóficos da abordagem comunicativa.

Esta discussão teve como objetivo nos conscientizarmos da importância do trabalho do professor em sala, especialmente na condução de atividades que trabalhem a produção oral, respeitando sua relevância e buscando entender como o professor administra suas tarefas dentro de um contexto pautado na abordagem comunicativa e com a inserção deste novo elemento pedagógico, o portal da escola X, o qual foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar as habilidades de compreensão leitora, produção escrita e compreensão oral e, com isso otimizar o tempo para o professor aplicar atividades que desenvolvam a produção oral dos seus alunos, promovendo assim, como advoga o curso, um ganho qualitativo, ou seja, uma melhoria na competência comunicativa dos alunos.

Feita a revisão teórica que fundamenta o presente estudo, no próximo capítulo descreveremos como a metodologia de pesquisa foi desenvolvida.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de base quali-quantitativa, com o objetivo de avaliar materiais de ensino on-line e impressos utilizados por um curso de idiomas, bem como analisar a percepção e avaliação que os professores e alunos fazem do portal da escola X.

A pesquisa se caracteriza como exploratório-descritiva porque analisa e correlaciona fatos sem manipulá-los. Estuda fatos do mundo físico e especialmente do mundo humano sem a interferência do pesquisador. Tem por objetivo obter informações em contextos naturais, a fim de poder descrever e compreender a realidade. (Vergara, 1998)

A opção por uma pesquisa de base qualitativa se deve ao fato de que o foco de interesse inclui – entre outros aspectos – a obtenção e análise de dados descritivos mediante contato direto e interativo deste pesquisador com a situação objeto de estudo. Além do caráter descritivo, este tipo de pesquisa também possibilita a percepção e compreensão do fenômeno estudado, a observação de contextos, o levantamento de opiniões através de entrevistas e registro de dados. Além da triangulação de métodos de coleta para validar resultados.

Duas razões levaram-nos a combinar análises qualitativas com quantitativas nesta pesquisa. Primeiro porque tais métodos não se excluem, ao contrário, eles se complementam e juntos possibilitam a mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos investigados, neste caso, análises de materiais didáticos em língua estrangeira e sua aceitação e visão sob a ótica dos aprendizes e professores que participaram da pesquisa. Segundo porque, como já referido acima, a adoção das análises e de sua triangulação torna os resultados da pesquisa mais válidos e confiáveis, possibilitado o enriquecimento de constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro de um contexto natural de sua ocorrência

(Duffy, 1987, p. 131). Dessa forma, a pesquisa quali-quantitativa não só procura entender o contexto cultural e social através da observação, do registro e de análises das interações entre indivíduos e entre indivíduos e sistemas (Liebscher, 1998), como também possibilita suporte por meio de dados quantitativos.

2.2. CONTEXTO DA PESQUISA

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados no curso de inglês – escola X – em Fortaleza, no período de agosto a dezembro de 2005, em salas de aulas de nível intermediário. A rede de escolas X foi fundada em 1950 e hoje conta com mais de 350 unidades espalhadas pelo Brasil e algumas filiais no exterior. A empresa possui também mais de 3000 professores no Brasil. Os professores são qualificados e constantemente treinados com o objetivo de garantir a qualidade no ensino de inglês e espanhol. A rede, como as grandes franquias de ensino de línguas, oferece um ensino global, por meio de modernas tecnologias existentes, bem como usa recursos de e-learning.

A escola X, sediada em Fortaleza, dispõe de três sedes principais e atua em escolas de ensino privado. Atualmente encontram-se matriculados na rede local aproximadamente 2700 alunos. O material didático adotado para o curso de inglês é, em sua grande maioria, impresso na própria editora da franquia na cidade de São Paulo. Desde o ano 2000, a escola X foi pioneira no país em lançar seu próprio portal e é talvez a única escola de idiomas no Brasil que tenha um portal como parte de seu material didático.

As aulas na escola X ocorrem duas vezes por semana e cada aula tem duração de 75 minutos. A escola também oferece aulas ministradas aos sábados, com duração de 150 minutos. Cada escola tem, em seu espaço físico, um laboratório de informática (denominado pela franquia de Resource Center), onde os alunos podem acessar o portal com o acompanhamento do professor ou fazer as atividades em casa. Essa flexibilidade só é possível por que o portal dispõe de um

recurso no seu programa que possibilita aos professores e coordenadores acompanhar o aluno independente de onde ele possa vir a acessar o portal.

A escola X oferece cursos para faixas etárias diversas. Oferece cursos para crianças a partir de sete anos de idade, para o público infanto-juvenil (9/10 anos), para o público juvenil (11/12 anos), além de cursos básicos, intermediários e avançados, dirigidos aos jovens a partir de 13 anos de idade, alunos do ensino fundamental, médio, superior e adulto. Cada um desses níveis é dividido em quatro semestres. A instituição utiliza um processo de avaliação continuada através de instrumentos especialmente criados para esse fim, como um relatório de todas as provas, projetos, exercícios do portal, caderno de exercícios, etc. O professor acompanha e orienta o trabalho pedagógico de seus alunos de forma a permitir que o progresso do aluno seja percebido ao longo do curso. Além da carga horária regular, há também atividades na Internet, com a utilização do portal, o qual disponibiliza atividades que podem ser realizadas em qualquer lugar. Caso o aluno não disponha de um computador com Internet, a escola disponibiliza seu laboratório de informática. O portal, de criação da própria instituição, inclui atividades de compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita, atividades estas que foram suprimidas da sala de aula e deslocadas para o portal. Esses exercícios, junto com aqueles do caderno de exercícios (Resource Book), compõem 20% das notas parciais e finais na avaliação de desempenho dos alunos.

Vale ressaltar, entretanto, que o sistema adotado pela escola X garante a utilização do portal devido ao acompanhamento sistemático e individual oferecido a cada aluno através da Intranet da empresa. A avaliação das atividades do curso é feita através de índices de elaboração de tarefas, da quantidade de acessos para consulta e esclarecimento de dúvidas através de professores on-line, dentre outros serviços que asseguram a eficácia do sistema empregado e impedem que as habilidades de aprendizagem de uma LE sejam prejudicadas pela não utilização do portal pelo aluno. Este sistema oferece, inclusive, relatórios de acompanhamento que podem ser retirados individualmente por aluno através da senha de acesso à Intranet dos professores, coordenadores ou diretores que necessitem de dados atualizados acerca da evolução da aprendizagem de determinado aluno.

O uso do portal na escola X, como posto anteriormente, desloca parte das atividades do programa e parte do material didático para a *Internet*, maximizando algumas ações dos professores em sala de aula. Dentre elas, destacam-se:

- apresentação de novos conteúdos;
- uso da língua em contextos de comunicação autênticos;
- preparação dos alunos para organizar e lidar com tarefas individuais;
- acompanhamento do desempenho do aluno e orientação sobre o seu processo de aprendizagem; e
- em especial, coordenação dos processos de prática oral e melhoria dos mesmos.

Assim, vale a pena informar que essas ações não sofrem alterações, mas que elas podem ser maximizadas com o uso do portal local. Por exemplo, o professor já fazia a coordenação de atividades de prática oral em sala de aula, portanto isto não muda com o uso do portal. Porém, na sala de aula, essa ação do professor ganha proporcionalmente em otimização, já que a maioria das atividades é transferida para a *Internet*, deixando mais tempo para a prática da produção oral em classe. Cabe ressaltar o fato de que a escola X também trabalha com curso regulares sem o suporte do portal. O aluno, dependendo do horário e da filial em que se matricular, optará por um curso *on-line* ou um curso sem esse suporte. O aluno que optar por uma filial sem o uso do portal, trabalhará as atividades de produção escrita, compreensão escrita e oral em sala de aula com o auxílio do *Resource Book* e de um CD que acompanha o material didático.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Para a coleta dos dados, os seguintes instrumentos serão utilizados:

1. Uma checklist elaborada por Collins e Ferreira (2004), com o objetivo de avaliar o portal em estudo, (cf. Anexo III), elaborada a partir de um estudo teórico e da experiência das pesquisadoras como autoras, designers, instrutoras e

avaliadoras de cursos virtuais. O roteiro foi dividido em sete grandes áreas, cada uma contendo um grupo de questões: contextual, tecnológica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional. Além da *checklist*, atividades realizadas pelos alunos e a frequência de acesso ao portal foram também analisadas.

2. Critérios selecionados das teorias sobre abordagem comunicativa (Nunan, 1991, Brown, 1994) para análise de materiais didáticos impressos (coleção A e coleção B) adotados em cursos totalmente presenciais e nos cursos que utilizam o portal na escola X. Os critérios são os seguintes: aprendizagem através da interação na língua-alvo, o uso de material autêntico, foco na aprendizagem e no processo, verbalização das próprias experiências e integração das habilidades (falar, escrever, ouvir e ler). O portal também será analisado com base nesses critérios.

3. Dois questionários aplicados aos alunos (Anexo I) e professores (Anexo II) da escola X, com o objetivo de se perceber a relação e percepção dos participantes diante do uso das novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. Os questionários dos alunos e professores são idênticos em relação ao seu conteúdo, mas com algumas diferenças em relação ao seu formato (cf. Anexo I e II). Os professores responderam a uma pergunta fechada, uma semi-aberta e três abertas. O questionário dos alunos continha três perguntas fechadas, uma semi-aberta e uma aberta. As perguntas tinham como objetivo avaliar a aceitação dos professores e alunos diante da implantação do portal, a frequência de uso, possíveis problemas percebidos por eles, suas motivações e sugestões de melhoria. Os questionários foram previamente discutidos com outros coordenadores com o objetivo de esclarecer o possível ganho resultante da pesquisa.

2.4 SUJEITOS PARTICIPANTES

A seleção dos professores e alunos participantes desta pesquisa foi realizada por este pesquisador em agosto de 2005. Foram escolhidos 14 professores de inglês que tinham experiência com o portal. Os participantes ensinavam em níveis intermediários e todos tinham mais de dois anos de experiência no ensino de inglês. Os professores tinham entre 25 e 30 anos de idade.

Foi realizada uma reunião e ficou claro que eles deveriam responder às perguntas de forma sincera, sem maiores preocupações em agradar o pesquisador. Para deixá-los mais à vontade, foi solicitado que eles não se identificassem ao responder o questionário.

Foram escolhidos 50 alunos dentro de um grupo de 213 alunos de cursos intermediários, visto que eles tinham experiência no uso do portal. Uma reunião foi realizada com os alunos para esclarecimentos e escolha dos participantes voluntários. A maioria desse grupo tinha, na época da pesquisa, pelos menos três semestres de uso do portal. O público alvo da escola X é na sua maioria composta de adolescentes. A faixa etária desse grupo de alunos era entre 16 a 22 anos. Só um dos alunos tinha 42 anos de idade. Antes de apresentar os questionários para os alunos, conversamos com seus professores e os orientamos sobre como proceder com a aplicação. Os alunos também não precisavam se identificar e eram também orientados a apresentar suas avaliações em relação ao uso do portal sem nenhuma restrição.

2.5 COLETA DE DADOS

Os dados analisados foram:

1) As duas coleções de materiais didáticos, uma utilizada nos cursos sem o suporte do portal (aulas somente presenciais) e a outra que é utilizada em cursos com aulas presenciais e virtuais. Essa análise foi realizada, como visto nos instrumentos de pesquisa, com base nos principais preceitos da abordagem escolhida pela escola X - Abordagem Comunicativa. Cada coleção consiste de um livro texto, um caderno de exercício e um CD para atividades de compreensão oral. Foram escolhidos materiais usados no primeiro semestre do curso básico da escola X, que para fins de análise são denominados respectivamente de coleção A e coleção B;

2) O portal desenvolvido pela escola X será analisado através da *checklist* elaborada por Collins e Ferreira (2004) bem como pelos critérios da AC; e

3) As respostas dos questionários dadas pelos alunos e professores serão analisadas com base nas teorias previamente mencionadas.

Os dados foram coletados pelo pesquisador, na escola X, quando da avaliação do portal, durante o segundo semestre de 2005. Os trabalhos da pesquisa foram realizados na seguinte ordem:

1. Primeiro foi realizada uma análise do material didático usado em cursos totalmente presenciais (coleção A) e em cursos em que o material é utilizado conjuntamente com o portal (coleção B), com o objetivo de se perceber possíveis diferenças que se adequassem à implantação deste e observar se a coleção B realmente consegue fornecer aos alunos subsídios efetivos para realizar esse trabalho fundamentado na AC;

2. Depois foi realizada uma análise do portal com o objetivo de validá-lo como material didático através de uma checklist elaborada por Collins e Ferreira (2004), que analisa todas as características pedagógicas e técnicas do portal como ferramenta de ensino inserida na metodologia em uso na escola X.

3. Em seguida foi elaborado e aplicado um questionário com o objetivo de se apreender a percepção de alunos de nível intermediário e professores selecionados em relação à introdução do portal no curso de inglês. Esses questionários foram aplicados na própria escola, no período normal de aula, em novembro de 2005.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Ao se descrever os materiais da coleção A, usada em cursos que não trabalham com o portal, e da coleção B, que trabalha com o curso misto – presencial e virtual –, fez-se uma análise qualitativa das informações, fundamentada nos princípios da abordagem comunicativa. Nessa mesma perspectiva analisou-se o portal implantado na escola X através de uma checklist elaborada por Collins e Ferreira (2004).

Na análise quantitativa, cujos resultados são apresentados em forma de quadros e gráficos, foi realizado o registro dos dados por meio da análise da frequência dos alunos ao portal e da análise dos resultados dos questionários para saber o perfil dos participantes no que diz respeito ao uso das novas tecnologias, bem como suas percepções acerca desse novo elemento no contexto de sala de aula.

Finalmente fez-se uma triangulação quantitativa e qualitativa através dos dados registrados já mencionados anteriormente (análise do portal, análise do material impresso e resultados dos questionários).

O próximo capítulo relata e discute os resultados sobre a análise dos materiais impressos e dos dados coletados sobre o portal.

3 ANÁLISE DE MATERIAIS IMPRESSOS E ON-LINE

O objetivo deste capítulo é relatar e discutir os resultados das análises realizadas nos materiais impressos e *on-line* em língua inglesa adotados na escola X. A análise foi realizada com base em critérios selecionados das teorias sobre abordagem comunicativa para os materiais didáticos impressos e uma *checklist* elaborada por Collins e Ferreira (2004) para avaliar o portal em estudo (cf. Anexo III).

Os resultados das análises serão apresentados em duas partes. Na primeira parte a análise do material didático utilizado nos cursos presenciais (Coleção A) e a coleção de um curso do mesmo semestre (Coleção B) usado com o suporte *on-line*, com o objetivo de perceber as adequações feitas para seu uso concomitante com o portal. Na segunda parte, analisamos o material *on-line* – o portal.

3.1 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO – UMA INTRODUÇÃO

Nos cursos presenciais, o material utilizado consiste de um livro texto, um caderno de exercícios denominado Resource Book (RB) e um CD contendo todas as atividades de compreensão oral que podem ser realizadas em sala ou em casa. Doravante a referida coleção será chamada de coleção A.

A coleção A faz parte de um programa de nível básico destinado a adolescentes e jovens adultos. Esse nível básico compõe-se de quatro semestres. Contudo, para os propósitos deste estudo, será analisado o livro do primeiro semestre – Básico 1. A coleção foi desenvolvida para alunos que têm como objetivo aprender a falar inglês como meio de comunicação internacional.

Antes de iniciar a análise da coleção A é relevante se entender primeiro, do ponto de vista metodológico adotado nos materiais didáticos pela escola X, três elementos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem: o aluno, o professor e o material instrucional.

A coleção A percebe o aluno como um indivíduo que já tem uma experiência prévia de aprendizagem de uma LE, portanto tem conceitos, conscientes ou não, de como uma língua é utilizada. É o que costumamos chamar de *false beginner*¹. Como indivíduo, o aprendiz (ele/ela) traz para o contexto da sala de aula sua própria visão do mundo e como usá-la na construção do seu conhecimento. Esses fatores são importantes no desenvolvimento de suas estratégias de aprendizagem e conseqüente competência numa LE. É esperado que o aluno, dentro desse contexto, seja um participante ativo no processo ensino/aprendizagem, um negociador de significados e um interlocutor, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. Ainda sobre esse tópico, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, p.93) para LE, cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento.

O segundo elemento chave no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é o professor, cujo papel na abordagem comunicativa tem sido de grande importância. O professor de LE, na ótica da abordagem comunicativa, é considerado um facilitador do processo comunicativo, um analista das necessidades dos alunos, um conselheiro e um gerenciador de todo o processo de ensino/aprendizagem. O professor deve estar interessado em ajudar seus alunos a serem independentes, ensejando situações que propiciem o envolvimento e a interação deles frente a conflitos, problemas, perguntas que desenvolvam o raciocínio, a reflexão e a expressão. Agindo assim, o professor é também um mediador e um fomentador da autonomia em sala de aula.

Ele deve estar consciente dos princípios metodológicos subjacentes aos objetivos de cada seção e unidade do livro texto, bem como ser conhecedor de técnicas e procedimentos necessários para ministrá-los, que na verdade variam de grupo para grupo, de indivíduo para indivíduo e, às vezes, até o próprio indivíduo apresenta mudanças durante todo processo de internalização de uma LE.

A coleção A foi elaborada com base nos princípios da AC (já discutidos no referencial teórico) e, como tal, busca promover o uso comunicativo da língua inglesa. O material didático que compõe a coleção A funciona como *input*² de língua propiciando ao aluno fazer uso de um número considerável de atividades práticas necessárias à aquisição da língua-alvo. Entretanto, o material é um meio e não um fim em si mesmo. Para o processo de aprendizagem realmente se realizar, um ambiente favorável em que alunos motivados, professores qualificados e bons materiais e recursos são essenciais para uma aprendizagem eficaz. Sob esta perspectiva, o material didático é muito importante como meio e como *input* para aprendizagem da língua estrangeira.

Como apresentado no capítulo 2, ratificamos que as coleções A e B serão analisadas com bases em critérios selecionados das teorias sobre abordagem comunicativa (Nunan, 1991, Brown, 1994) para análise de materiais didáticos impressos. Os critérios são os seguintes: a) aprendizagem através da interação na língua-alvo, b) uso de material autêntico, c) foco na aprendizagem e no processo, d) verbalização das próprias experiências e e) integração das habilidades (falar, escrever, ouvir e ler).

3.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO A – AULAS PRESENCIAIS

A coleção A, que se compõe de livro-texto, caderno de exercícios e um CD para cursos de língua inglesa na escola X, é utilizada em cursos que variam de 45 a 50 h/a, com algumas horas adicionais para testes e quizzes. Cada livro-texto tem cinco unidades e cada unidade 9 seções. Algumas dessas seções podem se repetir ocasionalmente. As atividades do livro-texto da coleção A são baseadas, como

veremos, nos princípios que regem a AC, e, portanto, tentam ativar estratégias e acomodar diferentes estilos de aprendizagem. A maioria das atividades da coleção A é task-based³ e algumas delas são realizadas através de trabalho em pares ou em grupo. Os alunos são orientados a se comunicar na língua-alvo sempre que possível. Para tanto são expostos a situações através de diálogos, textos e jogos elaborados com o objetivo de se trabalhar as habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita.

Os exercícios apresentam uso de importantes estratégias de aprendizagem, tais como tomar nota, descobrir, selecionar, organizar e categorizar, ou seja, desenvolvem no aluno uma percepção da língua que ele está estudando e também do processo de aprendizagem.

A integração das habilidades é uma busca constante que permeia quase todos os exercícios. Cada unidade traz seções com objetivos específicos que serão discutidas a posteriori. Não existe um número fixo de seções por unidade, elas são apresentadas de acordo com a necessidade de se praticar, reconhecer ou reforçar algum aspecto do conteúdo. Contudo, algumas seções precedem outras, dependendo de sua natureza e necessidade de se relacionar algumas atividades com o objetivo de complementar outras. Por exemplo, a seção Working With Words vem antes da seção Focus on Language, caso seja necessário o uso de algum vocabulário específico para a prática do input apresentado. A seção Pronunciation Study precede Focus on Language para que seja dada ênfase à pronúncia de algumas palavras que serão usadas durante diálogos na referida atividade.

3.2.1 Descrição das seções do material didático da coleção A e seus objetivos

1. *Conversation Scenes*: como o próprio título sugere, esta seção compreende uma série de partes de conversações, que embora não sejam autênticas, são de boa qualidade sonora. Tais conversações concentram-se em aspectos da língua que têm por objetivo expor os alunos a situações reais de

³ Task based: metodologia comunicativa baseada em tarefas (BROWN, 1994)

comunicação, sendo também fonte de input, além de ajudar os alunos a reconhecerem as funções e outros aspectos lingüísticos de uso de uma LE (foco na aprendizagem/processo). Trabalha-se nessa seção com atividades de reconhecimento.

UNIT I

CONVERSATION SCENES

1. Listen to the conversations and discuss what they have in common.
2. Look at the lists below. Then listen to the tape again and tick (✓) the names and phrases you hear.

Names	Phrases
<ul style="list-style-type: none">• Alex• Jim• Patricia• Steve• Mrs. Lucca• Dr. Bander• Pat• Professor Lucca	<ul style="list-style-type: none">• Hi!• Hello!• Can I help you?• Good afternoon.• Nice to meet you.• How are you?• Bye.• Pretty good.• Fine, thanks. And you?

Figura 1: Conversation Scenes

Fonte: Coleção A

2. *Working With Words*: esta seção mostra atividades distintas e, muitas vezes, é seguida de ilustrações. Os objetivos aqui são expor os alunos a um novo vocabulário, que é apresentado dentro do contexto desejado, e promover atividades comunicativas relacionadas à prática que se encontra na seção seguinte do material – Focus on Language. Por exemplo, se o assunto da unidade é passatempos/hobbies, os alunos serão expostos a diferentes tipos de filmes, livros, programas de TV, esportes, etc. Entretanto, o material utilizado não é autêntico. Há interação entre os alunos e atividades em pares ou em grupos, e os alunos podem

praticar vocabulário novo e fazer uso de suas experiências. As atividades têm o objetivo de consolidar funções e novas palavras à realidade do aluno.

InterEnglish

WORKING
WITH WORDS

What do you do?



I'm an astronaut.

1. Look at the occupations in the box. Write them under the corresponding pictures.

teacher computer programmer dentist police officer
doctor architect engineer taxi driver secretary lawyer

lawyer teacher taxi driver police officer
doctor computer programmer architect

2. Which of these professions seem typically masculine or feminine?

♂	♀

Figura 2: working with words

Fonte: Coleção A

3. *Focus on Language*: esta seção tem o objetivo de desenvolver a produção oral (speaking). Nem sempre, neste momento, se faz uso de uma situação. Às vezes apresentam-se conversações curtas que contemplam o assunto trabalhado na unidade e expande-se para a realidade do aluno. Essa seção traz também uma lista de perguntas e expressões que os alunos necessitarão para terem êxito na atividade. Apesar da maioria das atividades serem task based, alguns desses exercícios fogem aos princípios da AC e se apresentam como diálogos controlados (cf. figura 3). No entanto eles funcionam como base prática para a próxima seção – que trabalha com diálogos abertos, permitindo portanto uma interação mais autêntica entre os alunos. Essa seção pode também trazer esporadicamente material autêntico, como, por exemplo, fichas para serem preenchidas com os dados dos alunos.

**FOCUS ON
LANGUAGE 3**

Fill in the table below with information about you and one of your classmates.

	YOU	YOUR CLASSMATE
number of children		
number of brothers and sisters		
lucky number		
age		
shoe size		
weight		
number of tv's at home		
number of bedrooms in your house		
finished elementary school in _____ (year)		
born in _____ (year)		

Figura 3: Focus on Language

Fonte: Coleção A

4. *Focus on Communication*: nesta seção o aluno trabalha com diálogos abertos (no qual podem usar sua imaginação e experiência) na língua-alvo. Os alunos assumem papéis dentro de uma determinada situação previamente dada, praticando as funções e podendo também criar livremente ou falar deles mesmos. As estratégias utilizadas visando à produção de enunciados comunicativos são variadas: o trabalho em grupo, que permite a comunicação entre os alunos (com preocupação maior nas estratégias de comunicação do que na forma dos enunciados); as técnicas de criatividade e as dramatizações (*role play*), que permitem a expressão mais livre; a leitura silenciosa de textos autênticos, como, por exemplo, anúncios de filmes retirados de jornais americanos e ingleses, menus reais, resenhas de livros, etc (em oposição a textos facilitados pedagogicamente).

InterEnglish

FOCUS ON
COMMUNICATION 3

Your class is going to have a barbecue at one of your classmates' house.
You have to pick up 3 of your friends and you don't know where they live.
List their names, addresses and phone numbers.

USE: What's your address?/Where do you live?
Do you live near here?
What's your phone number?

name	address	phone number
Karla	253 - Avenida de Curitiba	Str 2 219 1123
Larissa	201 - Independência Str.	257 2211

Figura 4: Focus on Communication

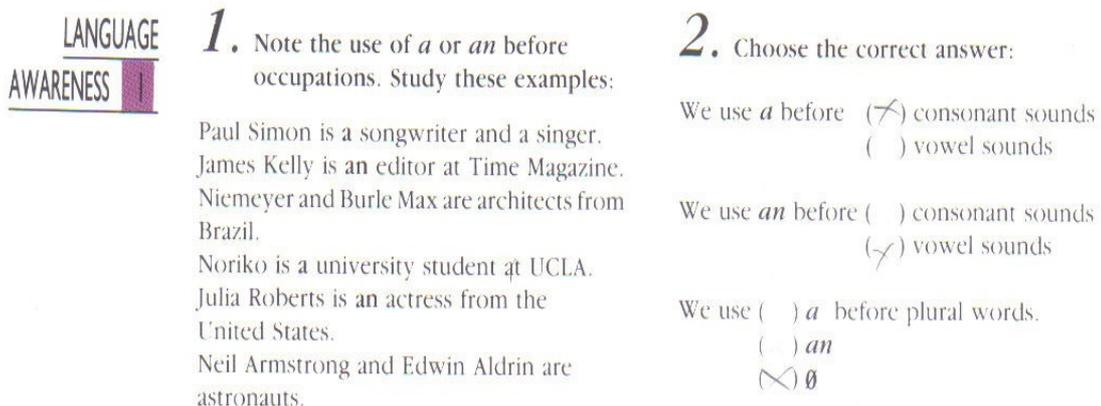
Fonte: Coleção A

5. *Language Awareness*: nesta seção são apresentadas perguntas e sentenças, e os alunos devem reconhecer, muitas vezes por si mesmos, os aspectos gramaticais subjacentes. A maioria dos exercícios não constitui atividade comunicativa. A ilustração abaixo é exatamente um exemplo de um exercício usado

pelo método audiolingual, que usa drills⁴ numa coleção de exemplos para se concluir qual a regra de uso. O aluno, na verdade, está aprendendo as regras da língua a partir da análise de várias sentenças, ou seja, a se conscientizar sobre o funcionamento da língua (metalinguagem). Nesse tipo de atividade, o aluno não tem a oportunidade de interagir com outros alunos e falar de suas experiências. Grande parte desse tipo de atividade não-comunicativa foi transferida para o portal, como será discutido na seção 3.2.5.

A gramática de base da AC é a nocional, gramática das noções, das idéias e da organização do sentido. Fica claro que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. No entanto, observando-se os materiais e situações de aprendizagem da escola X, percebe-se que os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos, principalmente na coleção B, que será analisada a seguir. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a inferir as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

A seção Language Awareness só é realizada depois que alguma prática das funções ou do vocabulário a ser aprendido já foi realizada previamente pelo aluno.



LANGUAGE AWARENESS

1. Note the use of *a* or *an* before occupations. Study these examples:

Paul Simon is *a* songwriter and *a* singer.
James Kelly is *an* editor at Time Magazine.
Niemeyer and Burle Max are architects from Brazil.
Noriko is *a* university student at UCLA.
Julia Roberts is *an* actress from the United States.
Neil Armstrong and Edwin Aldrin are astronauts.

2. Choose the correct answer:

We use *a* before consonant sounds
 vowel sounds

We use *an* before consonant sounds
 vowel sounds

We use *a* before plural words.
 an
 Ø

Figura 5: Language Awareness

Fonte: Coleção A

6. *Pronunciation Study*: neste momento é dada ao aluno a oportunidade de uma prática formal de pronúncia. A atividade trabalha só com duas habilidades – ouvir e ler. Usa-se aqui a mesma seqüência do Language Awareness, isto é, os alunos são expostos à língua falada e encorajados a descobrir por eles mesmos as características das pronúncias em estudo, visto que, além da prática em sala de aula com a ajuda do professor, cada aluno tem seu próprio CD e pode praticar em casa também. Veja-se o exemplo abaixo:

PRONUNCIATION
STUDY 2

1. Listen and read.

A: *Is your name G-I-U-L-I-A?*

B: *No. It's J-U-L-I-A.*

A: *Your name, please.*

B: *Diane Tebrani.*

A: *How do you spell your last name?*

B: *T-E-H-R-A-N-I.*

Figura 6: Pronunciation Study

Fonte: Coleção A

7. *Useful Language*: não se trata exatamente de uma seção, mas sim um quadro que apresenta frases e sentenças com utilidade lingüística dentro e fora da sala de aula. Cabe ao professor escolher o momento adequado para fazer uso do mesmo. Essas frases, além de possibilitar o uso da integração das habilidades, ajudam também o aluno a interagir com mais freqüência na LE com seus colegas e professores. Preenchem importantes lacunas do diálogo, o que permite ao aluno conhecer mais sobre seus colegas e falar de suas experiências.

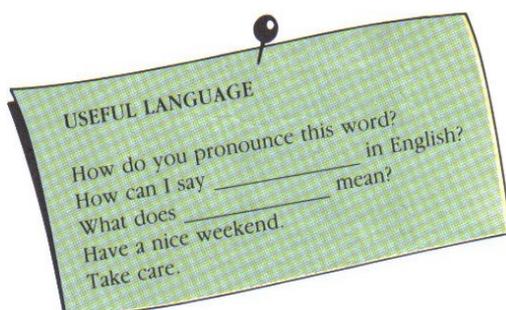


Figura 7: Useful Language

Fonte: Coleção A

8. Play 'N' Learn: para Ferreira et al (2002), a aprendizagem deve também ser divertida. O lúdico ocorre através de atividades que tragam algumas brincadeiras através das quais os alunos se expressem, interajam e aprendam a usar a LE. Aqui se encontram jogos, competições e outras atividades lúdicas (podem ser materiais autênticos) que são ferramentas úteis usadas como elementos de motivação e consolidação no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Nunes (2004, *on-line*), ressalta a importância de se usar o lúdico no ensino da língua estrangeira:

As atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas no ensino da matemática. Contudo, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira. Pois assim elas facilitarão o aprendizado da mesma e motivarão tanto crianças como adultos a aprender. Desse modo, percebe-se quão importante é a ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos olhos dos alunos, os quais estarão mais interessados em assistir à aula.

PLAY 'N' LEARN

GUESS WHO THIS PERSON IS!

Student A: I'm a singer (car racer)

Class: Are you from Italy (from Italy)?

Student A: No, (I'm not.)

Class: Are you Italian (French, Portuguese, etc?)

Student A: Yes, I'm from Milan.

Class: Are you Nelson Piquet?

Student A: Yes, that's right.

Are you an actor?



No, I'm a songwriter.

Are you from Italy?



No, I'm French.

Figura 8: Play N' Learn

Fonte: Coleção A

9. *Recalling*: apresenta-se como uma lista de funções no fim de cada unidade. Funciona como uma tabela do conteúdo que deve ser visto. É também usado como um guia de estudo para o aluno e um momento para o professor repassar a matéria com seus alunos como revisão para uma avaliação. A atividade não é comunicativa, porém um professor experiente pode, nesse momento, optar por fazer atividades que envolvam todas as habilidades lingüísticas com exercícios de compreensão e produção oral e escrita. É o momento ideal, como será discutido na análise da coleção B, para se integrar todas as habilidades, visto que eles, além de já conhecerem as funções e seus objetivos, já passaram por momentos de prática e de produção de todas as funções presentes na atividade.

RECALLING

Notice

- how people introduce themselves:
Hi! I'm Alex.
Good morning. My name's Steve Lucca.
Good afternoon. I'm Mrs. Lucca.
- how people reply to an introduction:
Nice to meet you.
Nice to meet you too.
- how people spell their names:
Lucca? How do you spell it?
L-U-C-C-A.
- how people say what they do:
I'm a professor at the University of Illinois.
I go to college.
- how people ask and answer how they are:
How are you?
Fine, thanks.
Very well, thank you. And you?
Pretty good.

Figura 9: Recalling

Fonte: Coleção A

10. *Others*: esta seção compreende outras atividades distribuídas ao longo do livro-texto sem um título específico para cada apresentação e não estão presentes em todas as unidades. Funcionam como uma prática extra de algum input novo. Geralmente trazem instruções mais elaboradas como, por exemplo, na unidade 2 ela se apresenta com o título *Are you good at Math?* Essa atividade específica (cf. figura 10) permite ao aluno uma prática adicional com números.

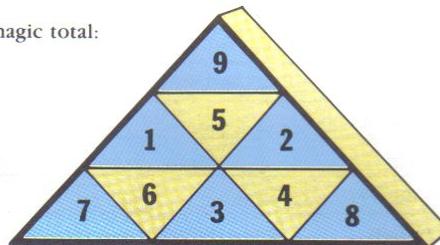
InterEnglish

ARE YOU GOOD AT MATH?

Magic TRIANGLES and SQUARES
Work in pairs. Find out the missing numbers.

1. Complete the magic total:

$$\begin{array}{r} 9 \\ 1 \\ + 5 \\ 7 \\ \hline 6 \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 9 \\ 5 \\ + 2 \\ 4 \\ \hline 8 \end{array}$$

$$7 + 6 + 3 + 4 + 8 =$$

Figura 10: Others

Fonte: Coleção A

- **Caderno de exercícios**

Resource Book (RB): O livro de exercícios traz uma variedade de atividades de caráter individual para que o aluno possa praticar, reforçar, sistematizar, consolidar e expandir sua competência comunicativa. O livro é auto-explicável e promove uma aprendizagem mais autônoma do aluno. O aluno, com a supervisão do professor, pode fazer essas atividades em sala ou em casa, dependendo das suas necessidades.

- **Livro do professor**

Teacher's Book: traz uma visão geral dos princípios metodológicos que fundamentam o trabalho da coleção A. Contém uma descrição do material, notas sobre cada unidade e sugestões de como fazer melhor uso do livro-texto, dos exercícios e do CD.

- **CD**

Contém todas as atividades de compreensão oral e pronúncia do livro texto. Orienta-se que o CD deve ser usado em classe pelo professor e em casa pelo aluno como um reforço extra. Após a descrição da coleção A, as seções serão analisadas com base em critérios selecionados das teorias sobre abordagem comunicativa (Nunan, 1991, Brown, 1994) para análise de materiais didáticos impressos.

Os critérios já mencionados anteriormente neste capítulo são os seguintes: interação na língua-alvo, o uso de material autêntico, foco na aprendizagem e no processo, verbalização das próprias experiências e integração das habilidades. O Quadro 1 (abaixo) apresenta o resumo das análises realizadas:

- **Critérios da Abordagem Comunicativa usados para análise:**

- Interação na LE: é uma série complexa de mensagens trocadas entre os alunos na língua em estudo.

- Uso de material autêntico: O livro didático, na abordagem comunicativa, deixa de ser o único material a ser seguido, tornando-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a insumo autêntico (revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, et cetera, além dos diversos recursos da Internet).

- Foco na aprendizagem e no processo: a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes.

- Verbalização das próprias experiências: Para Widdowson (1991), o aprendiz deve ser capaz de saber não só o funcionamento da LE, mas deve também ser capaz de usá-la em situações reais. De natureza indutiva, a abordagem comunicativa propõe que o uso da LE em sala de aula seja privilegiado, através da realização de tarefas relevantes, a fim de que sejam promovidas interações autênticas.

- Integração das habilidades: trabalhar as quatro habilidades de forma equilibrada é essencial dentro da AC (BROWN, 1994).

Seção/Critério	Interação	Material autêntico	Foco na aprendizagem/ processo	Verbalização das experiências	Integração das habilidades
1.Conversation Scenes	X	-	X	X	-
2.Working With Words	X	-	X	X	X
3.Focus on language	X	-	X	X	X
4.Focus on communication	X	X	X	X	X
5.Language Awareness	-	-	X	-	-
6.Pronunciation Study	-	-	X	-	-
7.Useful Language	X	-	X	X	X
8.Play ‘ N ‘ Learn	X	-	X	X	X
9. Recalling					
10.Others	X	-	X	X	X

Quadro 4: Análise da coleção A baseada em princípios da AC

Há diferentes tipos de interação presentes em todas as seções da coleção A. Algumas atividades, como a *Conversation Scenes*, apresentam interações do tipo aluno/professor, aluno/aluno e aluno/material, outras como a seção *Pronunciation Study*, apresentam somente a interação do tipo aluno/material. Neste estudo, com base nas descrições, foram consideradas somente as seções que trabalham com os três tipos de interação, como as seções 1,2,3,4,7,8 e 10. São atividades que o aluno pode realizar em pares ou em grupos e com a orientação do professor.

No que diz respeito ao uso de material autêntico, somente a seção *Focus on Communication* apresenta exemplos de jornais, classificados, fichas e outros. Como as seções *Focus on Language* e *Play 'N' Learn* apresentam esse tipo de material esporadicamente, decidimos não considerá-las durante a pesquisa (cf. Quadro 1).

Quase todas as atividades (exceto a seção *Recalling*) mantêm o foco na aprendizagem, visto que os alunos são levados a consolidar as funções a serem aprendidas através de atividades desenvolvidas para tal propósito. A maioria dos exercícios apresenta uso de importantes estratégias de aprendizagem, como tomar nota, descobrir, selecionar, organizar e categorizar, ou seja, desenvolvem no aluno uma percepção da língua que ele está estudando e também do processo de aprendizagem. A seção *Recalling* se apresenta como uma simples lista de funções.

Dentre as dez seções, três (seções 5,6 e 9) não contemplam o critério verbalização das experiências, considerando que são atividades individuais em que a interação ocorre somente do tipo aluno/material e, portanto, não é dada ao aluno a oportunidade de falar de suas próprias experiências (cf. Quadro 1).

Ao analisarmos o último critério (Integração das habilidades), concluímos que existe em todas as seções algum tipo de integração, mas somente serão consideradas para o estudo as seções que trabalham as quatro habilidades, como defendido por Brown (1994) no capítulo 1, e, neste caso, quatro das dez seções (cf. Quadro 1) apresentam outro tipo de interação.

É importante ressaltar que a seção *Others* não está presente em todas as unidades e aparece de forma aleatória, constituindo porém uma oportunidade de prática extra de algum aspecto específico da língua inglesa. São atividades que possibilitam a interação entre alunos e professores, e facilitam a integração de habilidades, considerando que, durante e após a atividade, os alunos possam discutir seus resultados. A tarefa também permite aos alunos falarem de suas experiências.

Após a análise da coleção A, percebemos que apenas a seção *Focus on Communication* contempla todos os critérios da abordagem comunicativa usados para este estudo e escolhido pela escola X como base filosófica. Vale ressaltar que a seção *Recalling* não contempla nenhum critério utilizado na análise, apresentando-se portanto como uma atividade não condizente com os princípios filosóficos da escola. Podemos concluir também que a coleção A apresenta outras lacunas metodológicas concernentes a AC. A coleção usa pouco material autêntico (cf. Quadro 1), quatro de suas seções (1,5,6 e 9) não integram as quatro habilidades e existe a necessidade de aumentar a quantidade de atividades que contemplem os critérios de verbalização das experiências e interação, considerando que esses são dois aspectos importantes defendidos pela abordagem comunicativa.

3.2.2 Análise do material didático: Coleção B – Aulas com o suporte do portal

O material da coleção B consiste de livro-texto, caderno de exercícios e um CD. Cada livro-texto tem seis unidades (uma unidade a mais que a coleção A) e cada unidade tem 7 seções (essas seções podem se repetir ocasionalmente). Além de passar por uma atualização dos tópicos e repaginação no seu layout, o material sofreu alterações para se adequar à implantação do portal e para ter um caráter mais condizente com os princípios que norteiam a AC. Um exemplo disso foi a exclusão da maioria das atividades de pronúncia – que foram deslocadas para o portal – e algumas atividades de consolidação gramatical. Parte dessas atividades da coleção A que eram realizadas de forma individual e que não exigiam interação para serem executadas foram retiradas do material e transferidas para o portal ou adaptadas à AC, permitindo ao aluno mais tempo para dedicar-se em sala de aula

às atividades de produção oral. Passemos agora à descrição das seções do material da coleção B. Como na coleção A, para os propósitos deste estudo foi descrito e analisado apenas um conjunto de material didático do Básico 1 da coleção B.

1. *Opening*: esta seção foi elaborada com o objetivo de fornecer atividades que trabalham com vários aspectos de prática lingüística e que não necessariamente se encaixam na organização pedagógica seqüencial das unidades, visto que essas seções nem sempre contemplam as funções a serem trabalhadas durante a unidade. São, na verdade, insumos aleatórios da LE. Funcionam como atividades de warm-up (atividades de aquecimento usadas para dar início às aulas) e geralmente integram as quatro habilidades. Como se percebe na figura 11 abaixo, a seção não trabalha com material autêntico.



Figura 11: Opening

Fonte: Coleção B

2. *Conversation/Reading Scenes*: a referida seção apresenta situações da vida real em que a comunicação acontece, como por exemplo, diante do contexto dado, no caso a sala de aula (cf. figura 12), na qual o aluno pode praticar um jogo de adivinhação e usar funções diversas, (nesse caso, opinar sobre algo) usando as seguintes formas lingüísticas *I think...*, *Maybe...*, entre outras. As atividades desta seção enfatizam o contexto e aspectos específicos das situações trabalhadas na unidade em particular. As funções são focalizadas por meio de exercícios de compreensão oral e escrita, porém, ao contrário da coleção A discutida na seção 3.1.1, existe nessas seções a integração das quatro habilidades. O objetivo da seção é preparar o aluno para saber se comunicar em situações cotidianas e não simplesmente reconhecer outros aspectos lingüísticos.

 **Conversation Scenes**

▶▶ Conversation B



▶ Task 1

1 With your classmates, study the picture and write down

- ▶ where these people are: _____
- ▶ who the woman is: _____
- ▶ who the boy standing in the back is: _____

Language Hints

I think they are...
Maybe the woman is...
The boy standing in the back/He is probably...

Figura 12: Conversation Scenes

Fonte: Coleção B

3. *Focus on Language*: esta seção permite aos alunos uma prática de uso oral da LE. As funções necessárias para realização dessas tarefas são providas pela seção *Conversation/Reading Scenes*. Os alunos têm a oportunidade de falar de suas próprias experiências. Como afirmam vários autores discutidos no capítulo 1 (Dell Hymes 1967, Canale e Swan 1980, Canale 1983, Richard-Amato,1996 e Brown, 2000), as atividades didáticas devem procurar promover o uso pragmático, autêntico e funcional da língua com propósitos significativos.

Focus on Language 2

Task
Find someone who

	Student's Name
has a nickname.	
has 2 last names.	
has a repeated letter in the first name.	
has a "zero" in his/her phone number.	

Language Hints

Do you have a nickname?
Yes, it's _____./No, I don't.
What is your full name, please?
It's _____.
How do you spell your first name?
What's your phone number?
It's _____.
Thanks.
You're welcome.

Figura 13: Focus on Language

Fonte: Coleção B

4. *Vocabulary Build-up*: Os alunos encontrarão aqui um glossário que os ajudará a aumentar seu conhecimento do léxico de um determinado tópico. Essa seção corresponde ao *Working With Words* da coleção A. A diferença é que na coleção A eram atividades realizadas de forma individual, na coleção B as atividades são desenvolvidas em pares para que os alunos possam negociar significados através de uma tarefa essencialmente comunicativa. A seção é, na verdade, construída pelos próprios alunos.

Vocabulary Build-Up 

► Task 1

1 Read the conversation and check the correct choice.

Denis says *I'm really sorry* because he expected to meet a
 man. woman.

Helena *Hello!*
Denis *Good morning. Denis Kefros, the new attorney. I have a meeting with the chairman of the company.*
Helena *Chairwoman, you mean.*
Denis *I'm really sorry.*
Helena *It's OK. Helena van Manen. Nice to meet you, Mr. Kefros.*
Denis *Nice to meet you too, Ms. Manen.*

2 Some names of professions may end in *-man* or *-woman*. To be politically correct, prefer the ending *-person*. Complete the chart.

Chair person responsible for a meeting, committee or organization	Chairman	Chairwoman	Chairperson
Business			
Sales			
Police			<i>Police Officer</i>

twenty-one 21

Figura 14: Vocabulary Build-up

Fonte: Coleção B

5. *Language Awareness*: os alunos terão oportunidade de refletir sobre algumas regras gramaticais através da interação com os colegas de sala, levantando hipóteses sobre como a língua funciona naquela determinada estrutura. Este é o momento em que os alunos devem trazer para um nível mais consciente o que vem sendo usado intuitivamente. Por isso, a seção se apresenta depois de certa prática naquela determinada função. Agora o professor tem papel preponderante, pois guiará os alunos através de perguntas para o entendimento dos aspectos gramaticais ensinados na unidade do livro texto . Nesse ponto, a seção foi modificada e é trabalhada em sala de aula de forma diferente do livro-texto da coleção A, que trabalha a gramática através de exercícios de repetição, como visto anteriormente. Nessa seção o aluno trabalha em pares e isso propicia maior interação, discussão (possibilidade de expressar suas experiências) e integração de habilidades não existentes anteriormente.

Language Awareness 1

Task Work in pairs.

1 Read and check the correct choices.

- 1 I have a meeting every Monday morning.
- 2 I work on the computer.
- 3 Do you drink coffee?
- 4 We don't wear uniforms.
- 5 We wear formal clothes when we have important meetings.
- 6 We don't surf on the Internet.
- 7 We have a 10-minute break.
- 8 We don't smoke in the office.
- 9 Do you take the bus at Lincoln Square?

These statements and questions are about

- habits and routines.
- likes and dislikes.
- past activities.

We use the

- past
- present
- future

tense to talk about them.

Figura 15: Language Awareness

Fonte: Coleção B

6. *Games*: apesar da importância das atividades lúdicas para uma aprendizagem descontraída e a construção de uma atmosfera mais relaxada, os *games* serão usados também com um propósito pedagógico para aumentar a motivação e construir atitudes mais colaborativas por parte dos alunos. Um exemplo de *game* bastante utilizado em sala de aula é o bingo, que serve para consolidar a aprendizagem de vocabulário. Nesse caso os alunos aprendem números ou vocabulário específico, dependendo da unidade, como por exemplo, se a função principal é perguntar a profissão, o jogo vai trabalhar com um vocabulário de profissões já conhecidas e também com outras profissões, visando assim enriquecer o vocabulário dos alunos.



Figura 16: Bingo

Fonte: Coleção B

7. *Focus on Communication*: nesta seção os alunos interagem através de situações pré-determinadas. Além de proporcionar ao aluno mais um momento de prática, essa seção também permite que o aluno perceba o quanto ele aprendeu. Nesse momento, o professor deve avaliar a *performance* do aluno para checar, além da correção gramatical, as competências discursivas, sociolingüísticas e estratégicas (cf. referencial teórico) demonstradas durante a atividade. É importante observar que essa seção na coleção A era muito mais controlada, visto que todos os *inputs* eram apresentados aos alunos durante a atividade. Já na coleção B, só é dada ao aluno a situação para que ele, juntamente com seus colegas, desenvolva a linguagem necessária para a execução do que é solicitado. Essa mudança se justifica em razão das características do novo material, que tem um foco maior nas atividades de produção oral.

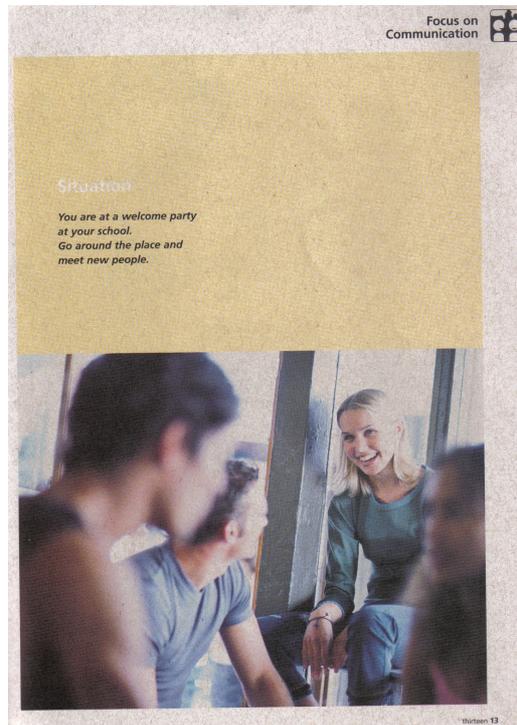


Figura 17: Focus on Communication

Fonte: Coleção B

• *Resource Book:*

O caderno de exercícios oferece recursos para a consolidação do que foi estudado em sala. O caderno tem 6 unidades, como o livro-texto. Algumas das seções correspondem às mesmas encontradas no livro-texto. As seções *Focus on Language* e *Vocabulary Build-up* dão aos alunos oportunidade de praticar e consolidar o que aprenderam na unidade toda.

Como algumas seções do RB não têm um equivalente no livro-texto (*Pronunciation Challenge, Reading, Writing e Checking Out*), o professor deve explicá-las em sala e solicitar que os alunos façam em casa, visto que a maioria

dessas atividades não demanda interação. O livro foi feito com o objetivo de ser trabalhado de forma integrada com o livro-texto e não apenas como mero complemento do trabalho feito em sala. O professor é orientado a relacionar as atividades dos dois livros.

Vale registrar que uma inovação no RB da coleção B é a seção *Checking out*. Essa seção elaborada com o objetivo de oferecer a possibilidade de uma auto-avaliação continuada e junto, com as *Reference Pages*, dão ao aluno a oportunidade de sistematizar o conhecimento da língua internalizada. A seção se apresenta na forma de um teste (*quiz*) e permite que o aluno cheque seu aprendizado. Essa seção corresponde ao *Recalling* da coleção A que era apresentada no livro-texto. No entanto, na coleção anterior, as funções eram listadas ao fim de cada unidade apenas como forma de revisão. A atividade tem, nessa coleção, uma proposta mais significativa para o aluno, considerando que, ao fazer a tarefa, ele tem que refletir sobre o seu aprendizado.

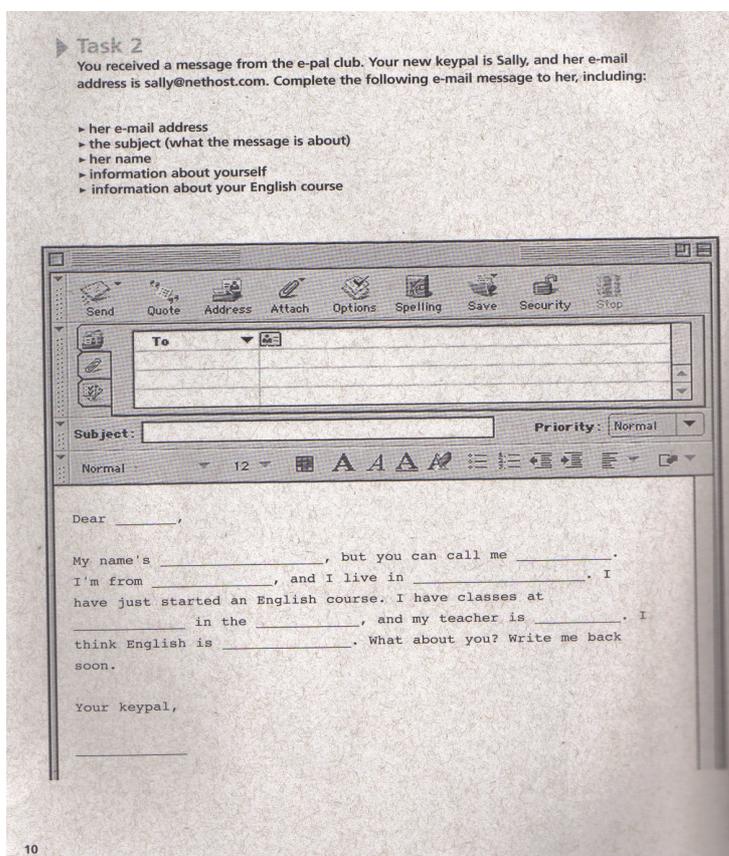


Figura 18: Resource Book (writing)

Fonte: Coleção B

Percebe-se que o RB da coleção B tem menos seções que o da coleção A, considerando que parte das atividades foram deslocadas para o portal. Na coleção B não consta mais a seção *Pronunciation Study*, pois a maior parte das atividades de compreensão oral (*Listening*) são realizadas através do portal, para permitir que o aluno tenha mais tempo para atividades mais comunicativas.

A partir da coleção B, o aluno consolida o que foi apresentado em sala por meio das atividades do RB ou do portal. O tempo usado em sala de aula tornou-se mais proveitoso para a realização de experiências comunicativas, sobretudo porque agora o aluno tem uma unidade a mais para trabalhar em sala. Para Almeida Filho (1993), assim como para vários autores (Halliday, 1989; Motta-Roth, 1998; Widdowson, 1991, entre outros), o ensino comunicativo de linguagem é aquele que organiza experiências de aprendizagem em termos de atividades relevantes, de real interesse ou necessidade do aluno, para que ele aprimore o uso da LE na interação com seu meio. Utilizar a abordagem comunicativa na sala de aula significa criar para o aluno experiências de aprendizado com conteúdos relevantes em vários meios através da prática e uso da LE. Assim, o propósito do portal e do RB é permitir ao aluno este momento de prática e consolidação que os prepara para vivenciar em sala uma produção oral com mais fluência e acurácia.

Após a descrição das seções da coleção B, as seções foram também analisadas com bases nos mesmos critérios discriminados na seção 3.1.1 para avaliar o material na perspectiva das teorias sobre abordagem comunicativa (Nunan, 1991, Brown, 1994). Segue no Quadro 2 o resumo das análises:

Seção/Critério	Interação	Material autêntico	Foco na aprendizagem/ processo	Verbalização das experiências	Integração das habilidades
1.Opening	X	-	X	X	X
2.Conversation/Reading scenes	X	-	X	X	X
3.Focus on language	X	-	X	X	X
4.Vocabulary build-up	X	-	X	X	X
5.Language Awareness	X	-	X	X	X
6.Games	X	-	X	X	X
7.Focus on	X	-	X	X	X

Através da análise do Quadro 2 percebemos que todas as seções da coleção B contemplam quatro dos cinco critérios adotados pelo estudo. O aluno tem, em todas as seções, a oportunidade de compartilhar suas experiências com outros alunos (interação) e de se expressar na língua inglesa. São atividades elaboradas para possibilitar a integração das habilidades e propiciar uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo e o uso de estratégias de aprendizagem como descobrir, selecionar, organizar e categorizar, ou seja, desenvolvem no aluno, como mencionado anteriormente, uma percepção da língua que ele está estudando e também do processo de aprendizagem. O aluno agora tem um número maior de atividades comunicativas nas quais pode se expressar e aprender com as experiências de outros alunos e de seu professor.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que a coleção B contempla características mais consoantes com a AC do que a coleção anterior. Isso se explica considerando-se alguns fatores que contribuíram para este resultado: primeiro, parte das atividades individuais foram transferidas para o portal, tornando a rotina do curso mais dinâmica, considerando que a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa, promovendo a comunicação e interação entre os participantes da turma, suscitando o uso de língua através de situações autênticas, e, finalmente, incentivando a criatividade dos alunos através do foco na produção oral. Embora, o quadro 2 acima não apresente registro de material autêntico em nenhuma seção, há ocorrências em várias seções desse tipo de material, só que de forma esporádica. Em suma, a coleção B apresenta, na sua totalidade, um maior número de características comunicativas do que a coleção A, considerando-se que a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos e que a competência lingüística é construída pelo uso efetivo da língua em situações próximas a realidade dos alunos.

Na próxima seção será apresentada uma avaliação do portal com o objetivo de validá-lo como ferramenta pedagógica eficiente, que é o objetivo desse trabalho.

3.2.3 Descrição do portal

O portal oferece diversos níveis de programas de estudo, do iniciante ao intermediário. Um nível completo corresponde ao que nas escolas se aprende em um semestre tendo duas aulas por semana. Em cada nível os programas estão subdivididos em unidades. Foi analisado neste estudo o primeiro semestre do Básico 1, que é o material didático equivalente as coleções A e B. O primeiro semestre do material básico do portal é dividido em seis unidades. Dentro de cada unidade há diferentes seções. A seguir descreveremos cada uma delas:

1. *Conversation scene*: o aluno encontra atividades variadas que têm como principal objetivo desenvolver suas estratégias e habilidades para ouvir e compreender textos falados em inglês.

Listen to the conversations and match the columns. HINT

Reminder: Don't type 0 before the numbers. Type only 1, 2, 3, ...

1 2 3 4

1 Good morning, I'm Steve Lucca.	<input type="checkbox"/>	Fine, thanks. And you?
2 Hi! I'm Alex. I'm new here.	<input type="checkbox"/>	Oh, hello, Professor Lucca.
3 Good afternoon, Mrs Lucca. How are you?	<input type="checkbox"/>	Hi, Alex. My name's Bill.
4 Excuse me, are you Pat Lucca?	<input type="checkbox"/>	Yes...

SUBMIT 1st attempt PREVIOUS 1 of 2 NEXT

Figura 19: Conversation scenes
Fonte: portal

2. *Reading scenes*: esta é a seção que desenvolve estratégias e habilidades de leitura. O aluno vai encontrar textos dos mais diversos tipos (anúncios, gráficos, mensagens de e-mail, etc.), e procurar usá-los da melhor maneira, de acordo com suas necessidades.

HELP WANTED ADS

Advertisement 1: _____-Looking for a person with three or more years of experience in sales. Good communication skills, team work, and diplomacy. Fax resume 818-247-4159 or call 818-247-3105. _____

Advertisement 2: _____-One year PC experience preferred, knowledge of NT/2000/98 and MS Exchange required. Vehicle also required. Good salary. Email resume and references to ceealas@sap.com or fax 838-445-1295. _____

Advertisement 3: _____-proficient in Photo-Shop, Illustrator, Flash and Internet. Required part time for website brochures. Nights and weekends ok. \$30 per hour. Email jim@csp.com or call 758-177-7255 direct. _____

Advertisement 4: _____- Make \$100-\$250 per night. Night Club needs urgently. No experience necessary. Call 1-600-895-7158. _____

Advertisement 5: _____needed immediately with experience in fashion. Must be talented. Competitive salary and benefits. Send resume to P.O. Box 460, Town of Mount Royal, Quebec, Canada. _____

Advertisement 6: _____-We are a heavy-metal band looking for an experienced and responsible member. Most of all must have energy. Could be a man or a woman. Call 897-456-3421 in the evening. _____

Job Titles Box:

graphic artist	sales representative
fashion designer	drummer
bartender	computer technician

Navigation: SUBMIT 1st attempt PREVIOUS 1 of 2 NEXT

Figura 20: Reading scene
Fonte: portal

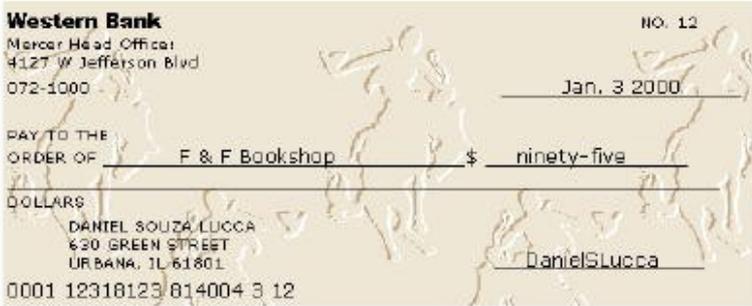
3. *Vocabulary build-up*: nesta seção, pode-se ampliar e consolidar o vocabulário, aprendendo novas palavras, sempre em contextos que facilitam a aprendizagem e a memorização. Assim, o aluno poderá não só reconhecer textos mais complexos, como também escrever e falar com maior fluência, adequação e sofisticação.

HINT

The Luccas are at *F&F Bookshop*. Add the prices of the books in their lists and choose the correct option to fill in the checks that follow.
Daniel's check is an example.

Daniel Lucca

Japanese food \$15.00
How to build a spaceship \$35.00
The Zodiac Book \$45.00



Western Bank No. 12
Mercer Head Office
4127 W Jefferson Blvd
072-1000
Jan. 3 2000

PAY TO THE
ORDER OF F & F Bookshop \$ ninety-five

DOLLARS

DANTELOUZA LUCCA
630 GREEN STREET
URBANA, IL 61801
DanielSLucca

0001 12318123 814004 3 12

Figura 21: Vocabulary build-up
Fonte: portal

4. *Language Awareness*: este é o espaço para a aprendizagem sobre o funcionamento da língua inglesa. O portal apresenta exemplos para que o aprendiz mesmo(a) observe, analise e chegue à conclusão sobre a regra da língua. Depois deste primeiro passo, ele/ela fará atividades para testar suas hipóteses. Assim, o aluno aprende a analisar a língua trabalhada nas unidades de forma indutiva e a aplicar as regras de funcionamento da língua em situações comunicativas.

HINT

Match the pictures and the corresponding statements. Pay attention to the words in **bold**. For more details about the use of **in**, **at** or **on** check the **Recalling** on page 85 of your *Student's Book*.

Reminder: Don't type 0 before the numbers. Type only 1, 2, 3, ...

1



Carlos lives **on** Main Avenue.
It's **in** the city.

2



My grandparents' house is
on Pine Tree Road.

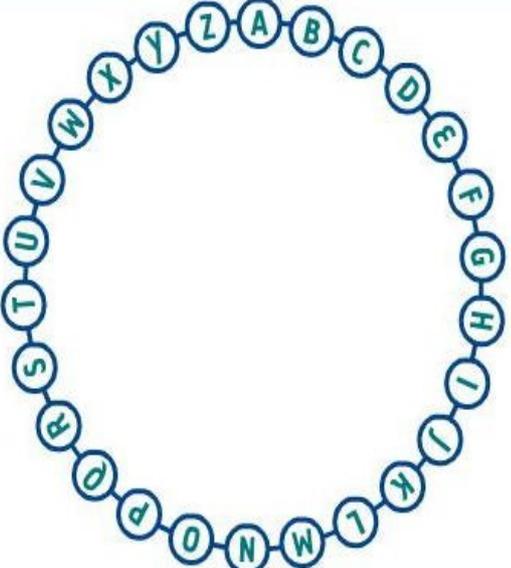
Figura 22: Language Awareness
Fonte: portal

5. *Pronunciation challenge*: o aluno tem a oportunidade de conhecer aspectos bem específicos da pronúncia do inglês, desde o som das palavras até a entonação das frases, passando por diferenças sutis que podem não ser percebidas por falantes de inglês como língua estrangeira e causar problemas de comunicação.

Esta atividade não grava nota, mas ela é importante para a sua aprendizagem.

HINT

Do you know how the English alphabet is pronounced? Place the mouse cursor on each letter to listen.



PREVIOUS 1 of 4 NEXT

Figura 23: Pronunciation challenge
Fonte: portal

6. *Focus on language*: esta é a seção que permite ao aluno perceber o inglês que está aprendendo em situações comunicativas muito próximas à realidade, como no trabalho, com amigos, no restaurante, na escola. O aluno aplica o que aprende e "ensaia" o que poderá praticar no seu dia-a-dia.

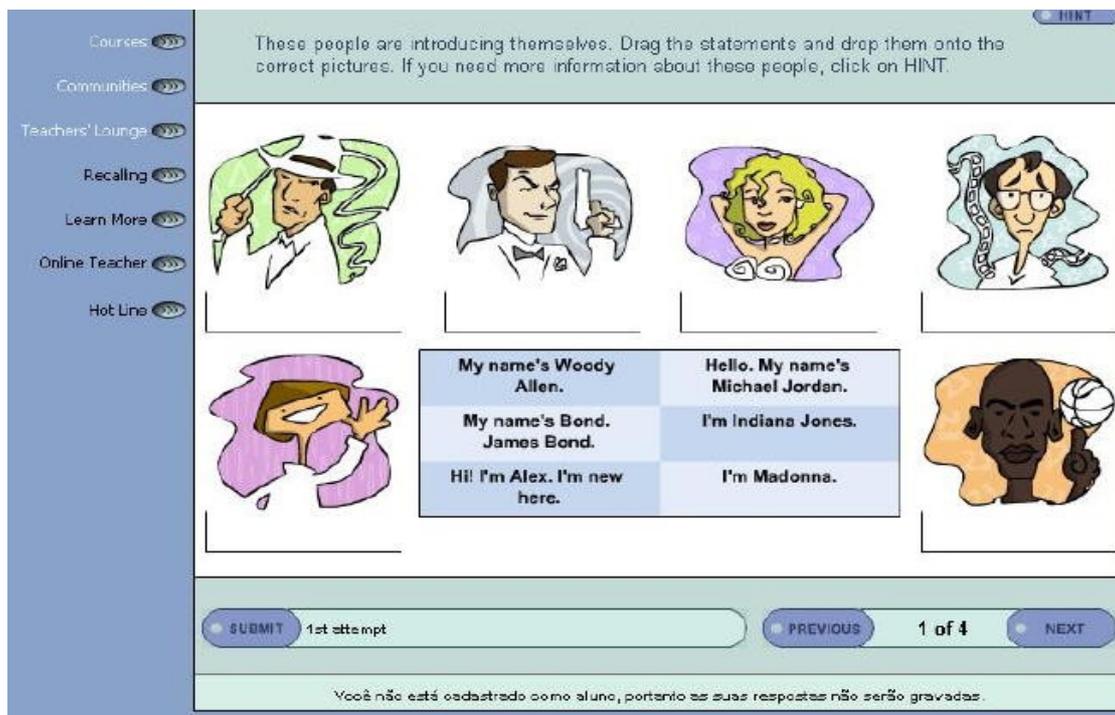


Figura 24: Focus on language
Fonte: portal

7. *Games*: os jogos, presentes no portal, também têm objetivos pedagógicos e estão sempre relacionados aos conteúdos trabalhados em cada uma das unidades. É uma forma agradável de ampliar conhecimentos e consolidar o vocabulário.

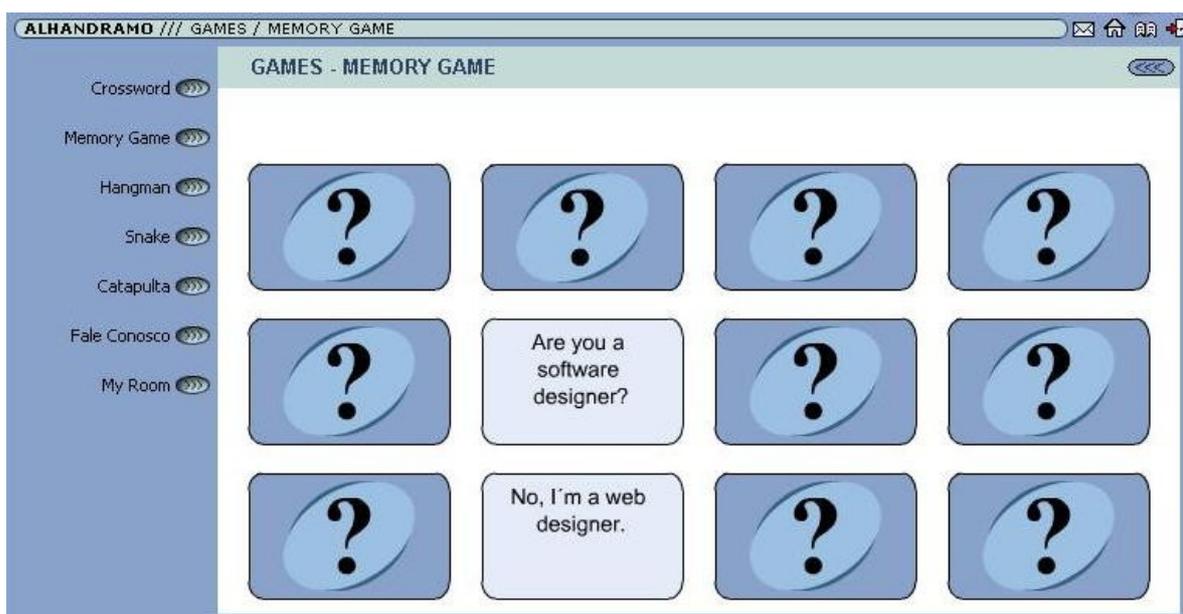


Figura 25: Games
Fonte: portal

Além de todas essas seções, o aluno tem acesso a outras áreas através dos ícones da tela. As áreas estão listadas abaixo:



Figura 26: Home
Fonte: portal

- **Dictionaries:** → (ícone indicado por uma seta) há vários dicionários *on-line*, tais como *Cambridge Dictionaries On-line*, *Babylon*, e outros que podem ser acessados sempre que o aluno sentir a necessidade de saber o significado de uma palavra específica.
- **Learn more:** esta seção de atividades de expansão e consolidação é para quem quer praticar ainda mais o inglês. Há vários exercícios, que podem ser feitos de acordo com as necessidades do aluno. Na página de entrada, as atividades já estão separadas em seções como aquelas dos próprios cursos, que permitem a seleção direta de grupos de exercícios que você quer fazer como reforço ou expansão. Isso permite um estudo personalizado e dirigido, trazendo sempre os melhores resultados de aprendizagem.

- **On-line teacher:** com um clique nesta palavra, o aluno poderá esclarecer dúvidas com um professor da própria sede em tempo real. Quando os professores *on-line* não estiverem disponíveis, o ícone que aparece no lado esquerdo da tela é *Ask the Teacher*. Neste caso, o aprendiz pode enviar uma mensagem que será respondida em no máximo 48 horas.
- **Talk to us:** esta ferramenta é utilizada para enviar mensagens à equipe da sede, como sugestões e dúvidas, por exemplo.
- **Hot line:** este é o canal de comunicação com o professor da escola X. Aqui, o aluno terá acesso a todas as mensagens que seu professor lhe enviou e, para entrar em contato com ele, basta clicar em *write* ou *reply*.
- **My room:** na área de cursos, o aluno também tem, permanentemente, o link que leva de volta à área *My Room*, que é o "quarto" dele dentro do portal. Lá o aluno encontra informações sobre seu módulo, onde parou, quanto já fez do seu programa, e suas notas em *Report*, por exemplo.

A partir do momento em que o aprendiz se torna aluno do site cadastrado, ele/ela poderá acessar o material didático a partir da sua própria página, *My Room*, que passará a lhe indicar o "status" do seu programa, como já referido.

O aluno, caso queira, terá acesso a grupos de tarefas (*Learn More*) que poderão ser feitas como atividades de expansão para aprimorar os pontos que precisam ser consolidados. Essas atividades funcionam como um bônus, portanto não têm caráter obrigatório. Com isso, o estudo é dirigido para intensificar a aprendizagem em todos os aspectos.

Neste primeiro nível do portal o aluno aprende a enfrentar situações típicas e rotineiras do dia-a-dia. O domínio da língua inglesa nessas situações é útil para se comunicar em qualquer parte do mundo - viajando, trabalhando ou mesmo praticando seu inglês no portal.

O conteúdo programático⁴ (cf. Quadro 3) do portal é o mesmo da coleção B. Nesse primeiro estágio o aluno vai aprender a usar determinadas funções da língua adequadas às situações cotidianas, como por exemplo:

- cumprimentar e apresentar pessoas
- dar informações pessoais (nome, idade, endereço, profissão e nacionalidade)
- falar sobre atividades rotineiras
- descrever pessoas
- dizer a hora, falar da família, etc.

UNIDADES	TÓPICOS VOCABULÁRIO	FUNÇÕES COMUNICATIVAS	GRAMÁTICA	PRONÚNCIA	ESCRITA	JOGOS
1	* nomes e profissões	* saudar pessoas * apresentar-se * pedir informação pessoal * soletrar palavras	* <i>a/na</i> * <i>be</i> : afirmativa e perguntas	* sílaba tônica * alfabeto	* preencher formulários	* palavras cruzadas
2	* endereços * números de telefone * números	* saudar alguém * apresentar outras pessoas * pedir e dar informação sobre endereço e telefone	* preposições de lugar: <i>in, on, at</i>	* tonicidade * números	* escrever e-mails para amigos	* jogo da memória
3	* datas * meses do ano * família * signos	* perguntar sobre local de nascimento e datas, família, signos	* caso genitivo * pronomes pessoais possessivos	* tonicidade * entonação ascendente e descendente	* escrever uma carta formal	* forca
4	* países e nacionalidades	* falar sobre países e nacionalidades, lugar, data de nascimento, idade, nacionalidade	* preposições: <i>in, on, at, from</i> (datas, lugares, origem)	* tonicidade	* escrever um anúncio pessoal on-line	* palavras cruzadas
5	* profissões * lugares de trabalho * adjetivos e descrever pessoas	* falar sobre profissões e lugares de trabalho * descrever pessoas	* <i>do</i> em perguntas * verbos na 3ª pessoa do singular	* tonicidade * /h/ /r/ * /s/ /z/ em verbos	* descrever você em um chat	* jogo da memória
6	* atividades diárias * dizer a hora * dias da semana	* falar sobre rotinas * dizer a hora	* advérbios de frequência * <i>do</i> e <i>does</i> em perguntas	* tonicidade * entonação * /s/ /z/ /iz/ em verbos na 3ª pessoa	* escrever uma carta informal	* jogo da memória

Quadro 6: Conteúdo programático do portal

⁴ Tradução do pesquisador

3.2.4 Avaliação do portal da escola X

Segundo Collins e Ferreira (2004), como a oferta de cursos *on-line* tem crescido bastante e a procura por eles tem se elevado também, faz-se necessário investigar o contexto em que são criados, seus objetivos e seus parâmetros quantitativos e qualitativos de avaliação para se estabelecer níveis de comparação e fundamentar a implementação de melhores propostas para cursos dentro das comunidades virtuais de aprendizagem no futuro. Nesta perspectiva, as autoras elaboraram um instrumento de avaliação para cursos *on-line* em que vários aspectos são considerados (cf. Anexo III) para se observar a qualidade e operacionalidade de cursos planejados para o suporte *on-line*. O portal em foco será avaliado como material didático suplementar de materiais impressos com base nesse instrumento e também segundo os princípios da Abordagem Comunicativa.

Pisik (1997 apud Collins e Ferreira, 2004) ressalta a necessidade de que as empresas, escolas e universidades avaliem seus cursos e treinamentos *on-line* com o objetivo de averiguar se estes atingem seus objetivos.

Percebe-se que o estudo de cursos *on-line* é ainda muito elementar diante do que vem aparecendo no mercado. Collins e Ferreira (2004) apresentam um roteiro para a avaliação de cursos *on-line* de idiomas (Anexo III) elaborado a partir de um estudo teórico e da experiência das pesquisadoras como autoras, designers, instrutoras e avaliadoras de cursos virtuais. As pesquisadoras desenvolveram um instrumento que tem dois propósitos básicos: serve com um guia para o planejamento e desenvolvimento dos cursos, oferecendo ao designer uma noção mais palpável da apresentação e do conteúdo do programa, e funciona como um elemento de ponderação diante de questões relacionadas com a qualidade dos materiais didáticos. O instrumento se converte também em uma lista de checagem para avaliação de cursos virtuais.

Collins e Ferreira (2004), baseadas em suas experiências, listaram os itens mais importantes que devem, com certeza, ser contemplados na elaboração dos cursos *on-line*. Dada sua grande abrangência, esse roteiro foi dividido pelas pesquisadoras em áreas e subáreas. Essa estrutura organizacional possibilita que as áreas possam ser exploradas na sua totalidade ou de acordo com necessidades individuais.

O roteiro (Anexo III) foi dividido em sete grandes áreas: contextual, tecnológica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional, cada uma contendo um grupo de questões pertinentes. Para os propósitos de análise do portal em estudo adotaram-se os mesmos critérios estabelecidos pelas pesquisadoras, fazendo-se as adaptações necessárias, eliminando alguns aspectos que podem ser demonstrados pelas próprias figuras do portal, como por exemplo: cor, acesso, tipos de links, formato da página ou outros aspectos que foram discutidos ao longo do estudo.

Área 1: Contextual

Esta área contempla características contextuais gerais, buscando informações sobre o curso (histórico, objetivos, estrutura e fundamentação teórica), sobre a instituição que o patrocina e sobre o público ao qual se destina.

Até o ano 2000 a escola usava apenas materiais impressos para ministrar o ensino de língua estrangeira, utilizando várias metodologias de ensino. Nesse mesmo ano a escola X criou o portal de ensino de inglês, acreditando que tal ferramenta traria para a instituição um grande diferencial: possibilitar a interação e comunicação entre o maior número de alunos, usando como linguagem única o inglês, em um contexto atualizado, bem como trazer os alunos para dentro do seu universo, onde a cada dia são formadas comunidades de pessoas com interesses e objetivos comuns.

A criação do portal foi uma parceria entre a empresa Booz Allen & Hamilton – empresa de *web design* – e a escola X, que nos últimos anos tem desenvolvido várias experiências educacionais utilizando a Internet como ferramenta para contribuir com a aprendizagem do idioma.

Voltando para a realidade da escola X e o contexto dessa pesquisa, o público alvo do portal é constituído de alunos do nível básico (4 semestres) ao intermediário (4 semestres) somando 27 turmas (ver gráfico 1) no semestre então em curso (2005.2). O portal não está disponibilizado ainda para cursos infanto-juvenis e avançados. Pode-se perceber que 61% (gráfico 1) do total dos alunos já usa esse recurso. Na escola X, mais de 300 turmas já utilizaram o portal como parte de seu material didático. Esses alunos interagem em contextos locais e globais, usando como ferramenta o inglês. O aluno é acompanhado através de um programa que pode ser acessado pelo professor ou coordenador por meio de uma *Intranet* que monitora todas as entradas e passos do aluno dentro do portal.

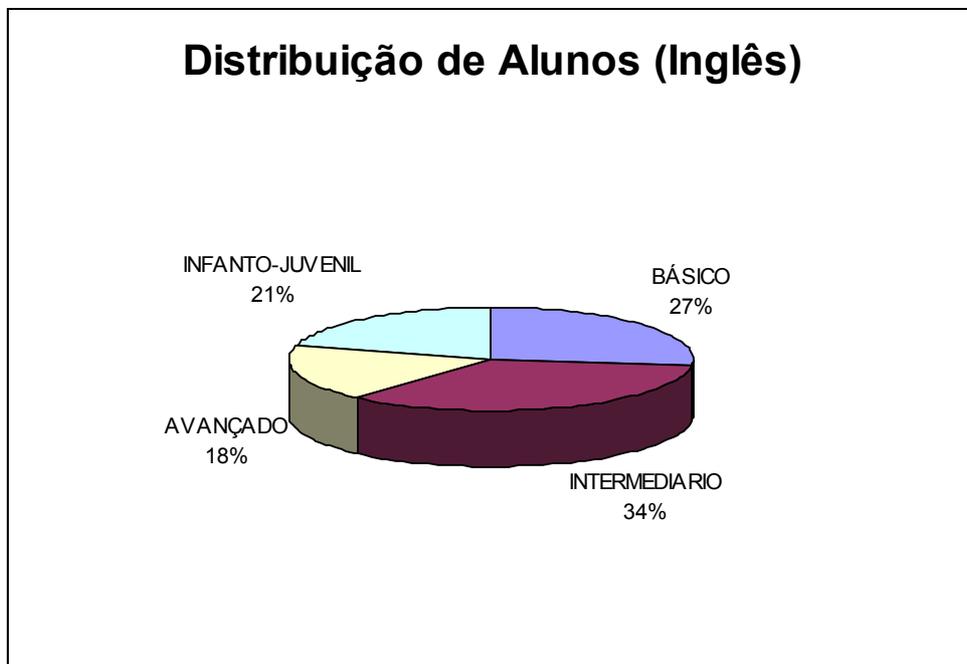


Gráfico 1: 61% dos alunos da escola X utilizam o portal

Vale registrar que o aluno dos cursos básicos e intermediários não paga nenhum valor extra por esse serviço, porque o portal faz parte do seu material didático. Os produtos e serviços desenvolvidos pela escola estão disponíveis para os usuários do portal, os quais, além de fazerem seus exercícios na Internet, poderão se beneficiar de vários programas oferecidos pela franquia (Ver figura 19) como provas de nível, programas de intercâmbio, cursos totalmente *on-line*, chats e fóruns.

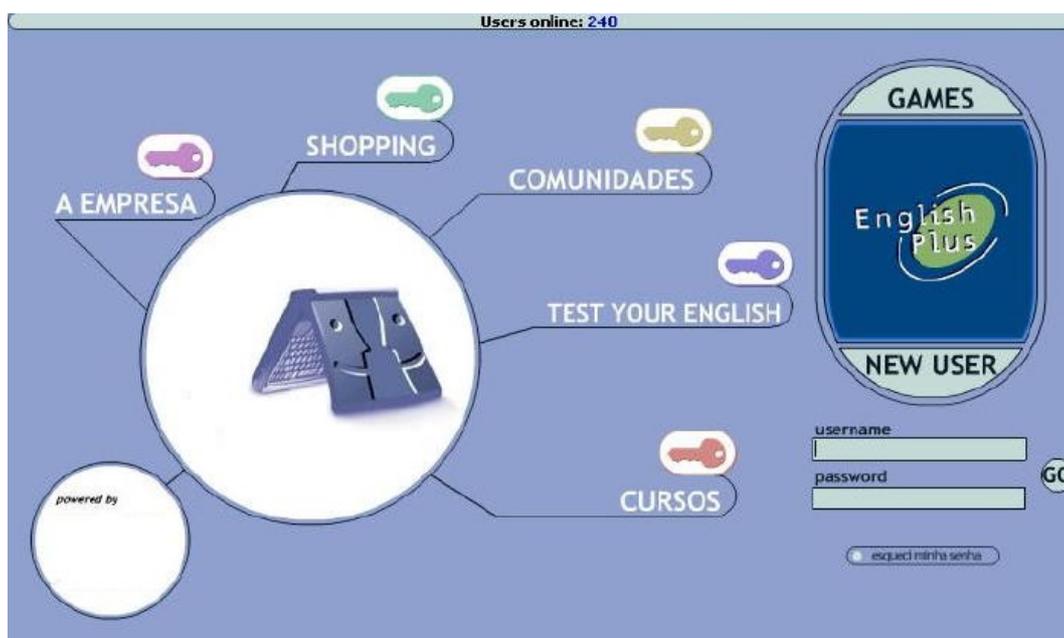


Figura 27: Página inicial do portal
Fonte: portal

O portal foi inserido no curso de línguas com a intenção de substituir parte dos exercícios de escrita, leitura e compreensão oral, deixando para a sala de aula a maioria dos exercícios de produção oral. Conforme citado nos objetivos descritos no seu manual pedagógico, o portal é uma linha de cursos que tem dois grandes objetivos:

1. Maximizar o tempo em sala de aula para as atividades de prática oral; e

2. Propiciar aos alunos um processo altamente individualizado de monitoramento do seu desempenho e de orientação do seu trabalho de aprendizagem.

O portal foi elaborado fundamentado nos princípios da AC (já discutidos no referencial teórico) e, como tal, deve buscar promover o uso comunicativo da língua inglesa. A filosofia de educação implícita no portal baseia-se no princípio de que o ensino de uma língua estrangeira deve preparar os alunos para interagir com outras pessoas no contexto de um mundo globalizado. Isso não só no que diz respeito ao idioma, mas também a questões culturais e tecnológicas. Para isso, a escola X acredita que:

1. o idioma é um sistema usado para a comunicação e a interação entre as pessoas;
2. a pessoa deve ser capaz de "interpretar, expressar e negociar significados" (SAVIGNON, 1991) para comunicar-se adequadamente;
3. o conteúdo e atividades dos cursos devem ser significativos e relevantes, levando ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Área 2: Tecnológica

Essa área enfatiza os aspectos relacionados ao equipamento, recursos e navegabilidade. Analisa-se o ambiente onde o portal está hospedado, avaliam-se as condições de acesso e navegação, investigam-se os recursos oferecidos e verificam-se as especificações técnicas relacionadas à configuração da máquina.

Embora seja possível acessar o portal com configurações inferiores, para melhor utilização de todos os recursos disponíveis no portal desenvolvido pela própria franquia, sugere-se, no mínimo, uma máquina com as seguintes especificações técnicas:

* Hardware:

- Pentium III ou equivalente
- 128 MB de memória RAM ou superior
- Kit multimídia
- Modem 56 Kbps (Recomenda-se conexão de alta velocidade)

* Software:

- Windows 95 ou superior (recomenda-se Windows 98)
- *Browser Netscape 6.0* ou superior / Internet Explorer 5.5 ou superior
- *Plug-ins* instalados: Macromedia Flash – recomenda-se a versão mais recente

O acesso ao portal é rápido se o aluno possuir, pelo menos, as recomendações técnicas listadas acima – já bastante ultrapassadas para os dias atuais – ou seja, qualquer máquina na atualidade responde bem ao uso do portal. Na implantação do portal surgiram muitos problemas de ordem técnica, causados pelo provedor de Internet e também devido a falta de máquinas modernas o suficiente para rodar um programa como o portal, que é considerado bastante pesado, pois foi desenvolvido para atrair um público jovem e que está acostumado a navegar na rede, sabendo portanto diferenciar um bom *site* de um outro que não atenda suas expectativas.

No que diz respeito à autenticidade e qualidade da linguagem produzida pelo *software* que apresenta áudio interno, não existem dúvidas em relação à sua eficácia. As atividades de compreensão oral são estimulantes, pois, além de

Listen to the conversations and match the columns.

1  2  3  4 

1 Good morning, I'm Steve Lucca.	<input type="checkbox"/>	Fine, thanks. And you?
2 Hi! I'm Alex. I'm new here.	<input type="checkbox"/>	Yes...
3 Good afternoon, Mrs Lucca. How are you?	<input type="checkbox"/>	Hi, Alex. My name's Bill.

Figura 28: Exemplo de atividade de compreensão oral

Fonte: portal

A escola X também disponibiliza todos os recursos didáticos e tecnológicos possíveis, tais como DVD, som, *games*, *flash cards* e, obviamente, um laboratório de informática com mais de 10 computadores disponibilizados para os alunos a qualquer hora do dia (Anexo 4).

Área 3: Institucional

Segundo Collins e Ferreira (2004), a área institucional aborda características sobre a estrutura e o desenvolvimento do conteúdo do EAD, além dos procedimentos de *feedback* incluídos em seu *design*.

Serão avaliadas certas características, como duração dos cursos do portal, número de alunos por turma, cronograma de atividades, modalidade de implementação (totalmente *on-line* ou com ambientes mistos) e tipo de veiculação (*Internet* ou *Intranet*).

O aluno (durante 4 semestre básicos e 4 intermediários) tem aulas virtuais e presenciais durante todo o andamento desses dois segmentos. Portanto acessa o portal hospedado na Internet por quatro anos para realizar as atividades que o ajudarão a consolidar o aprendizado da língua inglesa.

A orientação da escola é de que não se formem turmas com mais de 12 alunos. No início de cada semestre o professor leva seus alunos para uma aula demonstrativa, na qual são apresentados todos os recursos disponibilizados. Esse tipo de aula pode ser repetido duas ou três vezes ao longo do semestre com o objetivo de tirar possíveis dúvidas do grupo, apresentar novas atividades ou mesmo aumentar a familiaridade dos alunos com esse recurso. Todos os demais acessos devem ser feitos em casa ou na escola, mas em horários distintos das aulas presenciais.

Constata-se que, na sua totalidade, os alunos são de classe média e possuem computador. Para os poucos que não têm, a escola disponibiliza seus computadores em qualquer horário que o aluno deseje em um *Resource Center*, bastando agendar com certa antecedência. A escola tem 15 computadores, com uma média de 33 alunos por computador.

Cabe também ao professor selecionar as atividades que ele achar mais interessantes para o aluno. Nem sempre é possível fazer todas as atividades devido a problemas como nível da turma, volume de conteúdo programático maior em determinado curso, necessidades individuais, disponibilidade de tempo do aluno, etc.

As atividades que compõem o portal são divididas por unidade e cada unidade é dividida em seções, tal qual o material didático do aluno. O professor pode então monitorar o percentual de atividades realizadas pelo aluno, o resultado obtido em cada uma delas, a quantidade de entrada dos alunos e o tempo permanecido no portal através da *Intranet*. A partir de 2005, os pais que assim desejassem também passaram a ter acesso a todas essas informações, com o objetivo de garantir a

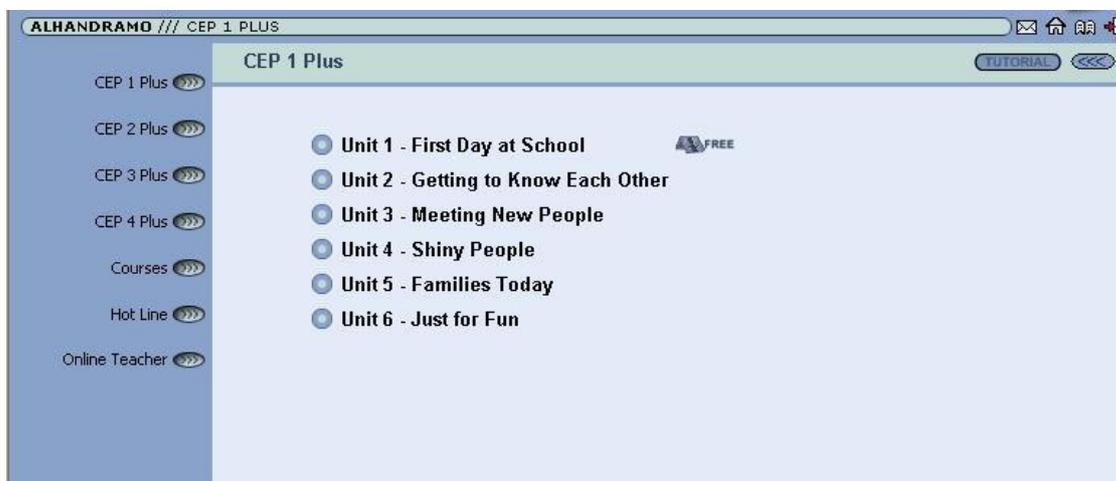
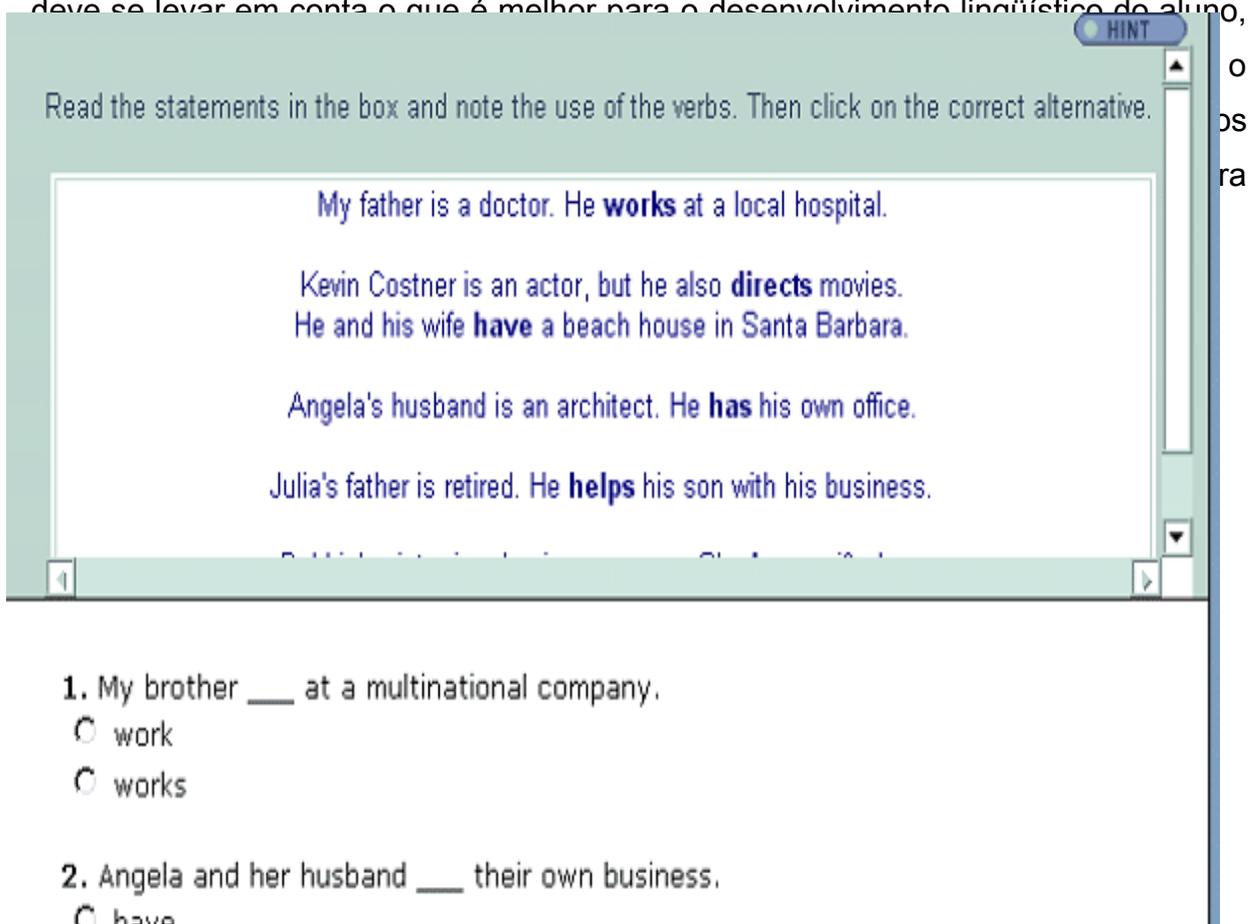


Figura 29: Curso dividido em unidades
Fonte: portal

O conteúdo programático tem orientação mista, isto é, cada unidade é orientada por temas (cf. Quadro 3), funções e também por itens gramaticais. De acordo com nossa análise o conteúdo se mostra coerente com os objetivos de cada livro. Cada curso no portal é dividido por unidades com temas e abordagens de alguns aspectos gramaticais e lingüísticos alinhados com os objetivos do material didático impresso. Por exemplo, o portal só apresenta a noção de terceira pessoa quando, para realizar algumas atividades no livro, o aluno necessita conhecer este conceito. A apresentação de um item gramatical pode ocorrer primeiramente no portal ou somente como reforço ou revisão após ser visto em sala. São decisões que o professor deve fazer ao longo de todo o curso. A orientação da coordenação pedagógica da escola X é a de que o professor faça um uso racional e inteligente do material didático impresso e do virtual. Não existem regras fixas a seguir, já que deve se levar em conta o que é melhor para o desenvolvimento lingüístico do aluno,



Read the statements in the box and note the use of the verbs. Then click on the correct alternative.

My father is a doctor. He **works** at a local hospital.

Kevin Costner is an actor, but he also **directs** movies.
He and his wife **have** a beach house in Santa Barbara.

Angela's husband is an architect. He **has** his own office.

Julia's father is retired. He **helps** his son with his business.

1. My brother ___ at a multinational company.
 work
 works

2. Angela and her husband ___ their own business.
 have

Figura 30: Uso da 3ª pessoa
Fonte: portal

O portal trabalha com atividades de leitura, compreensão oral e produção escrita (cf. Quadro 3), sendo que a maioria das atividades é focada na produção escrita através de exercícios não comunicativos. Como visto anteriormente, a produção oral é trabalhada totalmente em sala. Na verdade, esse é o objetivo maior do curso: permitir aos alunos e professores mais tempo em sala para exercícios de prática e de produção da fala.

As instruções para as atividades são feitas em inglês, de forma objetiva, sendo todas ilustradas com exemplos (ver figura 22). Caso o aluno tenha alguma dúvida, ele pode perguntar ao seu professor ou ao professor *on-line*, que fica disponível para toda a rede durante um horário pré-estabelecido. O aluno pode, sempre que tiver alguma dúvida, consultar esse professor através de um *link* existente no próprio portal. Se consultado dentro do horário estabelecido, a resposta é imediata, quer seja a mesma de caráter técnico ou lingüístico.

Os ícones e links aparecem organizados no portal (cf. figura 21). O portal é acessado através de uma senha e, para acessar os links existem palavras em inglês, como apresentado na seção 4.2.3.3. As instruções são feitas na língua-alvo e, na maioria das vezes, são muito claras. Portanto, de início ele atende às expectativas dos alunos, já que o primeiro contato com o *software* causa certo deslumbramento nos alunos que têm pouco ou nenhum contato com a rede. Para aqueles alunos que já têm mais contato com computadores e experiência em

navegar na Internet, o portal não chega a ser realmente uma surpresa. Esses alunos aprendem rapidamente a trabalhar com o *software*.

Para aqueles alunos que encontram certas dificuldades de aprendizagem o *software* funciona como uma excelente ferramenta de apoio e, nesses casos, o portal realmente atende às expectativas. Caso necessário, o aluno tem mais oportunidade de revisar determinado aspecto lingüístico que não foi fixado como deveria. Já para os alunos que não encontram grandes dificuldades com a língua, o professor pode optar por uma negociação e pedir ao aluno que realize somente algumas atividades, para evitar que ele venha a se desmotivar dado o número de repetições.

Quanto ao *feedback*, percebe-se que os exercícios do portal já estão prontos e não oferecem aos alunos muitas oportunidades para exercer a criatividade. Este é um problema recorrente em algumas atividades do portal, como supracitado. Os exercícios geralmente são de ligar, marcar, completar lacunas ou *drills*. Dentro desse ambiente, o *feedback* escolhido pela equipe pedagógica que orientou a elaboração do portal é dado ao aluno de forma imediata. É um *feedback* tutorial e automático. O aluno termina o exercício, clica na tecla *submit* e o próprio programa corrige o exercício, mostrando o que o aluno acertou e o que ele errou. Se o aluno quiser, pode fazer o mesmo exercício novamente, tentando corrigir seus erros. Porém o programa não mostra o motivo do erro, somente identifica o que o aluno fez errado. Cabe ao aluno buscar o professor em sala ou *on-line* para sanar suas

2. Angela and her husband ___ their own business.

have
 has

3. Kevin Costner ___ in California.

live
 lives

4. Pat's brother ___ to the University of Illinois.

go
 goes

5. My father ___ his own law firm.

have
 has

2nd attempt · DONE · Score 2 of 5 questions · 40,00% 1 of 2

Figura 31: Exemplo de *feedback* dado pelo *software*

Fonte: portal

Como se vê, o aluno não tem a chance de criar, mas pode tentar novamente até perceber onde estava o erro. Ele recebe uma porcentagem parcial dos seus acertos, o que pode motivá-lo ou até desestimulá-lo, dependendo da quantidade de acertos e erros cometidos. A vantagem é que nesse momento o aluno está livre para tentar quantas vezes quiser, sem nenhuma sanção ou demérito como algumas vezes ocorre em sala. Depois que ele termina os resultados vão para o professor, que recebe um *student report* (*relatório do estudante*) de todos os alunos da turma. É importante mencionar que o erro, na filosofia de ensino da escola X, é percebido como um processo natural da aprendizagem, através do qual o aprendiz mostra testar constantemente as hipóteses que levanta sobre a língua (GERMAIN,1993).

No caso dos *chats* temáticos, que são oferecidos em horários estabelecidos pelo próprio portal, o aluno tem condição de criar textos autênticos de comunicação real. Nele o *feedback* não é automático e o programa não trabalha com a sistematização das atividades. Para que haja momentos de correção, existe durante esses *chats* um mediador que participa da conversação com os alunos, com o objetivo de proporcionar-lhes *input* corretivo quando necessário.

Área 4: Interativa

A área interativa visa discutir questões interacionais do material, concentrando-se nos seguintes aspectos:

- direção: diz respeito aos papéis das relações entre professor, aluno, conteúdo e recursos didáticos desempenhados durante a aprendizagem;
- padrão dominante: conceitua a metodologia ou abordagem predominante no material *on-line*; e
- natureza e espaços interativos: trata dos tipos de ambientes em que o material *on-line* está disponibilizado para o aluno, como, por exemplo, CD-Rom, Internet.

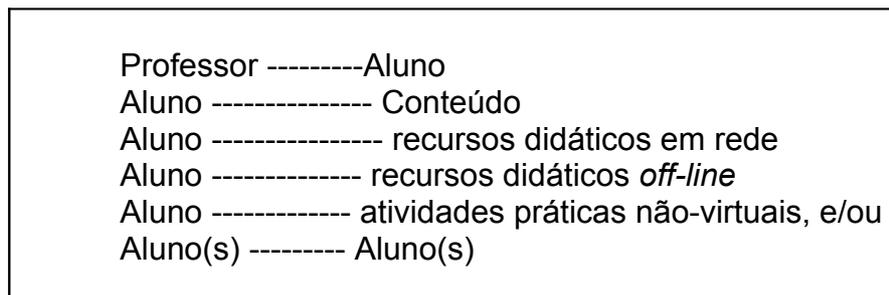
Para Moore (1993, apud COLLINS e FERREIRA, 2004), deve-se resgatar o conceito de distância transacional⁴ que está relacionada com o aspecto interacional de qualquer curso. De acordo com Boyd e Apps (1980, p.38), esse conceito "mostra a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação".⁵

Cursos de EAD ocorrem num ambiente que possui, como característica especial, a distância física entre alunos e professores ou alunos e alunos, agentes do processo em espaços físicos distintos, na grande maioria das vezes. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores e afeta tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de mal-entendidos em potencial entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional.

O conceito de distância transacional descreve a relação professor/aluno, seja ela presencial ou a distância, tendo sempre como base a negociação entre os participantes. Sendo assim, se em contextos presenciais a distância transacional já é difícil de ser transposta, os espaços físicos e temporais impostos pela educação à distância ampliam essa dificuldade. Nesse sentido, é a dinâmica interacional de cada curso que possibilitará a diminuição ou não dessa distância.

⁵⁴ A expressão 'distância transacional', cunhada por Michael Moore (1993), refere-se a um conjunto de fatores que podem contribuir para a distância relacional entre o aprendiz e o professor.

A interação dos cursos *on-line*, ainda segundo Boyd e Apps (1980), pode ocorrer em diversas direções, como mostra o esquema abaixo:



No que diz respeito à interação, deve-se avaliar todos esses movimentos com o objetivo de se inferir se estamos diante de um curso com uma proposta mais tradicional ou mais voltada aos princípios construtivistas. É relevante, nesse momento, registrar que, além das direções percebidas, o roteiro prevê o reconhecimento de um padrão dominante, permitindo ao avaliador caracterizar esse curso e construir um fator avaliativo significativo. Através da análise, percebemos que os criadores do portal fizeram uma opção por uma proposta mais tradicional, já que usa na maioria das atividades um ambiente CALL⁶ (*Computer-Assisted Language Learning*), no qual o aluno só tem interação direta com o conteúdo e as respostas das atividades são controladas. Já o ambiente de NBLT⁷ (*Network Based Language Teaching*) é pouco utilizado no portal, no entanto é mais livre e conta com *chats* (Figuras 24 e 25), fóruns e lista de discussão, visto que a Internet é um ambiente em que o aluno interage com outros alunos e professores, e, portanto, esse *input* não pode ser controlado.

As atividades em CALL podem ser realizadas através de um *software* disponibilizado em um CD-Rom que não requeira a Internet para funcionar. Desta forma, todo o conteúdo (*input*) já deve ser previamente estabelecido pelo produtor do material, não havendo, portanto, nenhum tipo de interação outra que não seja a do aluno com o próprio conteúdo. Enquanto isso, atividades em NBLT que tenham a Internet como veículo transmissor podem abrir as portas para informações contidas na rede, ou podem congrega os alunos em conversações síncronas ou

⁶ Traduzida por Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador

⁷ Traduzida por Ensino de Línguas Via Internet

assíncronas, o que dificulta a capacidade do professor para controlar, nesses momentos, o *input* dos participantes.

O portal em estudo vai de um extremo a outro, porém o que predomina é um ambiente de exercícios herméticos e controlados, com interação apenas do tipo aluno/conteúdo, pois o aluno tem acesso somente às atividades relacionadas ao material com que ele está trabalhando em sala de aula (unidades do livro-texto) e, nesse caso, o professor consegue controlar o acesso dos alunos para que eles façam somente os exercícios da unidade, continuando assim unidade após unidade, de acordo com a evolução do curso em sala de aula. Os momentos de interação aluno/aluno ou aluno/professor ocorrem mais esporadicamente e de forma agendada pelos mantenedores do portal. De qualquer forma é um momento muito rico para os alunos, mas ainda pouco trabalhado pelos professores. De forma geral, a interação professor/aluno pode ser considerada bastante assimétrica. Essa característica surge a partir do momento que houve uma transferência direta dos exercícios individuais (não comunicativos) do *Resource Book* para o portal. Essa questão surge até o momento como um dos maiores problemas na confecção do portal: a aula em sala ficou mais dinâmica e, portanto, houve um ganho para o aluno, considerando que ele tem possibilidade de maximizar sua produção oral, entretanto, o portal permaneceu, apesar do *design* moderno, com características de um caderno de exercícios comum, não apresentado grandes desafios para os alunos.

Hosted Chats!

[Chats com Professor! \(informações em português\)](#)

Join us in our chats hosted by a teacher. FREE of

SCHEDULE FOR THE CHATS SESSIONS:

PLACES AND CULTURES

SOULMATES
Do they exist?
Is it possible to find the perfect partner?

September 04 (Thursday) - 5:00 p.m. - 6:00 p.m.
September 08 (Monday) - 2:30 p.m. - 3:30 p.m.
September 09 (Tuesday) - 2:30 p.m. - 3:30 p.m.
September 10 (Wednesday) - 6:30 p.m. - 7:30 p.m.
September 11 (Thursday) - 6:30 p.m. - 7:30 p.m.
September 15 (Monday) - 8:00 p.m. - 9:00 p.m.
September 16 (Tuesday) - 8:00 p.m. - 9:00 p.m.
September 24 (Wednesday) - 9:00 a.m. - 10:00 a.m.
September 25 (Thursday) - 9:00 a.m. - 10:00 a.m.

Figura 33: Calendário dos chats
Fonte: portal

Área 5: Afetiva

Como afirmam Collins e Ferreira (2004), a área afetiva destina-se a explorar aspectos motivacionais presentes em cursos à distância que podem, de alguma forma, repercutir no desenvolvimento do curso e nos resultados atingidos pelos alunos.

Na visão de Duschastel (1997 *apud* COLLINS e FERREIRA, 2004), os fatores motivacionais condicionam a relação do aluno com o processo de aprendizagem, causam impacto no ambiente instrucional, e por isso devem ser levados em conta no planejamento de qualquer atividade pedagógica. O autor afirma que a motivação é um dos vínculos mais frágeis nos estudos de aprendizagem e no planejamento de processos aplicados à educação e afirma também que a motivação se tornará um aspecto cada vez mais relevante na formatação de cursos *on-line*.

Ainda para Duschastel (1997 *apud* COLLINS e FERREIRA, 2004), existem dois modelos que influenciam as perspectivas motivacionais dentro do universo do planejamento pedagógico: o modelo de Keller (1983) e o modelo de Malone (1981). O modelo de Keller destaca conceitos como atenção, relevância, confiança e satisfação como fatores motivacionais para o aprendizado. Para o autor, a atenção é garantida pelos recursos disponíveis na rede; a relevância é decorrente da percepção da utilidade do que se está aprendendo devido a fatores intrínsecos

ou extrínsecos; a confiança é atingida pela ciência que o aluno deve ter de alcançar sucesso; e, finalmente, a satisfação é consequência de se ter alcançado os resultados almejados.

Baseado no modelo de Keller, pode-se perceber que a maior dificuldade do aluno é identificar a relevância, considerando que o público-alvo da escola X é adolescente e, portanto, não vislumbra objetivos definidos. A maioria busca no curso a socialização e a diversão. Eles freqüentam as aulas sem um maior compromisso com a aprendizagem. Como meio de despertar neles a motivação e tornar o portal mais relevante, a escola atribui a esses exercícios parte da nota final. Já para o público adulto, a relevância do portal é percebida de imediato e, como consequência, executam as tarefas do portal com mais afinco e motivação.

O modelo de Malone (1981 *apud* COLLINS e FERREIRA, 2004) deve envolver fatores como desafio, fantasia e curiosidade, que combinados criam uma instrução intrinsecamente motivadora. O desafio é fornecido por metas explícitas e resultados incertos; a fantasia está relacionada à imersão do aprendiz em ambientes interessantes, que convidem ao envolvimento; e a curiosidade está ligada à motivação intrínseca e é o fator mais relevante para o ensino através da rede, porque pode capitalizar a riqueza informativa da *web* e suas infinitas possibilidades.

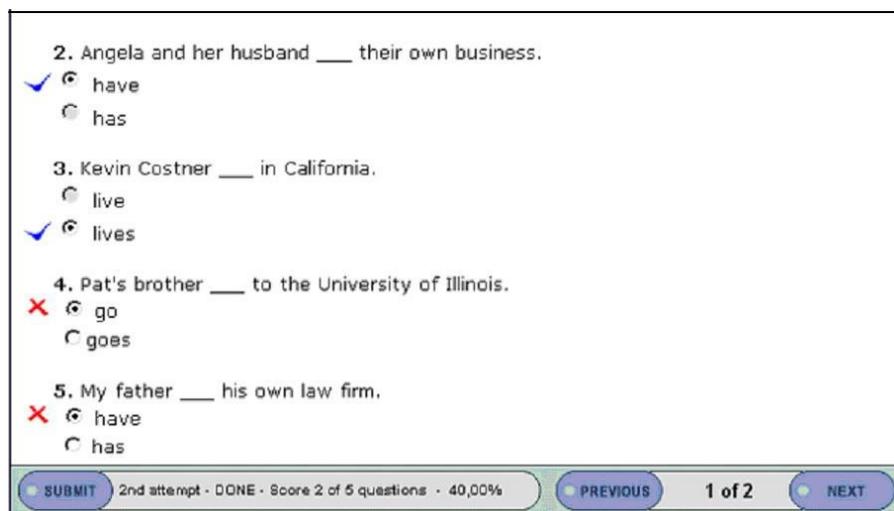
Neste segundo modelo, a deficiência do portal está em despertar a curiosidade do aluno, uma vez que os adolescentes encontram na *Internet* opções bem mais motivadoras do que as atividades pedagógicas do portal. Vale ressaltar mais uma vez que o adolescente não identifica claramente os objetivos da sua aprendizagem. O portal é impactante no primeiro momento, mas logo perde espaço quando o aluno percebe, que por mais atraente que o portal seja, o mesmo não deixa de ser um caderno de exercício *on-line*.

Área 6: Avaliativa

Essa área trabalha com os instrumentos e todos os processos avaliativos usados durante a confecção do curso *on-line*. Neste aspecto levam-se em conta três

tipos de avaliação: avaliação da aprendizagem (do aluno) pelo portal, avaliação do aluno pelo professor e do próprio portal em estudo pelos usuários.

A avaliação da aprendizagem abrange aspectos ligados ao aprendizado do conteúdo ensinado. O próprio portal tem meios para avaliar a aprendizagem do aluno. Essa avaliação se dá de forma objetiva, como se observa na figura abaixo (Figura 37):



The screenshot displays a quiz interface with five multiple-choice questions. Each question has a feedback icon to its left: a blue checkmark for correct answers and a red X for incorrect answers. The questions and their options are as follows:

- 2. Angela and her husband ___ their own business.
✓ have
 has
- 3. Kevin Costner ___ in California.
 live
✓ lives
- 4. Pat's brother ___ to the University of Illinois.
✗ go
 goes
- 5. My father ___ his own law firm.
✗ have
 has

At the bottom of the interface, there is a navigation bar with the following elements: a 'SUBMIT' button, a status indicator '2nd attempt - DONE - Score 2 of 5 questions - 40,00%', a 'PREVIOUS' button, '1 of 2' indicating the current question number, and a 'NEXT' button.

Figura 34: Exemplo de *feedback* dado pelo *software*

Fonte: portal

Nesse tipo de atividade o aluno tem a chance de tentar por duas vezes obter as respostas corretas. Depois disso, ao lado das alternativas erradas do aluno, o portal expõe a opção certa. O portal atribui ao aluno a percentagem dos seus acertos para que ele identifique a parte do conteúdo que precisa ser trabalhada. Este é um exemplo do tipo de exercício que os alunos fazem mecanicamente, sem pensar, portanto contraditório à abordagem que o fundamenta.

No que diz respeito à avaliação do aluno pelo professor, como se percebe na figura 27 (abaixo), o professor tem acesso a uma página que mostra os resultados obtidos pelos alunos depois de feitos os exercícios, as quantidades de

atividades realizadas, a data do último acesso, o número de visitas ao portal, suas durações e a porcentagem de erros de cada um em cada unidade. O professor deve fazer uso desse instrumento para poder acompanhar seu aluno individualmente e perceber os resultados da aprendizagem continuada. O professor tem nesse documento a possibilidade de negociar com seu aluno performances melhores. Esse relatório deve ser utilizado também como um instrumento que permita ao professor reconhecer, através de elogios, os méritos dos alunos que tiveram resultados positivos.

Finalmente, quanto à avaliação do próprio portal (por professores e alunos), esta ocorre através de insumos de todos os usuários da rede, que totaliza um grande número de escolas espalhadas por todo o Brasil. Através desse *feedback* é que o setor de informática da sede, que é responsável pela manutenção do portal, recebe sugestões para manter, retificar ou criar algum aspecto do portal que não esteja correspondendo às necessidades dos navegadores, tanto no que diz respeito a algum aspecto lingüístico quanto de acessibilidade. Esse *feedback* é dado através do ícone • **Talk to us**. Antes de ser disponibilizado para consumo, foram escolhidas pela sede algumas escolas para pilotar o programa. Só depois da aprovação dessas escolas pioneiras é que o portal passou a ser utilizado em nível nacional.

Todos os resultados de acesso do aluno ficam disponíveis para ele/ela mesmo, professor e pais de aluno, caso desejarem, em uma seção chamada de *Student Report*⁸.

Students' Report - Summary

Establishment: VI FORTALEZA - ALDEOTA
 Course: CEP 2 Plus
 Class: CEP2 - 7 - 9h
 Teacher:
 Date: Sep 22, 2003

Name	CSD	CEC	CLD	DTE	RFD	% CDU	% AGU	LV
Evelin	Sep 08, 2003	Mar 06, 2004	180	166	-	0	-	Jun 14, 2003
Hugo	Sep 08, 2003	Mar 06, 2004	180	166	-	1.54	75	Sep 20, 2003
Karla	Sep 08, 2003	Mar 06, 2004	180	166	-	2.31	88.89	Aug 20, 2003
Katia	Sep 08, 2003	Mar 06, 2004	180	166	-	13.08	92.45	Sep 20, 2003
Luiz	Sep 08, 2003	Mar 06, 2004	180	166	-	0	-	-
Tiago	Sep 08, 2003	Mar 06, 2004	180	166	-	1.54	100	Sep 20, 2003
Wilson	Sep 09, 2003	Mar 07, 2004	180	167	-	0	-	Jun 11, 2003

 - Last message has been read

⁸ Boletim

Figura 35: Listagem por turma - controle do desempenho dos alunos

Fonte: portal

Área 7: Operacional

Collins e Ferreira (2004) chamam de área operacional os instrumentos e os meios que funcionam como apoio estratégico para o funcionamento do curso. Essa área se subdivide em orientações prévias e suporte técnico.

As orientações prévias permitem investigar se o participante é antecipadamente orientado ou treinado a fazer o curso de alguma forma, como através de manuais impressos e/ou *on-line*, de encontros presenciais e/ou virtuais, de vídeos e/ou de CDs de orientação.

No caso específico da escola X, os professores foram treinados e tiveram um mini-curso ministrado *on-line* pela sede da franquia durante a implantação do portal na escola e, além disso, foi enviado também aos professores um livreto contendo as orientações de uso e navegação. De posse dessas orientações o professor é instado pela coordenação a acompanhar seus alunos ao laboratório no primeiro contato deles com o portal. Caso surja qualquer dúvida ou problema *a posteriori*, o aluno, além do seu professor, tem também a sua disposição um professor *on-line*.

No que diz respeito ao suporte técnico, esse apoio deve ocorrer durante todo o andamento do curso, considerando que sem o mesmo fica difícil para os alunos e professores resolverem problemas de ordem técnica. Deve haver um roteiro que auxilia na verificação de como os alunos e professores encontram apoio tecnológico para resolver problemas que ocasionalmente aconteçam e possam de alguma forma prejudicar as atividades instrucionais. Esse suporte, bem como as orientações prévias, podem ser realizado através de FAQs⁹ (*Frequently Asked Questions*) e/ou e-mail, manuais impressos e/ou *on-line*, de um CD, de vídeo e/ou por telefone.

⁹ Lista de Dúvidas Mais Frequentes

O aluno da escola X tem à sua disposição um FAQ (Figura 28) no próprio portal. Nesse FAQ, o aluno e o professor encontram soluções para problemas técnicos mais corriqueiros, tais como configuração do computador, problemas com senhas, programa travado, entre outros. O apoio técnico dado ao portal pode ser considerado eficaz, levando-se em conta que, além do FAQ, o aluno tem ao seu dispor um técnico responsável pelo sistema o dia todo na escola. Esse profissional tem conhecimento especializado em *software* e da parte de *hardware* e está apto a sanar quaisquer problemas de natureza técnica que porventura afetem o uso do portal pelos alunos e professores.

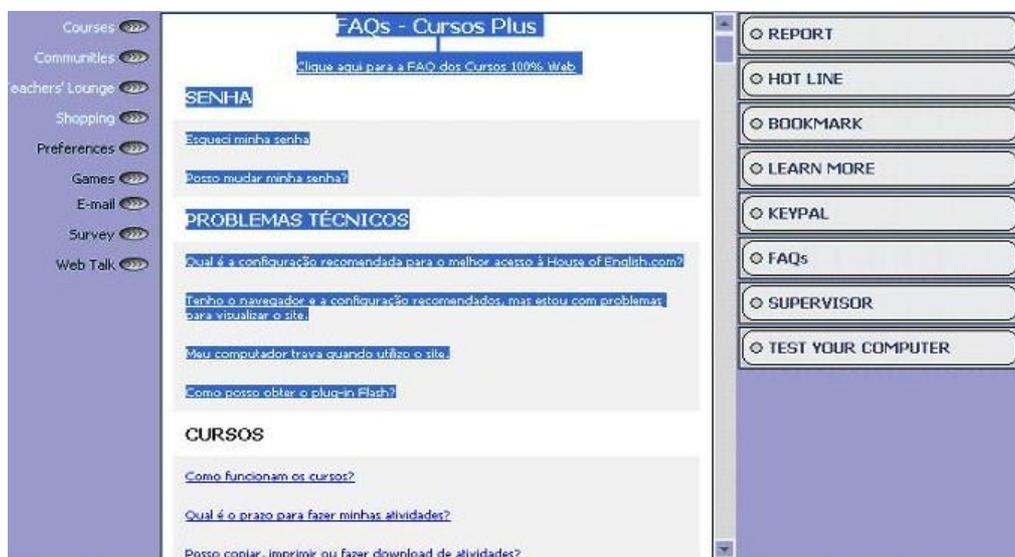


Figura 36: FAQ

Fonte: portal

Após a análise técnica do portal, baseada na *checklist* desenvolvida por Collins e Ferreira (2004), foi realizada uma análise fundamentada nos mesmos princípios da AC, aos quais as coleções A e B foram submetidos, com o intuito de perceber se há coerência pedagógica na criação do portal e obediência aos critérios defendidos pela filosofia de ensino da escola X

Ao se analisar as seções do portal, percebemos que a seção Conversation scenes do mesmo não apresenta outro tipo de interação que não seja

do tipo aluno/material (portal), considerando que o aluno não tem como se comunicar com outro aluno ou com o professor no momento em que está realizando a tarefa. É uma atividade individual de reconhecimento de formas lingüísticas e de compreensão oral (cf. figura 19). O aluno em atividade não faz uso de material autêntico e não tem como verbalizar suas experiências nem tampouco integrar as habilidades. Essa atividade dentro do portal não se qualifica como uma atividade comunicativa.

Nas seções *Reading scenes* e *Vocabulary build up*, o portal oferece ao aluno a oportunidade de trabalhar com material autêntico (cf. figuras 20-21), entretanto, no que diz respeito aos outros princípios analisados, as seções também, por questões técnicas, não contemplam nenhum dos outros princípios.

Nas seções *Language awareness*, *Pronunciation challenge* e *Focus on language*, somente o critério foco na aprendizagem atende as demandas da filosofia pedagógica da escola X. A propósito, esse é o único critério presente em todas as seções, considerando que estas possibilitam ao aluno uma reflexão sobre os processos de aprendizagem que deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes. No entanto, somente esse critério não torna o material comunicativo.

Os games presentes no portal, apesar de alguns trazerem na prática reforço a algum aspecto lingüístico específico, não contemplam quase nenhum dos critérios analisados.

Percebemos, após a análise, que a adequação das seções transferidas da coleção A para o meio virtual se manteve no âmbito técnico. As seções foram transferidas sem receberem um tratamento compatível aos princípios da AC defendidos pela escola. As atividades, como se pode observar (Quadro 4), se apresentam como atividades individuais, os diálogos não apresentam personagens em situações reais de uso da língua e sobretudo não permitem nenhum tipo de

interação, dadas as complicações de caráter técnico, como um *software* que permita um contato síncrono entre alunos/alunos e alunos/professor. Os exercícios no portal permanecem manipulando formas lingüísticas, transformando estruturas afirmativas em negativas e interrogativas, enfim, continuam arraigados nas práticas pedagógicas do método audiolingual.

Muitos materiais didáticos, apesar de se intitularem e serem vendidos como comunicativos, apresentam textos artificiais. Outros, mais comunicativos, apresentam atividades muito distantes da realidade dos aprendizes, portanto a criação do portal alcança parcialmente seus objetivos, que é tornar a sala de aula mais comunicativa, o que foi realizado com sucesso. No entanto, no que diz respeito a propiciar um processo individualizado de monitoramento do desempenho e de orientação do trabalho de aprendizagem, percebemos algumas lacunas pedagógicas. Respaldados por essas análises, podemos concluir que os exercícios do portal deveriam obedecer à filosofia metodológica da escola para não causar estranheza ao aluno que sai de uma sala de aula bastante comunicativa e se depara com exercícios repetitivos e, muitas vezes, desprovidos de significado para eles.

Seção/Critério	Interação	Material autêntico	Foco na aprendizagem/ processo	Verbalização das experiências	Integração das habilidades
1. Conversation scenes	-	-	X	-	-
2. Reading scenes	-	X	X	-	-
3. Vocabulary build-up	-	X	X	-	-
4. Language Awareness	-	-	X	-	-
5. Pronunciation challenge	-	-	X	-	-
6. Focus on language	-	-	X	-	-
7. Games	-	-	X	-	-

Quadro 7: Análise do portal baseada em princípios da AC

Após a análise dos materiais impressos conclui-se, em suma, que a coleção A, utilizada em aulas sem o suporte do portal, embora supostamente fundamentada na AC, traz atividades que se opõem aos princípios dessa abordagem, como a seção *Recalling* ou a *Language Awareness*. Essas atividades, quando realizadas em sala, tornam as aulas menos comunicativas. No que diz

respeito à coleção B, essa passou por uma repaginação, como visto anteriormente, para permitir uma aprendizagem mais dinâmica e em concordância com os princípios da AC. As atividades dos novos livros aplicadas em sala de aula promovem um ensino mais interativo e alinhados à abordagem comunicativa.

Finalmente, na análise do portal, conclui-se que essa ferramenta pedagógica é validada através da *checklist* previamente citada como material *on-line*, porém deve-se ressaltar que, ao se analisar as atividades no portal segundo a ótica da abordagem comunicativa com bases em alguns de seus critérios mais importantes, alguns de seus exercícios não se adequam à abordagem adotada, o que requer uma reflexão sobre o ensino da língua inglesa utilizando materiais *on-line*.

O próximo capítulo discorre sobre a avaliação que professores e alunos fazem do portal por meio das respostas dadas nos questionários aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

4.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é avaliar a implantação do portal como parte do material didático na escola X por meio dos questionários aplicados aos alunos e professores selecionados. As respostas dadas pelos participantes ajudaram a construir o perfil dos usuários, a entender seus pontos de vista e sugestões para melhorar o uso do portal como instrumento de ensino e aprendizagem na nova proposta pedagógica da escola de línguas X.

De posse dos dados coletados através dos questionários que foram respondidos por professores (Anexo I) e alunos (Anexo II), realizou-se uma análise qualitativa das questões abertas, apoiadas pela análise quantitativa das questões fechadas, quando cabíveis.

4.2 QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Dos 14 professores de inglês convidados e que voluntariamente se disponibilizaram a responder o questionário, apenas 10 (71%) estavam presentes no horário e local previamente estabelecidos para aplicação do questionário.

Em resposta à primeira pergunta, que indagava sobre a frequência do uso do portal (cf. Anexo I), os professores declararam levar seus alunos para o *Resource Center* em média três vezes por semestre, como aula de orientação e tira-dúvidas, seguindo, assim, a recomendação dada pela escola, visto que o portal deve ser utilizado em horários extra-classe. Os alunos também podiam procurar seus professores em outros horários para solucionar qualquer problema de caráter

pedagógico. Os professores afirmaram que essa procura não ocorre com muita frequência, visto que o portal é de fácil navegação e não demanda muito conhecimento de informática por parte dos alunos, salvo poucas exceções. De acordo com um estudo de Belloni (1999) sobre ensino à distância, o programa deve ser de fácil interatividade, ou seja, o usuário deve ser capaz de interagir com a máquina sem maiores problemas. Isto é fundamental para o funcionamento de um curso *on-line*.

Quando solicitados a avaliarem a implantação do portal como material suplementar na escola, setenta por cento dos professores consideram-na como sendo **boa** (segunda pergunta do questionário), enquanto 30% consideraram-na **razoável**, conforme mostra o quadro 1. Estes dados levam-nos a inferir que os participantes aprovam a implantação do portal e são favoráveis ao seu uso, embora, como será percebido *a posteriori*, apresentaram restrições e sugeriram mudanças.

Professor	Opinião
1	Boa
2	Boa
3	Razoável
4	Boa
5	Boa
6	Razoável
7	Boa
8	Boa
9	Boa
10	Razoável

Quadro 8: Avaliação do portal pelos professores

Foi solicitado aos professores que justificassem suas respostas. No que tange à justificativa dessa opinião, sete professores apresentaram respostas muito semelhantes. Percebe-se, na verdade, um consenso na escola X sobre a aplicabilidade do portal na prática diária.

Ainda na justificativa à resposta dois do questionário foram identificados alguns problemas técnicos de naturezas distintas (vide quadro 2). As questões operacionais, que podem ser resolvidas pelos alunos, e as que independem da

iniciativa do usuário para solucioná-lo. Segue abaixo alguns posicionamentos dos professores participantes:

Professor	Opinião
1	<i>O conteúdo do portal é muito bom, mas o seu uso no decorrer do semestre é muito difícil, pois é muito extenso e os alunos têm outros tipos de exercícios para fazer.</i>
2	<i>A parte visual da página é bem feita e a maioria das atividades é interessante, entretanto os alunos vêem as atividades como obrigação.</i>
3	<i>Falta negociação com a coordenação.</i>
4	<i>Os exercícios deveriam ser mais comunicativos.</i>
5	<i>Acesso demorado (às vezes).</i>
6	<i>Os alunos esquecem sua senha de acesso.</i>
7	<i>Exercícios longos.</i>
8	<i>Instruções na língua-alvo, pois alguns alunos acham difícil compreender o que deve ser feito em uma determinada atividade.</i>
9	<i>Alunos desmotivados.</i>
10	<i>Melhores resultados de aprendizagem.</i>

Quadro 9: Opinião dos professores sobre a implantação do portal

Observa-se que os professores reconhecem as vantagens do uso do portal, mas entendem também que a carga de exercícios somada às do caderno de atividades sobrecarregam os alunos, deixando-os desmotivados. Esse resultado confirma o estudo de Nielsen (2000), que também considera a carga de exercícios como um dos fatores mais desmotivantes em qualquer curso on-line. Para evitar a falta de motivação dos alunos, o professor deve ter autonomia e liberdade para escolher junto com eles as atividades que são mais interessantes para sua aprendizagem, considerando que o portal é um complemento do caderno de exercícios.

Para o professor 4, os exercícios do portal deveriam ser mais comunicativos. Esta opinião é considerada pertinente, já que o aluno tem em sala de aula um ambiente dinâmico e com diversas possibilidades de interação entre colegas e entre professor e aluno. Ao acessar o portal, o aluno sente a diferença de ambiente e a obrigatoriedade de fazer os exercícios, que nem sempre são

elaborados dentro de uma abordagem comunicativa e nem sempre possibilitam interação entre pessoas, apenas com o computador. Apesar do portal também oferecer aos alunos salas de bate-papo, onde o ambiente é mais comunicativo e atraente, muitas vezes eles se deparam com exercícios de repetição e altamente controlados, não permitindo, dessa forma, que exerçam sua liberdade comunicativa. Para Nunan (1991), a introdução de material autêntico possibilita a oportunidade para se vivenciar momentos próximos da realidade e também cria um ambiente no qual os alunos se sentem à vontade para falar de suas próprias experiências. Em sala o professor tem mais oportunidade de trabalhar com materiais autênticos, sem facilitação pedagógica (materiais produzidos pela própria escola), pois ele pode usar jornais, filmes, revistas inglesas, música, etc, provenientes de países de língua inglesa. No portal, apesar das possibilidades de um mundo de informação nas mais variadas formas via Internet, o aluno fica limitado somente aos exercícios elaborados para o portal em foco. O professor e o aluno têm pouca possibilidade de negociação, a não ser em aulas em que o professor e alunos se encontram no Resource Center da escola.

Os professores participantes responderam à terceira pergunta informando o que eles consideravam mais importante na implantação do portal. As respostas dadas a essa pergunta foram positivas e confirmam os resultados obtidos na pesquisa de Salomão (2004) apresentada anteriormente no capítulo 1. Como muitas das respostas se repetem, os resultados são apresentados pela sua frequência e em dados percentuais (Quadro 3).

Respostas dadas	Frequência	%
<i>Possibilidade de acessar a qualquer hora e de qualquer lugar</i>	7	70
<i>Incentivo à pesquisa</i>	3	30
<i>Complemento para as aulas presenciais</i>	6	60
<i>Mais atividades para os alunos bons</i>	1	10
<i>Sem relevância alguma</i>	1	10
<i>Meio mais atraente para os alunos praticarem seu inglês.</i>	3	30
<i>Maneira divertida de se estudar inglês</i>	4	40
<i>Ampliação de vocabulário</i>	2	20

<i>Uma maneira diferente de aprender</i>	4	40
<i>Curso ágil na navegação</i>	1	10
<i>Apresenta instruções claras e precisas</i>	2	20
<i>O portal apresenta material de suporte de fácil consulta como dicionários, sugestões, FAQ, etc.</i>	4	40

Quadro 10: Importância da implantação do portal

Analisando os dados acima, pode-se inferir que os participantes, quase na sua totalidade, apontam aspectos bastante positivos no que diz respeito ao uso efetivo do portal como material didático suplementar. Somente um professor apontou a criação do portal como irrelevante e, ao conversarmos com esse professor informalmente, ele justificou seu posicionamento pelo excesso de exercícios disponibilizados no portal e pelo desinteresse por parte dos alunos. O professor 6 fez o seguinte comentário:

“O portal tem suas vantagens, mas os alunos não querem fazer nem o caderno de exercícios, quanto mais exercícios extras, mesmo que sejam na Internet”.

A questão da flexibilidade de horário e local, já apresentada anteriormente na experiência de Paiva (1997) como uma das principais características dos ambientes de aprendizagem *on-line*, é um dos aspectos mais apontados por estudiosos de ensino à distância quando discutem a importância da implantação de cursos dessa natureza, pois permitem ao aluno uma gama infinita de possibilidades para praticar seu inglês. Outro fator apresentado pelos professores como uma das grandes vantagens dos cursos de EAD é a possibilidade de tornar este aprendiz mais independente, autônomo, responsável pela própria aprendizagem e transformá-lo em um “aprendiz-pesquisador”.

As respostas à pergunta de número 4, que solicita dos professores sugestões de melhoria para atender às necessidades de seus alunos, são apresentadas no quadro abaixo (quadro 4):

Sugestões dadas	Freqüência	%
-----------------	------------	---

<i>Mais liberdade para se negociar com os alunos os exercícios que devem se feitos</i>	4	40
<i>Informar mais o aluno sobre as possibilidades contidas no portal – potencial pouco utilizado</i>	2	20
<i>Eliminar o caderno de exercícios (Resource Book)</i>	8	80
<i>Contratar um provedor de Internet mais eficiente</i>	2	20
<i>Interface mais atraente</i>	6	60

Quadro 11: Sugestões dos professores

Entre as sugestões apresentadas, a que chama mais atenção é a que diz respeito ao excesso de exercícios. Nessa questão, a direção da escola X permite que os professores, agora, tenham mais liberdade para tratar cada aluno individualmente, negociando com ele quais atividades devem servir como reforço. Os alunos não são obrigados a fazer todos os exercícios do portal, como era solicitado anteriormente.

Em conversa com os professores, percebemos um sentimento de frustração quando o acesso é muito demorado e, como consequência, parte das atividades planejadas não são realizadas ou a aula no *Resource Center* tem que ser cancelada. Devido ao problema de acesso, a direção da escola já trocou de provedor três vezes. Atualmente esse problema não ocorre mais com muita frequência. Dois dos professores foram bastante enfáticos quanto a essa questão:

“Sinto-me frustrado nas vezes que vou ao laboratório com meus alunos e não consigo acessar o portal” (professor 4).

“Já tive alguns problemas de acesso, mas agora está melhor” (professor 7)

Com o objetivo de solucionar esse problema os professores agora são orientados a chegar mais cedo e checar o acesso de todos os computadores, e somente após essa checagem os alunos são levados para o *Resource Center*. Esses problemas de ordem técnica são apontados também em muitas outras

pesquisas de cursos *on-line* vistas anteriormente nessa dissertação (Warschauer, 2000; Paiva, 2001; Salomão 2004). Essa é uma questão crucial para o sucesso deste tipo de processo de ensino/aprendizagem. Um bom provedor deve ser uma prioridade na implantação de cursos *on-line*. Caso contrário, todo o trabalho perde seu sentido e objetividade.

A última questão do questionário tinha como objetivo identificar o nível de envolvimento afetivo do professor com o portal. Foi pedido aos participantes que associassem alguma(s) palavra(s) com as características do portal. O Quadro 5 abaixo mostra de forma mais explícita que 7 (70%) dos 10 professores demonstram sentimentos positivos em relação à implantação do portal na escola X.

Opinião	Frequência	%
Dinâmico	01	10
Envolvente	03	30
Interessante	02	20
Encorajador	01	10
Rigorouso	02	20
Extenso	01	10
TOTAL	10	100

Quadro 12: Opinião dos professores sobre a implantação do portal

Esses resultados não são uma surpresa, entretanto percebe-se que algumas mudanças precisam ser feitas com os objetivos de tornar o portal uma ferramenta importante no aprendizado da LE e de estimular o professor e o aluno a usufruírem de todas as suas potencialidades. Ainda existe certa resistência por parte do professor, como no caso do participante 7, que percebe o portal como muito extenso e competindo com o caderno de atividades e propõe mudanças como a eliminação de um dos dois.

4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Dos 50 alunos de cursos intermediários distintos (do intermediário 1 ao 4) que se apresentaram como voluntários para participar da pesquisa, somente 41 (23

homens e 18 mulheres) compareceram à aula no dia marcado para a aplicação do questionário (Anexo II). Justifica-se a escolha desses alunos para responderem o questionário por estarem há mais de dois anos no curso e, portanto, terem experiência (já terminaram pelo menos 4 semestres do curso básico) e posicionamento diante da introdução e uso do portal na escola X. Realizou-se uma análise qualitativa e quantitativa das respostas a fim de que os dados fossem apresentados mais objetivamente e também para permitir uma visão mais clara das questões investigadas. As questões foram analisadas na mesma ordem em que foram apresentadas no questionário.

4.3.1 Percepção dos alunos

As respostas à primeira pergunta, que indagava se os alunos conheciam o portal (Cf. Anexo II), mostram que 38 alunos (92%) conhecem o portal da escola. Os que disseram não conhecer o portal eram alunos novatos (três) e tinham ingressado no curso através de testes de nível, portanto ainda seriam apresentados ao portal da escola posteriormente. Veja-se a frequência das respostas no Quadro 6:

Conhecimento do portal	Frequência	Percentual
Sim	38	92.7%
Não	03	7.3%
TOTAL	41	100%

Quadro 13: Conhecimento do portal pelos alunos

Nas respostas dadas à pergunta dois sobre a frequência com que os alunos são levados ao *Resource Center*, fica claro que os professores levam seus alunos pelo menos uma vez no semestre. De acordo com o quadro 7 abaixo, a maioria (83%) dos professores já levou seus alunos ao laboratório no semestre 2005.1 mais de uma vez. A coordenação e a direção orientam que cada professor leve seus alunos para realizar atividades no portal pelo menos uma vez por mês, a fim de motivá-los. As demais atividades devem ser feitas em casa e o professor controla essas atividades através da *Intranet* do portal, à qual só os professores e coordenação têm acesso através de uma senha que permite observar cada aluno individualmente.

A escola X tem um banco de dados com todas as senhas dos alunos. Se acontecer de um aluno perder ou esquecer sua senha, a secretaria imediatamente repassa a senha cadastrada para o aluno por ocasião da matrícula ou cria uma nova. Para ajudar o aluno a navegar no programa e a responder os exercícios há um monitor em cada *Resource Center*. Esse profissional é responsável pelo funcionamento do laboratório e dá suporte aos alunos no que diz respeito ao portal e outras questões de caráter técnico. O monitor é elemento chave que faz uma ponte entre o professor, o aluno e o responsável pelo CPD (Centro de Processamento de Dados) da escola como um todo. Dessa forma, o aluno está totalmente assistido.

Aulas no Resource Center	Alunos	Percentual
Uma vez	05	12%
Duas vezes	23	56%
Três vezes	11	27%
Quatro vezes	02	0.5%
TOTAL	41	99,55%

Quadro 14: Freqüência com que os professores levam seus alunos ao RC por mês

O objetivo de levá-los ao RC é duplo: oferecer ao professor uma oportunidade para controlar a realização das atividades do portal pelos alunos, como também permitir ao professor conhecer o estágio de aprendizagem de seus alunos. É o momento de o professor perceber onde ele deve interferir para que o aluno tenha sucesso nos exercícios do portal.

Pode-se observar que, de acordo com as respostas dadas à pergunta 3 sobre a freqüência de acesso de outro terminal que não o da escola, eles afirmaram fazer pouco uso das atividades do portal em casa ou em qualquer outro lugar, contrariando, assim, um dos grandes objetivos dessa ferramenta, qual seja, tornar o aluno um aprendiz mais autônomo. A falta de autonomia verificada em muitos alunos é um dos problemas já discutidos por vários autores e considerado por Preti (2000) como o ponto fraco da EAD.

Em conversa com os professores pôde-se entender o porquê do pouco acesso ao portal. As atividades do portal só correspondem a 20% da nota final, ou

seja, o aluno pode ter um resultado positivo mesmo sem a utilização do portal. Segundo os professores, o percentual atribuído às atividades do portal na avaliação final é portanto muito baixo e não motiva os alunos a acessarem o portal. Segundo os professores, o percentual atribuído às atividades do portal na avaliação final é muito baixo e desinteressante para os alunos.

A pergunta de número 4 investiga como os alunos avaliam a criação do portal como material didático no seu curso de inglês (vide gráfico 2 abaixo). As respostas dos alunos mostraram uma diversidade de opiniões, porém a maioria (31 alunos, 75%) acha que o portal varia de bom a razoável. Isso significa que, embora não fazendo uso adequado das atividades presentes no portal, eles têm consciência de que o portal serve de ajuda e reforço na aprendizagem da língua inglesa.

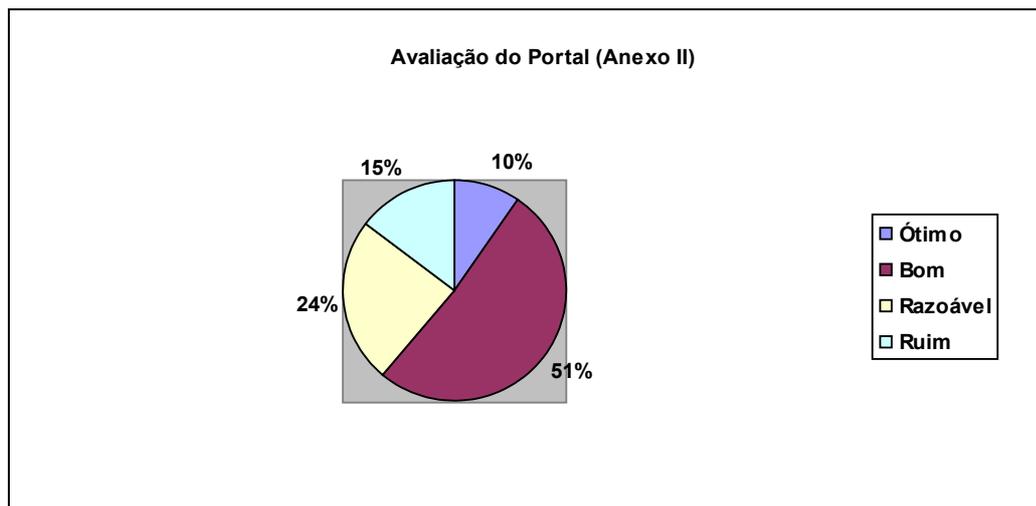


Gráfico 2: Opinião dos alunos sobre o Portal

Na quinta e última pergunta do questionário os alunos relataram os aspectos negativos ou que precisam ser melhorados no portal. Veja-se o quadro 8 abaixo:

Aspectos a serem melhorados	Nº. de respostas	%
Colocar assuntos mais interessantes	7	17%
Atividades monótonas	12	29%
Provedor ruim – perda de tempo no acesso	7	17%
Não tem com quem tirar dúvidas	2	5%
Muita autonomia para o aluno	4	10%
Jogos ultrapassados	3	8%
Deixar de ter caráter obrigatório	6	14%
Total	41	100%

Quadro 15: Aspectos Negativos do Portal

Com base nas respostas dos alunos acima e o fato desta geração pertencer à era da *Internet*, pode-se inferir que as atividades do portal não são tão comunicativas quanto se pensava, especialmente se comparadas com as do material impresso (discutidas no capítulo 3). Por essa razão os alunos preferem as aulas presenciais, que tem um professor para interagir, tirar dúvidas e, principalmente, a possibilidade de falar sobre assuntos mais próximos da realidade deles.

Segundo Marcuschi (2004), a grande maioria dos alunos nos dias de hoje tem uma infinidade de possibilidades de comunicação na Internet. Essas possibilidades são muito mais dinâmicas e interessantes do que os exercícios repetitivos e herméticos (só permitem uma resposta) do portal. Os alunos podem acessar *chats*, *blogs*, *fóruns* e outros. Esses gêneros textuais emergentes competem com os exercícios do portal toda vez que o aluno acessa o computador em seu lar.

Os alunos são atraídos para esses novos gêneros devido ao seu grande apelo. Eles apresentam uma dinâmica e um linguajar muito próximo ao do público dos cursos de inglês privados (na maioria composto de adolescentes). Em seu tempo livre, esse público acessa a *Internet* em busca de entretenimento e o portal é uma atividade educacional que demanda esforço e concentração. Observe-se

abaixo algumas transcrições de opiniões dos alunos acerca dos aspectos negativos do portal:

“O portal é muito monótono...prefiro ver outras coisas na rede...” (A1)

“O começo é interessante, mas depois fica muito chato! Os exercícios parecem todos iguais...” (A2)

“Não tenho motivação pra entrar no site...só entro porque vale nota...” (A3)

“Prefiro aprender inglês na sala mesmo...” (A4)

De acordo com Marcuschi (1997, *on-line*), na confecção de materiais para ensino à distância, um dos aspectos mais importantes a ser considerado é a clareza quanto ao público a que se destina o programa de EAD. O portal em análise tem um público adolescente e se fundamenta em um dos princípios básicos do ensino à distância, que é trabalhar com um perfil de aluno mais autônomo. O público dessa faixa etária não corresponde ao perfil traçado pelo curso, ou seja, o de um aprendiz mais independente e consciente do seu próprio processo de aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é o peso dos exercícios do portal na avaliação total, somente 20%, como supracitado, o que não parece ser relevante o bastante para motivar os alunos. Os alunos entendem os objetivos subjacentes à criação do portal, que são as várias possibilidades de otimização no aprendizado da língua inglesa. No entanto, não estão dispostos a abrir mão de atividades mais agradáveis e divertidas que não envolvem aprendizado formal.

A seguir, no capítulo Considerações Finais, serão apresentadas as conclusões e sugestões com base nos resultados da pesquisa que percebemos como úteis para a melhoria de uso do portal na escola X.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado na introdução desta dissertação, o objetivo dessa pesquisa foi analisar um portal da Internet com o intuito de validá-lo como material didático suplementar. Para alcançar esse propósito, materiais didáticos impressos e *on-line* (portal) foram analisados por meio de critérios estabelecidos, como também questionários aplicados a professores e alunos opinando sobre o uso e valor do portal no ensino da língua inglesa em cursos livres. A combinação destas técnicas e de análises quantitativa e qualitativa permitiu chegar a resultados que contribuem no debate sobre a inserção de novas tecnologias no ensino de LE. Neste capítulo, resumizamos os principais resultados obtidos pelas análises e discutimos as implicações teóricas e pedagógicas dos achados deste estudo para o ensino de língua estrangeira. O capítulo termina com as contribuições desta pesquisa para o ensino de línguas com o uso de novas tecnologias e a apresentação de sugestões para futuras pesquisas na área.

Ao se analisar os materiais impressos adotados na escola, observou-se que a coleção A, elaborada dentro dos fundamentos da abordagem comunicativa, deveria refletir o princípio de que o papel dos materiais baseados nessa abordagem é o de promover o uso comunicativo da língua inglesa através da integração das quatro habilidades lingüísticas (BROWN, 1994). Entretanto, como foi visto nas análises do capítulo 3, alguns exercícios como, por exemplo, os da seção *Recalling* ou *Language Awareness*, não contemplam os princípios em que essa abordagem se baseia. Ao contrário, as atividades dessa seção, em formato de *drills*, refletem a abordagem audiolingual. Tal constatação, portanto, justifica as mudanças realizadas na coleção B para trabalhar com o suporte do portal.

As análises revelaram que as mudanças realizadas no livro-texto da coleção B foram necessárias para alcançar o propósito de se utilizar um material em

consonância com a AC e, também, para evitar repetição de exercícios semelhantes aos do portal. Algumas atividades de compreensão oral (*Conversation scenes*), prática de aspectos gramaticais (*Language awareness*), expansão de vocabulário (*Vocabulary build-up*), entre outras que existiam no livro-texto e no *Resource Book*, foram transferidas para o portal, tornando assim as atividades da coleção B mais dinâmicas e com mais possibilidades de interação. Como mencionado no capítulo 1, de acordo com Nunan (1989), a abordagem comunicativa privilegia as situações sócio-interacionistas norteadas pelas teorias sócio-construtivistas que enfatizam a natureza dinâmica das inter-relações entre os aprendizes e seus pares, os aprendizes e seus professores e entre todos com os quais interagem.

A análise do portal realizada com base na *checklist* desenvolvida por Collins e Ferreira (2004), e que também levou em conta os critérios da AC, revelou que o portal não responde de forma positiva a todas as demandas encontradas em cada uma das áreas analisadas: contextual, tecnológica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional, discutidas no capítulo 4 deste trabalho, visto que parte das atividades do portal repete o mesmo erro da coleção A, que traz atividades não condizentes com a AC. Grande parte dos exercícios não permite a aprendizagem através da interação na língua-alvo, pois os exercícios são herméticos e enfocam somente uma habilidade lingüística, a produção escrita. Nesse ambiente o aluno é incapaz de verbalizar suas próprias experiências através da integração das habilidades (falar, escrever, ouvir e ler), a não ser nos *chats*, um dos recursos mais interativos do portal, porque possibilita a comunicação síncrona entre mais de dois alunos. Como afirma Braga (2004), a única desvantagem apresentada durante o curso *on-line* foi a falta do diálogo, que requer que o aprendiz seja suficientemente autônomo para fazer suas escolhas a partir do material utilizado.

Se considerarmos que o portal foi elaborado e implantado para alcançar dois grandes objetivos: a) maximizar o tempo em sala de aula para atividades de prática oral e b) propiciar aos alunos um processo altamente individualizado de monitoramento do seu desempenho e de orientação do seu trabalho de aprendizagem, pode-se afirmar, com base nas análises, que as transferências de

atividades individuais para o portal possibilitaram ao aluno mais tempo disponível em sala para interagir na LE com outros alunos e com seu professor. Porém, como percebido na análise da área contextual, um grande número de atividades do portal tem por finalidade a aprendizagem de aspectos gramaticais através de repetição, uma abordagem característica do método audiolingual. O aluno percebe essa mudança e pode vê-la como um elemento desmotivante.

Esses resultados nos levam a refletir sobre questões teóricas e pedagógicas importantes para o ensino de línguas estrangeiras utilizando a combinação de materiais impressos e *on-line*. Os dados analisados mostram que os professores e alunos reconhecem o valor do portal, entretanto não estão plenamente satisfeitos com os resultados do portal dentro da escola X. Infere-se através das respostas contraditórias dos questionários que professores e alunos têm idéias superficiais sobre o portal e que essas idéias são o resultado de um erro na sua concepção e implantação. Por exemplo, embora 70% dos professores (respostas à primeira pergunta no capítulo 4) tenham considerado a implantação do portal como sendo boa (Quadro 1), eles apresentam várias restrições ao seu uso como excesso de exercícios, percepção das atividades como obrigação e, principalmente, a necessidade de atividades mais comunicativas, visto que alguns exercícios não foram adaptados à filosofia do curso.

Foi possível confirmar, através dos questionários, resultados semelhantes aos obtidos na pesquisa de Salomão (2004) apresentada no capítulo 1. Os professores percebem que o portal apresenta aspectos positivos, como, por exemplo, incentivo à pesquisa, possibilidade de acessar a qualquer hora e de qualquer lugar, complemento para as atividades presenciais, um meio mais atraente para se aprender inglês, entre outras. O nível de envolvimento dos professores com o portal revelou que este material é visto como dinâmico, envolvente, interessante, encorajador e que somente 30% dos professores opinaram sobre o portal como rigoroso e extenso. Os professores apresentaram sugestões para a melhoria do portal. O reconhecimento do valor do portal, como também dos problemas e

sugestões apresentadas, sugere a necessidade de se repensar o planejamento e qualidade dos materiais on-line a ser utilizado no ensino de línguas estrangeiras.

Embora a maioria dos alunos já conhecesse o portal, pôde-se perceber uma contradição nas respostas dadas por eles no questionário. Os alunos avaliaram o portal de bom a razoável, mas na prática eles revelaram fazer pouco uso dessa ferramenta de aprendizagem, justificando isso pelo fato de os exercícios só valerem 20% da nota final, terem caráter obrigatório, serem percebidos como sobrecarga de atividades e, finalmente, serem considerados monótonos.

As sugestões apresentadas no capítulo 4 por professores e alunos para a melhoria do portal revelam a necessidade de se repensar esse tipo de material com o objetivo de torná-lo mais útil, prático e atraente.

O problema operacional de materiais *on-line* discutido no capítulo 3 é outra questão que merece reflexão. Estudos anteriores como Paiva (2001) (capítulo 1) têm mostrado que a qualidade do provedor facilita o acesso dos alunos aos materiais e é uma garantia de manter o interesse no aprendizado. Nesse estudo, a qualidade do provedor foi apontada por professores e alunos como um dos problemas de caráter técnico para o bom funcionamento do portal da escola, o que implica na necessidade de se buscar provedor mais eficiente.

Para Marcuschi (1997) algumas observações devem ser levadas em consideração na construção de material para EAD:

1. Clareza quanto ao público a que se destina o material produzido
2. Clareza quanto aos objetivos
3. Clareza quanto à abrangência e diversidades dos materiais produzidos
4. Clareza quanto aos diversos meios disponíveis

As observações de Marcuschi levam-nos a concluir que, na concepção do portal, à luz da análise realizada, não se levou em conta o público-alvo da franquia:

os adolescentes. Como mencionado anteriormente, este segmento não tem por característica a autonomia e como ainda afirma Braga (2004) sobre esse tópico, é difícil para o aluno superar sozinho qualquer distância que possa surgir entre o material pedagógico e suas expectativas. Os alunos devem se adequar a uma mudança prévia de atitude, caso contrário não se beneficiarão desses cursos. Sobre esse tópico, Pennycook (1997) afirma também que a autonomia não é alcançada pela simples entrega de poder; é na verdade a luta para tornar-se autor do seu próprio mundo, ser capaz de criar seus próprios significados, perseguir alternativas culturais.

Conclui-se que a utilização do portal na escola X é viável se vários fatores forem melhorados, como por exemplo:

1. treinamento adequado para os professores;
2. busca por uma linguagem direcionada ao seu público-alvo;
3. atividades do portal fundamentadas na AC;
4. viabilização do portal como uma única fonte de exercícios; e
5. aumento do peso dos exercícios do portal no processo de avaliação

Considerando que o valor da *Web* para o ensino de línguas é indiscutível nos dias atuais (Gardner & Miller, 1999), os *sites* e portais hospedados na *Internet* devem permitir aos alunos a experiência com textos autênticos e também funcionar como um espaço para trocas de informações com comunidades de todas as partes do mundo.

Além de a tecnologia tornar o dia-a-dia de uma escola mais rico em termos de possibilidades pedagógicas, torna também a rotina dos alunos mais interessante, visto que esse fato coloca o aluno em contato com os avanços de seu tempo. O uso das novas tecnologias no ensino do inglês, embora ainda incipiente, além de ser uma forma de aprendizagem, contribui para ampliar a visão de mundo e de interculturalidade dos alunos, do pensamento crítico, criatividade e reflexão. Os alunos aprendem a ser autônomos através da leitura e pesquisa, e aprendem a refletir sobre e avaliar as fontes de conhecimento. Assim, o portal da escola X

deveria ajudar os alunos a conhecer outras culturas e a aplicar na prática tudo o que aprendem. As comunidades temáticas do *site* são espaços virtuais onde todos podem praticar seu inglês e, de fato, podem avaliar o progresso de suas habilidades e o domínio do idioma.

A tecnologia não deve ser vista como um fim, mas sim como um meio para se chegar a um objetivo maior. Buscar o entendimento do mundo de forma globalizada é entender esse mundo criticamente. O objetivo da escola X ao criar seu próprio portal não deixa de ser uma tentativa de propiciar o ensino de línguas estrangeiras alinhado aos avanços da era moderna, visto que preconiza o uso do computador como um recurso importante para auxiliar no processo de aprendizagem de idiomas e construção do conhecimento. Usar o portal criado pela escola X com essa finalidade demanda, como já discutido, uma análise cuidadosa do contexto de uso desta ferramenta, da qualidade do material utilizado e produzido, e dos novos papéis assumidos por professores e alunos.

Como observado no presente trabalho, há lacunas teórico-metodológicas na produção de *sites* e portais voltados para o ensino de línguas que ainda necessitam ser preenchidas e melhoradas, principalmente no que diz respeito à instrumentalização de professores e alunos para que o processo de aprendizagem seja mais produtivo. Como afirma Coscarelli (2002:28):

Não adianta o professor usar o computador como um quadro negro mais sofisticado ou transferir para ele tarefas tradicionais de leitura e produção de texto. Isso em nada vai contribuir para o processo de ensino/aprendizagem. Precisamos propor atividades que ofereçam desafios para os alunos, que os estimulem a buscar mais informações sobre determinado assunto e a encontrar uma solução satisfatória para um problema, que os levem a estabelecer relações entre as informações, a desenvolver a criatividade, a autoconfiança, a cooperação entre colegas, bem como a desenvolver a autonomia da aprendizagem.

A inserção de novas tecnologias nas escolas de línguas tem, de alguma forma, suscitado indagações e estudos mais aprofundados sobre o impacto dessas novas ferramentas no ensino do inglês e na vida do professor e do aluno. Esta é a razão pela qual esperamos que esse estudo, somado a tantos outros já realizados, abra caminhos para futuras reflexões e pesquisas sobre o ensino do inglês em ambientes de aprendizagem virtual como *sites* e portais na *Internet*, visando usar

essas ferramentas como significativas fontes de aprendizagem e ganhos pedagógicos no ensino de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

APPS, J.W. and Associates . **Redefining the Discipline of Adult Education**, San Francisco: Jossey-Bass. November, 1996. [cited 30/08/2002]
<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=23&sid=69>

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, vozes, 1998.

BARNES, Sue. **Hypertext literacy** [on line]. October, 1994. [cited 25/04/2004].
<http://www.emoderators.com/ipct-j/1994n4/barnes.txt>

BELLONI, M, Luiza. **Mediatização: os desafios das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)**. In BELLONI, M. L. Educação à distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOYD, R. A. **Psychological definition of adult education, Adult Leadership 13 [on line]**, November, 1996. [cited 30/08/2002]
<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=23&sid=69>.

BRADLEY, Jana. Methodological issues and practice in qualitative research. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 431-449 Oct, 1993.

BRAGA, D.B. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web In: _____ (org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004, p.157-184.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 27-63.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York. Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 4th Edition, New York: Addison Wesley Longman (2000).

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied linguistics**, 1(1), 1-47 (1980).

_____. **From communicative competence to communicative language pedagogy**. New York: Longman, 1983.

CASSANY, Daniel/LUNA, Marta & SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. Colección El Paz, volume 9, GRAÓ Editoria, 1994.

COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiências de ensino de línguas na internet**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004.

COSCARELLI, C. V. **A informática na escola**. Revista Viva voz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

DIAS, Claudia. **Portal Corporativo: conceitos e características**. Ci. Inf., Brasília, v. 30, n. 1, p. 50-60, jan./abr. 2001. [On-line] [cited May 2005] Available: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-&q=portal%2Bdefini%C3%A7%C3%A3o&btnG=Pesquisar&meta>

DUFFY, Mary E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Journal of Nursing Scholarship**, 19 (3), 130-133, 1987.

ELLIS, R. **SLA Research and language teaching**. New York: Oxford University Press, 1997.

EDGE, J. **Mistakes and correction**. New York: Longman (1989).

FERRETTI, C.J., ZIBAS, D.M.L., MADEIRA, F.R. e RANCO, M.L.P.B. **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____ et alii. **D'autres voies pour la didactique des langues étrangères**. Col. LAL. Paris: Hatier/Didier, 1982.

GARDNER, D. & MILLER, L. **Establishing self-access: from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1985.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

HALLIDAY, M.A.K., R. Hasan. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HYMES, D. 1967. Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues** 23.2, 8-28.

KERN, Richard. **Literacy and language teaching**. New York: Oxford. 2000.

KELLER, J.M. Motivational design of instruction. In REIGELUTH, C. M. (Org.). **Instructional design theories and models: An overview of their current status**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983

KRASHEN S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford, Pergamon, 1981.

_____ **Principle and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____ **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford, Pergamon Press, 1996.

LEFFA, Vilson J (Org). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ED. 34, 1993.

LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality. **Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS master's program**. Library trends. v 46, n. 4, p. 680-688. Spring, 1998.

MACEDO, A. Soares. **Três estratégias para turbinar a inteligência organizacional**. São Paulo: FGV, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Desafios na produção de materiais de EAD**. Intercâmbio. VI. 1997.

_____, L. A & XAVIER, A. C. S (Orgs). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

MOORE, Michael. Teoria da distância transacional. Publicado em Keegan, D. (1993) **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, pp. 22-38. Trad. Wilson Azevedo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

MOTTA-ROTH, D. (ed.). **Leitura em língua estrangeira na escola: Teoria e prática**. Santa Maria, RS: PEIES-COPERVES-UFSM, 1998.

MURRAY, Liam. Beyond the “wow” factor – evaluating multimedia language learning software from a pedagogical viewpoint. University of Warwick: System 26, 1998. 249-259.

NCES (National Center for Education and Statistics). Oficial site. [on line] [cited Jan 2006] <http://theyaboutus.com/Statistics.htm>

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem prática em sala de aula In: PAIVA, VIDE L. M. O. **Ensino de língua inglesa, reflexões e experiências**. Belo Horizonte: Pontes/UFMG, 1996. p. 69-80.

NIELSEN, J. **Why you only need to test with 5 users**. Alertbox. (Disponível on line <http://www.useit.com/alertbox/20000319.html>. 15/03/2006.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. Communicative tasks and the language curriculum. **TESOL Quarterly**, 25 (2), p. 1779-295, 1991.

NUNES, Ana R. S. Carolino de Abreu. **O Lúdico na aquisição da segunda língua.** Disponível on-line em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em 05 de outubro 2004.

PAIVA, V.L.O. Derrubando paredes. In: _____ (org.) **O professor de língua estrangeira. Pelotas:** Educart, 2001. 193-209.

PATTON, Michael Q. **Qualitative evaluation methods.** Beverly Hills, CA: Sage, 1994.

PALLOF, RENNA/PRATT KEITH. **Building learning communities in cyberspace.** California. Jossey Bass Inc. Publishers, 1999.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. IN: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. **Autonomy and independence in language learning.** Londres: Longman, 1997.

PERERA, K. **Language acquisition and writing.** 2nd ed. Cambridge: University Press, 1986.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PONTE, J.P.(1998) **Da formação ao desenvolvimento profissional.** [On-line]. Available: <http://correio.cc.fc.ul.pt/~jponte/cdp.htm> [4-2-2000]

PONTE, Gabriella.(2004) **Internauta brasileiro é alvo de pesquisas do IBOPE/NetR(online):** <http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/16/ibope.htm>

PRETI, Oreste. **Educação a distância e globalização.** Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen: interaction in the second language classroom**. Second edition, New York: Longman, 1996.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. SP:Ed.Pioneira (1975).

SALOMÃO, S.B **Letramento em inglês mediado por um ambiente virtual de aprendizagem**. Fortaleza, 2005. 198 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará.

SAVINGNON, S. **Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning**. Reading, Mass.: Addison-Wesley (1983).

TAVARES, Kátia C. do Amaral. Comunidades de Aprendizagem On-line e o Ensino de Línguas. **Anais do VI CBLA**, Minas Gerais. 2001.

TRIPATHI, A K. **Implications of Internet Learning**. ONLINE-ED Newsletter. 01/06/99.

VALENTE, J. Armando. **Por quê o computador na educação?** Campinas, SP: Gráfica da Universidade de Campinas - UNICAMP. Disponível em < <http://www.proinfo.mec.gov.br/biblioteca/textos/txtie9doc.pdf> > . Acesso em: 5 out. 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998. 190p.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, M & KERN, R. **Network-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p.59-86.

WEININGER, Markus J. **Estudo autônomo com a ajuda de novas tecnologias no ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Santa Catarina. 1996.

WEIR, C. **Understanding and developing language tests**. Prentice Hall International English Language Teaching (1993).

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes. 1991