

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Alhandra Macedo de Moraes Lima

**APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL: UMA
ANÁLISE DE E-WORKBOOKS**



Fortaleza – Ceará

2010

Universidade Estadual do Ceará
Alhandra Macedo de Moraes Lima

APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL: UMA ANÁLISE DE E-WORKBOOKS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em
Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Linguística Aplicada (Área de concentração: Estudos da
Linguagem).

Professora orientadora: Dra. Antonia Dilamar Araújo



Fortaleza – Ceará

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Título do Trabalho: Aprendizagem em ambiente virtual: uma análise de E-workbooks.

Autor: Alhandra Macedo de Morais Lima

Defesa em: 30/09/2010

Conceito obtido: Satisfatório

Banca Examinadora

Antonia Dilamar Araújo

Antonia Dilamar Araújo, Prof^ª Dr^ª
Universidade Estadual do Ceará
Orientadora

Vlândia Maria Borges

Vlândia Maria Borges, Prof^ª Dr^ª
Universidade Federal do Ceará
1^ª. Examinadora

Rozânia Maria Alves de Morais

Rozânia Maria Alves de Morais, Prof^ª Dr^ª
Universidade Estadual do Ceará
2^ª. Examinadora

L732a Lima, Alhandra Macedo de Morais.
Aprendizagem em ambiente virtual: uma análise de
E-workbooks / Alhandra Macedo de Morais Lima.
– Fortaleza, 2010.
139p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Antônia Dilamar Araújo.
Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em
Linguística - Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Humanidades.

1. Línguas – Ensino 2. Aprendizagem 3. Ambiente
Virtual. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Humanidades.

CDD: 407

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

AGRADECIMENTOS

À prof.^a Dr^a Antonia Dilamar Araújo, pela orientação, paciência, incentivo e disponibilidade ao longo de todo o Mestrado. Serei sempre grata por seu apoio e dedicação.

Ao meu esposo Jean, pela motivação para a realização desse trabalho, pela compreensão do real valor dessa vitória e pela família que temos e à minha filha Cleo pela alegria de todos os dias.

À minha mãe, por sempre me dar o suporte necessário para que eu realizasse esse trabalho (e todos os outros), e ao meu pai, por ter sempre nos incentivado a estudar.

À prof.^a Dr^a Vlândia Borges, por ter me aberto os caminhos para o conhecimento em CALL, e por ter me inspirado e fornecido as primeiras leituras que tornaram esse projeto, quando ainda era um projeto, possível.

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

Às Profas. Dr^{as} Rozânia e Vlândia Borges, por disponibilizarem parte do seu tempo, já bastante exíguo, lendo e contribuindo para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos professores e alunos que participaram desse estudo, por terem tornado esse trabalho mais rico.

A CAPES, pelo apoio financeiro a esse trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, por terem todos, de alguma forma, contribuído para a realização deste trabalho. Em especial, aos meus queridíssimos amigos Leka, André e Tupi (*In memoriam*), pelas deliciosas gargalhadas que dávamos nos intervalos.

Ao professor e amigo Ricardo Probo, pelas discussões pedagógicas e metodológicas, sempre tão calorosas, pelo livre acesso à sua vasta biblioteca, pelas leituras desse trabalho e pelas fortes opiniões (nem sempre bem recebidas).

RESUMO

Esta dissertação trata da análise e avaliação dos E-workbooks, materiais on-line utilizados como material didático suplementar no ensino de inglês, de dois cursos livres na cidade de Fortaleza-Ce. O objetivo principal desta pesquisa é avaliar se a ferramenta está adequada à filosofia pedagógica adotada pelos cursos analisados e qual o tipo de feedback dado ao aluno através do ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Além disso, analisamos a percepção que os professores e alunos têm da integração do computador ao material didático. Para alcançar os objetivos, utilizamos uma metodologia descritiva-exploratória em que elaboramos um checklist para análise dos E-workbooks selecionados e dois questionários aplicados a professores e alunos. Dois professores e seis alunos responderam aos questionários sobre o uso que fazem da ferramenta. A análise quantitativa e qualitativa dos dados revelou que os materiais online não se encontram em consonância com a abordagem de ensino adotada nas aulas presenciais. A principal causa da inadequação de metodologias é que o material online é composto por atividades para serem realizadas individualmente. No que diz respeito ao tipo de feedback, o aluno conta, somente, com a identificação dos erros produzida pelo próprio sistema. As respostas dadas aos questionários, por sua vez, revelaram que professores e alunos mostram-se entusiasmados com a inserção do E-workbook e satisfeitos com o que a ferramenta disponibiliza para eles, no entanto, suas práticas contradizem esse posicionamento tão receptivo ao material online. Na conclusão deste trabalho discutimos as implicações pedagógicas para o ensino de línguas da substituição de materiais impressos por materiais virtuais e apresentamos algumas sugestões para futuras pesquisas e apontamos a contribuição desta dissertação para o ensino de línguas utilizando materiais online.

Palavras-chave: feedback, E-workbook, Abordagem Comunicativa, CALL.

ABSTRACT

This dissertation analyses and evaluates the E-workbooks, online materials that assist on the learning of the English language, adopted by two English schools in Fortaleza-Ce. The main objective of this research is to evaluate if the online tool is adequate to the pedagogical philosophy chosen by the researched language schools and what type of feedback is given to the student through the online learning environment. The students' and teachers' perception over the integration of the computer to the didactic material was also analyzed. In order to achieve these objectives, we developed a descriptive exploratory research in which a checklist for the analysis of the E-workbooks and two questionnaires to obtain the teachers' and students' perceptions were elaborated. Two teachers and six students answered the questionnaires about their usage of the E-workbook. The quantitative and qualitative analysis of the data revealed that the online materials are not in consonance with the approach adopted in-class. The main cause for this inadequacy of methodologies is that the material online consists of activities to be carried out individually. Regarding the type of feedback, the student relies only on the error identification produced by the system itself. The answers provided on the questionnaires revealed that teachers and students are enthusiastic about the insertion of the E-workbook and satisfied with what the tool provides them. However, their practices contradict this receptive positioning towards the online material. Upon the conclusion of this work, we discussed the pedagogical implications for the teaching of languages of the substitution of printed materials for the virtual counterparts and presented some suggestions for further research and we noted the contributions of this dissertation to the use of online materials on language teaching.

Key-words: feedback, E-workbook, Communicative Approach, CALL.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	10
Lista de Tabelas	10
Introdução	11
Tema	11
Problema	11
Justificativa	14
Objetivos	18
Questões de pesquisa	19
Metodologia	19
Estrutura da dissertação	20
1. Referencial Teórico	22
1.0 Introdução.....	22
1.1 Letramento digital.....	23
1.2 CALL (Computer Assisted Language Learning).....	25
1.3 Teorias Sociolingüísticas de Aprendizagem	28
1.4 Abordagem Comunicativa.....	31
1.5 Workbook.....	39
1.6 Feedback.....	39
2. Metodologia de Pesquisa	44
2.0 Introdução.....	44
2.1. Tipo de pesquisa	44
2.2. Contexto da pesquisa.....	45
2.3. Sujeitos da pesquisa.....	46
2.4 Instrumentos de pesquisa.....	46
2.4.1 Checklist.....	47
2.4.2 Questionários.....	51
2.5 Etapas da pesquisa.....	52

2.6 Análise de dados	53
3. Análise dos E-workbooks através do checklist	54
3.0 Introdução	54
3.1 E-workbooks das Escolas X e Y.....	54
3.2 O Feedback no E-workbook.....	94
4. Análise dos Questionários	109
4.0 Introdução.....	109
4.1. Análise dos questionários dos professores	109
4.2. Análise dos questionários dos alunos	114
5. Considerações Finais	119
Referências Bibliográficas	126
Anexos	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Divisão do nível em unidades.....	59
Figura 2:	Atividade do E-workbook da escola Y.....	60
Figura 3:	Portal da escola X: discriminação das atividades obrigatórias....	61
Figura 4:	Atividade do E-workbook da escola X.....	62
Figura 5:	Avaliação do exercício da escola X.....	64
Figura 6:	Correção realizada pelo sistema da escola Y.....	67
Figura 7:	Atividade com material autêntico extraído da Internet	69
Figura 8:	Exemplo de atividade de compreensão auditiva.....	71
Figura 9:	Atividade que associa imagem e som	72
Figura 10:	Relação de links no portal da escola Y.....	74
Figura 11:	Menu de navegação do portal da escola Y.....	76
Figura 12:	Atividades interacionais disponíveis no portal.....	77
Figura 13:	Assuntos discutidos nos fóruns da escola Y.....	79
Figura 14:	Mensagem de feedback do professor para o aluno.....	81
Figura 15:	Resultados das atividades realizadas.....	86
Figura 16:	Correção realizada pelo sistema da escola X.....	88
Figura 17:	Feedback aluno – sistema.....	90
Figura 18:	Comunicação com o professor online da escola X.....	98
Figura 19:	Modelo de feedback formativo.....	104
Figura 20:	Modelo de feedback mais comum no portal da escola X.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	1ª. Parte do Checklist	47
Tabela 2:	2ª. Parte do Checklist.	50
Tabela 3:	Responsáveis pelo Feedback	95

INTRODUÇÃO

Tema

A presente dissertação tem como tema “o feedback em ambientes virtuais de aprendizagem” e está relacionada com a inserção das novas tecnologias e seus efeitos no ensino da língua inglesa. Assim, busca-se avaliar a qualidade dos feedbacks fornecidos no meio digital em escolas de línguas que oferecem parte de seu material didático online. E, a partir da qualidade e do tipo de feedback fornecido, avalia-se como esses materiais, os E-workbooks, podem se inserir dentro da proposta metodológica das escolas e como interferem no processo de aprendizagem dos alunos.

Problema

Há, hoje, uma forte tendência no ensino a incorporação do computador ao aprendizado. No ensino de línguas, podemos observar, nos últimos anos, como as escolas investiram em tecnologia, primeiro com a transformação dos antigos laboratórios de áudio em laboratórios multimídia, com computadores conectados a Internet e aulas planejadas para incorporarem esses recursos. No entanto, essas aulas aconteciam sazonalmente e cabia ao professor preparar esses momentos, selecionando que site usar e como relacionar essa atividade ao conteúdo trabalhado no material impresso.

Para tornar o uso do computador mais freqüente e garantir a conexão entre o material impresso e o material online, os cursos de línguas incorporaram, como parte de seu material didático, o E-workbook. Essa ferramenta consiste na transferência

de parte do Workbook impresso para a WEB, com o intuito de transformar as atividades de casa em algo mais atraente e autêntico para o aluno. Além disso, o uso do computador traz, ainda, outros benefícios, 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.

Na análise de Warschauer (1996), o uso da multimídia para o ensino de línguas apresenta vantagens, quais sejam: um ambiente de aprendizagem mais autêntico, uma vez que som e imagem podem ser combinados, a integração das habilidades, pois as diversas mídias facilitam que habilidades sejam unidas em uma única atividade, um maior controle e autonomia para o aprendiz, que pode escolher o caminho e o ritmo de sua aprendizagem, e, finalmente, a multimídia transmite o foco do processo de aprendizagem da estrutura lingual para o conteúdo. Porém, desvantagens também existem e, de acordo com o mesmo pesquisador, elas seriam a falta de programas de multimídia de qualidade, o tipo de *feedback* apresentado que se limita a identificar erros e o problema de a tecnologia ainda não está devidamente fundamentada em preceitos pedagógicos.

O interesse na área de novas tecnologias surgiu no ano de 2002, quando a autora desta dissertação, então professora de inglês em uma escola de Fortaleza, acompanhou a implantação de um E-workbook como parte do material didático dos alunos. Este item seria adicionado ao kit didático existente e, gradativamente, substituiria o caderno de exercícios impresso, gerando para o professor o benefício de não ter mais que corrigir os exercícios de casa realizados através dessa ferramenta.

Através desse processo de implantação, algumas perguntas foram surgindo: como os alunos receberiam essa novidade, como uma melhoria em relação à tarefa de casa tradicional, ou como uma sobrecarga? Para o professor, haveria mesmo menos trabalho? Como se daria a integração do conteúdo desse

material ao trabalho de sala de aula? Quais os novos papéis de professores e alunos nesse contexto? Como se daria o acompanhamento do professor a essas atividades realizadas online? Como adaptar essa ferramenta aos princípios filosóficos e pedagógicos da escola e às necessidades específicas de cada turma, ou mais ainda, de cada aluno? Como membro do corpo docente de uma instituição que passava e, ainda, passa, por um momento de transição no formato de seu material didático, sentimos a necessidade de buscar respostas para todas essas questões em face das dificuldades enfrentadas na implantação da ferramenta tida e apresentada como um grande avanço pedagógico que traria benefícios imediatos para os alunos. E foi com o objetivo de responder a essas questões que começamos o mestrado em Lingüística na Universidade Estadual do Ceará no ano de 2008, embora, nessa pesquisa, tenhamos optado por focalizar um aspecto, qual seja, o feedback fornecido pela ferramenta pedagógica aqui anunciada.

De fato, podemos observar que os E-workbooks têm sido idealizados para que o aluno receba feedback imediato das atividades que realiza e, para tanto, é o próprio programa que fornece feedback ao aluno. Em razão desse fato pretendemos analisar que tipo de feedback é dado ao aluno ao término de seus exercícios e se esses são eficazes. Além disso, analisaremos como o professor de sala de aula participa da elaboração e do desenvolvimento dos exercícios e como os resultados obtidos são trabalhados em sala de aula. Pretendemos, ainda, saber se o aluno consegue perceber que aspecto precisa melhorar e como o material online o ajuda no desenvolvimento de seu conhecimento sobre o idioma.

O presente trabalho visa analisar os materiais de apoio na Internet disponibilizados por dois grandes cursos de idiomas atuantes em Fortaleza. Vale ressaltar que não serão analisados os materiais para o ensino totalmente virtual, que muitas escolas também já oferecem. Assim trataremos da análise dos E-workbooks hospedados nos *sites* desses cursos de línguas. Nos últimos cinco anos, a maioria das grandes redes nacionais de ensino de inglês investiu na produção desses materiais que associam as novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem e todas apregoam que eles representam uma grande vantagem para os alunos.

Os E-workbooks, apesar de estarem disponibilizados na rede, fazem, ainda, pouco uso de seus recursos, e, em grande parte, assemelham-se a simples recursos de multimídia. Será que as escolas dedicaram o tempo e o dinheiro necessários para a produção de um material que traga resultados diferenciados para o aluno, ou o que houve foi uma corrida para trazer ao mercado no menor tempo possível um material mais atraente, porém sem levar em conta o embasamento pedagógico e os estudos já disponíveis sobre novas tecnologias? Segundo Borges (2006), é necessário que qualquer atividade pedagógica planejada para o computador seja preparada cuidadosamente para garantir a interação e evitar que os alunos permaneçam como aprendizes passivos. Na análise de Cazden (1988), o *e-workbook* quando só permite a interação entre aluno e computador não apresenta nenhum avanço quando comparado ao *workbook* convencional, a única diferença é a evolução na apresentação. Até o feedback é dado pela máquina e, mesmo na era de constantes avanços tecnológicos, o que pode fazer o computador em relação à análise de resultados? Mesmo se considerássemos que as atividades disponibilizadas no computador fossem bem elaboradas, como elas ajudariam o aprendiz se seu feedback for incompleto e ineficaz? Para responder a estes questionamentos, este trabalho analisou como duas escolas que oferecem o ensino de língua inglesa atuantes em Fortaleza têm inserido o material online como parte integrante e obrigatória de seu material didático, como o professor participa dessa integração e como professores e alunos têm percebido essa mudança.

Justificativa

De acordo com Paiva (2001), o computador gerou em nossa sociedade uma mudança ecológica, pois mudou significativamente as interações humanas. Esse novo meio de comunicação criou ou acelerou fenômenos discutidos diuturnamente como a globalização, e mudou hábitos, criou novas formas de comunicação, comercialização de produtos, leitura de jornais e revistas, e trouxe inovações até para o ensino. Para Valente & Damski (1995), *a presente revolução nas comunicações só se compara à invenção da imprensa. A Internet pode se tornar um*

“divisor de águas” social, sem o qual a história da humanidade não poderá ser escrita.

A educação também precisou atualizar-se e integrar este novo recurso, o computador, às suas práticas diárias. Porém, essa integração ainda não se deu de forma ideal, os professores carecem de treinamento, as atividades nem sempre aproveitam bem as possibilidades criadas pelo computador e, muitas vezes, assemelham-se àquelas feitas anteriormente em material impresso. A crença geral parecia ser a de que a simples transferência de parte do conteúdo para o computador tornaria o aprendizado mais interessante, o que não é verdade.

Em meio a essa nova realidade, o ensino de línguas também foi afetado e o computador passou a ser visto como uma ferramenta facilitadora no aprendizado de idiomas. Iniciou-se, assim, o estudo de CALL (Computer Assisted Language Learning). No início, os antigos laboratórios de áudio transformaram-se em salas de informática com a simples transferência do material de áudio, agora acompanhado por imagens, para o computador. Posteriormente, os cursos de línguas passaram a tirar proveito da Internet, através de exercícios de leitura, muito semelhantes aos feitos nos livros, só que retirados de páginas da rede. Também se passou a utilizar os e-mails como uma nova forma de atividade escrita. As mensagens trocadas entre professor e aluno ou entre alunos não eram autênticas e, portanto, depois da novidade inicial, não geravam nos alunos uma motivação maior, nem mesmo um claro avanço nos resultados de aprendizagem.

Chapelle (2004) afirma que as tecnologias desenvolvidas para a análise, aprendizagem e avaliação de segunda língua deveriam ser criadas a partir das contribuições da lingüística aplicada e não com materiais desenvolvidos em outros campos, como a psicologia. Para a autora, é necessário que as teorias de aquisição de segunda língua sejam revistas para assimilar esse novo momento que traz a tecnologia intrinsecamente envolvida, da mesma maneira que as pesquisas em CALL precisam ser desenvolvidas à luz das teorias de aquisição de segunda língua.

Segundo Souza (2004), para que possamos considerar a real integração de CALL ao contexto da educação brasileira é preciso que tenhamos um maior

entendimento sobre as condições efetivas de implementação da tecnologia educacional nas escolas e um aprofundamento no conhecimento sobre processos de incorporação da tecnologia à ação dos professores. Ainda há muito para ser esclarecido para que os resultados de aprendizagem apresentem avanços mais perceptíveis.

Ainda sobre a necessidade de mais pesquisas que viabilizem uma melhor compreensão sobre a integração da tecnologia ao ensino, Bax (2003) afirma que para uma real integração será necessário uma normalização das funções do computador no cotidiano educacional de forma harmônica e não periférica ao conjunto total dos componentes das situações de ensino e aprendizagem.

Um número considerável de pesquisas já desenvolvidas para análise do uso de novas tecnologias no ensino de línguas concluiu que uma das grandes deficiências dos materiais criados para esse fim é que lhes falta embasamento pedagógico (PLASS, 1998; MESKILL, 2005; LIMA 2006). Essas pesquisas parecem não considerar teorias lingüísticas nem teorias de aprendizagem em sua elaboração. Zhong e Shen (2002) afirmam que o uso da tecnologia na educação deveria ter vindo acompanhado de mudanças pedagógicas, no entanto, isso ainda não aconteceu. O computador, que deveria promover interação, oferecer materiais autênticos, auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico e pensamento crítico, termina sendo utilizado como um simples quadro negro digital.

Nesse trabalho, pretendemos identificar se esse insucesso não se deve ao fato de o professor não participar da elaboração nem da correção das atividades virtuais e, conseqüentemente, de o aluno não receber feedback satisfatório que o ajude a evoluir no processo de aprendizagem.

Burston (2006) lista os critérios de análise de softwares para utilização no ensino de línguas, quais sejam: a validade pedagógica, ou seja, se o software está em conformidade com a metodologia adotada, a adaptabilidade ao conteúdo programático, a eficiência que é a capacidade do programa de fazer aquilo que professores já fazem, mas facilitando a realização dos objetivos, a efetividade, o

programa deve atingir melhores resultados e, finalmente, as inovações pedagógicas que devem permitir algo novo e diferente.

A pesquisa de Warschauer (1996) sobre o uso de novas tecnologias indica que estas possibilitam grandes avanços em relação ao material impresso. O aprendizado através do computador oferece vantagens viabilizando uma maior interação, um aprendizado mais autônomo e o desenvolvimento de processos mentais de alto nível, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Mas, para que tudo isso aconteça, é necessário que o aluno se sinta amparado e assistido nesse ambiente.

Além disso, o aprendiz precisa ver as dificuldades vivenciadas no E-workbook discutidas e integradas aos conteúdos de sala de aula. Segundo Cuban (2001), os alunos só entendem como relevantes as atividades que, após serem realizadas no computador, têm seus resultados discutidos em sala de aula.

Existem poucas pesquisas que tratam da forma e da qualidade dos feedbacks dados no meio virtual. Paiva (2005) cita seu próprio trabalho do ano de 2003 como uma entre poucas tentativas de desvendar as novas formas de feedback existentes no meio virtual. Como a máquina avalia os resultados dos alunos e que tipo de orientações ela pode dar? Existe feedback fornecido por professores ou são todos provenientes do programa de computador? Como os alunos acessam e percebem esses resultados? Como esses resultados são utilizados pelo professor e como ele participa desse momento de aprendizado? É fundamental que a análise de materiais didáticos virtuais não se limite a testar a qualidade dos exercícios, mas, também, como os alunos percebem o impacto desse material em seu aprendizado. A interação entre material e aluno será melhor sempre que os feedbacks fornecidos tragam informações e orientações claras para o aprendiz.

A partir dessas colocações, queremos justificar a real necessidade de se pesquisar como o feedback dado aos aprendizes em ambientes virtuais periféricos influencia a aprendizagem da língua alvo. Para isso, analisaremos o tipo e a qualidade dos feedbacks fornecidos em dois E-workbooks e como os aprendizes estão se beneficiando dessa ferramenta. Além disso, levantaremos questionamentos

quanto à adequação metodológica dos materiais online à metodologia das aulas presenciais e quanto ao papel que o professor presencial deve exercer nesse novo ambiente, sendo ele a peça chave no fornecimento de feedbacks orientadores que ajudem o aluno a realizar a potencialidade da ferramenta. Assim, fomentaremos a reflexão sobre a necessidade de mais consideração aos aspectos metodológicos e pedagógicos na elaboração de materiais de CALL.

Objetivos

O *objetivo geral* dessa dissertação é analisar os tipos e a qualidade do feedback fornecido por dois E-workbooks utilizados em duas diferentes escolas de idiomas atuantes em Fortaleza com o intuito de avaliar como o feedback auxilia o aluno a se desenvolver em língua inglesa. Vale ressaltar que a qualidade a ser analisada seguirá o critério pedagógico, aqui entendido de acordo com a definição de Costa (2007, p.52), qual seja:

é nos objetivos definidos para a aprendizagem que devem ser encontrados os principais critérios de avaliação da qualidade dos recursos que através da Internet podemos utilizar com fins educativos.

Definir o que é qualidade pedagógica é uma tarefa difícil para qualquer pesquisador em razão da ausência de consenso nesse aspecto e, ainda, da pluralidade de conceitos disponíveis. Mas, para o fim da pesquisa relatada neste trabalho, a definição de Costa (2007) é a mais adequada. Segundo esse autor, para que determinado material pedagógico possa ser considerado de qualidade ele precisa realizar o propósito de levar alguém a aprender algo. É preciso se estabelecer uma relação estreita entre os objetivos do material e os resultados que são efetivamente atingidos através dele.

Os *objetivos específicos* são:

1. Identificar quais as teorias de linguagem e aprendizagem no qual se baseiam os E-workbooks e a sua adequação à metodologia adotada pelas escolas pesquisadas.

2. Observar o tipo de feedback que é dado ao aprendiz nesse material, se ele se limita a identificação de erros ou se é capaz de orientar o aluno em seu processo de aprendizagem.

3. Examinar como os resultados obtidos nas atividades são integrados ao aprendizado na sala de aula e como o professor presencial acompanha o desenvolvimento dos alunos no E-workbook.

4. Identificar se o material cria para o aprendiz oportunidades de interação, adequando-se, portanto, as teorias sociolingüísticas de aprendizagem e como essas oportunidades são avaliadas e comentadas pelo professor.

Questões de Pesquisa

Investigamos as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são as teorias de linguagem e aprendizagem na qual se baseiam o E-workbook? Essas teorias são as mesmas adotadas pelas escolas onde esse material é adotado?

2. Que tipo de feedback esse material oferece ao aluno? Ele é capaz de orientar o aprendiz?

3. Como os resultados obtidos nas atividades são integrados ao aprendizado na sala de aula? Como o professor presencial acompanha o desenvolvimento dos alunos no E-workbook?

4. O material permite ao aluno oportunidades de interação que se adequam às teorias sociolingüísticas de aprendizagem? Como esses momentos são avaliados pelo professor?

Metodologia

Esse trabalho descreve uma pesquisa exploratória, de base qualitativa, envolvendo a análise de dois E-workbooks utilizados como material suplementar em cursos de inglês. Na realização dessa pesquisa foram selecionados dois professores, de duas instituições de ensino distintas e 6 alunos, 3 de cada instituição, de nível básico, nível esse que será posteriormente definido de acordo

com os parâmetros de cada uma das instituições. Um checklist foi elaborado para que, a partir dele, os dois materiais fossem avaliados pela pesquisadora. Finalmente, professores e alunos responderam a um questionário individual com o intuito de coletarmos como esses sujeitos distintos estão percebendo a implantação desse novo material.

Estrutura da Dissertação

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

O primeiro capítulo, intitulado “Referencial Teórico”, resenha sobre a importância das novas tecnologias no ensino de uma LE, em especial no ensino da língua inglesa. Discute-se sobre abordagem comunicativa (AC) por ser essa a abordagem de ensino adotada nas duas escolas pesquisadas. Apresentamos, ainda, as pesquisas e experiências de ensino que tratam da familiarização do aluno com a ferramenta e como se dá o feedback em meios digitais.

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 dos dados.

O terceiro capítulo, intitulado “Análise do Checklist”, analisa o material didático digital de duas escolas de idiomas através de um checklist adaptado para essa pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado “Análise dos Questionários”, relatamos e discutimos os resultados das análises realizadas a partir do questionário aplicado com professores e alunos.

As “Considerações Finais” resumizam as principais conclusões acerca da situação-problema, identificando as questões mais importantes acerca da implementação do E-workbook como parte integrante do material didático de cursos de línguas. Discutimos, ainda, as conclusões obtidas no decorrer da análise

realizada com professores e alunos e a implicação dessa pesquisa para o ensino-aprendizagem de línguas no qual ela se insere.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.0 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. Faremos uma reflexão sobre aspectos teóricos que nos guiarão na análise dos dados coletados para essa pesquisa. Assim, para compreendermos como o computador pode ser melhor integrado ao ensino de línguas procedemos a pesquisa bibliográfica dos seguintes tópicos: letramento digital, CALL, as teorias sociolingüísticas de aprendizagem, a abordagem comunicativa, o workbook e o feedback.

O computador provocou, em nossa sociedade, enormes mudanças de comportamento. Vive-se numa sociedade que tem à sua disposição um enorme fluxo de informações. O profissional, inserido nesse contexto, precisa se reciclar constantemente e atualizar suas práticas qualquer que seja seu escopo de trabalho. Esse é um mercado de trabalho mutável, flexível e imprevisível, que acompanha um rápido ritmo de mudanças. A educação é alvo 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 e da revolução nas mídias de comunicação e informação. Para que possamos compreender como se deu essa revolução digital e como ela vem transformando o ensino de idiomas iniciaremos nos aprofundando sobre como se dá a familiarização do homem moderno com o computador e como essa nova ferramenta influencia o seu processo de aprendizagem.

1.1 - Letramento Digital

Segundo Gonglewski et al (2006), o uso do computador no ensino de línguas pode facilitar o elo entre o aprendizado de idiomas e o desenvolvimento do multiletramento. À medida que os professores de línguas percebem as implicações do ensino em relação ao multiletramento, eles se utilizam de ferramentas como a Internet porque elas auxiliam professores e alunos em um uso da língua em novas maneiras que são apropriadas para o novo século. Nesse trabalho, estamos considerando multiletramento como: “uma habilidade para a comunicação em um ambiente multimídia com todos os seus fatores e funcionalidades adicionais e complexos que uma grande diversidade multicultural e um amplo contexto social trazem” (GONGLEWSKI et al, 2006, p.43).

Vários estudos citados em Gonglewski et al (2006), indicam que o uso do computador para o ensino de línguas traz vantagens, dentre elas, a motivação e uma maior adequação da comunicação do aprendiz, ao tornar possível o acesso à comunicação autêntica. O estudo de Pennington (1996) indica que o feedback dado por nativos ao aprendiz de língua, que utiliza a comunicação mediada pelo computador, ajuda-o a se comunicar melhor, uma vez que ele tentará satisfazer às expectativas de seus interlocutores.

Ainda nesse trabalho de Gonglewski et al (Idem), os autores afirmam que os objetivos de um currículo de curso de línguas orientado para o multiletramento coincidem em vários aspectos com os objetivos da abordagem comunicativa: os materiais e a comunicação necessitam ser autênticos, diversos meios de expressão da comunicação devem ser utilizados para alcançar estilos de aprendizagem diferentes, as expectativas e convenções sociais são vistas como fatores essenciais ao processo de significação, o pensamento crítico é responsável pelo raciocínio metalingüístico sobre forma e uso da língua e, finalmente, ambos enfatizam processo sobre produto.

O artigo de Yang (2001) descreve uma experiência de integração dos recursos da Web como ferramentas de instrução e aprendizagem em uma turma de

alunos de inglês como língua estrangeira. Seu objetivo é analisar como os alunos percebem o uso dessa tecnologia. A sua conclusão é que a experiência foi, em geral, positiva para os alunos. No entanto, sua pesquisa observou, também, o que os aprendizes identificaram como problemático no uso dessa ferramenta.

No experimento citado acima, os aprendizes executaram a tarefa vivenciando momentos de confusão e incerteza e outros de otimismo e entusiasmo. A princípio, a idéia de buscar informações na internet era motivadora para o grupo, no entanto, sempre que encontravam uma dificuldade, os alunos experimentavam sensações de medo, ansiedade, confusão, frustração e pânico. É importante ressaltar que nem todos os aprendizes compartilhavam desse entusiasmo inicial, uma minoria preferia, ainda, pesquisar dados em livros por os considerarem mais convenientes e sempre disponíveis, já que alguns dos alunos não tinham computador próprio e precisavam usar os equipamentos disponibilizados pela instituição de ensino. Para eles, as dificuldades no uso do computador superavam seus benefícios. Alguns experimentaram, ainda, uma sobrecarga cognitiva e uma desorientação ao utilizarem os mecanismos de busca da internet.

Outra conclusão desse trabalho é que a pesquisa na rede estimula tanto o aprendizado intencional como o incidental. Eles desenvolveram o conhecimento na língua, em especial no que se refere à leitura e à escrita, mas, ainda, melhoraram sua fluência para a digitação e aprenderam a integrar informações colhidas para o seu trabalho. Alguns alunos, os mais adaptados ao uso do computador, usaram ferramentas de comunicação para colher informações adicionais, tanto sobre a tarefa como sobre a língua, com nativos.

Para Yang (2001), o professor precisa conhecer as dificuldades enfrentadas por seus alunos ao usar o computador e a internet para, então, planejar seu uso. O professor, como facilitador em uma comunidade dialética de aprendizagem, deve aperfeiçoar o uso dessas ferramentas cognitivas, apresentando modelos, treinando e fazendo os alunos se sentirem confortáveis ao utilizarem a tecnologia. À medida que os alunos se tornem mais autônomos, o professor pode se distanciar da execução dessas tarefas. O sucesso das atividades nesse meio depende da criação

de um ambiente colaborativo de aprendizagem combinado com um plano detalhado sobre como avaliar e gerenciar o processo de execução da tarefa.

Meskill (2005) investiga como uma professora de inglês como segunda língua utiliza o computador para criar situações reais de uso da língua. O computador é explorado por sua capacidade de chamar e manter a atenção do aluno, estimular a solução de problemas, ancorar o discurso, e encorajar o aprendizado centrado no aluno.

Segundo Lantolf (2000), as línguas não são mais consideradas como um corpo de conhecimento que deve ser quebrado em partes para que se possa ensiná-las, são, na realidade, um processo social que envolve os humanos em suas relações com o outro em maneiras eficientes e produtivas. Isso influencia diretamente o ensino de línguas estrangeiras. O aprendizado de línguas é um processo social e contextualizado que acontece através das oportunidades de interação com o outro. O computador deve ser inserido, então, como meio para que essas situações de interação aconteçam e não como um instrutor que apresenta partes da língua. O professor deve planejar o uso que será feito da ferramenta para garantir que seus alunos se engajem em situações autênticas de uso da língua e não a utilizem para a simples realização de exercícios que os levarão ao aprendizado de estruturas descontextualizadas.

Em função da necessidade de uma melhor análise de como o computador pode ser adequado aos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, discutiremos o conceito de CALL.

1.2 - CALL (Computer Assisted Language Learning)

Atualmente, a participação do computador tem se ampliado para todos os campos da vida moderna: transações bancárias, declarações de impostos, correio, compras, jornais, vídeos, ambientes de relacionamento, tudo pode ser encontrado no ambiente virtual. Não poderia ser diferente no âmbito educacional, o ensino, também, tem buscado as melhores maneiras de integrar esta ferramenta a suas

atividades. É claro que esta integração exige estudos metodológicos que garantam o melhor aproveitamento do computador. Não se trata de uma simples mudança de meio, mas de aproveitar as vantagens disponíveis nele para que os resultados de aprendizagem sejam melhores do que os que eram obtidos outrora.

No ensino de línguas, mais especificamente, surgiram os estudos em CALL – Computer Assisted Language Learning – que é definido por Levy (1993, p. 1) como “o estudo de aplicações do computador no ensino e aprendizagem de línguas”. De acordo com Beatty (2003), a definição mais apropriada de CALL é “qualquer processo em que o aprendiz utiliza o computador e, como resultado, desenvolve seu conhecimento da língua” (p. 3).

Os estudos em CALL podem ser divididos em três fases: a behaviorista, a comunicativa e a integrativa, estas têm relação direta com os métodos e abordagens de ensino de línguas mais difundidos em cada um dos momentos. Como Moreira (2003) ressalta, o início de uma nova fase não indica o abandono dos programas estudados e utilizados na fase anterior, além disso, a aceitação das novas tendências ocorreu e ainda ocorre de forma lenta e desigual. A seguir, faremos um breve relato dessas três fases, com base no estudo de Moreira.

A primeira fase de CALL – behaviorista – tem início nos anos 50 e a sua implementação ocorreu nas duas décadas que se seguiram. Está em direta relação com o método audiolingual, que compreende que a língua é adquirida através de imitação, memorização, repetição e formação de hábitos “desejáveis”. A contribuição do computador viria através de exercícios que garantissem ao aprendiz a repetição de uma determinada prática até que a resposta correta fosse obtida. Algumas vantagens identificadas, nesse contexto, do uso do computador foram: o feedback diferenciado e a individualização do ensino. Nessa fase, destacam-se os laboratórios de línguas, ambientes em que os aprendizes podiam ter acesso ilimitado ao modelo de falantes nativos. O computador funcionava como um provedor de instruções programadas que seguiam uma seqüência rígida de conteúdos. O seu papel de um tutor que substituíria, pelo menos em parte, o professor. O foco dos exercícios era na forma, na precisão lingüística e na manipulação de rotinas de exercícios (drills).

Na fase comunicativa, nota-se uma aproximação da tecnologia com a pedagogia e se inicia com a rejeição à teoria lingüística subjacente ao método audiolingual. Inicia-se na metade dos anos 60 e sustenta-se em uma abordagem situacional para o ensino de línguas. Enfatizava-se a linguagem usada em contextos típicos da comunicação cotidiana. Passa-se a entender a língua em seu potencial funcional e comunicativo. Com os estudos de Vygotsky e Piaget, o interacionismo tomou a posição de destaque, anteriormente ocupada pelo behaviorismo. Ocorre, então, uma inversão de valores no ensino de línguas: significado precede a forma, contextualização substitui a memorização de diálogos, e o erro deixa ser considerado inaceitável. Nesse momento, o computador segue como o detentor da resposta certa, sendo que o caminho que leva a essa resposta passa a ser dominado pelo aprendiz, a quem é permitido fazer escolhas próprias. O computador segue com sua função de tutor, mas assume, ainda, a função de ferramenta que estimula o pensamento crítico e a interação.

A terceira fase de CALL, a atual, é a integrativa que está caracterizada por abordagens baseadas no uso da multimídia e da internet. As vantagens advindas desses dois mecanismos para o ensino de línguas são: a possibilidade de comunicar-se com falantes nativos a qualquer momento, a disponibilidade de materiais autênticos, a diversidade de mídias disponibilizadas simultaneamente para o desenvolvimento integrado das quatro habilidades. Todos esses diferenciais garantem ao aprendiz mais privacidade e autonomia em seu aprendizado. Ressalta-se, no entanto, a necessidade de mais pesquisas nesse campo que garantam a qualidade das práticas de ensino que ocorrem no meio digital que ajudem na preparação dos professores para que utilizem esse ambiente em toda sua potencialidade.

De acordo com Chapelle (2007), em razão da forte presença da tecnologia nas vidas dos aprendizes de línguas, a integração das tecnologias às teorias, pesquisas e práticas em aquisição de segunda língua precisa ser desenvolvida. Essa necessidade precisa ser atendida através de pesquisas em três áreas principais: a expansão das teorias de aquisição de segunda língua e de suas pesquisas, aumento na eficácia das avaliações de aprendizagem que utilizam o

computador, e a incorporação das teorias de aquisição de segunda língua para o design e avaliação em CALL.

Em se tratando da necessidade de mais pesquisas em CALL, inclui-se, aqui, o objetivo desse trabalho, o de estudar os tipos de feedbacks fornecidos por programas para o ensino de línguas, como esse feedback difere do presencial e como essa diferença é percebida pelo aluno.

As mudanças causadas pela tecnologia no aprendizado de línguas, na avaliação e nas pesquisas são significativas e complexas. Além disso, é improvável que essas mudanças se esvaíam; ao contrário, a influência da tecnologia está se expandindo por todos os aspectos da vida dos aprendizes de línguas, quer seja em sua educação formal ou em seu cotidiano.

No entanto, é importante que o uso do computador no ensino de línguas se adeque aos princípios utilizados nas aulas presenciais e às teorias de língua e de aprendizagem subjacentes. Os paradigmas utilizados nas pesquisas em CALL, até o momento, têm sido os mais gerais, com foco na psicologia, na tecnologia lingüística e computacional. Para Chapelle (1997), seria mais proveitoso se a base para esses estudos fossem as teorias de aquisição de segunda língua. Com esses conceitos em mente, poderemos buscar métodos que complementem nossa compreensão sobre as experiências vividas pelos aprendizes em atividades em CALL.

1.3 - Teorias Sociolinguísticas de Aprendizagem

A partir da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) que defende que são as interações do sujeito com o outro que desencadeiam o desenvolvimento sócio-cognitivo, os estudos sobre teorias de aquisição de segunda língua passaram a buscar novos paradigmas.

A teoria de Krashen (1985), que parece inspirada na noção de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento proximal, indica que a aquisição de segunda língua é

determinada através da quantidade de input compreensível, ou seja, input que o aprendiz tenha condições de entender e que esteja um nível acima da competência linguística do aprendiz. Essa teoria defende que a segunda língua é adquirida inconscientemente, de maneira semelhante ao que acontece na aquisição do primeiro idioma.

Outros pesquisadores passaram a considerar a interação ainda mais vital do que um simples meio para o fornecimento de input para o aprendiz. Para esses pesquisadores, a dialética da interação é que viabiliza o aprendizado da língua. A interação, nessa posição central, trazida para os estudos de aquisição de linguagem levou ao desenvolvimento de um conceito conhecido como andaime. Desenvolvido inicialmente em pesquisas de aquisição de primeira língua, o construto do andaime é definido como a participação efetiva do outro para a aprendizagem. Essa metáfora foi bastante utilizada para simbolizar como um sujeito mais experiente auxilia o menos experiente na execução de uma tarefa por meio da construção interativa do conhecimento, como nos estudos de Pica (1987, citado por BASSI e DUTRA 2004). Já outros pesquisadores, também citados no referido trabalho, se apoiaram na ideia do andaime, porém de forma um pouco diferente, sem a necessidade da existência de um sujeito detentor de um nível superior de experiência. Nesse caso, a interação seria propiciada através do trabalho colaborativo, podendo os pares de aprendizes apresentarem níveis homogêneos ou heterogêneos.

São inúmeras as pesquisas que afirmam que, através da aprendizagem colaborativa e da valorização do papel do aluno, a sala de aula se torna um ambiente mais propício para a interação e, através dela, os alunos passam a desenvolver a aprendizagem da língua alvo (LANTOLF, 2000; LONG, 2006).

Assim, estabelecemos o modelo teórico que garante a sustentação à Abordagem Comunicativa, tema sobre o qual nos debruçaremos mais adiante. O professor, nesse modelo, não é mais o responsável por passar o conhecimento, mas sim, por criar situações autênticas e colaborativas para promover a interação entre os aprendizes. Esses, por sua vez, como centro da sala de aula, ao interagirem,

propiciariam a negociação de sentidos e, através dela, atingiriam o objetivo de aprendizagem.

Posteriormente, com a inserção das novas tecnologias no ensino de línguas, os pesquisadores se interessaram em comprovar a possibilidade de utilizar esse modelo sociointeracionista na aprendizagem mediada pelo computador. Bonk e Cunningham (1998) afirmam que, enquanto as novas tecnologias tornam as definições de escola, professor, livro, irrelevantes em um mundo de amplo acesso a informação, o modelo de ensino construtivista e centrado no aluno surge como a forma ideal de guiar e auxiliar os alunos para que eles desenvolvam sua compreensão da cultura e das comunidades das quais fazem parte. Eles enfatizavam a necessidade de se inserir os aprendizes em contextos autênticos com significado e propósito para que o processo de aprendizagem possa acontecer através de atividades de construção de conhecimento e de negociações sociais. O computador seria, assim, uma ferramenta de auxílio na inserção do aluno em contextos autênticos que facilitariam a sua interação com outros aprendizes.

Para Moore e Kearsley (1996), são três os tipos de interação que devem ser integradas aos cursos online: aluno – conteúdo, aluno – professor e aluno - aluno. Somente as duas últimas se adéquam a interação buscada pelos sociointeracionistas. No entanto, sabemos que, em se tratando de aprendizado de línguas, sempre que houver a interação entre aprendizes, ou entre eles e o professor em um contexto de ensino/aprendizagem, teremos a interação com o conteúdo. Já o contrário não ocorre, é possível que o aprendiz interaja com o conteúdo sem ter uma interação social, e, apesar de ser essa uma interação necessária, é recomendável que, sempre que possível, ela ocorra inserida em uma interação social.

Muitas são as considerações que podem ser feitas em relação à qualidade e aos formatos que a interação aluno-conteúdo deve assumir. Moore e Kearsley (1996) em seu trabalho estudavam cursos de línguas à distância, onde o aprendiz não dispunha de um momento presencial para a exposição do conteúdo. Em nosso caso, como já citado, a apresentação do conteúdo ocorre em sala de aula e os exercícios do ambiente virtual são suplementares. É óbvio que o aluno interage com

o conteúdo, mas, nesse contexto, o material virtual não tem um papel instrucional, o que torna essa interação facilitada.

A interação do aluno com o professor é considerada essencial pelos aprendizes, de acordo com o estudo de Moore e Kearsley citado anteriormente. O papel do instrutor online é o de apresentar o conteúdo, o que não se aplica ao nosso caso, e manter os aprendizes motivados e interessados na interação com o conteúdo. É, ainda, papel do instrutor assistir os alunos nessa interação, assistência essa que deve se dar da maneira mais individualizada possível para poder atender as necessidades de cada aprendiz. Os pesquisadores ressaltam que é através dessa interação que os alunos obtêm feedback construtivo com relação ao seu desenvolvimento.

A interação aluno-aluno pode ocorrer em diversos formatos, todos os alunos em grupo, em pares, e, ainda, com ou sem a presença do instrutor, e essa variação deve ocorrer levando-se em conta o objetivo de cada atividade. De acordo com os pesquisadores supracitados, a discussão entre alunos pode promover a reflexão acerca do conteúdo, enquanto um arranjo em grupo pode favorecer a realização de tarefas colaborativas. Warschauer (1996) acredita que a interação virtual entre aprendizes é menos constrangedora do que a interação face a face e, portanto, facilita a tomada de riscos por parte do aluno, além de permitir que ele encontre seu próprio ritmo. Esse pesquisador defende, ainda, que a interação via computador é mais benéfica porque o aprendiz dispõe de mais tempo para editar e processar a língua o que gera uma maior possibilidade de monitorar e editar a sua produção. Já Blake (2000) acredita que as interações online são semelhantes as que acontecem face a face, mas as primeiras não apresentam limitações temporais ou espaciais.

1.4 - Abordagem Comunicativa

O ensino-aprendizagem do inglês 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,

adotaram-se vários métodos e abordagens para a 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. Nesse trabalho nos aprofundaremos no estudo da Abordagem Comunicativa por ser essa a metodologia utilizada nas duas escolas de idiomas em análise.

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 a acuidade lingüística na língua materna, oportunizar 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 despertou forte 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 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 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 a ênfase do

processo ensino-aprendizagem na comunicação oral, como sustentadora das situações comunicativas não controladas.

Almeida Filho (1993, p.13) apresenta a seguinte definição para abordagem de ensino de línguas:

abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e do professor de uma outra língua.

Assim, uma abordagem difere de uma metodologia por não apresentar um passo-a-passo a ser seguido pelo professor durante sua aula, este, na verdade, se guiará por princípios norteadores para a preparação de aulas que melhor desenvolva a competência comunicativa de cada um de seus alunos.

São muitas as pesquisas que buscam sistematizar os princípios da Abordagem Comunicativa, dentre elas ressaltamos os trabalhos de Dell Hymes (1972), Canale e Swan (1980), Canale (1983), Richard-Amato (1996) e Brown (2000). Essa abordagem, segundo os citados autores, têm as quatro seguintes características primordiais:

- Ao se aprender uma língua o aprendiz busca desenvolver a competência comunicativa que é o resultado da integração de quatro competências: a gramatical, a discursiva, a sociolingüística e a estratégica;
- A fluência e acuidade são elementos complementares à competência comunicativa;
- O uso pragmático, autêntico e funcional da língua com propósitos significativos deve ser promovido através das atividades didáticas, e;
- Os procedimentos metodológicos, inclusive o uso de novas tecnologias, devem possibilitar o uso integrativo da língua em suas quatro macro habilidades em situações comunicativas não programadas.

Outra característica da Abordagem Comunicativa é a necessidade de contextualização para que o aprendiz possa participar de situações de comunicação efetiva. Nunan (1989) ressalta que nessa abordagem os propósitos devem ser guiados pelas necessidades dos aprendizes. Ele afirma que o papel do aluno, nessa abordagem, é o de negociador, envolvido em atividades que exijam interação. O professor é um mediador, facilitador do processo de interação, e é, ainda, um analista das necessidades e das atividades executadas pelos alunos. Já o material didático é um promotor do uso comunicativo da língua e, para melhor desempenhar seu papel, deve ser autêntico.

O conceito de autenticidade dentro da abordagem comunicativa assumiu dois significados. O primeiro deles trata da autenticidade da linguagem. São considerados textos autênticos aqueles produzidos por nativos em situações reais de uso da língua. Esse tipo de texto deve ser sempre utilizado em detrimento de textos adaptados para o ensino do idioma. O segundo significado é aquele que traz maiores impactos para a sala de aula é o que se refere às situações autênticas. Assim, o aprendizado de línguas é considerado autêntico quando reproduz situações que o aluno pode perceber como realmente possíveis de serem vivenciadas por ele enquanto falante da língua-alvo. É claro que essa autenticidade é determinada pelas necessidades do aluno. Sendo assim, alguém que pretende viajar para um país de língua inglesa para passar férias julgará como autêntico pedir informações sobre como chegar a um determinado local. Já alguém que precise do idioma para o emprego julgará como autêntico a prática de redigir e-mails sobre assuntos de sua área.

Dessa forma, ao confrontarmos as características da Abordagem Comunicativa e das Teorias Sociolingüísticas de Aprendizagem com as vantagens do uso do computador no ensino de línguas, conforme defendidos no, já citado, trabalho de Warschauer (1996), encontramos muitos pontos de convergência, quais sejam: a autenticidade dos materiais, a promoção da interação, o uso da língua para fins comunicativos e a relevância do papel do aprendiz em relação ao material e ao professor. No entanto, precisamos analisar se, toda essa potencialidade de vantagens do computador, está se realizando no E-workbook e em todos os outros

materiais produzidos com o propósito de auxiliar no processo de aprendizagem de uma nova língua.

Tapscott (1999) constatou uma forte rejeição dos jovens que cresceram com acesso ao mundo da informática às antigas práticas de ensino. Segundo essa pesquisa, os adolescentes atuais estão em busca de um novo modelo de aprendizagem que seja mais dinâmico, participativo, descentralizado e pautado na independência e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes. Essa mudança está diretamente relacionada às práticas digitais desses jovens, pois o uso da internet desenvolve habilidades diversas, tais como: a autonomia da aprendizagem, a liberdade de expressão, a curiosidade investigativa, o imediatismo na busca de soluções e a responsabilidade social.

Nesse contexto, torna-se fácil perceber porque tantos programas de computador para o ensino apresentam resultados insatisfatórios, os jovens não estão buscando os mesmos exercícios de outrora disponibilizados no meio digital, eles esperam que o meio propicie atividades que se adéquem ao seu novo modo de entender a aprendizagem.

Ainda, segundo Tapscott (1999), a figura do professor e suas práticas pedagógicas precisam sofrer mudanças, quais sejam: o professor precisa se tornar um pesquisador, um gestor de aprendizagens, um consultor, para que a sua aula permita aos alunos o exercício de sua autonomia e a busca de informações por seus próprios meios.

Para Xavier (2002), o hipertexto e a internet viabilizam uma forma de aprendizagem ideal que se baseia no contexto e no modo natural como ela se dá. A visão socioconstrutivista entende que esse tipo de aprendizagem é bem mais duradoura e eficaz, pois permite que o aluno aprenda motivado por uma real necessidade e sem a utilização de exercícios mecânicos, concebidos anteriormente para essa finalidade. Os educadores e estudiosos da linguagem precisam, portanto, repensarem os objetivos educacionais, métodos de ensino e propostas pedagógicas.

Duras críticas têm sido feitas a muitos materiais criados para o ensino de línguas através do computador. A maior parte delas diz respeito à falta de embasamento teórico desses materiais e à semelhança que apresentam com o material impresso, sendo uma simples transferência de ambiente. O que se espera é que esse mecanismo possa promover a interação com nativos da língua, ou mesmo com outros aprendizes, desenvolver o pensamento crítico, permitir a autonomia do aprendiz, uma vez que o hipertexto permite que o aprendiz faça escolhas, entre outros benefícios possíveis.

Zhong e Shen (2002) analisaram duas salas de aula chinesas que utilizavam o computador acompanhado de outros recursos tecnológicos como lousas interativas, Internet e enciclopédias em CD-ROM. Existe, naquele país, a crença de que uma nova pedagogia de ensino está surgindo em razão da utilização da tecnologia como parte do material didático. Para o ensino de línguas estrangeiras, o computador pode trazer vários benefícios, dentre eles: o aumento da motivação, a criação de um ambiente de aprendizado significativo, o contato com material autêntico e oportunidades de comunicação real.

O que os autores concluíram após a observação das aulas é que as novas tecnologias estão sendo utilizadas como meros acessórios, no entanto, os procedimentos da aula continuam centrados no professor e, ainda, priorizam a forma da língua ao invés de promoverem a interação e o uso autêntico do idioma. A integração do computador à sala de aula ainda não causou mudanças pedagógicas nas práticas escolares.

Zhong e Shen creditam o insucesso das aulas observadas ao conservadorismo chinês que ainda acredita que o conhecimento pertence ao professor e ao material didático, não dando ao aluno oportunidades de discutir seus argumentos com o professor. Diante dessa perspectiva, não há como esperar que as novas tecnologias causem o impacto desejado. Outro fator limitador é o objetivo do aprendizado, os alunos devem aprender o sistema lingüístico para serem aprovados em determinados testes, por isso há uma atenção maior às estratégias de leitura do que ao aprendizado do idioma de forma integrativa.

Cuban (2001) analisou o uso que os professores fazem do computador. Ele observou que, apesar de a vasta maioria possuir computadores pessoais, eles o utilizam, principalmente, para preparar suas aulas e registrarem dados, no entanto, o uso para otimizar diretamente o ensino e a aprendizagem é bem menos comum. Mesmo quando o computador está integrado à aula, a metodologia é centrada no professor e, portanto, o computador não tem um efeito profundo na maneira como os professores e alunos percebem o aprendizado. Nesse estudo, concluiu-se que o uso que os professores fazem do computador em aula é modificado para que se adeqüe às crenças dos professores sobre ensino. Apesar desses aspectos negativos, os autores observaram que o uso do computador para o ensino de línguas é mais comum do que em outras disciplinas.

Os fatores que fazem com que alguns professores ainda se mostrem desfavoráveis ao uso do computador no ensino são: a crença de que o fator social seria removido das aulas, o encorajamento à preguiça nos alunos, o consumo de tempo da aula, o tempo para a produção desses materiais que é mais extenso e a falta de treinamento para o uso do equipamento.

No estudo de Imus et al (2004), observou-se que 43% dos alunos acredita que professores que utilizam a tecnologia são mais preocupados com o ensino e se preocupam mais com seus alunos. Outra crença dos alunos em relação a tecnologia mencionada no mesmo estudo é que eles preferem utilizar o computador por menos de 40% do tempo de aula. Eles esperam, ainda, que as tarefas de casa para serem feitas no computador devem ser integradas às discussões em sala de aula.

De acordo com Hubbard (2004, apud Arnold e Ducate, 2006), um aspecto negligenciado é a necessidade de treinar os aprendizes para o uso do computador na educação, da mesma maneira que se espera que os professores sejam treinados. Por serem, em sua maioria, nativos digitais, os aprendizes possuem excelentes habilidades computacionais e são capazes de utilizar o computador para a comunicação, para jogos e para a busca de informações, no entanto, eles não sabem como utilizar essa ferramenta para o aprendizado.

Chapelle (1997) afirma que as pesquisas que avaliam a qualidade de atividades em CALL devem prestar uma atenção especial a duas perguntas: Que tipo de língua o aprendiz utiliza durante a atividade em CALL e quão satisfatória é a experiência lingüística em CALL para o aprendizado da segunda língua. A primeira pergunta refere-se à linguagem que o aprendiz lerá ou ouvirá e a que ele produzirá durante a atividade. Ao estipular que os alunos deverão se corresponder por e-mail com outra pessoa o professor deverá refletir sobre o que esperar dessas correspondências. As mensagens serão curtas ou extensas? Os alunos disporão de tempo para produzir seus textos ou serão breves sem prestar muita atenção às formas? Já a segunda pergunta tem por objetivo avaliar a qualidade das produções do aluno na língua alvo. Se considerarmos o paradigma interacionista na aquisição de segunda língua, consideraremos que somente através da interação na língua em estudo o aluno terá a oportunidade de compreender o significado da mensagem, produzir respostas modificadas e atentar para a forma da língua.

Chapelle (1997) considera, ainda, que para uma atividade em CALL seja bem sucedida é necessário que ela exija do aluno respostas na língua alvo, se a sua atividade for, simplesmente, clicar alguns botões, então ele não estará produzindo nada. O ideal é que o aluno tenha que interagir com outros aprendizes ou com um programa de computador fazendo uso do idioma.

Nesta pesquisa, analisaremos como o computador está sendo integrado ao ensino de línguas como parte do material didático de cursos presenciais e não como única fonte de instrução. Assim, é importante que compreendamos o que se espera desse recurso, como ele é integrado às aulas presenciais e como se dá a interação entre professor e aluno dentro dessa ferramenta. Mas, antes de tudo, é preciso refletirmos sobre o material impresso que essa nova ferramenta veio substituir.

1.5 - Workbook

Em nosso estudo analisaremos materiais digitais que não visam promover a instrução em segunda língua, mas que funcionam como material suplementar que servem para a fixação do conteúdo já apresentado em sala de aula. Esses programas são utilizados por alunos de cursos presenciais para as suas atividades de casa, substituindo, portanto, o workbook impresso.

O E-workbook, portanto, consiste em um item do material didático de ensino de línguas idealizado para o uso do aluno em momentos extra-classe. Suas atividades têm a finalidade de promover a fixação de conteúdo já trabalhado nas aulas presenciais e não são elaboradas para serem utilizadas como material virtual independente, pois não promovem a instrução na língua alvo.

Podemos perceber a ausência de estudos sobre o caderno de exercícios, sua eficácia, como os alunos percebem esses exercícios, como suas atividades, idealizadas para serem realizadas individualmente, se adéquam a abordagens interacionistas de ensino. Essas conclusões seriam interessantes para serem comparadas, agora, com o que pode ser observado nos E-workbooks, se eles indicam avanços ou retrocessos em relação ao material impresso. Aparentemente, um avanço que deveria ser observado seria a promoção de interação, já que pelo computador, mesmo que no horário extraclasse, o aluno pode se comunicar com outras pessoas. O que podemos observar é que os cadernos de exercícios virtuais quase não utilizam mecanismos de comunicação, a maior parte de suas atividades para que o aluno preencha ou marque qual o item correto e o programa faz a correção. Nesse caso, o único feedback disponível para o aluno é proveniente da máquina.

1.6 - Feedback

O termo feedback tem origem controversa, para alguns é um termo de origem na engenharia, para outros na biologia. No entanto, sua definição, em qualquer

ramo, apresenta a mesma ideia: é uma resposta que retorna a um organismo após a sua ação no meio.

Para os fins desse trabalho, utilizamos a definição de feedback de Penny Ur (1996) para o qual feedback é *“uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”*. Assim, o feedback é o instrumento do qual o professor dispõe para guiar e auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

Mesmo nos tempos de teorias behavioristas de aprendizagem, o feedback já era considerado como uma ferramenta essencial ao processo, uma vez que as condutas corretas precisavam ser recompensadas e as condutas não desejadas precisavam ser punidas como forma de garantir a repetição das primeiras e o repúdio às segundas.

Com as teorias sociointeracionistas, o feedback toma um papel ainda mais relevante e passa a existir em todas as direções, do professor para o aluno, do aluno para o outro, e até do aluno para o professor, uma vez que o feedback é um resultado esperado da interação e, nesse novo contexto, o professor deixa de ocupar uma posição hierárquica superior a dos alunos. Ele não é mais, portanto, o detentor das respostas certas. A nova sala de aula, centrada no aluno, admite que qualquer um emita um feedback ao seu companheiro. Aqui, não se trata mais de recompensar ou punir uma conduta, mas sim de ajudar o aprendiz na busca de seu desenvolvimento. Nesse momento, o que se espera do professor é o fornecimento de feedbacks orientadores, assim chamados aqueles que auxiliam o aluno na busca de meios que garantam seu progresso.

Rosa (2003) em seu trabalho sobre feedbacks orais postula que todas as ações e reações que provocam alteração na aprendizagem do aluno são formas de feedback, e este pode ser fornecido através de expressões faciais, gestos, silêncios, avaliações de tarefas e orientações explícitas. Quando essas respostas facilitam e aceleram a aprendizagem eles são considerados positivos. No entanto, se esse feedback não for facilitador e orientador ele não só não alcança o

desenvolvimento da aprendizagem como pode, até mesmo, causar um declínio no conhecimento já armazenado.

Paiva (2003, p.1) define feedback no ambiente virtual, aquele que se dá no contexto da interação on-line, como:

Reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la.

Stemler (1997) define feedback no contexto virtual como um output, visualizado na tela, que informa os alunos sobre o grau de sucesso obtido na solução de problemas ou que provê informações sobre a qualidade de suas respostas.

Paiva (2003) define, ainda, que existem dois tipos de feedback possíveis no meio virtual, o avaliativo e o interacional. O avaliativo é aquele definido por Stemler, mas, para que se garanta a comunicação através do computador, é necessário que os usuários utilizem, além de feedbacks avaliativos, feedbacks interacionais que visam, tão somente, manter o contato entre os participantes, algo que na comunicação face a face é garantido pelos gestos e pela entonação da voz. Uma demora para a resposta, na comunicação pelo computador, tem que ser informada através de uma mensagem, sob pena de ser interpretada como desinteresse ou como o não recebimento da mensagem original.

Schwartz & White (2000, p. 167) também ressaltam que

O feedback é ainda mais crítico no ambiente on-line, onde os alunos podem se sentir isolados ou excluídos. Alunos de cursos on-line, mais do que os alunos em sala de aula tradicional, necessitam de feedback apropriado sobre sua atuação, pois a aprendizagem no ambiente virtual tem como complicador a ausência de dados contextuais na comunicação textual eletrônica. Como a sala de aula on-line não conta com os sinais não verbais disponíveis no contato face a face, é necessário que haja feedback efetivo para minimizar um pouco a descontextualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno on-line.

No entanto, existem estudos que defendem a possibilidade de um feedback eficiente, mesmo sendo proveniente da máquina. Nagata (1996) investigou

softwares que disponibilizavam feedback informativos para os aprendizes explicitando os erros de suas produções. Essas respostas possibilitavam aos alunos a percepção de falhas em seu conhecimento lingüístico e a correção das mesmas. O estudo de Nagata (Idem) trata de um software capaz de, ao identificar certo erro, apresentar uma explicação gramatical sobre a origem do erro, o que auxiliaria o aprendiz. Vale ressaltar que o software só é capaz de tratar de exercícios gramaticais, semelhantes a drills, bem distante da proposta interacional dos cursos de idiomas.

O trabalho de Palloff e Pratt (1999) intitulado “Evaluation” trata da importância da avaliação dos cursos oferecidos no ambiente virtual. Segundo eles, existem dois tipos de avaliação: a formativa e a conclusiva. O tipo de avaliação mais comum é a conclusiva, no entanto, esse tipo de avaliação mede a satisfação do aluno com o curso e com o instrutor, mas não avalia o processo de aprendizagem do aluno. Para este último fim, a avaliação formativa, que é a que acontece no decorrer do curso, se mostra mais eficiente.

A performance do aluno deve ser avaliada de diversas maneiras. O diálogo estabelecido através de fóruns e chats deve servir como produto a ser analisado, através desses meios o aluno dará indícios de quanto está aprendendo, quão engajado está no curso, com o que está tendo dificuldades. O instrutor deve fazer perguntas, nesses ambientes, que ajudem o aluno a perceber o seu próprio aprendizado.

O instrutor de cursos online deve, também, utilizar avaliações colaborativas, quando os próprios membros do grupo dão feedback uns aos outros. Assim, a auto-avaliação pode ser confrontada com os feedbacks dados por professores e outros alunos. É essencial que, em um curso que envolve tanta autonomia, o instrutor possibilite aos alunos meios de perceberem seu próprio aprendizado. Finalmente, as tarefas produzidas pelos alunos devem ser avaliadas, mas, somente, quando se faz uso de todos os meios acima descritos, o instrutor conseguirá produzir as reflexões desejadas no aprendiz. E, ainda, conseguirá identificar melhor se o trabalho foi efetivamente produzido pelo aluno ou se foi uma simples cópia de algo já existente na Internet.

Em nosso trabalho, pretendemos analisar o tipo de feedback fornecido nesses E-workbooks, quem é responsável por eles e como eles influenciam o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, analisaremos como esses feedbacks são integrados ao ensino presencial ou se permanecem no ambiente virtual e não influenciam em nada o conteúdo das aulas.

Capítulo 2

Metodologia de Pesquisa

2.0 Introdução

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa desenvolvida nesse trabalho, desde o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, os sujeitos pesquisados e como foram analisados os dados coletados.

2.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de natureza exploratória quali - quantitativa, uma vez que pretendemos, através de levantamento bibliográfico e da análise de três E-workbooks e das experiências vividas pelos sujeitos que o utilizam, compreender como essa nova ferramenta afeta o processo de aprendizagem da língua inglesa.

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 em ambiente virtual e sua aceitação e visão sob a ótica dos aprendizes e professores que participaram da pesquisa. Segundo, porque 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

As duas escolas de idiomas que participaram da pesquisa foram selecionadas por serem integrantes de redes nacionais de ensino que, hoje, utilizam, como parte de seu material didático, o E-workbook. Dentre as escolas de idiomas atuantes em Fortaleza selecionamos aquelas que já integraram o E-workbook de forma sistemática ao seu material didático e nos ofereceram livre acesso ou, pelo menos, um acesso limitado que nos permitiu analisar o feedback dado para os aprendizes através dessa ferramenta.

A escola X está no mercado brasileiro há 59 anos e é composta por mais de 400 sedes em todo o país com um total de 160 mil alunos. A escola apregoa ter sido pioneira na integração da Internet à sala de aula de forma organizada. A metodologia de ensino adotada é a abordagem comunicativa e o nível básico consiste em dois semestres de cinquenta hora/aula cada. Essa escola defende que o uso do E-workbook garante aulas com foco em conversação uma vez que as atividades de prática e fixação podem ser realizadas no ambiente virtual e são avaliadas pelo próprio programa. Todos os alunos de nível básico e intermediário dispõem do workbook virtual. A realização dessas atividades é obrigatória e compõe parte da nota final do aluno.

A escola Y tem 35 anos de experiência e dispõe de 480 unidades com 500 mil alunos ao total. Utiliza-se de abordagem comunicativa e seu nível básico está dividido em dois semestres de cinquenta hora/aula cada. Seu E-workbook é disponibilizado para todos os alunos de básico e intermediário e seu uso é obrigatório. Os professores, em sala de aula, questionam os alunos sobre a realização das atividades para identificar quem não está utilizando o recurso.

2.3 - Sujeitos da Pesquisa

Dentro de cada uma das escolas foram escolhidos 3 alunos que efetivamente utilizam o E-workbook para analisarmos como eles incorporam essa ferramenta ao seu processo de aprendizagem, que tipo de feedback é fornecido a eles e como eles o utilizam para desenvolver seus conhecimentos. O critério na seleção desses alunos foi que já tivessem utilizado o material impresso e, portanto, possibilitaram a comparação do antigo com o novo, seus avanços e retrocessos e como os feedbacks diferiram. Os alunos selecionados são de ambos os sexos e estão na faixa etária compreendida entre 15 e 21 anos. Quatro são estudantes de nível médio de escolas particulares de Fortaleza e dois são estudantes universitários. Todos possuem livre acesso a Internet em suas residências e são, portanto, bastante familiarizados com as novas tecnologias. Todos os sujeitos da pesquisa estão cursando o nível básico de inglês, mas já estão no segundo semestre de estudos do idioma. Além disso, os professores desses alunos também foram questionados sobre como fazem uso das informações provenientes do E-workbook e como as integram às suas aulas e ao processo de aprendizagem.

Sobre os professores, ambos trabalham com ensino a mais de 5 anos, utilizam o computador em seu cotidiano para mandar e-mails, acessar contas em banco, enfim, são familiarizados com a ferramenta. Eles têm entre 25 e 30 anos e são professores de idiomas em tempo integral. O professor da escola X utiliza a ferramenta há 4 anos e o professor da escola Y está em seu segundo semestre de utilização.

2.4 - Instrumentos de Pesquisa

Para a coleta de dados foram utilizados um checklist¹ (ANEXO I) e dois questionários (ANEXOS II e III), um para uso pelos professores e outro pelos alunos, respectivamente.

¹ Roteiro de análise usado como instrumento de pesquisa.

2.4.1 - Checklist

O checklist utilizado na análise dos E-workbooks, objetos de estudo dessa pesquisa, foi elaborado com base em critérios sobre os tipos de feedback enviados e sobre o tipo de interação disponibilizado pelo programa, se aluno-máquina, aluno-professor ou, até mesmo, aluno-aluno. O checklist foi aplicado no segundo semestre de 2009, após dois meses de acesso aos E-workbooks das duas escolas em análise. O instrumento foi dividido em duas partes: a primeira parte avalia a qualidade da ferramenta, sua adequação à abordagem comunicativa de ensino e o tipo de feedback fornecido pela mesma, na segunda parte identificamos os sujeitos envolvidos na elaboração e no fornecimento de feedback nesse ambiente de aprendizagem.

As notas variam de 1 a 4, sendo 1 imperceptível, 2 – quase imperceptível, 3 – parcialmente evidente e 4 inteiramente evidente.

		1	2	3	4
1	Os objetivos de aprendizagem são claros.				
2	Os objetivos de aprendizagem estão em consonância com os objetivos das aulas presenciais.				
3	O material otimiza o uso da mídia online através da incorporação de recursos que vão além do limite cultural e geográfico da experiência na sala de aula tradicional.				
4	O curso atende aos diversos estilos de aprendizagem.				
5	Os alunos têm acesso a leituras relevantes retiradas da Internet.				
6	As atividades demandam que os alunos utilizem estratégias de busca e navegação apropriadas				
7	Os alunos participam de atividades de grupo online				
8	O curso inclui discussão e colaboração constante e monitorada entre alunos				
9	As atividades agregam oportunidades de apresentações e relatos.				
10	Os alunos participam de uma comunidade de aprendizagem baseada em interações entre professores e alunos e entre os alunos.				
11	As discussões entre os alunos são monitoradas por professores que administram				

	o nível e o tópico.				
12	O diálogo entre professor e aluno é encorajado ao longo do curso.				
13	As habilidades colaborativas são enfatizadas.				
14	As expectativas em torno de tempo mínimo a ser dedicado por semana para as atividades online são claras para os alunos.				
15	Os alunos desenvolvem auto-avaliação como parte do curso.				
16	O material disponibiliza informações sobre atividades obrigatórias, peso de cada uma, datas de entrega e possíveis penalidades.				
17	Existem meios para a verificação da autenticidade do trabalho dos alunos.				
18	Os alunos são avaliados através de diversos métodos durante o curso, tais como: participação em discussões online, apresentações e projetos, criação de produtos autênticos, realização das tarefas online.				
19	Os alunos participam ativamente da avaliação de seu próprio trabalho.				
20	Os alunos fornecem feedback sobre a qualidade do curso para a instituição.				
21	Os professores fornecem feedback sobre a qualidade do curso para a instituição.				
22	Os feedbacks fornecidos por professores e alunos são utilizados para a melhoria do material.				

Tabela 1- 1ª. Parte do Checklist

Para os fins dessa pesquisa, sentimos a necessidade de criar um instrumento próprio, uma vez que a ferramenta estudada tem uma natureza muito específica, a de material periférico integrante do kit didático do aluno, e que se presta a realização de exercícios extras que, somente atinge seus propósitos, quando aliada aos momentos de aula presencial. Assim, não podemos utilizar questionários que avaliam materiais de cursos totalmente à distância, nem instrumentos de avaliação para materiais incidentais utilizados em aula de línguas.

Procuramos, ainda, subsídio para nosso instrumento em pesquisas sobre cadernos de atividades, materiais suplementares de apoio para a resolução de exercícios em casa. Porém, encontramos uma enorme lacuna de estudos com essa finalidade.

Além disso, nosso objetivo era ainda mais específico, avaliar os feedbacks fornecidos pelos E-workbooks. Elaboramos, então, um checklist que nos permitisse uma compreensão sobre o momento de elaboração desse material, os propósitos que ele visa atender, os sujeitos envolvidos na correção e acompanhamento das atividades, os autores dos feedbacks e, por fim, a participação do professor presencial nesse processo.

Usamos como modelo inicial o checklist desenvolvido pela Associação Nacional de Educação americana para a avaliação de cursos de ensino médio à distância. Resguardadas as distinções já citadas, esse instrumento foi escolhido por tratar da avaliação de materiais online que não substituem as aulas presenciais, mas são suplementares a esses momentos. Vários quesitos do checklist deixam isso claro, como o item que trata da consonância de objetos entre as aulas presenciais e os momentos online e o item que trata da expansão dos limites geográficos impostos na sala de aula através do material da Internet. Além disso, é um checklist criado a partir de constantes fóruns e seminários nacionais de professores naquele país e segue parâmetros já adotados para a educação de nível superior à distância. O checklist está dividido em duas partes: a primeira trata dos princípios de sua elaboração e dos tipos de atividades que ele disponibiliza ao aluno, e do tipo de feedback que é fornecido ao aluno, a segunda visa a identificar quem são os responsáveis pelo seu fornecimento.

É, também, um instrumento que avalia um material que tem como público-alvo alunos em faixa etária semelhante à dos alunos que são sujeitos nessa pesquisa, sendo esse um aspecto muito importante, uma vez que leva o formulador das perguntas a prestar uma atenção mais cautelosa a aspectos que dizem respeito à falta de autonomia desse aprendiz, o que gera uma maior necessidade de orientação por parte da ferramenta. Exemplo disso é o quesito que trata da necessidade de esclarecimentos sobre tempo mínimo para a execução de atividades, sobre a necessidade de monitoramento constante por parte dos professores nas discussões dos alunos e, ainda, sobre as atividades para a nota, seus pesos e possíveis penalidades.

Outro fator relevante é a presença de questões que atendem o propósito de identificar se o material tem qualidade pedagógica, conceito esse anteriormente delimitado na concepção de Costa (2007) que acredita ser detentor deste atributo o material educacional online que atende aos objetivos que justificaram a sua elaboração. Os dois quesitos iniciais do checklist tratam, particularmente, dessa questão.

Por se tratar de um estudo que tem por escopo o feedback no ambiente virtual, também nos chamou a atenção a ênfase dada nesse checklist aos diversos tipos de feedback possíveis, não só no que se refere aos que são fornecidos aos alunos, mas, também, aos que professores e alunos podem fornecer à instituição sobre a qualidade do curso, viabilizando, assim, um constante desenvolvimento do material.

Finalmente, todos os demais quesitos, de maneira direta ou indireta, tratam da perspectiva sóciointeracionista do ensino e avaliam se o material online serve como uma plataforma de interação entre alunos, professores e conteúdo, no que se opõe a um ambiente que garante tão somente a interação entre alunos e sistema. Por estarmos estudando materiais de cursos de línguas com propostas presenciais sociointeracionistas precisamos identificar se os E-workbooks encontram-se em consonância com a proposta presencial e do restante do material didático. Como já citado, anteriormente, na fundamentação teórica, Cazden (1988) argumenta que a interação mais pobre para a aprendizagem e a menos desejada é aquela que acontece com a máquina. Além disso, diversos estudos (PICA, 1994; LANTOLF, 2000; LONG, 2006) comprovam que a interação social é essencial para garantir a aprendizagem, sendo, portanto, necessário percebermos que esses materiais virtuais são promotores dessa interação.

O responsável pelas seguintes atividades é:	Professor online	Professor presencial	Sistema	Rede
Participar da elaboração do E-workbook				
Selecionar o material a ser trabalhado por cada aluno de acordo com suas necessidades individuais				
Tirar as dúvidas que surgem durante a utilização do material				
Manter interações com os alunos através do				

material online				
Monitorar as interações do grupo em bate-papo e fórum				
Avaliar as atividades realizadas online				
Verificar a autenticidade do trabalho dos alunos				
Monitorar os resultados dos alunos				
Fornecer feedbacks interacionais				
Fornecer feedback aos alunos com instruções acerca das atividades realizadas				

Tabela 2- 2ª. Parte do Checklist

A segunda parte do checklist é de nossa própria autoria e tem como finalidade identificar os verdadeiros papéis das três partes que exercem o papel de monitor das atividades realizadas pelos alunos dos cursos pesquisados. É necessário que possamos visualizar como o professor presencial participa da elaboração e avaliação das atividades executadas no ambiente virtual, se algum tipo de feedback é fornecido por ele e como ele integra a aprendizagem que acontece nesse ambiente ao que acontece em sala de aula. Também, precisamos compreender que papel é executado pelo professor online, quem ele é e como ele se relaciona com o aluno e com o material disponibilizado na rede, além de saber se ele é responsável por fornecer algum feedback ao aluno. Por último, temos a figura do sistema e queremos avaliar como ocorre a sua interatividade com o aluno. Por ser uma característica tão peculiar desse novo tipo de ferramenta, a coexistência desses três elementos, não foi possível encontrar em vasta pesquisa, algum instrumento já pensado para esse formato.

2.4.2 - Questionários

Um questionário foi elaborado para apreender a percepção dos alunos sobre a introdução deste novo material. Um segundo questionário foi aplicado com os professores para sabermos como eles utilizam os dados dos E-workbooks na elaboração de suas aulas (ver ANEXOS II e III). Estes questionários foram compostos por cinco perguntas abertas e uma fechada que nos permitiram uma análise qualitativa e quantitativa dos resultados. Na elaboração desse instrumento utilizamos as considerações de Paiva (2003) sobre esse tema. A percepção dos alunos não foi considerada como um fator primordial dessa pesquisa, devido à fragilidade de coerência em sua avaliação, mas a incluímos na pesquisa como um

dado a mais para que se tenha uma visão mais global sobre como a inserção dessa nova ferramenta está sendo sentida por seus usuários. Aplicamos o questionário ao final do segundo semestre de 2009, após uma aula presencial, pois os alunos e professores estavam aptos a fazerem uma análise global sobre como se deu o uso da ferramenta virtual durante seu processo de ensino-aprendizagem

2. 5 – Etapas da Pesquisa

As etapas de coleta de dados desta pesquisa constam do seguinte:

1. Primeiramente, elaboramos um checklist², que serviu de instrumento de análise já descrito na seção 2.3.

2. Os E-workbooks foram avaliados através desse checklist com o intuito de observarmos se os feedbacks fornecidos permitem que o aluno identifique onde está falhando e, ainda, promovem a interação entre os alunos e seu professor. Para tanto, utilizamos os alunos e professores escolhidos de cada uma das escolas citadas, como expomos anteriormente. Esses alunos e professores são, todos, usuários efetivos da ferramenta.

3. Em seguida foram elaborados e aplicados dois questionários, um para os alunos e outro para os professores, já explicado na seção 2.4.

4. Finalmente, procedemos às análises dos três instrumentos já mencionados, cujos resultados nos permitiram ter uma compreensão sobre como o feedback ocorre nessa nova ferramenta em duas escolas selecionadas para a pesquisa. Além disso, analisamos se a nova ferramenta de ensino permite aos alunos um aprendizado mais autêntico.

² Roteiro de análise usado como instrumento de pesquisa.

2.6 Análise de dados

Os dados levantados por meio dos instrumentos nos levaram a realizar uma análise quantitativa das perguntas fechadas em que tentamos avaliar se a percepção dessa nova ferramenta é positiva ou negativa, qual a forma mais usual de feedback utilizada e se esses feedbacks são incorporados às aulas presenciais. Os questionários contaram com 4 perguntas abertas que nos permitiram uma análise qualitativa para analisarmos a coerência entre a percepção e o que de fato é vivenciado por alunos e professores à luz do referencial teórico discutido neste trabalho e somente uma pergunta fechada que dá uma percepção final de como a ferramenta é vista por seus usuários. As respostas dadas pelos alunos são apresentadas no capítulo 4 de forma codificada da seguinte forma (AX1) que significa aluno 1 da escola X; (AY3), significa aluno 3 da escola Y. Analisamos, ainda, quem é responsável pela produção dos feedbacks e como os alunos os utilizam em seu processo de aprendizagem, o que os indivíduos envolvidos na pesquisa acrescentariam ou retirariam desse novo material.

No próximo capítulo relatamos os resultados da análise do checklist e discutimos os resultados à luz da teoria apresentada no capítulo 1.

Capítulo 3

Análise dos E-workbooks através do Checklist

3.0 Introdução

O objetivo deste capítulo é relatar e discutir os resultados das análises realizadas nos materiais *on-line* para o ensino de língua inglesa adotados em 2 escolas de idiomas de Fortaleza. A análise foi realizada com base em um checklist, elaborado para essa pesquisa (cf. Anexo I), com critérios selecionados das teorias sobre qualidade pedagógica de Costa (2007) e sobre feedback em ambiente virtual de Paiva (2003).

Os resultados das análises serão apresentados em duas partes. Na primeira parte analisaremos os E-workbooks de forma global para identificarmos se os mesmos têm como atributo a qualidade pedagógica, se estão em sintonia com a abordagem de ensino utilizada nas aulas presenciais e se, de fato, apresentam as vantagens do trabalho desenvolvido no meio virtual, como defendido pelas pesquisas de Warschauer (1996). Na segunda parte, analisamos como se dá o feedback nessa ferramenta e qual o papel do mesmo no sucesso ou insucesso do E-workbook.

3.1 E-workbook das escolas X e Y

Em 2002, a escola X divulgou o início do uso de uma ferramenta virtual para atividades suplementares que otimizaria o aprendizado da língua inglesa. Entre grandes franquias de ensino de línguas, era a primeira vez que se via esse componente no material didático do aluno. O kit de ensino era, normalmente, composto por um livro, um caderno de exercícios e um CD. A partir desse momento,

a rede de ensino, que chamaremos de rede X, passou a disponibilizar o E-workbook, que, desde o primeiro momento, já causaria uma redução no volume de exercícios presentes no caderno de exercícios impresso, uma vez que parte de suas atividades seriam transferidas para o meio virtual.

Vale ressaltar, que, mesmo naquela época, já era comum ter, em materiais para o ensino de línguas de grandes editoras, um componente em CD-ROM, ou mesmo uma senha de acesso para a internet, onde o aprendiz encontraria exercícios extras para aprimoramento ou aprofundamento acerca do conteúdo trabalhado no livro texto. A grande diferença entre esses dois itens é que o E-workbook, em sua elaboração pela rede X, não deveria ser utilizado incidentalmente por aqueles aprendizes que buscassem uma expansão em seu conhecimento, ele seria parte do material de uso obrigatório por todos os estudantes. Como é defendido, até hoje, pela referida rede, o E-workbook não é complementar ao aprendizado que se dá em sala de aula, ele é parte integrante, comprometendo, inclusive, o rendimento do aluno em suas aulas presenciais caso ele não realize suas atividades.

O E-workbook da escola Y é mais recente do que o da escola X e muitas semelhanças podem ser observadas entre eles. É impossível afirmar se houve uma intenção de imitar a ferramenta mais antiga ou se, simplesmente, os recursos que existem disponíveis são tão limitados que não há como evitar as comparações. O que é fato é que alguns passos do processo de implantação já vivenciados pela escola X podem ser observados, no momento atual, na escola Y.

O E-workbook da escola Y encontra-se em fase de testes desde 2007. Durante os três primeiros anos de uso, ele era disponibilizado como opcional. No segundo semestre de 2009 o E-workbook passou a ser oferecido como parte integrante do material didático. Um nome de usuário e uma senha de acesso são dados a cada um dos alunos quando sua matrícula é realizada. Até 2010, somente os alunos de nível avançado possuem um percentual de sua nota final atribuída a realização dessas atividades online. De um total de 100 pontos, 6 pontos são relativos aos exercícios do E-workbook. De acordo com a quantidade de atividades

realizadas o aluno terá uma nota que poderá variar de um a seis. A intenção da escola é que em 2011 as atividades passem a ser obrigatórias para o avançado e para o básico e, assim, gradativamente, estender a obrigatoriedade a todos os níveis.

Iniciaremos apresentando um quadro geral das notas atribuídas aos quesitos do checklist para as duas escolas.

Os E-workbooks da escola X e da escola Y são definidos como portais. Segundo Lima (2006), que realizou uma pesquisa sobre a implantação desse material online, o conceito de portal tem sua origem na literatura empresarial. Dias (2001, on-line) dá a seguinte definição para portal:

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 personalizado, interno ou externo, colocado em contexto e de fácil atualização e crescimento.

Sendo assim, podemos dizer que portais são sites mais complexos, onde se encontra toda a memória corporativa de uma empresa ou, nesse caso, de uma instituição de ensino. Conjuntamente com os exercícios suplementares para os alunos, encontramos informações sobre a empresa e seus serviços, apoio pedagógico e técnico para alunos e professores, jogos, testes de nível, informações sobre intercâmbios, espaço para os alunos postarem seus perfis e mensagens, fóruns e chats.

Para ter acesso ao portal, é necessário um cadastro anterior que gera um usuário e uma senha. Cada aluno matriculado entre os níveis básico e avançado na escola X recebe esses dados e tem acesso aos exercícios de seu nível, além de acessar as áreas de uso comum, como: chats, fóruns, jogos, entre outros, na escola Y, no momento atual, esse acesso é restrito aos alunos do nível avançado. Na escola X, a execução das atividades do portal, somente as do E-workbook, é obrigatória para os alunos dos níveis supracitados e a não realização das mesmas gera uma redução de 10% na média final obtida pelo aluno nas avaliações presenciais. Existem algumas distinções entre a forma como é feita a atribuição de pontos positivos para os níveis distintos. Vamos nos concentrar aqui na análise do E-workbook para o nível básico, uma vez que os participantes da pesquisa são todos provenientes desse segmento.

Dentro do caderno de atividades online existem tarefas obrigatórias e outras que são opcionais. A realização de todas as atividades obrigatórias com um índice de acerto de, no mínimo, 70% garante ao aprendiz a manutenção da média final obtida nas aulas presenciais sem nenhuma alteração para maior ou para menor. Se, além das obrigatórias, o aluno fizer cinco atividades a mais por unidade, ele ganha 5% sobre o valor de sua nota final. Caso ele faça 8 atividades opcionais por unidade o acréscimo em sua nota será de 10% sobre a média atingida. É importante ressaltar que o material online é dividido no mesmo número de unidades existentes no material impresso. No caso do curso básico, cada nível semestral é composto por seis unidades. Essa pontuação atribuída à realização das atividades do E-workbook se mostra insuficiente para motivar o aluno, uma vez que, mesmo sem o uso da ferramenta, o aprendiz está apto a obter notas satisfatórias durante o curso. Além disso, é exigido do aluno a realização de uma quantidade exaustiva de exercícios para que ele faça jus a essa pontuação irrisória. No caso da escola Y, o material online vale ainda menos, somente 6 pontos de um total de 100. Nessa situação parece ainda mais difícil convencer os alunos a realizarem as atividades regularmente.

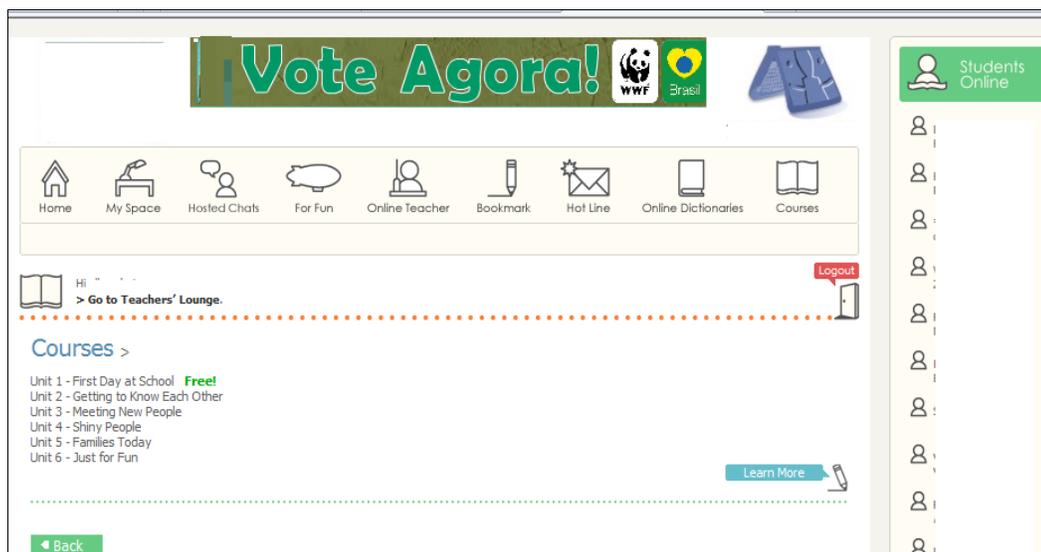


Figura 1 – Portal da escola X: divisão do nível em Unidades

Por se tratar de um material de apoio e não instrucional, o E-workbook da escola X não tem divisão própria, ele tem a divisão setorial e de conteúdo dependente da divisão do material utilizado nas aulas presenciais. Assim, o aluno identifica o que pode ser realizado em casa no material online a partir do ponto em que ele se encontra no material impresso em suas aulas presenciais.



Figura 2 – Atividade do E-workbook da escola Y

No caso do E-workbook da escola Y não há adoção da mesma nomenclatura das seções do livro com a finalidade de ajudar o aluno na identificação dos propósitos de aprendizagem. O título do exercício se refere, indiretamente, à função que deve ser praticada. Como pode ser inferido pela figura 12, a atividade aparece intitulada de “what’s your name?” e seu objetivo é oportunizar a prática dos adjetivos possessivos, todos inseridos em contextos de diálogos sobre apresentações pessoais envolvendo perguntas e respostas sobre nomes.

Em primeiro lugar, vamos tecer os comentários referentes à qualidade pedagógica a partir dos critérios estabelecidos por Costa (2007) que afirma que esta

é mensurada a partir dos resultados de aprendizagem que são obtidos. Assim, precisamos perceber se está claro para o aprendiz o que ele vai desenvolver, em termos de conhecimento lingüístico, ao executar as atividades. A primeira questão, portanto, trata da clareza do propósito para o aprendiz.

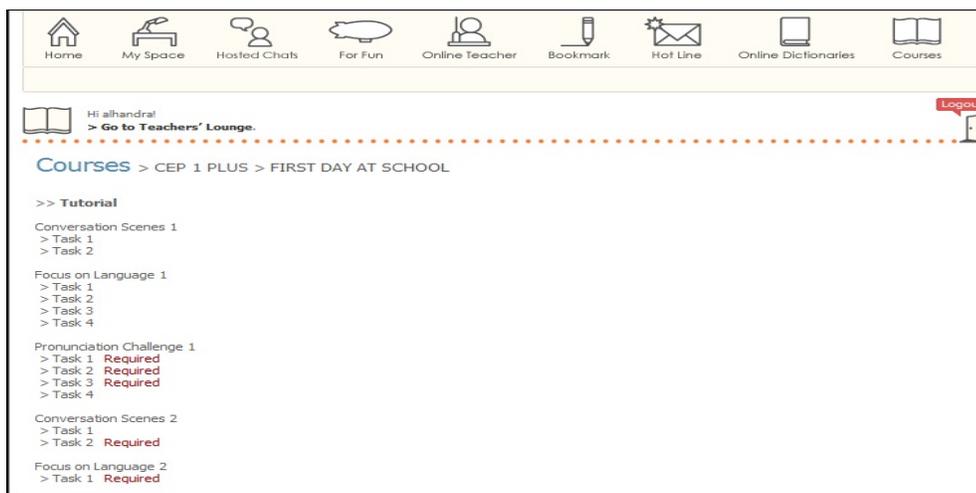


Figura 3 – Portal da escola X: discriminação das atividades obrigatórias

O que pode ser facilmente observado quando da avaliação do E-workbook da escola X é que suas atividades são claras quanto aos objetivos e conteúdos trabalhados em razão da simplicidade das formas que assumem. Os exercícios são, em sua totalidade, de ligar, marcar, completar lacunas ou drills. Além disso, a própria nomenclatura das sessões no E-workbook é semelhante à nomenclatura das atividades feitas em sala sob a supervisão do professor presencial. Assim, o aluno já sabe sobre o que trata a atividade e o que se espera dele uma vez que ele já está familiarizado a executar atividades com fins semelhantes em sala. Por exemplo, sob um certo título, o aluno responde perguntas acerca de um diálogo que ele escuta com o fim de desenvolver estratégias de compreensão oral. Em seu material online, ele se deparará com uma atividade semelhante sob o mesmo título da já realizada em sala.

Courses > CEP 1 PLUS > GETTING TO KNOW EACH OTHER > VOCABULARY BUILD-UP

Drag the occupations from the box onto the corresponding pictures. HINT

teacher

software designer

dentist

architect
secretary
taxi driver

doctor
engineer
police officer
lawyer

Submit 1st attempt

<< Previous 1 of 5 Next >>

What do you think about this activity?

Excellent Good OK Regular Terrible

Send feedback

Fale conosco | FAQ | Teste seu computador | Tutorial

Figura 4 – Atividade do E-workbook da escola X

Como podemos observar no exemplo acima, sob o nome de Vocabulary Build up, o aluno se depara com uma atividade que tem o objetivo claro de expandir vocabulário. Há, também, no livro texto atividades semelhantes com a mesma nomenclatura. Não será, no entanto, uma atividade idêntica, nem que trabalhe o mesmo vocabulário. Mas, o uso repetido do título ajuda o aprendiz a identificar o propósito da realização do exercício.

Na escola Y, os exercícios são semelhantes aos do E-workbook da escola X em termos de simplicidade e de falta de liberdade para o aluno. Ao considerarmos o primeiro quesito do checklist que se refere à clareza dos objetivos de aprendizagem, encontramos uma situação semelhante a já analisada. Os propósitos são claros, pois tratam, somente, do desenvolvimento de competências gramaticais, e podem ser observados, ainda, alguns exercícios que trabalham a competência

discursiva pois pedem que o aluno correlacione perguntas e respostas. Não há, portanto, como o aluno não identificar qual o objetivo da atividade. Nesse portal só conseguimos observar a existência de exercícios de marcar e ligar, não há, nem mesmo, exercícios de preenchimento de lacunas, o que demonstra uma maior limitação na diversidade de atividades.

Ao analisarmos o segundo quesito sobre a consonância de objetivos de aprendizagem entre as aulas presenciais e os exercícios online encontramos um problema relativo ao material em análise. A escola X trabalha sob os princípios da Abordagem Comunicativa. Como visto anteriormente, são eles: uso de material autêntico, desenvolvimento da competência comunicativa, aulas centradas no aprendiz e que visam atender às suas necessidades, promoção de interação como única forma de possibilitar o aprendizado, entre outros. No entanto, se as aulas presenciais na referida escola seguem estes princípios, o mesmo não pode ser observado em seu material online. Encontramos, ali, atividades que não promovem nenhuma interação social, somente a interação aluno-conteúdo ou aluno-computador e onde é exigido do aluno exercícios para ligar, correlacionar ou completar lacunas. São exercícios que se assemelham aos elaborados no método áudio-lingual. Tais exercícios, os drills, consistem em práticas de estruturas básicas da língua de forma mecanizada até a total automação. Há uma ênfase da forma sobre o significado e os alunos aprendem através da repetição e não do engajamento em situações autênticas de uso da língua.

São fortes as identificações esse método e as atividades disponibilizadas para os aprendizes através do E-workbook. Primeiramente pela total ausência de interação social nos exercícios propostos. Em todos eles o aluno interage, primeiramente, com o conteúdo e, em um segundo momento, com a máquina, uma vez que suas respostas são submetidas a uma avaliação pelo sistema, de acordo com a figura seguinte.

HINT

These people are at an outdoor café in New Orleans, USA. Match the columns to form a meaningful conversation.

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

1 Young man: Excuse me, do you have a light?	✗	<input type="text" value="2"/>	Woman: You're welcome. What's your name?
2 Young man: Oh... no problem... Um... you're not American, are you?	✓	(1)	Woman: Sorry, I don't smoke.
3 Young man: I'm from New York City.	✗	<input type="text" value="4"/>	Woman: No, I'm French. Where are you from?
4 Young man: Yes, thank you.	✓	(6)	Woman: Yes, but my name is real... Mr Travolta!
5 Young man: My name's Travolta... Ray Travolta. And you are...?	✓	(3)	Woman: Really? J'adore New York City! Coffee?
6 Young man: Hey, I give you two names and you just give me one!	✓	(5)	Woman: I'm Sandrine.

▶ View Answers 1st attempt - DONE - Score 4 of 6 questions - 66.67% << Previous 3 of 4 Next >>

Figura 5 – Avaliação do Exercício da escola X

O que pode ser observado a partir da figura 4 é que o aprendiz, ao finalizar a tarefa, clica sobre o botão submit. Esse comando aciona a correção automática do sistema, que anuncia o resultado em forma estatística com o percentual de acerto do aluno. O aluno pode observar, ainda, quantos itens ele respondeu corretamente e quais os itens estão corretos e quais estão errados. De acordo com a complexidade do exercício, o aprendiz tem outra chance de executar a tarefa ou o sistema já apresenta qual seria a resposta desejada. Sempre que o exercício dá ao aluno apenas duas opções de resposta, quando o aluno submete o exercício, os itens errados já são corrigidos sem segunda oportunidade.

A análise dos exemplos de exercícios apresentados nas figuras 3 e 4 demonstram uma clara deficiência do E-workbook. Como propor atividades comunicativas se o sistema precisa de respostas pré-programadas? Ao se optar por esse tipo de correção automática (assunto que será melhor discutido no último capítulo) inviabiliza-se o uso de atividades que tenham como escopo a competência comunicativa, tendo em vista que esse tipo de atividade admite uma possibilidade infinita de respostas corretas. E um dos grandes pilares da abordagem comunicativa é a realização de situações não programadas de comunicação.

Os exercícios propostos no E-workbook da escola em análise assemelham-se aos exercícios repetitivos do método audiolingual. Em sua maioria, têm foco na forma e não no significado. Admitem uma única resposta certa, a que apresenta a forma desejada da língua. Não são atividades autênticas, uma vez que exigem, sempre que o aluno assuma o papel de algum outro personagem ou que, simplesmente, analise o uso da língua. Nesse ponto, distanciando-se, até mesmo, do método audiolingual, uma vez que esse método defende o aprendizado indutivo da língua, sem uma reflexão explícita sobre as regras.

No entanto, um problema identificado nesse sistema em se tratando de sua inadequação à abordagem utilizada nas aulas presenciais, é a ausência de interação social. Como visto anteriormente, a Abordagem Comunicativa é fundamentada nas Teorias Sociolinguísticas de Aprendizagem que defendem que o processo de aprendizagem se realiza enquanto o aprendiz interage com o outro. É verdade que, se em um primeiro momento, a Abordagem Comunicativa se opôs a todas as práticas do método Audiolingual, posteriormente, chegou-se a uma compreensão que, algumas práticas deste método podiam ser absorvidas, e apresentariam bons resultados quando inseridas em uma agenda que priorizasse os momentos de interação, o que não se pode conceber é um material de apoio em Abordagem Comunicativa que não viabilize nenhum tipo de interação além daquela do tipo aluno-conteúdo e aluno-computador.

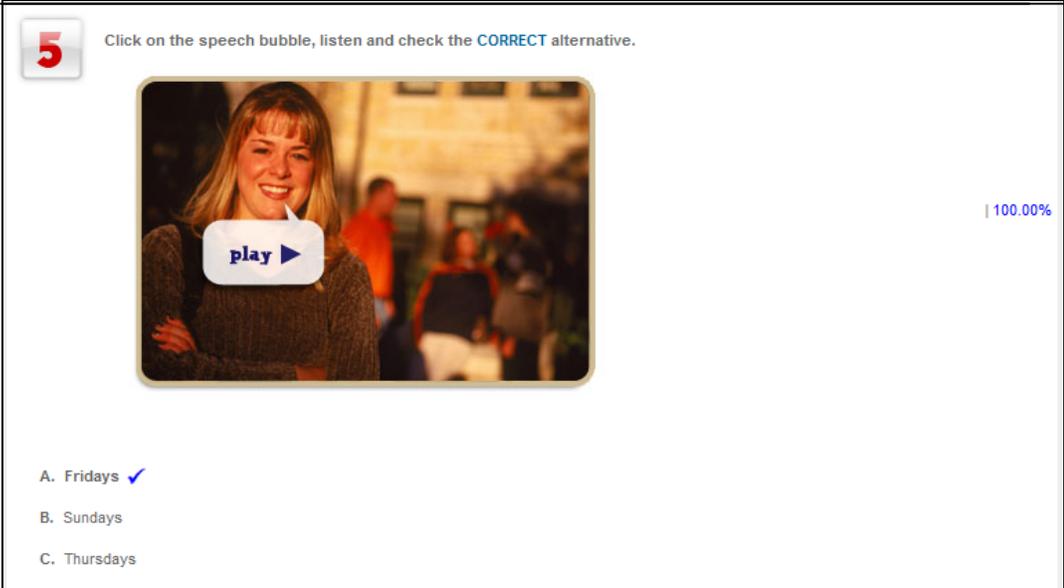
Nesse material específico, são inúmeras as opções de atividades colaborativas disponibilizadas: a participação do aluno em fóruns, chats, comunidades de discussão, a formação de um contato com um keypal, entre outros. No entanto, todas essas possibilidades são acessórias. Não há pontuação atribuída para essas participações, nem existe nenhum feedback dado ao aprendiz quando ele se engaja em uma dessas oportunidades de interação. Nesse momento, vale a pena ressaltar que, nessa instituição, a maioria dos alunos é adolescente e, portanto, ainda precisa desenvolver a autonomia, um dos grandes pré-requisitos para o sucesso do aprendizado à distância. Dickinson (1987:11), em seu livro *Self Instruction in Language Learning*, define autonomia como a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões com respeito à sua aprendizagem. Na autonomia completa não há envolvimento do professor. O aprendiz é livre para escolher seu próprio material e trabalhá-lo.

O público-alvo da escola X, mais especificamente no nível básico, é composto, em sua maioria absoluta, por alunos de 13 a 17 anos. Preti (2000), ao tratar da autonomia como característica necessária para o sucesso em cursos à distância, explica que é somente na fase adulta que esta capacidade de autonomia pode tornar-se plena. E, ainda, nessa fase, há que se falar em capacidade, uma vez que depende do sujeito construí-la, no dia-a-dia, atendendo às suas subjetividades e respeitando a autonomia dos outros com os quais convive. O adolescente, portanto, ainda necessita desenvolver essa autonomia e, para tanto, depende da orientação de outros, nesse caso, do professor, ou até mesmo dos colegas. Ele, ainda, necessita de orientações claras sobre onde está com dificuldades e o que pode fazer para melhorar seus índices de aprendizagem, sendo, portanto, um grande erro esperar que esse aprendiz, por conta própria, perceba que a realização das atividades opcionais de interação representará um grande impulso em seu processo de aprendizagem. Por essa razão, não surpreende que o índice de participação dos aprendizes nessas atividades seja inferior a 10% do total de alunos matriculados no nível básico nas sedes de Fortaleza, de acordo com pesquisas realizadas pela equipe pedagógica da escola.

A escola Y também adota a Abordagem Comunicativa em suas aulas presenciais e isso se encontra declarado em seu site. No entanto, não se percebe a aplicação dos

princípios dessa abordagem nas atividades do material online. Os exercícios focalizam na forma e não se encontram inseridos em contextos autênticos, nem estimulam nenhum tipo de interação entre os aprendizes. Além disso, a sua participação na realização das atividades se limita a clicar em uma das opções e, então, aguardar pela correção. Ao concluir a atividade, o sistema marca se a resposta escolhida está certa ou errada e, sendo esse o caso, indica a resposta correta. Assim, a análise do segundo quesito do checklist nos conduz a uma resposta negativa, não há consonância entre os objetivos das aulas presenciais e os objetivos das aulas virtuais.

Como o E-workbook é um material de apoio, ele deveria manter a mesma linha metodológica adotada pelo livro texto e pelas aulas presenciais. Essa falta de consonância de objetivos pode gerar uma maior dificuldade de reconhecimento do propósito das atividades do material online que, como analisado no primeiro quesito, são de fácil identificação, no entanto, pode não parecer assim para o aprendiz uma vez que, em sala de aula, suas atividades têm foco em significado e no material online o foco é na forma.



5 Click on the speech bubble, listen and check the **CORRECT** alternative.

100.00%

A. Fridays ✓
B. Sundays
C. Thursdays

Figura 6 – Correção realizada pelo sistema da escola Y

A atividade mostrada na figura 13 é um exercício de compreensão auditiva que visa identificar o vocabulário referente aos dias da semana. O aluno clica sobre o dia que ouviu e o seu resultado é dado em um índice estatístico que, inevitavelmente será 0 ou 100%, uma vez que o exercício não admite acertos parciais. A existência de índices diferenciados só pode ser observada quando as médias são calculadas entre todos os exercícios de uma sessão. Este E-workbook também apresenta mais características de uma ferramenta de metodologia audiolingual com ênfase na acuidade da língua e que não enfatiza sua função comunicativa.

O terceiro aspecto a ser analisado no checklist proposto para esta pesquisa diz respeito à otimização do uso da mídia online que exceda os limites culturais e geográficos da sala de aula tradicional através da incorporação de recursos. A partir dos comentários feitos em relação aos dois quesitos anteriores, é possível presumir que a resposta seja negativa. De fato, pouco pode ser observado de utilização de recursos da internet que expandam as fronteiras geográficas dos alunos da escola X. A maioria dos exercícios realizados não é autêntica, na verdade, são exercícios que possuem claros objetivos pedagógicos e que foram elaborados com o único propósito de fixar conteúdos léxicos ou gramaticais trabalhados, anteriormente, em sala de aula.

Cyber Love Matchmakers Club

Welcome to Cyber Love Matchmakers Club! If you are looking for a soul mate or a pen-pal you are on the right site. We're the leading online matchmaking service enabling secure relationships between people with similar interests. If you want to join us, enter your data on the form.

Who are you?
 Man Woman

Send a picture
 Yes No

Who would you like to meet?
 Man Woman

Choose a group:
 All North America
 Latin America Europe
 Australia Africa
 Asia

Specify a country (optional)

Specify a state (optional)

Username or real name

Day of birth

Month of birth

Star sign

Personal characteristics

Likes

1. This is ____ on an Internet page.
 an ad
 an article
 a form

2. How do you know?
 Because it has attractive pictures of the product the company is selling.
 Because it's a short piece of writing.
 Because it has blank spaces where we can fill in with information about ourselves.

1st attempt

<< Previous 1 of 2 Next >>

Figura 7 –Atividade com material autêntico extraído da Internet

Podemos observar que, até mesmo, quando o E-workbook da escola X utiliza-se de materiais disponíveis na Internet que não tem em sua concepção um propósito pedagógico, isso ainda é feito, como visto acima, com a transposição do texto em questão para dentro da ferramenta de ensino, de maneira que o aprendiz não é levado a buscar informações, de forma a desenvolver a sua autonomia, por conta própria. Além disso, observa-se que a atividade poderia obter melhores resultados de aprendizagem se o usuário preenchesse as informações que são pedidas no documento. Tratar-se-ia, dessa forma, de uma atividade com mais autenticidade em seu propósito e mais desafiadora para o aluno. Mais uma vez, o que se espera do aprendiz é que, simplesmente, ele marque a opção correta, nesse caso em um trabalho de reconhecimento de gênero textual. Moran (1995) defende que, para o sucesso da aprendizagem, é preciso que se eduque para a autonomia, para que o aprendiz possa encontrar seu próprio ritmo de aprendizagem. Mas, é,

também, fundamental que se eduque para a cooperação para que o aprendiz reconheça o valor de se intercambiar ideias, de participar de projetos e de aprender em grupo. O que observamos na atividade acima é a ausência desses dois pressupostos.

Ainda sobre o terceiro quesito, o que se observa no portal da escola Y são exercícios inautênticos elaborados com o propósito de praticar gramática e vocabulário. Não há nenhuma integração das tarefas do E-workbook com ambientes virtuais disponibilizados na rede com fins diversos. Assim, nenhum limite geográfico ou cultural é ultrapassado.

O quesito seguinte trata dos diversos estilos de aprendizagem. É preciso conhecer se o material online realmente aproveita os recursos multimidiáticos do computador em função de melhor atingir o aprendiz, qualquer que seja seu estilo. Brown (1987) define-os como características gerais do funcionamento intelectual, particulares a um indivíduo diferenciando-o dos outros. Os estilos de aprendizagem representam o modo como cada indivíduo aprende melhor. São eles: visual, auditivo ou sinestésico. O estilo visual se refere aos indivíduos que aprendem vendo, olhando, observando; o auditivo se refere a quem aprende melhor aquilo que ouve e, finalmente, o sinestésico é o sujeito que aprende melhor quando recebe estímulos táteis, através de movimentos corporais.

Uma análise mais aprofundada desse tema não se faz necessária, uma vez que não é esse o foco dessa pesquisa. No entanto, como muito foi defendido sobre como o uso do computador facilita a coexistência de mídias diferentes, o que facilitaria o atendimento dos diversos estilos de aprendizagem, torna-se importante que façamos essas breves considerações sobre o tema.

De fato, com o advento do E-workbook, nota-se um grande avanço no que diz respeito à sincronia de material impresso com o material auditivo, uma vez que, para resolver exercícios que tratem do desenvolvimento de estratégias de compreensão, ou mesmo para ouvir diálogos com o propósito de familiarização com determinado aspecto linguístico, o aluno não precisa mais se cercar de um aparelho

de som e abrir o material impresso. O computador já oferece as duas mídias de forma conjunta. Dessa forma, o aluno terá mais contato com exercícios que trabalhem a habilidade auditiva em seus momentos extra classe. Em razão da necessidade do uso do CD, a quantidade de atividades de compreensão auditivas incluídas no caderno de exercícios eram reduzidas. O E-workbook apresenta um aumento de 50% para esse tipo de atividade, o que se reverte em um benefício para os alunos que apresentam um estilo auditivo de aprendizagem mais expressivo.

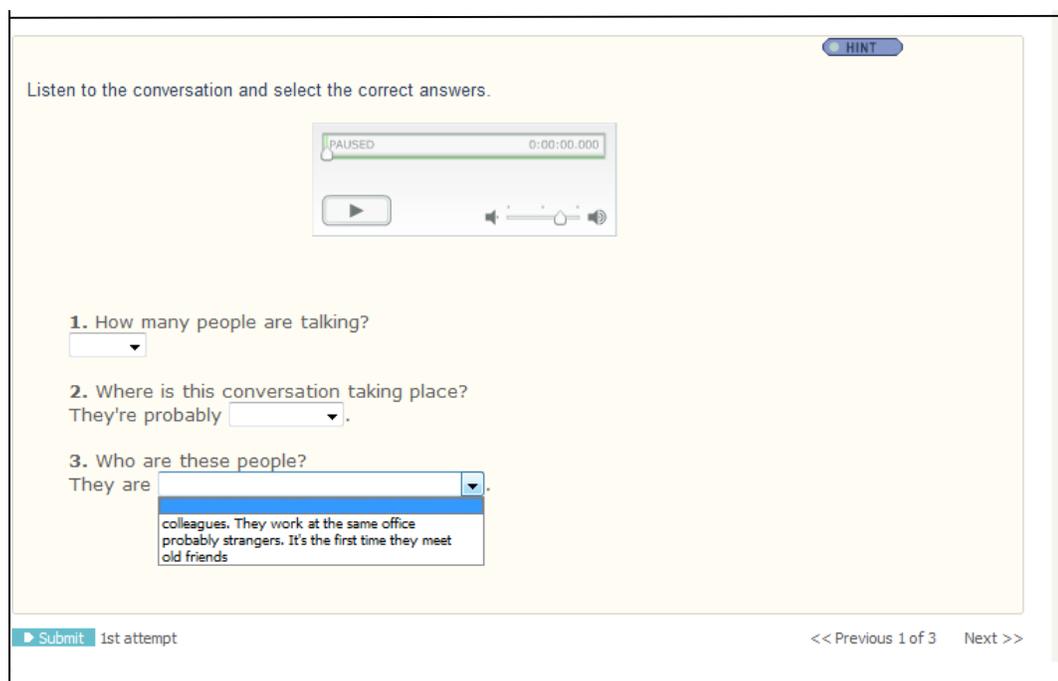


Figura 8 – Exemplo de atividade de compreensão auditiva

Observa-se, no entanto, que, quando se fala na combinação de recursos de multimídia, espera-se mais do que a sincronia entre o material impresso e o auditivo. Na verdade, trata-se, por exemplo, do uso de vídeos, no lugar do áudio sozinho, uma vez que a compreensão pode ser facilitada e tornar-se mais autêntica se o aprendiz puder contar com o apoio de recursos gestuais e expressões faciais, além de a imagem funcionar como um grande facilitador para a contextualização. Encontramos algumas atividades que utilizam, além do som, imagens estáticas para facilitarem a compreensão, mas não há o uso de vídeos.

Concluimos, portanto, que, no que diz respeito a estilos de aprendizagem, podemos perceber um avanço no sentido de melhor atingir diferentes estilos de aprendizagem. Porém, esse avanço ainda é muito discreto e faz muito pouco uso dos amplos recursos ofertados pelo computador, não havendo uso de músicas, vídeos, buscas abertas pela internet, no sentido de corroborar com o que muitas pesquisas em CALL apresentam como sendo uma das grandes vantagens dessa ferramenta para o ensino de línguas. Paiva (2001), quando cita a vantagem dos recursos multimídias para o ensino de línguas, aponta as seguintes opções que podem ser acessadas através da web: rádio, TV, vídeo, *trailers* de filmes, arquivos de imagem e som. Infelizmente, tão pouco mudou quando comparamos esse aspecto do E-workbook ao caderno de exercícios impressos.

CONVERSATION SCENES 2

Look at the picture and select the answers to these questions. Then listen to the conversation and check your guesses. HINT

PAUSED 0:00:00.000

1. Where are the two women?

2. What are they talking about?

Submit 1st attempt << Previous 1 of 3 Next >>

Figura 9: Atividade que associa imagem e som

Na escola Y, com relação ao atendimento aos diversos estilos de aprendizagem abordado no quesito quatro, percebeu-se que houve um avanço no

que diz respeito à existência de um maior número de atividades de compreensão auditiva se comparado ao caderno de exercícios impresso. Essas atividades, no ambiente virtual, dispensam a necessidade de CD e de um equipamento de som. Dentre as opções adicionais disponibilizadas nesse portal, encontramos uma ampla variedade de links para outros sites que oferecem exercícios para ensino da língua inglesa. Esses exercícios não estão integrados ao material didático e, nem mesmo, encontram-se divididos em seções que acompanham os segmentos do curso Y. Mas, estão disponibilizados aí diversos exercícios que propiciam ao aluno contato com vídeos, músicas, textos e jogos e, através desses, os diversos estilos de aprendizagem podem ser atendidos. Além disso, podemos considerar que há uma certa expansão dos limites geográficos e culturais, como citado no quesito anterior. É uma pena que, para que essas opções sejam bem utilizadas, sejam necessários aprendizes autônomos que saibam o que se adéqua ao nível deles e o que pode beneficiá-los mais. A rede Y dispõe de um maior número de alunos adultos que a rede X, no entanto, também conta com uma maioria de alunos adolescentes. E, como defende Preti (2000), a autonomia não pode ser considerada como uma característica de todo aprendiz em idade adulta, na verdade, autonomia é um atributo raro em aprendizes de todas as idades.

Selecionamos uma lista de sites interessantes, em inglês, sobre educação, entretenimento, jogos, notícias, entre outros. Estes sites estão agrupados por categoria e podem auxiliá-lo nos estudos.

MUSIC

- ★ www.bbc.co.uk/music >> Search for artists, albums and news.
- ★ www.lyrics.com >> Music lyrics.
- ★ www.azlyrics.com >> A-Z LYRICS UNIVERSE! It's a place where all searches end!
- ★ vaqalume.uol.com.br >> O site de letras de músicas mais completo do Brasil!
- ★ radio.musica.uol.com.br >> Rádio UOL
- ★ sonora.terra.com.br >> Rádio Terra
- ★ acheicifras.uol.com.br/ >> Achei cifras
- ★ www.kboing.com.br/ >> Rádio On-line

MOVIES

- ★ movies.nytimes.com >> Movie Reviews, Showtimes and Trailers
- ★ www.oscar.com >> OSCAR.com - 80th Annual Academy Awards - Homepage
- ★ www.hollywood.com >> Your entertainment source for movies and celebrities
- ★ www.moviemistakes.com/ >> Movie mistakes - bloopers, pictures, quotes and trivia
- ★ www.mtv.com/ >> MTV
- ★ movies.yahoo.com/ >> Read Movie Reviews, Find Showtimes and View Trailers
- ★ movies.go.com >> Everything Movies
- ★ www.imdb.com >> The Internet Movie Database

SPORTS

- ★ www.autosport.com >> The authority on F1, MotoGP, Le Mans, NASCAR and more
- ★ www.latimes.com/sports/ >> National and Local Sports News and Information
- ★ www.espn.com >> ESPN: The Worldwide Leader In Sports
- ★ www.ncaasports.com >> NCAAAsports.com - The Official Site for NCAA Sports
- ★ www.skysports.com >> The Best Coverage From Around The World
- ★ www.tsn.ca >> TSN - Canada's Sports Leader
- ★ www.eurosport.com >> Eurosport Splash
- ★ msn.foxsports.com >> Sports News, Standings, Stats and more
- ★ sports.yahoo.com >> Sports News, Scores, Rumors, Fantasy Games, and more

GAMES

- ★ www.gamerankings.com >> Video Game Reviews and Cheat Codes
- ★ www.ign.com >> Games, Cheats, Movies and More
- ★ www.babloo.com >> Babloo kids portal website for children, fun learning activities
- ★ www.cartooncritters.com/ >> Cartoon Critters - free games links
- ★ www.funschool.com >> Funschool - Fun and Educational Games and Activities
- ★ disney.go.com/ >> Games for Kids from Disney Online!
- ★ www.kidsgames.org >> A fun place to play online
- ★ www.peachpod.com >> PeachPod.com - The Ultimate Search Engine

Figura 10 – Relação de links no portal da escola Y

O quesito 5 se refere à utilização pelo E-workbook da escola X de leituras relevantes retiradas da Internet. Como já citado no quesito sobre a expansão dos limites culturais e geográficos da sala de aula, existem textos selecionados da Internet e copiados para o material online, o que representa a integração de leituras disponíveis nesse meio ao material didático do aluno. Os textos são relevantes, uma vez que representam material autêntico e selecionado para prover o aluno com oportunidades de vivenciar o conteúdo apresentado em sala em situações reais de uso. A melhoria que ainda precisa ser feita para maximizar a aprendizagem através dessas leituras é a realização de atividades que incluam o conhecimento adquirido pela leitura dos textos. O que pode ser observado no material são questões com ênfase na forma, ou que não envolvem a utilização real em contextos comunicativos da leitura realizada.

No E-workbook da escola Y não existem exercícios de leitura disponíveis. Assim, não há o que se discutir em relação às leituras, tratadas no quinto quesito, uma vez que essas são inexistentes, a menos que consideremos o recurso mencionado anteriormente que oferta links de textos. Ainda, assim, esses são opcionais e exteriores ao E-workbook em si, apesar de estarem disponibilizados no portal.

O sexto quesito refere-se ao papel do curso de inglês em promover, além do conhecimento lingüístico, o letramento digital, ao inserir o computador em suas práticas pedagógicas. No portal da escola X, todos os exercícios são fechados dentro do sistema, não exigindo que o aluno exercite e desenvolva seus conhecimentos tecnológicos através do uso de ferramentas de busca ou de navegação. Podemos considerar que essa navegação ocorre, em menor escala, dentro do próprio portal quando o aluno utiliza do menu para percorrer as suas diversas áreas. É um ambiente reduzido, mas, ainda assim, familiariza o aprendiz com a navegação pela internet. Em se tratando de ferramentas de busca, não podemos observar nenhuma atividade que desenvolva esse conhecimento no aprendiz. Zhong e Shen (2002) identificaram que uma das maiores frustrações de aprendizes de língua que executaram atividades no computador era encontrar informações relevantes e adequadas ao seu nível de conhecimento em motores de busca. Seria, portanto, interessante que o E-workbook ajudasse o aluno a desenvolver estratégias que pudessem auxiliá-lo no uso desses sites de busca quando a necessidade surgisse.

Na escola Y, ainda sobre esse quesito, que se refere ao papel do curso de inglês em promover, além do conhecimento lingüístico, o letramento digital, ao inserir o computador em suas práticas pedagógicas. Todos os exercícios são fechados dentro do sistema, não exigindo que o aluno exercite e desenvolva seus conhecimentos tecnológicos através do uso de ferramentas de busca ou de navegação. Podemos considerar que essa navegação ocorre, em menor escala, dentro do próprio portal quando o aluno utiliza do menu para percorrer as suas diversas áreas. É um ambiente reduzido, mas, ainda assim, familiariza o aprendiz com a navegação pela internet. Em se tratando de ferramentas de busca, não podemos observar nenhuma atividade que desenvolva esse conhecimento no

aprendiz. Zhong e Shen (2002) identificaram que uma das maiores frustrações de aprendizes de língua que executaram atividades no computador era encontrar informações relevantes e adequadas ao seu nível de conhecimento em motores de busca. Seria, portanto, interessante que o E-workbook ajudasse o aluno a desenvolver estratégias que pudessem auxiliá-lo no uso desses sites de busca quando a necessidade surgisse.



Figura 11 – Menu de navegação do portal da escola Y

Observa-se, aqui, que o E-workbook propriamente dito é apenas uma das opções disponibilizadas no portal, aqui chamado de Web Lessons. O aprendiz encontra, portanto, no portal um grande leque de opções, algumas que o levam, inclusive, para outros sites da internet e que exigem que o aluno disponha ou desenvolva conhecimentos em navegação. No entanto, isso não acontece dentro da realização das atividades do E-workbook, mas, na verdade, em ambientes que são subsidiários a ele.

Os quesitos de 7 a 13 do checklist se referem às formas de interação garantidas pelo E-workbook. Para a escola X, as constatações não são positivas e, mais uma vez, reforçam a inadequação do material à Abordagem Comunicativa. O primeiro quesito nesse bloco busca identificar se o aluno participa de atividades de

grupo online. E a resposta é negativa, como já foi visto, o aprendiz realiza atividades que só promovem a interação dele com a máquina. Uma exceção seriam as atividades optativas ofertadas no portal: chats, fóruns e troca de mensagens individuais com outros aprendizes da mesma escola. No entanto, a adesão a essas atividades não é acompanhada pelo professor do aluno e não resultam em feedback algum para o aprendiz. Ainda assim, são as atividades que mais auxiliariam na aprendizagem da língua, uma vez que promovem a comunicação autêntica, no entanto, são muito pouco aproveitadas.

The screenshot displays the English.com portal interface. At the top, there is a navigation bar with icons for Home, My Space, Hosted Chats, For Fun, Online Teacher, Bookmark, Hot Line, Online Dictionaries, and Courses. Below this is a secondary menu with links for Meet Mates, Communities, Games, Web Talk, Keypal, Hosted Chats, and Slang & Idioms. A greeting message says "Hi: > Go to Teachers' Lounge." with a "Logout" button. The main content area features a "World Rock n' Roll Day - July 13th" forum post titled "Do you like Rock n' Roll? What's your favorite band?" with a large "I ♥ ROCK & ROLL" graphic and a pagination bar (1-5). Below the forum, there are sections for "Hosted Chats" (with "MUSIC" and "OPEN CHAT" buttons) and "Web Talks". On the right side, a "Students Online" sidebar shows a list of user avatars and a "Number of Users: 412" indicator.

Figura 12 – Atividades interacionais disponíveis no portal

Como pode ser observado na figura 8, não são poucas as opções para o aluno participar de momentos de interação na língua alvo. Esse fator indica, sim, um avanço em relação à concepção inicial do E-workbook. A escola X tem percebido a necessidade de disponibilizar para os alunos situações para o uso comunicativo da língua. Assim, o aprendiz pode postar sua opinião sobre algum tema, além de ler o

que outros aprendizes escreveram no Web Talk, pode participar de um bate-papo online nos Hosted Chats que contam com o monitoramento de um professor de línguas, mas que age no papel de mediador, lançando perguntas e controlando alunos que tentam fugir do tema em questão. Esse professor, entretanto, fornece pouco feedback aos alunos. O aluno pode, ainda, postar sua mensagem no fórum da semana, conversar com os alunos que estão online, escolher um colega que compartilhe de interesses em comum para troca de mensagens (keypal) ou se integrar a uma comunidade temática. Todas essas opções são interessantes para o aluno desenvolver sua aprendizagem. É louvável a iniciativa da instituição em criar todas essas oportunidades de interação, o que precisa ser repensado é o formato optativo e sem fornecimento de qualquer instrução sobre a aprendizagem do aluno, uma vez que, como já mencionado, a maioria dos estudantes são adolescentes e não tem, ainda, a autonomia como um atributo preponderante.

Ainda sobre os aspectos sociointeracionistas do E-workbook, presentes nos quesitos que versam sobre: a participação dos alunos em atividades de grupo online, a inclusão de discussão e colaboração constante e monitorada entre alunos, as oportunidades de apresentação e relatos, a existência de uma comunidade de aprendizagem baseada em interações entre professores e alunos, o monitoramento das discussões dos alunos por parte dos professores, o encorajamento do diálogo entre o professor e os alunos ao longo do curso e a ênfase em habilidades colaborativas. As constatações na escola Y são bem semelhantes às da escola X.

Todas as atividades do E-workbook da escola Y são individuais e a única interação possível ocorre entre o aluno e a ferramenta. No entanto, o portal da escola Y também oferece algumas ferramentas extras que incentivam a interação, são elas: fóruns, chats e mensagens. Os fóruns, nessa escola, não necessariamente acontecem na língua alvo. Eles funcionam mais como uma ferramenta de relacionamento entre os alunos do que como um dispositivo para oportunizar a prática da língua alvo. Eles têm temas variados, como música e esportes, e as mensagens são, em sua maioria, postadas em português. Até mesmo no fórum que trata da língua inglesa existem muitas mensagens digitadas em português.

Tapscott (2010) afirma que é uma necessidade da geração que já nasceu com acesso a computadores que eles possam estar sempre em contato com outras pessoas. Ao contrário do que parece para as pessoas mais velhas, os jovens atuais não fogem do contato com o outro, mas sim, buscam essas oportunidades a todo momento através do uso de ferramentas online, como computadores e celulares. Eles não são seres solitários, são seres sociais que precisam manter-se em contato com outras pessoas de seu convívio constantemente. O portal da escola Y atende bem a essa nova tendência uma vez que criou ambientes para que os alunos possam interagir, no entanto, esses ambientes não apresentam objetivos pedagógicos claros e nem estão associados às atividades do E-workbook.

Cinema, Teatro e Televisão	33	108
Destinado à troca de informações e opiniões sobre filmes, programas, séries e peças teatrais. Comente sobre os filmes e peças que você mais gostou, sobre as gafes que você já presenciou no teatro, no cinema e na tv e opine sobre os filmes do momento.		
Educação e Intercâmbios	9	29
Certificados Internacionais, Intercâmbios, Artigos, Eventos e dicas. Espaço para quem quer aproveitar ao máximo seu aprendizado. Conte-nos sobre suas experiências e suas dificuldades.		
Espanhol	2	10
Tudo sobre a cultura dos países de língua espanhola, muitos deles nossos vizinhos. Discussões sobre os temas abordados em sala de aula.		
Esportes	10	18
Olimpíadas, Pan-Americano, Esportes Aquáticos, Ginástica Olímpica, Vôlei e várias outras modalidades. Times de futebol e os acontecimentos que dão o que falar. Dê sua opinião sobre os campeonatos, times e atletas.		
Games	29	64
Dúvidas e troca de informações sobre consoles (Playstation, Xbox, Wii...), seus jogos e acessórios. Comente sobre as novidades e os jogos do momento. Descreva que truque você utilizou para passar daquela fase super difícil ou peça ajuda a outros alunos para passar de uma fase. Dê sua opinião sobre os jogos que você mais gosta e recomenda.		
Inglês	55	104
Dicas para aproveitar melhor o seu aprendizado e troca de experiências com outros alunos. Assuntos sobre a cultura de países de língua inglesa. Descreva suas dificuldades, como você faz para estudar melhor e para aprender mais.		

Figura 13 – Assuntos discutidos nos fóruns da escola Y

Sobre o chat, o aluno faz a opção se deseja participar de chats em português ou em inglês. As salas de chat são nomeadas e, mesmo na sala que se intitula “praticar inglês”, é possível observar muitas mensagens em português. Não há nenhum monitoramento e o único controle que é realizado é através de um e-mail para o qual os alunos devem enviar suas queixas caso sejam ofendidos ou importunados. Mais uma vez, observamos que é uma ferramenta que estimula a interação entre os alunos, mas que não apresenta foco na aprendizagem.

Existe, ainda, uma ferramenta semelhante ao Hot Line da escola X para que professores e alunos troquem mensagens. Não há, no entanto, nenhuma orientação sobre um número mínimo de mensagens que o professor deve mandar para seus alunos, nem sobre as situações ou teor dessas mensagens. É, mais uma vez, um dispositivo de relacionamento e diversão.

O E-workbook da escola X não inclui discussão e colaboração constante e monitorada entre alunos. Não há atividades que pressuponham um trabalho colaborativo, monitorado ou não. Até as oportunidades de interação não correspondem à noção de colaboração, uma vez que o aluno não depende do outro e nem se encontra envolvido em uma tarefa com um propósito a ser realizado. Vale esclarecer, aqui, o que é considerado como trabalho colaborativo. Segundo Donato (2004), esse tipo de trabalho não se refere à simples realização de uma atividade na presença de outros, e conclui que o trabalho colaborativo é aquele que:

... envolve uma atividade central significativa (...) e as relações sociais que se desenvolvem como resultado das metas co-construídas para o empreendimento comum. Além disso, colaboração envolve o reconhecimento dos indivíduos como parte de uma atividade cooperativa e a aceitação das contribuições individuais para atingir a meta maior. Finalmente, grupos colaborativos constroem coerência dentro e entre as relações sociais e conhecimento localizado e distribuído entre seus membros. A colaboração co-constrói novo conhecimento que vai além de qualquer conhecimento possuído por qualquer membro isoladamente. (DONATO, 2004, p.287)

A partir dessa definição, conclui-se que não há no E-workbook da instituição X, nem mesmo entre as ferramentas opcionais ofertadas, nada que possa ser considerado como realização de uma atividade colaborativa, outro ponto que o distancia de um material inserido na Abordagem Comunicativa. Anteciparemos para esse momento o quesito que trata da ênfase dada às habilidades colaborativas que, como já explicitado, não pôde ser observado nada que comprove a existência de qualquer colaboração, ou mesmo que a incentive.

A resposta da escola Y para o oitavo quesito é bem semelhante a anterior. Não há no E-workbook da escola Y a existência de discussão e colaboração constante e monitorada entre os alunos. Não há nenhuma ferramenta interacionista

inserida no E-workbook. As oportunidades de interação online estão ofertadas no site da escola, mas seu objetivo é lúdico e não se refere, necessariamente, ao processo de aprendizagem do aluno da escola Y.

O nono aspecto do checklist trata da possibilidade de apresentações e relatos acerca das atividades realizadas. Em primeiro lugar, pela simplicidade das tarefas do E-workbook da escola X, ficaria difícil vislumbrar grandes relatos a respeito de sua realização. Além disso, o E-workbook oferece ao aluno oportunidades de prática do idioma que pouco interferem no andamento das aulas presenciais. As atividades são corrigidas pelo sistema e o professor presencial acompanha os índices de acerto dos alunos, devendo emitir feedbacks, quando assim o desejar, através do próprio sistema, através de um ícone intitulado Hot Line. A mensagem é enviada ao e-mail cadastrado do aluno e fica, ainda, disponível no sistema.

Cla, your activities of Listening Comprehension in Unit 2 can be better. Please, try to do them again. I want to see better grades, deal? Any doubt, look for me. Kiss.
Or...
Fa, Congratulations on your performance in Unit 2.
Good job! I'm so proud of you! Ma

Figura 14 – Mensagem de feedback do professor para o aluno

Na concepção do E-workbook, um de seus principais propósitos era a transferência de atividades que não envolvem interação do livro texto, trabalhado nas aulas presenciais, para um material utilizado em casa pelo aprendiz individualmente. A intenção é de maximizar as oportunidades de interação na aula presencial, há, portanto, uma orientação no sentido de evitar que os professores retomem essas atividades no contexto de sala de aula. Essa concepção contraria as pesquisas que tratam das expectativas do aprendiz em torno do uso de materiais online para fins educativos. Cuban (2001), em uma pesquisa sobre o que os estudantes consideram como práticas positivas com o uso do computador, concluiu que a maioria dos estudantes universitários pesquisados só consideram válidas atividades que, após realizadas no computador, são integradas às aulas presenciais.

Caso contrário, o aluno se sente desmotivado para a realização de projetos e tarefas que são totalmente paralelas aos acontecimentos das aulas presenciais.

A análise do nono quesito traz mais uma resposta negativa também na escola Y, não existem apresentações e relatos agregados às atividades online. Todos os exercícios são individuais e somente o aluno e seu professor podem acompanhar os resultados obtidos. A integração das atividades às aulas presenciais, quando acontece, cabe ao professor, que volta a abordar algum tópico gramatical ao perceber que muitos dos alunos tiveram dificuldade na resolução dos exercícios acerca desse tema. Essa dificuldade pode ser percebida através de baixos índices de acerto. Em nenhum momento é solicitado que, mesmo nas aulas presenciais, o aluno faça alguma apresentação ou relato sobre as atividades realizadas online.

Sobre os tópicos dez e onze - a participação dos alunos em uma comunidade de aprendizagem com foco nas interações e sobre o monitoramento das discussões - realizadas pelos alunos faremos apenas algumas considerações. As atividades de realização obrigatória ou optativa que geram feedback para o aluno e as quais são atribuídas pontuações não viabilizam nenhuma interação social. O aluno as realiza solitariamente e o sistema as corrige, portanto não há que se falar em existência de comunidade de aprendizagem. Nas, já citadas, atividades opcionais que não geram feedback nem pontuação para o aluno existe oportunidades de interação, mas não chegam a caracterizar a formação de uma comunidade, uma vez que não há um prolongamento nas relações que vão além da participação conjunta em um chat ou fórum. Os alunos não compartilham de metas nem chegam a aprofundar o contato com outros aprendizes.

As discussões nos chats são monitoradas por professores que trabalham na sede, em São Paulo, do sistema. Não são, portanto, professores conhecidos dos alunos e nem acompanham seu processo de aprendizagem. São participantes dos chats e monitoram àquele ambiente, fornecem feedbacks superficiais, mas não desenvolvem qualquer trabalho adicional com os aprendizes. Seu papel é ajudar na realização do chat fomentando perguntas e inibindo atitudes de indisciplina.

O encorajamento do diálogo entre professor e aluno ao longo do curso pode ser observado de forma discreta. Há, dentro da rede de Fortaleza, o estabelecimento de uma meta para que cada aluno receba de seu professor, pelo menos, duas mensagens através do meio digital durante o semestre. Essa meta foi determinada pela coordenação pedagógica da escola, atendendo a critérios definidos pela sede nacional. Essas mensagens devem ser mais extensas e personalizadas quando maior for a dificuldade identificada na realização das tarefas. O que foi observado, no entanto, é que essa meta de mensagens não é atingida pela maioria dos professores, pois eles pouco monitoram a realização dessas tarefas, e, quando o fazem, atentam mais para a quantidade de tarefas realizadas do que para as dificuldades vivenciadas pelos alunos. Assim, as mensagens enviadas tratam, quase que exclusivamente da quantidade de exercícios realizados e, ou parabenizam os alunos pela realização das tarefas ou reforçam a necessidade da realização das mesmas.

Em se tratando da escola Y, em resposta ao décimo quesito, o E-workbook não cria uma comunidade de aprendizagem online, não existem interações realizadas dentro da própria ferramenta. As oportunidades de interação lhe são periféricas e raramente abordam assuntos discutidos ou relacionados às aulas presenciais ou seus conteúdos. Já que não existem interações inclusas nas atividades do E-workbook, não há como se atender às especificações do décimo primeiro quesito que avalia se as interações entre os alunos são monitoradas e administradas por níveis e tópicos. Não existem interações.

Em atenção ao décimo segundo quesito, ainda na escola Y, que trata do encorajamento do diálogo entre professor e aluno ao longo do curso, não pode ser encontrado nenhum indício desse fator dentro do E-workbook. Qualquer diálogo existente acontece nos momentos presenciais. Em sala de aula todo diálogo é encorajado e o papel do aluno é central. Já no E-workbook não existe diálogo e ainda é pouco perceptível nas aulas presenciais que o E-workbook e seu conteúdo seja incorporado a debates na sala de aula.

O quesito treze aborda a ênfase em habilidades colaborativas, em razão de tudo o que foi explicitado nos itens anteriores se torna redundante afirmar que não

há nenhum aspecto do E-workbook que remeta às habilidades colaborativas na escola Y. O aluno trabalha sozinho com a ferramenta e, nem mesmo, podemos considerar que essas atividades individuais promovem algum tipo de interação nos momentos presenciais. Não há nas recomendações de uso do E-workbook para os professores e alunos nada que os incentive a retomar o que foi realizado no ambiente online nas aulas presenciais. Portanto, não existe nenhuma colaboração enfatizada pelo uso da ferramenta.

Em atenção ao décimo quarto quesito, na escola X, cabe ao professor da instituição estipular prazos para os alunos realizarem os exercícios do E-workbook. Assim, as expectativas em torno de tempo mínimo a ser dedicado por semana para as atividades online, são estipuladas pelo professor. Não existe na ferramenta em si nenhum esclarecimento nesse sentido. Além disso, os professores também não recebem nenhuma interação sobre qual será o tempo que o aluno necessitará dedicar ao E-workbook. A única orientação dada a professores e alunos de forma uniforme é que os aprendizes têm até o final do semestre para realizarem os exercícios, tendo em vista que, na data da entrega de resultados finais, o sistema indica, automaticamente, se o aluno fez jus ao acréscimo de 5 ou 10% na nota, se realizou o suficiente para não ganhar nem perder nada, ou se terá sua média final reduzida em 10%, de acordo com os critérios explicitados no início desse capítulo.

Na escola Y, As orientações sobre o tempo mínimo a ser dedicado para a realização das atividades do E-workbook, tópico do quesito 14, são muito imprecisas. O professor presencial orienta os alunos para que realizem as tarefas à medida que concluem o estudo das unidades em sala. Não há uma sugestão mais precisa sobre quanto tempo deve ser dedicado a cada uma das atividades ou quanto tempo por semana o aluno deve despender para a realização satisfatória das tarefas. Para alunos autônomos, essa orientação pode ser suficiente, mas para os demais isso acarreta um acúmulo de tarefas para o final do semestre além do comprometimento do seu propósito de aprendizagem, qual seja, a fixação de conteúdos recém apresentados.

Como já mencionado no referencial teórico, o uso do computador no ensino traz como uma de suas vantagens o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Se

aliarmos a isso, o uso de ferramentas para a auto-avaliação otimizaremos ainda mais esse processo. Por essa razão, muitos são os pesquisadores que enfatizam as benesses da auto-avaliação para o processo de ensino-aprendizagem. Primo (2008), ao analisar os benefícios do uso da auto-avaliação em um curso de ensino a distância, concluiu que os pontos positivos da sua utilização são: as mudanças de comportamento dos estudantes e professores no uso dos recursos e na interatividade; ajustes no sistema no sentido de sensibilizar e potencializar a aprendizagem, a partir das informações obtidas, durante o acompanhamento dos estudantes; a melhoria na comunicação professor x estudante; aprendizagens mais significativas constatadas nas produções; aumento do envolvimento e autonomia do estudante na busca de sua formação. Este último ponto se revela o mais significativo para nossa pesquisa. Como já mencionado, anteriormente, por serem alunos adolescentes, em sua maioria, necessitam desenvolver sua autonomia enquanto aprendizes, e ao desenvolverem essa autonomia, poderiam usufruir melhor do E-workbook, além de se sentirem motivados a tirar maior proveito das ferramentas interacionistas que não são obrigatórias e, portanto, são subutilizadas pelos estudantes.

O quesito doze sobre a disponibilidade no material de informações sobre atividades obrigatórias, o peso de cada uma, as datas de entrega e as possíveis penalidades apresenta-se parcialmente atendido. O aluno é orientado pelo professor presencial e, ainda, pelo próprio portal sobre o valor para a sua nota da execução das atividades e que ele dispõe do período letivo para realizá-las. Ele é informado que, se não executar nem, ao menos, as tarefas obrigatórias, ou se executá-las e obtiver nota inferior a 70, o aprendiz perderá 10% da pontuação obtida em sua média final. Caso realize as atividades obrigatórias, somente e atinja nota mínima de 70, ele permanece com a sua nota final inalterada. Na terceira hipótese, a de realização das atividades obrigatórias do E-workbook e um número de cinco a oito atividades adicionais, o aluno será bonificado com um valor que varia de 5 a 10% sobre sua média final, de acordo com os critérios citados anteriormente.

No entanto, é preciso ter sempre em mente que esse corpo discente é composto por uma vasta maioria de adolescentes, que ainda não tem autonomia suficiente sobre o seu processo de aprendizagem. Assim, seria ideal que eles

recebessem prazos intermediários para a resolução das tarefas passo a passo. Da forma atual, o que comumente acontece é que os alunos executam todas as tarefas que deviam fazer durante todo o semestre em um curto intervalo de tempo. Sendo assim, além das limitações já apresentadas, o E-workbook não atinge melhores resultados de aprendizagem porque, mesmo se considerarmos que seus exercícios têm como finalidade, apenas, a fixação de conhecimentos léxicos e gramaticais previamente apresentados em aulas presenciais, os alunos não logram esse objetivo, pois executam um grande número de atividades já completamente descontextualizadas inclusive do momento de sua apresentação. Outra observação que deve ser feita é que os índices de penalidade e bonificação estipulados pela ferramenta são muito irrisórios para servirem como motivação.

Na escola Y, em atenção ao quesito 15, podemos afirmar que nenhum tipo de auto-avaliação é exigida do aprendiz ao longo da realização das unidades do E-workbook. Na verdade, as escolas que adotam esse tipo de material apresentam como uma de suas grandes vantagens o fato de oferecerem para o aluno uma correção imediata. Entretanto, é difícil perceber como isso pode se tornar um benefício para o aluno quando este não é incentivado a refletir sobre as dificuldades que vivenciou e nem recebe orientações a esse respeito. Muitos estão mais preocupados em concluir as atividades do que em entender o que o resultado pode indicar sobre seu processo de aprendizagem. Vale ressaltar que, atualmente, na escola Y, somente os alunos do curso avançado 1 recebem pontuação em razão das atividades realizadas no E-workbook.

Unit 1	
Activity 1 - WHAT'S YOUR NAME?	
Activity 2 - ODD WORDS OUT!	87,50% de acerto(s)
Activity 3 - WHAT DAY IS TODAY?	100,00% de acerto(s)
Activity 4 - QUESTIONS AND ANSWERS	100,00% de acerto(s)
Activity 5 - MATCH QUESTIONS AND ANSWERS.	100,00% de acerto(s)
Activity 6 - PERSONAL INFORMATION	60,00% de acerto(s)
Activity 7 - GREETINGS	100,00% de acerto(s)
Activity 8 - INTRODUCTIONS	87,50% de acerto(s)
Activity 9 - READING	100,00% de acerto(s)
Activity 10 - CHIT-CHAT	100,00% de acerto(s)
Unit 2	
Activity 1 - WHERE ARE THEY FROM?	
Activity 2 - FAMOUS PEOPLE	
Activity 3 - ARE YOU GOOD AT GEOGRAPHY?	
Activity 4 - FAMOUS PLACES AROUND THE WORLD	

Figura 15 - Resultados das atividades realizadas

Isto posto, não há o que informar sobre atividades obrigatórias, pesos, datas de entrega e penalidades, na avaliação do quesito 16. Para os alunos de avançado 1, a realização das atividades representa 6% da nota final do aluno. Caso ele realize todas as tarefas ele ganha a pontuação máxima, caso contrário a escola atribui ao aluno uma pontuação proporcional ao total de atividades realizadas por ele. Esse resultado é migrado para o sistema de notas da escola pelo coordenador, não tendo o professor o papel de fiscalizar se o aluno está realizando as atividades. Ele deve, tão somente, motivar os alunos em sala a executá-las. O índice de acertos obtidos é irrelevante para a atribuição de pontos. Vale ressaltar que, em relação à escola X, a pontuação é parte integrante do resultado final, as demais etapas de avaliação, que ocorrem na sala de aula, totalizam 94 pontos. Na escola X, a avaliação presencial soma 100 pontos e, em cima desses, o aluno perde ou ganha até 10%, levando-se em consideração o resultado obtido e, caso o aluno não realize todas as tarefas obrigatórias, não há nenhum aproveitamento parcial. Na escola Y, a intenção é manter esse valor de 6 pontos para os exercícios online para o curso básico quando a sua realização se tornar obrigatória. Mais uma vez, podemos perceber que a pontuação, por ser tão reduzida, não funciona como um aspecto motivador na realização das atividades online.

No que diz respeito a autoria dos trabalhos realizados pelos alunos, não há meios suficientes para que o sistema, ou mesmo o professor identifiquem questões relativas à autoria das atividades. Isso se deve, em parte, pela simplicidade dos exercícios que são todos de ligar, marcar ou preencher lacunas e, portanto, não exigem que o aluno exponha suas ideias e nem mesmo use sua criatividade, restando, assim, poucos subsídios que permitam uma identificação de autoria. Além disso, as atividades são corrigidas pelo sistema, que o faz através da simples comparação do que está digitado pelo aluno com uma resposta pré-programada. O professor presencial, por sua vez, pode, a qualquer tempo, checar os exercícios realizados pelos alunos, observar seus índices e acertos e, até mesmo, reabrir a tela do exercício para identificar quais foram os erros cometidos. Ainda, assim, pouco poderá determinar sobre a autoria dos exercícios.

Vale ressaltar que essa visibilidade dos exercícios por parte do professor é pode ser considerada como um grande avanço. Na concepção da ferramenta, o

professor presencial só conseguia acessar os resultados estatísticos obtidos pelos alunos. E, tendo em vista que as respostas são avaliadas pelo sistema que considera como erro uma simples digitação errada, significavam muito pouco para que o professor pudesse interferir no processo de aprendizagem de seus alunos. Com essa visualização atual, o professor pode obter mais indícios sobre como realizar interferências junto ao aprendiz e como orientá-lo em seu processo de aprendizagem indo além da simples constatação de que as atividades foram ou não realizadas.

HINT

Read the nationalities in the boxes and write them according to their endings.

Italian	Brazilian	British	Mexican	Chinese	Greek	French
Canadian	Spanish	Egyptian	Portuguese	Indian	American	Japanese

Reminder: Write the nationalities in the order they appear in the list. Remember to use capital initials to write the nationalities.

-an ITALIAN ✓, BRAZILIAN ✓, MEXICAN ✓, AMERICAN ✗, CANADIAN ✗,
 EGYPTI ✗, CANADIAN ✗

-ese ✗, ✗, ✗

-sh/-ch ✗, ✗, ✗

-k ✗

▶ View Answers
1st attempt - DONE - Score 3 of 14 questions - 21.43%
<< Previous 2 of 4 Next >>

What do you think about this activity?

Excellent
 Good
 OK
 Regular
 Terrible
 ▶ Send feedback

Figura 16 – Correção realizada pelo sistema da escola X

Como pode ser claramente observado na figura 10, a simples inserção de uma resposta correta em um espaço fora da sequência faz com que o sistema não reconheça a informação como correta. Além disso, espaços deixados em branco são considerados como respostas incorretas. Como o professor identificaria se um aluno com resultados insatisfatórios estava com dificuldades ou, simplesmente, processando espaços em branco para dar a ilusão de realização das tarefas? Assim,

podemos perceber como uma melhoria na ferramenta o arquivamento de todas as atividades realizadas para futuros acessos do professor ou, até mesmo, do próprio aprendiz.

Na escola Y, sobre o quesito 17, realizadas pelos alunos, novamente, não há meios suficientes para a identificação desse atributo, uma vez que todas as atividades são de marcar. Além disso, na escola Y, não há nenhum tipo de fiscalização realizada pelo professor, ou seja, se existissem indícios que permitissem a identificação da autoria, ainda assim, não haveria quem os analisasse. Além disso, uma vez realizadas as atividades, o único registro que permanece disponível é o percentual de acerto, portanto, não há como analisar as respostas em si para se poder atribuir uma provável autoria.

Na escola X, os alunos somente são avaliados através da realização dos exercícios online e, essa avaliação acontece somente através da identificação de erros e fornecimento de um índice de acerto. Nenhum outro método é utilizado: não existem projetos, nem criação de produtos autênticos e as discussões online existentes não são avaliadas nem geram nenhum tipo de feedback para o aprendiz. Além disso, seguindo para o próximo item, os alunos não participam de forma alguma da avaliação de seus resultados, nem recebem orientações que os ajudem a interpretar suas dificuldades.

Realidade muito semelhante foi observada no E-workbook da escola Y. Entre todos os tipos de avaliação citados no quesito 18, o único tipo disponibilizado é a correção automática dos exercícios realizados. Não há nenhum outro dos tipos citados no checklist, como participações em discussões online e projetos e, além disso, o aluno não participa de maneira alguma da avaliação de suas atividades, como sugere o quesito 19.

Um dos focos desse trabalho diz respeito ao feedback fornecido aos alunos. No entanto, os últimos três quesitos da análise global sobre a qualidade pedagógica do material online também se referem a feedback, mas de um tipo diferenciado, aquele que é proveniente dos usuários da ferramenta – professores e alunos – e que visa o seu aperfeiçoamento. No que se refere a presença de feedback provenientes dos

alunos, observa-se que ele é existente. Ao final de cada atividade, o aluno é convidado a indicar como ele a avalia.

Figura 17 – Feedback aluno - sistema

A figura 11 aparece no final da página de todas as atividades que o aluno realiza no E-workbook. O aluno coloca a sua impressão em uma escala que varia de excelente a péssima e a envia para os operadores do sistema. Não há um espaço maior para que o aluno discorra sobre suas justificativas. Mas esse fator não invalida o feedback, já que deve ser levado em consideração que o aluno carece de embasamento teórico sobre ensino e aprendizagem. Assim, a escola colhe impressões dos alunos e, a partir daí, reúne a equipe de idealizadores da ferramenta para discutir formas de aprimoramento constante. No entanto, como esse procedimento acontece ao certo, não é fato conhecido do público.

O feedback por parte dos professores para a instituição se dá de forma mais indireta. Na verdade, o professor reporta suas dificuldades para a coordenadoria local que busca, então, a coordenadoria nacional para discutir as questões levantadas pela equipe pedagógica. Ou, ainda, nos encontros regionais e nacionais, o professor se reporta diretamente a alguma autoridade da rede nacional para dar suas sugestões e fazer suas críticas. A partir daí, fica a critério dos responsáveis nacionais pelo portal e pela elaboração de todo o material didático da rede decidirem o que fazer com essas informações. O que se sabe é que a ferramenta tem passado por constantes mudanças que estão em consonância com algumas solicitações feitas por professores e alunos. Exemplos dessas mudanças são: a já citada inclusão de um banco de dados com a cópia de todas as atividades realizadas pelos alunos para consultas pelo professor; a transformação de parte das atividades do E-workbook em atividades optativas, pois havia uma queixa de que havia uma

sobrecarga de tarefa de casa, por isso algumas passaram a apresentar a denominação “required” (exigidas), enquanto as demais o aluno só faz se desejar obter pontos extras, e a própria inclusão de meios para oportunizar a comunicação real na língua alvo dentro do portal: os chats e fóruns.

Assim, concluímos a análise do último quesito, afirmando que é possível observar que a ferramenta tem passado por mudanças que indicam que os feedbacks fornecidos por professores e alunos são utilizados na melhoria do material. É impossível, no entanto, identificar quanto desses feedbacks são atendidos, nem quanto tempo leva para que as mudanças se efetivem. Seguimos, então para a análise do feedback no material da escola Y.

Na análise dos três últimos quesitos na escola Y, pôde ser observado que não existe um espaço específico para o fornecimento do feedback por professores e alunos no portal. O que existe é um ícone que possibilita a comunicação com a sede da escola para quaisquer fins. Aí, os usuários podem escrever sugestões e críticas sobre o E-workbook. É impossível precisar, no entanto, a quem elas são encaminhadas e qual a possibilidade delas atingirem seus objetivos. Um outro meio para se dar um feedback sobre a ferramenta é através da própria escola. Quando o feedback chega à coordenação, esta pode encaminhá-los para a sede nacional que é responsável pela idealização e manutenção do E-workbook. Sendo assim, podemos considerar que alunos (quesito 20) e professores (quesito 21) podem fornecer feedback sobre a qualidade da ferramenta, mas a iniciativa de fornecer esse relato deve partir dos usuários, não existe por parte da instituição um encorajamento para que esse feedback seja dado.

No último quesito sobre a utilização dos feedbacks de professores e alunos para promover a melhoria do E-workbook, conclui-se que, em razão da informalidade do feedback e do desconhecimento sobre quem os recebe, não há como se identificar se as sugestões oferecidas são, de fato, analisadas para auxiliar no desenvolvimento do E-workbook.

Após a análise dos E-workbooks das duas escolas, faremos uma comparação acerca do que foi observado.

Como dito anteriormente, o E-workbook da escola X foi implantado há mais tempo do que o E-workbook da escola Y. São sete anos de diferença. Assim, a escola X já experimentou diversos pesos para as atividades online, já ampliou a visibilidade que o professor tem dos exercícios e repensou a quantidade de exercícios por unidade, enquanto a escola Y está, apenas, iniciando esse processo de testagens acerca da implantação dessa nova ferramenta. Sendo assim, é natural antecipar um melhor desempenho do material da escola X do que do material da escola Y e, na análise dos quesitos podemos confirmar essa expectativa, apesar das diferenças serem discretas.

Podemos afirmar que, em se tratando da abordagem de ensino adotada pelas duas escolas, nenhuma foi capaz de disponibilizar um E-workbook em consonância com a Abordagem Comunicativa adotada nas aulas presenciais. Não há em nenhum dos dois E-workbooks nenhum indício de sociointeracionismo. O aluno não participa de atividades colaborativas, nem interage com outros indivíduos, e nem está inserido em contextos autênticos de uso da língua. A escola X apresenta uma maior diversidade de atividades e, com maior frequência, podem ser observadas atividades com foco na competência discursiva que é a habilidade que leva o indivíduo a conectar sentenças em trechos de discurso e formar um todo inteligível, mas, ainda assim, pode-se afirmar que a maioria absoluta das atividades dos dois E-workbooks tratam da competência gramatical pois abordam o conhecimento de itens lexicais da língua e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Portanto, os E-workbooks seriam mais adequados a escolas que adotassem a metodologia audiolingual de ensino.

Paiva (2005) afirma que o aspecto positivo do anonimato possibilitado pela Internet faz com que as pessoas contribuam de forma mais espontânea, principalmente em situações que as deixariam constrangidas em interações face a face. Além disso, a Abordagem Comunicativa pressupõe o aprendizado através das interações estabelecidas pelo aprendiz. É uma grande lástima que uma ferramenta criada com o propósito de possibilitar o aprendizado da língua através do computador ignore, por completo, essas premissas.

Outra grande semelhança entre os portais é a grande limitação no formato das atividades que não permitem ao aluno a liberdade de se comunicar livremente, mas permitem a ele, tão somente, fazer a opção entre itens disponibilizados pelo exercício. Cabe ao aprendiz, tão somente, preencher lacunas, correlacionar colunas ou marcar itens. São totalmente inexistentes atividades de produção oral ou de escrita, se não considerarmos como tal o simples preenchimento de lacunas. Atividades abertas, sem respostas pré definidas inviabilizariam a correção pelo sistema e, portanto, exigiriam alguma interação com outro indivíduo, o que não é viabilizado pelas ferramentas.

Nos dois sites onde se encontram disponibilizados o E-workbook, que são sites que necessitam de chaves de acesso e que são diferentes dos sites públicos das escolas X e Y, além do E-workbook propriamente dito, existem diversos outros links disponibilizados. E são nesses itens adicionais que se encontram as ferramentas que permitem a interação entre professores e alunos que já foram mencionadas anteriormente. Esses itens não foram considerados no checklist, mas valem uma breve análise.

Em primeiro lugar, a preocupação em permitir a interação em algum ambiente do site nos leva a crer que as escolas percebem que a ausência de comunicação é uma deficiência pedagógica do E-workbook e, portanto, tentam compensar a falha. Devemos considerar, então, que a ausência de interação no E-workbook não se deve a falta de consideração pedagógica ou limitação tecnológica, uma vez que ela se faz disponível. Concluímos, portanto, que essa ausência se deva mais à questão financeira. Se a nova ferramenta exigir a presença do professor por um tempo que excede aquele que ele utilizava na correção do workbook impresso, isso gerará a necessidade de uma remuneração extra a esse profissional, além da garantia de que todo professor terá computador e internet ao seu dispor. Os custos dessa operação é que limitam o E-workbook a atividades que possam ser automaticamente corrigidas pelo sistema.

Em segundo lugar, podemos observar nessas ferramentas adicionais a maior distinção entre os dois ambientes analisados. A escola X mantém em todo o seu site

o foco na aprendizagem, assim, chats e fóruns são em língua inglesa, há o monitoramento do que é postado e, além disso, existe a presença permanente de professores online para que o aluno possa dirimir quaisquer dúvidas que surjam sem precisar abandonar o ambiente virtual. Já a escola Y buscou criar uma rede de relacionamento semelhante às que os jovens estão acostumados a acessar para sua diversão, o site pode ser customizado com a cor de preferência do aluno e os chats e fóruns são abertos a qualquer temática em qualquer idioma. As duas iniciativas são interessantes, no entanto, a escola X supre, em parte, a falta de interação no E-workbook e cria ambientes onde a comunicação na língua alvo pode ser realizada pelos aprendizes, já a escola Y não oferece nenhuma ferramenta que garanta aos alunos oportunidades de uso da língua inglesa em situações reais de comunicação. Além disso, a escola X incentiva o professor presencial a estabelecer, mesmo que esporadicamente, uma comunicação com o aluno através da ferramenta online, já a escola Y não oferece nenhum tipo de orientação clara nesse sentido. Sobre esse item específico, o feedback, nos concentraremos na sessão seguinte

3.2 O FEEDBACK NO E-WORKBOOK

Perdue (1982) afirma que a aquisição de uma língua pode ser dificultada e até inviabilizada se o aprendiz não receber algum tipo de *feedback* em forma de correção, repetição ou reparo. O feedback corretivo é essencial para a aquisição de uma segunda língua.

A segunda parte do checklist tem por objetivo analisar, especificamente, como o feedback acontece nesse novo item do material didático de ensino de línguas. Para tanto, é preciso identificar quem são os responsáveis pelo seu fornecimento ao aprendiz e como os diferentes sujeitos dessa ferramenta dividem essa responsabilidade.

O responsável pelas seguintes atividades é:	Professor online		Professor presencial		Sistema		Rede	
	X	Y	X	Y	X	Y	X	Y
Elaborar o <u>E-workbook</u>							*	*
Selecionar o material a ser trabalhado por cada aluno de acordo com suas necessidades individuais					*	*		
Tirar as dúvidas que surgem durante a utilização do material	*		*	*				
Manter interações com os alunos através do material online	*		*					
Monitorar as interações do grupo em bate-papo e fórum	*							
Avaliar as atividades realizadas online					*	*		
Verificar a autenticidade do trabalho dos alunos			*					
Monitorar os resultados dos alunos			*	*				
Fornecer <u>feedback</u> aos alunos com instruções acerca das atividades realizadas			*		*	*		

Tabela 3 – Responsáveis pelo Feedback

Identificamos, primeiramente, quatro partes envolvidas no processo de elaboração e utilização do E-workbook, são elas: o professor presencial, o professor online, o sistema e a rede. O professor presencial é aquele que acompanha a turma na sala de aula, é preciso entender como ele participa do ambiente virtual, uma vez que é ele quem acompanha a maior parte do processo de aprendizagem do aluno, é, portanto, quem melhor conhece suas necessidades, seu estilo de aprendizagem e suas dificuldades. É, também, o professor presencial quem acompanha a realização das atividades no caderno de atividades impresso. É preciso saber como funciona a sua participação no ambiente do E-workbook.

O outro sujeito encontrado em um dos E-workbooks é o professor online. Na verdade, são vários – o portal exibe uma lista de 11 professores – e eles se revezam por horários. Não há a atribuição de um específico para cada aluno, quando o aluno necessita, ele é atendido pelo professor disponível. Qual é o papel desse professor e como ele difere do papel do professor presencial?

O sistema é elaborado e alimentado por uma equipe própria que trabalha na sede das redes de ensino em análise. Considera-se como de responsabilidade do

sistema tudo aquilo que, uma vez programado, é automaticamente realizado pela ferramenta.

Finalmente, temos o elemento rede. Chamaremos, assim, a equipe pedagógica da central dessas redes nacionais de ensino. Como sabemos, nesse modelo de escolas, muitas decisões não competem à unidade de ensino em questão. Existe uma necessidade de padronização que é atingida através de determinações que devem ser respeitadas por todas as escolas da rede. É preciso compreender que parcela de autonomia compete aos sujeitos locais na utilização do E-workbook. Passaremos a definir o papel de cada uma dessas partes envolvidas através da análise da segunda parte do checklist.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer quem é o responsável pela elaboração do material que é disponibilizado na internet. Como citado anteriormente, nenhum dos três E-workbooks foi produzido localmente, todos três são ferramentas criadas para o uso das redes nacionais. Portanto, sua elaboração coube a uma equipe pedagógica da sede nacional dessas três redes de ensino. Após a criação do projeto do material online, uma empresa de programação de sistemas foi contratada para criar o programa idealizado. Essa equipe pedagógica é a mesma que trabalha na criação dos materiais didáticos impressos, que também são elaborados para o uso de todas as escolas da mesma marca.

Vale ressaltar que, como foi visto na análise da primeira parte do checklist, os professores locais podem fazer sugestões e críticas ao material e, dessa forma, participam do desenvolvimento da ferramenta. Esse processo é, no entanto, informal e indireto. O professor, para ver sua sugestão aceita precisa que outros profissionais de outros locais concordem com sua posição para que a alteração seja vista como uma vantagem para a rede como um todo. O papel do professor presencial na criação do material é, portanto, secundário.

Sobre a seleção dos materiais que serão trabalhados por cada aluno para que suas necessidades individuais sejam atendidas, observa-se que somente o sistema faz essa seleção e a única necessidade que ele é capaz de identificar diz respeito à adequação do conteúdo ao nível estudado pelo aluno, ou seja: se ele é aluno de

básico, realizará exercícios desse nível. Tendo em vista que a elaboração do material é feita por uma equipe que está distante da realidade específica de cada uma das sedes das escolas, seria necessário que houvesse uma variedade de exercícios e uma flexibilidade para que o aluno só realizasse aqueles que se adequassem às suas necessidades.

Na escola X, é possível observar que cabe ao professor presencial um papel secundário na seleção de atividades. As atividades que não estão marcadas como obrigatórias podem ser indicadas ou dispensadas ao aluno conforme o seu caso específico. Na escola Y, todas as atividades devem ser realizadas e, portanto, não há nenhuma adequação a ser considerada quanto às necessidades do aprendiz. Podemos considerar, ainda, que, em se tratando de um aprendiz autônomo, no caso da escola X, ele pode ser o próprio responsável por essa seleção.

Carvalho et al (2006) credita ao professor o papel de elemento modificador do contexto, por ser ele quem conhece as dificuldades dos alunos. Ao elaborar ou adaptar materiais para o ensino de uma língua estrangeira, o professor pode atender necessidades específicas dos seus alunos, necessidades essas que variam até em função do contexto da região onde leciona. Infelizmente, nos materiais analisados muito pouco é deixado a cabo do professor para que ele possa adaptar o material com o intuito de atingir melhores resultados de aprendizagem.

Durante a execução das atividades, dúvidas podem surgir e é importante que o aprendiz tenha como esclarecê-las. No E-workbook da escola X existe a figura do professor online. O papel desse professor é, justamente, tirar as dúvidas dos alunos durante a realização dos exercícios, essas dúvidas podem ser tanto operacionais quanto lingüísticas e as respostas são obtidas imediatamente. O professor online, no entanto, não fornece explicações prolongadas. Ele simplesmente possibilita que o aluno não pare a execução das atividades por um problema de compreensão simples, como dúvidas no enunciado em itens de vocabulário. Caso o aluno tenha dúvidas sobre todo o tópico de uma atividade, ele deverá buscar ajuda do professor presencial através do hot line ou na aula presencial seguinte.

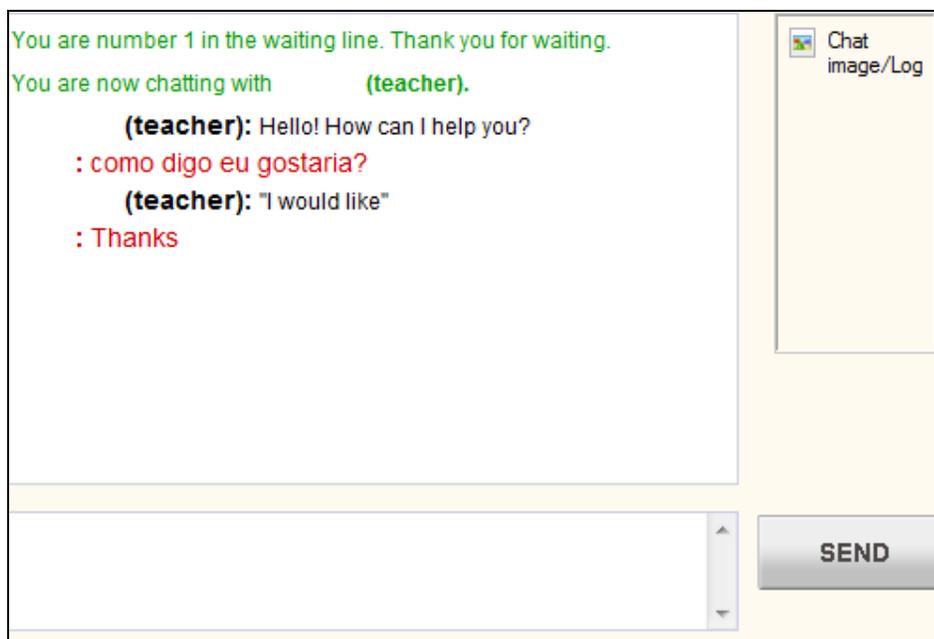


Figura 18 – Comunicação com o professor online da escola X

Na escola Y, não existe o professor online, portanto, quando o aluno tem alguma dúvida ele pode processar as respostas e, através de seus erros e acertos, identificar o que ele deve fazer ou pode interromper a realização das atividades e conversar com o professor presencial na aula seguinte.

Podemos considerar que os dois ambientes são “user-friendly”, ou seja, são fáceis de serem utilizados e compreendidos pelos aprendizes. A facilidade de uso é considerada como fundamental por diversos pesquisadores e essa característica é denominada de usabilidade. Nilsen (2000) destaca que no meio digital a usabilidade é que garante a utilização da ferramenta, pois, se com outros produtos o indivíduo só percebe a dificuldade de operação após a sua compra (como com um vídeo-cassete), com os programas na internet se inverte a ordem, o indivíduo só se interessa no produto caso consiga operá-lo. Assim, em relação aos E-workbooks, o professor online auxilia na garantia de usabilidade da ferramenta, pois mesmo com a clareza de objetivos, dúvidas quanto a sua utilização podem surgir, e a presença do professor online auxilia o aluno em seu esclarecimento.

Na escola Y a única interação possível é do aluno com o sistema. Só essa ferramenta fornece feedback e ele é automático e faz a identificação de erros. No

caso da escola Y, esse resultado é registrado e é definitivo. Na escola X, há uma pequena variação, a maior parte das interações são, também, do aluno com o sistema e o mesmo tipo de feedback é dado. Aqui, o aluno tem uma segunda chance de realizar a tarefa e os dois resultados ficam registrados. Mas a grande diferença é que esse E-workbook também prevê o espaço para que o professor presencial se manifeste acerca dos resultados obtidos pelo aluno no material online. O professor recebe a orientação de, pelo menos, duas vezes no semestre, fornecer feedback sobre a análise das atividades realizadas pelo aprendiz. Como dito anteriormente, para isso, a ferramenta disponibiliza para o professor, não só os resultados estatísticos da atividade, mas sim, a tela em que ela foi realizada com os erros e acertos obtidos.

Souza e Almeida (2007) realizaram um estudo sobre os dois papéis que o computador pode realizar no processo de ensino/aprendizagem: o computador poder ser tutor ou ferramenta. Segundo esses autores, hoje, é possível realizar a utilização tanto de exercícios automatizados, com foco lingüístico bem delimitado, quanto de dispositivos mediadores da interação com diversas experiências de uso de uma língua estrangeira.

Segundo Levy (1997), a principal característica da utilização do computador como tutor é a avaliação do aprendiz. Geralmente, o processo de ensino-aprendizagem no modelo tutor ocorre de maneira bastante programada. Cabe ao aluno a produção de formas e respostas previamente determinadas. Nesse contexto, o aprendiz não inicia interações, apenas produz respostas. De acordo com Levy (1997), quando o computador é utilizado como tutor há um distanciamento do professor e a conseqüente atuação do aprendiz em modo autônomo. No caso dos três E-workbooks em análise, podemos identificar todas as características de computador tutor com o conseqüente distanciamento do professor presencial das atividades online. Apesar disso, em uma das escolas, existe uma tentativa de se integrar o professor presencial a esse processo. Em um momento futuro, iremos analisar se essa integração acontece efetivamente e que tipo de resultados ela produz.

Uma última consideração sobre esse quesito, ainda na escola X, é que o professor online também pode interagir com o aluno, se este assim solicitar, no

entanto, essas interações não têm o intuito de fornecer feedback e são, portanto, superficiais e curtas.

Sobre o monitoramento das interações dos alunos em bate-papos ou em fóruns, na escola Y, essas interações, apesar de possíveis, não têm fins pedagógicos e, portanto, não são monitoradas. Já na escola X, essa tarefa compete aos professores online. Em toda sala de bate-papo há um professor online certificando se os alunos estão usando a língua alvo e mantendo a discussão acerca do tema proposto. Cabe, ainda, ao professor online, fomentar a discussão com perguntas caso os alunos estejam silentes. No entanto, em se tratando de feedback corretivo, mais uma vez, esse não é o foco de sua atuação. No bate-papo, o professor pode solicitar que o aluno esclareça o que quer dizer, caso sua ideia não fique clara, ou, até mesmo, tentar expressar com suas palavras o que ele entende que o aprendiz pretendia dizer. No entanto, ele não interfere de forma direta nem faz correções explícitas de forma por ser um ambiente de foco na competência comunicativa. Ainda assim, é preciso ressaltar que há, nessas ocasiões, um fornecimento de feedback ao aluno.

A incumbência de avaliar as atividades realizadas no E-workbook é de exclusiva responsabilidade do sistema nas duas escolas. As correções são feitas automaticamente e são meras identificações de erros. No E-workbook da escola Y as atividades que são corrigidas pelo computador são todas de múltipla escolha. Já na escola X, existem atividades para preenchimento de lacunas, porém, como visto anteriormente, uma simples digitação errada já torna o item inteiro incorreto.

Não há nenhuma maneira de o computador identificar se as atividades foram, de fato, realizadas pelo próprio aluno. E mesmo que essa responsabilidade fosse atribuída ao professor presencial, este teria poucos indícios para analisar a autenticidade da tarefa. Sendo o professor presencial a pessoa que melhor conhece as dificuldades de seus alunos, ao analisar os resultados atingidos e, até mesmo, ao checar as respostas produzidas por seus aprendizes, somente dados muito discrepantes poderiam chamar a atenção, como um aluno que apresenta muitas dificuldades na execução das tarefas em classe e acerta todas as atividades no

sistema, e, ainda assim, fica difícil garantir que, de fato, outra pessoa realizou a atividade pelo aluno.

O que as escolas afirmam é que, caso o aluno solicite que outra pessoa realize a tarefa por ele, ele estará perdendo a oportunidade de praticar o idioma e, portanto, estará se prejudicando. É, também, sabido que, em tempos de fácil acesso a todo tipo de informação, fica difícil para o professor discutir a autenticidade de qualquer tipo de trabalho, mesmo os que lhe são entregues diretamente. No entanto, quanto mais aberta é a tarefa, mais indícios de autoria ela disponibiliza ao professor, sendo este alguém que conhece o seu corpo de alunos. Outro fator que ajuda na identificação da autenticidade da tarefa é a oportunidade de apresentações e relatos acerca dos exercícios feitos, mas, como já discutido anteriormente, não há nenhum tipo de apresentação cobrada dos alunos em nenhuma das duas escolas.

A tarefa de monitorar o resultado dos alunos compete, nas escolas X e Y, ao professor presencial. Nas duas escolas é o professor presencial quem incentiva os alunos a realizarem as tarefas e acompanha se eles a estão realizando e como estão se saindo. Esse acompanhamento pode ser considerado um feedback, mas ainda insuficiente, uma vez que não oferece ao aluno nenhum tipo de avaliação ou orientação sobre o seu processo de aprendizagem. No entanto, é uma primeira instância na integração do professor presencial ao recurso online. Além disso, permite que o professor discuta em sala aspectos da tarefa de casa. Young (2004), ao investigar as expectativas dos alunos em relação ao uso do computador para o ensino, identificou uma constante reclamação dos alunos por não haver integração das tarefas de casa desenvolvidas no computador às aulas presenciais.

Aqui podemos observar um aspecto que precisa ser desenvolvido para que os alunos se sintam mais motivados para a realização das tarefas do E-workbook. Apesar do conteúdo online ser relacionado ao que está sendo trabalhado nas aulas presenciais, muito pouco é feito pelos professores presenciais para ressaltar esse elo e trazer para a sala de aula as dúvidas vivenciadas pelos alunos na realização das tarefas, ou até evitar uma super exposição de um conteúdo que, através das tarefas online, já é possível identificar que está internalizado pelos aprendizes. Além disso, o professor precisa passar para casa tarefas específicas que se relacionem ao

conteúdo da aula do dia e não enfatizar, somente, o que precisa estar feito ao final do semestre.

Infelizmente, existe uma enorme lacuna de pesquisas que tratem do papel do caderno de atividades impresso, e é esse o material que se visa substituir com o E-workbook. O que pode ser observado é que, além das falhas em se tirar proveito de todos os benefícios do uso do computador para o ensino, há, ainda, a repetição de problemas que já existiam no material impresso. Com base na minha experiência como professora de línguas e como coordenadora, sempre foi notória a dificuldade em motivar os alunos a resolverem o caderno de exercícios, mesmo quando pontos eram atribuídos a sua realização. Não há como precisar as razões dessa rejeição sem a existência de uma pesquisa específica, mas podemos levantar, aqui, algumas hipóteses: a inexistência de elementos que vinculem a abordagem da sala de aula com a abordagem do caderno de exercícios, a falta de uma sistemática de cobrança dos exercícios que não permita que o aluno os realize todos de uma única vez ao final de uma unidade, ou mesmo ao final do semestre e a inexistência de feedbacks orientadores que tornem claro para o aluno a importância desses exercícios para o seu processo de aprendizagem.

Seria importante que se buscasse entender porque o caderno de exercícios sempre foi tido por grande parte dos alunos como um material desmotivante antes mesmo de se elaborar o caderno de exercícios virtual para que se garantisse um maior índice de sucesso a essa nova ferramenta. No entanto, se isso não foi feito a tempo, que seja feito agora para que se possa submeter o material online a ajustes necessários.

Finalmente, chegamos ao último item do checklist, o que trata especificamente da responsabilidade pelo fornecimento de feedbacks, tanto do tipo interacional quanto do tipo avaliativo. Paiva (2003) defende a necessidade desses dois tipos de feedback sempre que se tratar de ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que o feedback deve ser entendido não apenas na sua dimensão avaliativa, mas também na interacional, pois o usuário necessita de qualquer tipo de sinalização de que estamos atentos ao outro ou mesmo, quando a interação se dá com a máquina, é preciso que o usuário saiba que algo está sendo processado.

Nesse trabalho, a autora define feedback avaliativo como sendo aquele que avalia o desempenho acadêmico do professor ou do aluno e feedback interacional é o que registra reações ao comportamento interacional do outro. Mesmo em interações face a face, a ausência de feedback gera desconforto, só que nesse tipo de situação é difícil não existir qualquer feedback, uma vez que um simples sorriso, um balançar de cabeça, ou um movimento de olhar já pode servir como feedback, pelo menos no sentido de se registrar que se está ouvindo e compreendendo ou não o que foi dito.

Em ambientes virtuais, até um simples recebimento de e-mail, se não for sinalizado, pode gerar frustração por parte de quem o enviou. Como saber se o destinatário não respondeu por que ainda não teve tempo ou se nem ao menos recebeu a mensagem? Essas frustrações podem ser mais comprometedoras ainda se considerarmos ambientes virtuais de aprendizagem, onde já existe uma expectativa muito grande do aprendiz em satisfazer as expectativas de seu professor.

É claro que, em nosso caso específico, por não se tratar de um curso totalmente à distância, o professor tem dois meios de dar feedbacks aos alunos, pelo ambiente online ou nos momentos presenciais. Somente, a ferramenta do curso X apresenta um meio para que o professor se comunique com seus alunos no meio virtual. Nos outros dois cursos, o professor precisa se utilizar das aulas presenciais para dar feedback sobre o que está acompanhando no meio virtual. Não há como se precisar qual tipo de feedback é mais eficaz, ou se um ambiente produz resultados melhores que o outro. E, se pensarmos que nos cursos X e Y o professor presencial é o responsável pela cobrança da execução das atividades online, podemos considerar que, ao observar quem está realizando as tarefas e quem não está e levar esses comentários para a sala de aula, ele está fornecendo aos alunos um feedback interacional que demonstra a sua presença no ambiente virtual. E o feedback avaliativo é dado pela própria ferramenta nas duas escolas analisadas.

Schwartz & White (2000) distinguem outros dois tipos de feedback: o feedback somativo e o feedback formativo. O primeiro avalia uma tarefa ou testa o aluno para lhe atribuir uma nota, enquanto o segundo modifica o pensamento ou

comportamento de um aluno em prol da aprendizagem, além de mantê-lo motivado e impedir que ele se desinteresse e até abandone o curso. O feedback somativo é, portanto, um feedback de resultado que explicita ao aluno, na forma de uma nota, como ele se encontra em seu processo de aprendizagem. Já o feedback formativo faz parte de um processo, ele funciona como um guia sobre o que o aluno precisa desenvolver e como ele pode fazê-lo, além de identificar em que pontos o aluno está se destacando. Paiva (2005), ao defender a necessidade de processos de avaliação formativos, reafirma que aprender é um processo de construção e, portanto, simplesmente verificar o resultado ao final pode ser trágico. O professor precisa participar mais ativamente do processo de aprendizagem de seus alunos.

As avaliações dos dois E-workbooks são do tipo somativo. Na escola X, existe um chamamento para que o professor presencial transforme os números obtidos através do sistema em dados mais esclarecedores para seus alunos. É preciso observar se os professores estão, de fato, fornecendo esses feedbacks formativos a seus alunos. Caso contrário, é preciso que os aprendizes disponham de autonomia para interpretar seus resultados apropriadamente e encontrem meios de se desenvolverem cada vez mais.

example

Gi, In the Resource Book, unit 3, there are 3 activities that can help you with the use of passive voice (tasks 3,4 and 5 - pages. 20 e 21).At HOE you can do Learn More (Interm., Grammar, Fill in the blanks), I am sure it will work . Please work hard on these activities and hand in the Resource book next week. Tomorrow I will be at school a little before my class. Look for me if you need.

Figura 19 – Modelo de feedback formativo

Esse modelo é autêntico e foi copiado para o material utilizado para o treinamento de novos professores da escola X. Este tipo de feedback deve ser disponibilizado através do hot line do E-workbook. Observe que essas orientações pressupõem uma análise anterior dos resultados obtidos pela aluna nas atividades do E-workbook, a partir dela o professor sugere a realização de outras atividades

que desenvolvam no aluno algum aspecto lingüístico em que ele apresentou dificuldade. Obviamente, esse aspecto será gramatical, uma vez que todos os exercícios do e-workbook tem foco nessa competência.

Vale ressaltar que, em minha prática na escola X, sempre foi um grande desafio motivar os professores a efetivamente enviarem esses feedbacks mais precisos. A maioria dos professores não enviava feedback nenhum através do e-workbook e, os que enviavam, o faziam de uma forma bem genérica sem dados específicos sobre o desenvolvimento do aprendiz, normalmente com foco na quantidade de atividades realizadas. Isso se devia, em parte, à ideia de que um feedback dado presencialmente seria mais eficaz, e, em parte, pelo fato de parecer para o professor que o acompanhamento de resultados através de mais uma ferramenta seria uma sobrecarga de trabalho. Até porque, as limitações nos tipos de atividades possíveis no E-workbook não permitiu, ainda, que ele substitua por completo o caderno de atividades impresso, sendo, de fato, uma ferramenta a mais.

Te, remember that you need to finish Unit 3 by next Friday, O.K.? You haven't even started it yet. Come on! If you have any trouble, write to me. Bye. Li.

Figura 20 – Modelo de feedback mais comum no portal da escola X

Outro aspecto muito importante sobre o feedback é a sua multilateralidade. Paiva (2003), em sua pesquisa sobre feedbacks em ambientes virtuais, menciona que os feedbacks devem ser do professor para o aluno, de aluno para aluno, do professor para toda a turma, do aluno para o professor, de acordo com o conteúdo e a finalidade do feedback. Se for uma mensagem interacional para lembrar de um prazo, o professor pode passá-lo para toda a turma, se, no entanto, é um feedback negativo, o professor deve enviá-lo para o aluno de forma individual, para que a mensagem não cause nenhum constrangimento. Na ferramenta do curso X há espaço para que o professor se comunique com a turma ou com cada aluno individualmente e para o aluno se comunicar com o professor. É possível visualizar algumas mensagens do professor para toda a turma, mas mensagens do aluno para o professor são raríssimas, talvez pelo modo como ele usa a ferramenta, todos os

exercícios são realizados de uma vez ao final do prazo, ou, ainda, porque prefere tirar suas dúvidas pessoalmente. Nas outras duas escolas, não há feedback online em nenhum sentido.

Apesar de existirem pesquisas que tratam de softwares capazes de darem feedback formativo (NAGATA, 1996), ainda são claras as limitações do computador como parte de uma interação comunicativa, tendo em vista que ele precisa ser pré-alimentado com respostas. Assim, já existem feedbacks que conseguem, além de apresentarem a correção, identificar qual o tópico que precisa ser estudado para que o aluno melhore seus resultados, mas, certamente, esses exercícios terão foco na forma, invariavelmente. Para que a atividade online seja sociointeracionista e tenha foco na comunicação, ainda é necessário que haja a participação de outro indivíduo, professor ou aprendiz, e só os envolvidos na interação serão capazes de fornecer um feedback verdadeiramente formativo. O computador seria, então, utilizado como ferramenta, e sua função não é equivalente a de ensinar um conteúdo e avaliar o desempenho do aluno nas atividades. Sua função é instrumental na realização da tarefa. Nessa função o computador é incapaz de fornecer um feedback programado, que, portanto, terá que vir de outra fonte.

Almeida (2004), ao pesquisar como o aluno se sente em relação a esses dois papéis do computador, tutor e ferramenta, descobriu que as tarefas que os alunos mais gostam são aquelas em que o computador atua como ferramenta e as que eles menos gostam são aquelas em que o computador é tutor.

Leffa (2003) ressalta que há a necessidade de observação acerca das possíveis limitações nos mecanismos de *feedback* de alguns sistemas de autoria, que não reconhecem respostas que sejam minimamente diferentes da opção programada e que, no entanto, poderiam ser adequadas por razões contextuais. Talvez, por essa razão, Hubbard e Siskin (2004) tenham identificado que os alunos se sentem mais assistidos quando o computador atua como ferramenta e seu feedback é dado por um professor, tendo, inclusive, um aluno da pesquisa respondido que, mesmo em atividades com feedback produzido pelo computador, gostaria de ver seu resultado analisado por um professor.

Muitas das pesquisas atuais que tratam do feedback em ambientes virtuais não enfatizam o computador como parte desse processo (GOMEZ, 1999; PAIVA, 2003; INOCÊNCIO e CAVALCANTE, 2007). Sua ênfase é em todos os possíveis feedbacks sociointeracionistas, quer sejam eles formais ou informais, interacionais ou avaliativos, somativos ou formativos, pelo aluno ou pelo professor. É preciso que exista a presença de um feedback humano, que consiga analisar as produções dos alunos a fundo e, ainda, considerem questões como o constrangimento do aluno ao ser avaliado, suas necessidades e seu desenvolvimento global. Inocêncio e Cavalcante (2007) destacam o papel do professor nos ambientes virtuais ao afirmar:

Se o aluno estiver tendo qualquer dificuldade em algum aspecto da disciplina/curso, seja o conteúdo, a plataforma tecnológica ou o relacionamento com outro participante, o professor orientador sempre deve ser o ponto de apoio. Neste sentido, o professor se torna um facilitador que acompanha o aluno durante o processo de aprendizagem. Quando essa relação é sedimentada, o aluno usufrui um sentimento de segurança, pois sabe que tem o professor ao seu lado para ajudá-lo.(p.16-17)

Os autores destacam, ainda, que esse contato do professor com o aluno deve acontecer através de e-mail, nos fóruns, nos encontros presenciais, de todas as formas possíveis para que a relação se torne mais identificada, mais próxima, mais real e personalizada.

Ao final da análise dessas duas ferramentas podemos concluir que, para que verdadeiramente possam auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem de um novo idioma muito precisa ser feito: utilizar o E-workbook como um promotor de interação e não como um tutor para que ele possa se adequar à metodologia de ensino das escolas, além de motivar mais os alunos a utilizá-lo; integrar essa ferramenta ao ensino presencial através de uma divisão de tarefas que possa acompanhar, efetivamente, o aprendizado das aulas presenciais; envolver os alunos em atividades em grupo onde eles se sintam parte de uma comunidade de aprendizagem, da mesma maneira que isso acontece nas aulas presenciais; permitir ao aluno uma maior variedade de atividades que melhor se adéquem aos diversos estilos de aprendizagem e que permitam que o aluno trabalhe no seu próprio ritmo e nos pontos que são importantes para as suas necessidades individuais e,

finalmente, oferecer aos alunos um feedback formativo que o auxilie na busca por meios de se aprimorar no conhecimento lingüístico.

É preciso entender se todas essas questões estão claras para os usuários da ferramenta – tanto professores quanto alunos – e analisar se a sua integração ao material didático tem sido entendida como algo positivo ou negativo. Por essa razão, seguiremos com a análise do checklist pelos professores das referidas escolas e, em seguida, a análise de seus questionários e dos questionários dos alunos.

Todas as mudanças que precisam acontecer parecem ter o professor como ponto de partida, uma vez que a limitação das atividades do E-workbook se devem ao fato de ser uma ferramenta automática de correção, com a necessidade de pré-programação das respostas. Essa opção se deve, talvez, por razões econômicas, pois ao se exigir que o professor participe ativamente do E-workbook, se exigirá dele uma maior carga horária de trabalho e isso geraria um aumento salarial que, provavelmente, as escolas não estejam preparadas para arcar. Outro ponto de vista seria compreender que o E-workbook nada mais é do que o novo formato da tarefa de casa e, portanto, sua correção permanece de responsabilidade do professor. Talvez, houvesse uma incerteza sobre a capacidade do professor de se integrar a essa ferramenta tecnológica de imediato e, por isso, se procurou um meio de adaptá-lo ao sistema gradativamente, ou, então, houve uma urgência em disponibilizar o E-workbook em função do momento tecnológico atual e faltou o embasamento pedagógico necessário.

Mesmo sem se saber ao certo as razões, o que está acontecendo é que todas as grandes redes de ensino estão disponibilizando algum tipo de ferramenta online. O E-workbook é uma realidade e não deve desaparecer, muito pelo contrário, deve ser alterado e adaptado, cada vez mais em função das teorias sociolingüísticas de aprendizagem e dos novos estudos sobre as novas tecnologias no ensino de línguas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

4.0 Introdução

O objetivo deste capítulo é, por meio dos questionários aplicados aos alunos e professores selecionados, identificar como os usuários do E-workbook perceberam a sua integração ao material didático de ensino de inglês. As respostas dadas pelos participantes ajudaram a entender seus pontos de vista e sugestões para melhorar o uso do E-workbook como instrumento de ensino e aprendizagem em cursos de idiomas.

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

4.1 - Análise dos questionários dos professores

Nessa seção, analisaremos as respostas dadas pelos professores sobre sua percepção acerca do E-workbook. Professores das duas escolas foram analisados. O professor da escola X leciona em 7 turmas e trabalha com alunos dos níveis básico, intermediário e avançado. Esse professor trabalha nessa escola há 8 anos e tem mais de 15 anos de experiência em ensino de línguas, já trabalhou em diversas

escolas, não tem formação em letras, mas já realizou diversas leituras acerca das teorias de ensino e aprendizagem de línguas e da abordagem comunicativa. O professor da escola Y ministra aulas para 6 turmas de diversos níveis e leciona na referida escola há 3 anos. É formado em Letras e já ensina em cursos de línguas há 8 anos.

A primeira pergunta do questionário visa saber com que frequência o professor acessa o E-workbook e o que ele faz durante esses acessos. O professor da escola X concentrou suas respostas nos acessos que ele faz conjuntamente com os alunos, ou seja, nas aulas ministradas no laboratório com a finalidade de realização dos exercícios do E-workbook. Ele não fez nenhuma consideração sobre como acontecem seus acessos em seu tempo particular com a finalidade de acompanhar os resultados dos alunos e oferecer-lhes feedback. Podemos concluir daí que o professor está enfatizando o seu papel de motivador do uso da ferramenta, tão somente. Não conseguimos saber quantas vezes o professor acessa os resultados dos alunos ou como ele os auxilia na interpretação de seus resultados e no desenvolvimento de seus conhecimentos lingüísticos. O professor, também, não faz menção sobre troca de mensagens com os alunos o que nos fornece indícios de que esse dispositivo da ferramenta não é utilizado.

O professor da escola Y afirma que acessa o E-workbook uma vez por semana para ver se os alunos estão realizando as atividades. Nota-se, aqui, a preocupação em saber se os alunos estão resolvendo os exercícios, mas, novamente, o professor não se sente responsável pela análise dos resultados dos alunos. Como visto anteriormente, na escola Y, o professor só obtém informações acerca dos índices de acerto dos alunos, mas não consegue saber, de fato, o que o aluno errou, o que torna difícil o fornecimento de um feedback verdadeiramente orientador. É natural, portanto, que o professor não se sinta responsável por fornecer feedback sobre esses exercícios.

A segunda pergunta se refere a como os professores percebem as reações dos alunos ao E-workbook. O professor da escola X afirma que os alunos têm reações positivas ao portal quando o utilizam no laboratório, no entanto, por não serem disciplinados, não realizam as atividades em casa. Na nossa análise, esse

fator já foi citado, e essa falta de disciplina nada mais é do que a falta de autonomia que é inerente ao adolescente e ausente, ainda, em uma parte dos adultos. O professor cita, ainda, que o E-workbook é considerado como algo diferente pelos alunos.

O professor da escola Y já citou que diferentes reações são comuns. Existem alunos que consideram a ferramenta importante e interessante, enquanto outros não gostam do E-workbook porque acham as tarefas longas e cansativas.

Apesar de haver um reconhecimento por parte dos dois professores de que os alunos subutilizam a ferramenta, os dois avaliam a implantação do E-workbook como ótima. O professor da escola X justifica essa opinião por acreditar que os exercícios são eficientes, uma vez que é possível perceber melhorias lingüísticas por parte dos alunos que executam as atividades. Para ele, o portal é a possibilidade de o aluno possuir um laboratório para o ensino de línguas em sua própria casa. Já o professor da escola Y afirma que o E-workbook permite que o aluno utilize o mundo virtual em seu aprendizado e isso torna as atividades mais prazerosas e divertidas.

O entusiasmo dos professores é compreensível uma vez que, no momento atual, toda integração do computador ao ambiente educacional é tida como positiva e necessária. É preciso que se esclareça, então, o que impede que essa primeira percepção se reverta em uma enorme adesão ao E-workbook. E, sobre isso, tecemos diversas considerações: a falta de autonomia do aprendiz, a falta de interação com outros aprendizes dentro do ambiente da ferramenta, a incompatibilidade entre a abordagem de ensino das aulas presenciais e do ambiente virtual, entre outros. Entretanto, os fatores apontados pelos professores não podem ser ignorados, de fato, os alunos têm uma percepção positiva por se tratar de uma ferramenta online e acreditam que os exercícios são mais divertidos que os exercícios impressos só por serem virtuais e a realização de exercícios adicionais, sejam eles virtuais ou não, ajudam o aluno a desenvolver seus conhecimentos.

Sobre o feedback que o professor fornece através da ferramenta, o professor da escola X responde que todo o feedback é dado pela ferramenta, se eximindo de qualquer participação. Já o professor da escola Y afirma que dá um feedback

interacional, demonstrando que está acompanhando a realização das tarefas e motivando os alunos a realizá-las oportunamente, ou seja, concomitantemente com o estudo das unidades em sala.

Sobre as mudanças que poderiam ser feitas para que o E-workbook se torne uma ferramenta melhor, o professor da escola X defende que deveria haver menos atividades, facilitaria o enunciado das questões e transformaria as atividades em jogos lúdicos.

A resposta apresenta incoerências com o que foi dito anteriormente pelo próprio professor e com fatos que analisamos. Em primeiro lugar, sobre a quantidade de atividades, o professor da escola X acredita que os alunos que executam os exercícios do E-workbook apresentam avanços em sua aprendizagem, se os exercícios realmente auxiliam, a diminuição deles, não seria prejudicial ao aluno? Se eles são eficientes, porque eliminar uma parte dos exercícios? Se isso se deve a queixa dos próprios alunos, não seria natural que alunos reclamem sempre por menos atividades? Seria essa queixa proveniente de preguiça, da falta de autonomia ou da má elaboração dos exercícios?

Sobre os enunciados serem simplificados, fica difícil compreender esse quesito em razão da pobreza do repertório de atividades que são de correspondência, múltipla escolha ou preenchimento de lacunas. Em algum exercício, em especial se o aluno for de nível básico, é possível que ele precise de algum esclarecimento, mas a figura do professor online deve minimizar esse problema.

Finalmente, sobre transformar tudo em jogos lúdicos, nos parece uma tendência de aprendizes adolescentes o desejo de transformar tudo em diversão. A simples introdução de mais interação com outros aprendizes, já assemelharia o E-workbook aos ambientes virtuais que esses adolescentes mais utilizam, como as redes sociais. Sendo assim, seria importante disponibilizar um maior número de atividades obrigatórias que envolvessem interação entre os aprendizes ou entre os aprendizes e o professor. Não é preciso transformar tudo em jogos, mas, ao

viabilizar mais oportunidades de interação, o portal se torna mais autêntico e atraente para os alunos.

Já o professor da escola Y acredita que o E-workbook de sua escola seria melhor se houvesse um professor online que pudesse “*tirar dúvidas e sanar eventuais problemas com acesso, utilização de ferramentas ou compreensão das atividades propostas*”. De fato, a figura desse professor facilita a utilização do site por parte dos alunos. No entanto, ainda, não se considera o professor como parte fundamental do portal para oferecer feedbacks orientadores e motivacionais aos seus alunos, mas, simplesmente, para tirar dúvidas quando solicitado.

O que pode ser concluído a partir dos questionários dos professores é que existe um entusiasmo em relação à implantação da ferramenta. Os professores acreditam que o E-workbook é bom e que seus alunos podem, de fato, tirar bom proveito da ferramenta. Eles creditam a falta de adesão à ferramenta à falta de disciplina dos alunos e à falta de orientações online. Eles não se sentem responsáveis por enviarem feedback aos alunos uma vez que a ferramenta faz isso automaticamente, nem questionam a qualidade dos exercícios e a falta de consonância com a Abordagem Comunicativa. Fica difícil precisar porque os professores não levantaram nenhuma dessas questões. Talvez isso se deva ao fato de que a ferramenta é tão nova que ainda falta aos professores um referencial comparativo, ou, talvez, o discurso institucional seja tão forte no sentido de defender a ferramenta que os professores não consigam enxergar os defeitos e limitações do E-workbook. Podemos, ainda, considerar, que os professores comparam o E-workbook somente com o seu equivalente impresso e que, por essa razão, ele pareça tão positivo.

Uma outra conclusão que pode ser tirada é a de que o professor não se sente parte integrante do E-workbook e, portanto, também não o integra às suas aulas presenciais. Seu único papel é o de motivar os alunos a executarem as atividades. O professor acompanha se os alunos estão resolvendo os exercícios e só. Ele não sente falta de poder interferir na criação dos exercícios nem sente que seria melhor se ele pudesse dar algum tipo de feedback ao aluno. O professor gostaria, ainda, que existisse a figura do professor online para que as dúvidas dos alunos fossem

dirimidas através da própria ferramenta. Percebe-se, assim, que o E-workbook é um item extra do material didático que, de maneira alguma, se integra às aulas presenciais a não ser pelo conteúdo de suas atividades. No caso da escola Y, a própria instituição defende essa postura do professor, já a escola X espera que o professor forneça feedbacks mais detalhados aos seus alunos tanto nas aulas presenciais como através de mensagens enviadas dentro do próprio dispositivo. No entanto, a única participação do professor da escola X na execução das atividades tem sido o fato de ele disponibilizar de algumas de suas aulas presenciais para levar os alunos ao laboratório onde eles realizam as atividades online.

4.2 Análise dos questionários dos alunos

Na sequência, analisaremos os questionários dos alunos. Foram 6 alunos analisados, três da escola X e três da escola Y. Os três alunos da escola X são todos adolescentes entre 13 e 15 anos e são alunos do nível básico. Já na escola Y, dois alunos são adolescentes de 13 e 14 anos e um é um adulto de 27 anos. Todos também estão no nível básico. Os alunos das duas escolas possuem computadores em casa e estão familiarizados com seu uso, também já utilizaram o E-workbook por, pelo menos, um semestre inteiro.

É sabido que não podemos esperar que os alunos disponham de conhecimento teórico sobre teorias de aprendizagem nem sobre CALL para analisarem o material utilizado com propriedade. No entanto, consideramos que precisamos conhecer os usuários finais da ferramenta e suas percepções para que possamos aprimorar o E-workbook e compreender como os alunos gostariam de ver o computador integrado ao seu processo de aprendizagem.

A primeira pergunta se refere ao tempo e frequência de acesso ao portal. Somente um aluno afirmou utilizar a ferramenta diariamente por vinte minutos e um aluno afirmou acessar uma vez por semana por vinte minutos. Três afirmaram utilizá-la uma vez por mês. E um afirmou só utilizá-la nas aulas em que o professor

leva a turma toda para o laboratório. Como o E-workbook tem por objetivo disponibilizar para os alunos oportunidades de prática da língua nos momentos extra classe, o desejado é que o aluno o utilize numa frequência correspondente a frequência das aulas presenciais, assim: duas vezes por semana, tendo em vista que essa é a frequência de aulas das duas escolas analisadas. O tempo de cada um desses acessos pode variar, de acordo com a dificuldade que o aluno encontre para a resolução dos exercícios. O aluno que acessa uma vez por mês acumula um grande número de atividades e pode encontrar exercícios que se referem a um conteúdo estudado há muito tempo. Não existe, no entanto, em nenhuma das duas ferramentas alguma orientação mais específica sobre como distribuir melhor a quantidade de exercícios a ser realizado pelo aluno ao longo do semestre. Já existe em muitos cursos que são totalmente online uma espécie de linha do tempo que traça uma expectativa de exercícios a serem realizados por dia ou por semana para que ao final do curso o aluno tenha cumprido todos os exercícios. Nos E-workbooks não há nada semelhante. Qualquer orientação deve ser dada, portanto, pelo professor presencial.

No curso da escola X, o manual do professor oferece orientações sobre atividades do E-workbook que se relacionam diretamente ao conteúdo trabalhado em cada aula. O professor pode seguir essas instruções e, dessa forma, facilitar o uso da ferramenta por parte dos alunos. No entanto, o sistema aceita que a atividade seja realizada a qualquer momento, desde que seja anterior ao fim do semestre. Sendo assim, existe uma tendência natural a que os alunos acumulem todas as atividades para realizá-las ao fim do período letivo ou desista de fazê-las de vez.

A segunda pergunta do questionário indaga se o aluno faz as atividades quando julga necessário ou se atende às solicitações do professor. Cinco dentre os seis alunos responderam que aguardam a solicitação do professor. Somente um aluno do curso Y (AY1) respondeu que faz os exercícios quando julga necessário e os utiliza para revisar o conteúdo trabalhado em sala. Um deles (AX1) afirmou, ainda, que somente às vezes faz os exercícios sozinho, indicando, assim, que costuma fazer as atividades unicamente na companhia do professor quando esse

utiliza de tempo das aulas presenciais para familiarizar os alunos com a ferramenta, momentos esses que deveriam ser tutoriais.

O terceiro quesito indaga sobre como os alunos relacionam o conteúdo online ao conteúdo presencial. 100% dos alunos identifica que eles são os mesmos e que servem para a fixação do conteúdo. Dois alunos da escola X mencionaram, ainda, que os E-workbooks são uma oportunidade para se dar continuidade ao aprendizado nos momentos em que não se pode contar com a presença do professor.

Sobre como os alunos avaliam a integração do E-workbook ao material do seu curso de idiomas, 66% responderam que essa integração é ótima e 33% a avaliaram como boa. A análise das quatro respostas acima nos indica que os alunos percebem a ferramenta como positiva e interpretam que ela pode os auxiliar em seu processo de aprendizagem do idioma. No entanto, como foi exaustivamente discutido na análise dos checklists, falta autonomia para que os alunos, de fato, utilizem a ferramenta. A percepção de que os exercícios são importantes para os aprendizados não serve de motivação suficiente para a sua realização.

Um dos alunos que julgou que a ferramenta é boa acrescentou em seus comentários que sente que tem coisas demais para fazer. De fato, a integração do E-workbook aconteceu não em substituição a um item do material, mas sim, como uma adição. Devido, talvez, às suas limitações ou à incerteza de seu sucesso, ele passou a ser utilizado conjuntamente com o caderno de exercícios impresso. Para o aluno, portanto, houve um acúmulo de tarefas de casa, o que justifica essa sensação de excesso de coisas para fazer. Na escola X, que utiliza essa ferramenta a mais tempo, a sua integração, já ocasionou a diminuição do volume de tarefas presentes no material impresso. Avanços no tipo de feedback fornecido pelo E-workbook poderiam permitir que todas as tarefas do material impresso, inclusive as composições, para o material online, o que tornaria o caderno impresso obsoleto.

Os demais alunos acrescentaram comentários positivos, todos enfatizando como a ferramenta otimiza o aprendizado autônomo. Um aluno da escola Y (AY2) afirmou que: *“acredito que o e-workbook foi uma criação muito útil para o aprendizado do aluno em referência ao inglês, e que serve bastante para fixar o que*

aprendemos durante as aulas.” O que reflete a conclusão que chegamos acima, a realização dos exercícios não é compatível com o entusiasmo que os alunos apresentam em relação ao potencial da ferramenta. Outro aluno (AX2) fez um comentário que nos remete à questão da atribuição de pontos à nota final ao declarar: *“muitas vezes a pessoa consegue se recuperar pelo E-workbook.”* É claro que o peso que o E-workbook tiver sobre a nota final pode servir como um grande motivador para a realização de suas tarefas, mas essa pontuação não pode ser tão elevada ao ponto de inviabilizar a aprovação do aluno pela não execução dos exercícios, uma vez que seu resultado depende de seu desenvolvimento e esse pode ser atingido de diversas formas, até sem a execução de tarefas de casa. Portanto, sua pontuação deve motivar o aluno a realizar as tarefas e possibilitar uma recuperação, como citou o aluno entrevistado.

O último item do questionário se referia às sugestões que os alunos tinham para que a ferramenta fosse melhorada. Um aluno da escola X (AX1) respondeu: *“Diminuir o número de atividades e transformá-las em jogos mais interativos.* A primeira parte de sua resposta nos remete, novamente, ao fato de que o E-workbook, ao se somar ao caderno de atividades impresso, gerou no aluno uma sensação de sobrecarga de tarefas de casa. Já a segunda parte da resposta é bem adequada a faixa etária alvo dos alunos da escola X, os adolescentes sempre preferem atividades de aprendizagem que sejam lúdicas e que se assemelhem a jogos. É claro que nem sempre isso é possível e esse desejo não pode ser de todo atendido uma vez que o objetivo principal do E-workbook é auxiliar no aprendizado e não ser uma ferramenta de entretenimento. Os outros dois alunos da escola X julgaram que não havia nada a melhorar, um deles ressaltou a existência do professor online.

Dois alunos da escola Y (AY1 e AY2) sugeriram que a ferramenta seria melhor se tivesse professores online que auxiliassem os alunos durante a realização dos exercícios. Já o terceiro entrevistado dessa escola se disse satisfeito com a ferramenta em seu estado atual. Parece-nos que a existência do professor online pode reduzir a frustração durante a realização das tarefas por possibilitar que o aluno não precise abandonar os exercícios e guardar suas dúvidas para esclarecê-las na próxima aula presencial.

Podemos concluir com a análise dos seis questionários que, como esperado, os alunos carecem de um entendimento mais profundo sobre seu próprio processo de aprendizagem e de um comprometimento maior com o mesmo. Observa-se isso, ao percebermos como a percepção da ferramenta por todos é positiva e indica que eles, ao utilizarem a ferramenta, a consideram útil e eficaz para desenvolver seus conhecimentos na língua alvo. Nenhum dos alunos sentiu falta de um feedback mais preciso e orientador quanto aos resultados obtidos nos exercícios e enfatizaram que é benéfico poder contar com um meio de se exercitar na língua alvo sem precisar da companhia do professor, ressaltando um desejo de mais autonomia. Opinião contraditória com a apresentada em outros pontos do questionário que indicavam que o aluno precisava que o professor solicitasse a realização das tarefas e que eles necessitam de uma orientação mais clara sobre quando seria o melhor momento para realizá-las e, também, com o pouco tempo que dedicam ao longo do semestre para a sua realização.

A seguir, nas Considerações Finais, serão apresentadas as conclusões e sugestões com base nos resultados da pesquisa que percebemos como úteis para a melhoria de uso do E-workbook como item integrante do material didático utilizado para o ensino de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado na introdução desta dissertação, o objetivo desse trabalho foi analisar como o computador tem sido integrado ao material didático do ensino de línguas e que tipo de feedback esse material online fornece aos alunos. Para alcançar esse propósito, dois E-workbooks utilizados por duas escolas de idiomas de Fortaleza 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 responder as questões de pesquisa propostas no início desse trabalho. Retomamos aqui os principais resultados obtidos pelas análises e discutimos as implicações teóricas e pedagógicas dos achados deste estudo para o uso do computador no ensino de línguas. 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 analisar os materiais online adotados por duas escolas de idiomas selecionadas para essa análise, observou-se que nenhum dos E-workbooks utilizados encontra-se fundamentado na Abordagem Comunicativa pois, nessa perspectiva, o papel do material didático 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, as atividades não contemplam os princípios dessa abordagem. Ao contrário, as atividades refletem fundamentos da abordagem audiolingual, como o uso de drills. Tal constatação deve-se pela necessidade de se disponibilizar para o aluno exercícios que possam ser corrigidos pelo próprio sistema. Não existem atividades que promovam a interação entre os alunos ou entre professores e alunos, nem atividades que permitam uma maior liberdade e autonomia do aluno no uso da língua alvo.

Vale ressaltar que os portais que sustentam os E-workbooks das escolas X e Y disponibiliza outros dispositivos que permitem interação em língua materna (na

escola Y) e na língua alvo (na escola X). Porém, esses dispositivos são opcionais e não oferecem ao aprendiz nenhum tipo de feedback. No entanto, a sua simples existência indica uma intenção de se integrar essas ferramentas ao E-workbook. De acordo com Lima (2006) que analisou o portal da escola X:

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.

Portanto, concluímos que, em resposta à primeira questão de pesquisa, os E-workbooks não estão baseados na mesma abordagem das aulas presenciais nem do restante do material das escolas X e Y, ambas são adeptas da Abordagem Comunicativa e seus materiais online assemelham-se a materiais adequados ao método audiolingual.

Ainda em se tratando de abordagem adotada, precisamos questionar a validade de um material que é criado para uma utilização por um número enorme de alunos distribuídos pelo país, alunos esses que carecem de autonomia em sua aprendizagem e que não contam com um auxílio na realização das tarefas do E-workbook. Kumaravadivelu (1994) afirma que estamos em um momento pós-métodos em razão de uma insatisfação generalizada com o conceito de método tradicional. Ao invés de seguir um único grupo de procedimentos, os professores adeptos a essa visão adaptam sua abordagem ao local em que estão, a outros fatores contextuais enquanto são guiados por certas macroestratégias, sendo exemplos: a maximização das oportunidades de aprendizagem e a promoção da autonomia do aprendiz. Isso posto, podemos identificar como um problema o fato desses materiais didáticos serem desenvolvidos para a utilização por uma grande variedade de alunos. Os E-workbooks analisados carecem de flexibilidade para que o professor exerça seu papel, determinando que o aluno execute as tarefas apropriadas às suas necessidades. Nesse sentido, Prabhu (1990) defende que são os professores que criam uma abordagem a partir de seu senso de plausibilidade. A quem recai essa tarefa quando falamos do E-workbook, se esse é um material elaborado em uma sede para ser utilizado por todos os seus alunos sem um intermediário que o adapte às necessidades específicas do aluno? De acordo com

Bradin (1997) o computador não substituirá o professor, mas o professor que faz um bom uso do computador substituirá o professor que não o sabe utilizar.

O feedback fornecido aos aprendizes nesse material consiste na simples identificação de erros, o aluno recebe seu resultado na forma de um índice de acerto e pode ver qual seria a resposta certa para sua questão. É necessário que o aluno seja dotado de grande autonomia para melhor interpretar seus erros e, mais ainda, descobrir o que fazer para desenvolver seu conhecimento do idioma. Como afirma Braga (2004), uma desvantagem apresentada durante cursos online é a falta do diálogo, que requer que o aprendiz seja suficientemente autônomo para fazer suas escolhas a partir do material utilizado.

Segundo 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

Aqui, chama-nos atenção o fato de um material que foi pensado para um público primordialmente adolescente exija tanta autonomia de seus aprendizes, afinal, é sabido que essa é uma característica praticamente ausente nessa faixa etária. Braga (2004) afirma que é difícil para o aluno superar sozinho qualquer distância que possa surgir entre o material pedagógico e suas expectativas. Assim, ou o material precisa ser adequado a esse público alvo e oferecer orientações e feedbacks bem mais claros para os aprendizes, ou o professor presencial precisa assumir um papel bem mais comprometido e participativo no auxílio de seus aprendizes, com orientações claras sobre prazos e pesos das tarefas e com o fornecimento de feedbacks que avaliem os alunos de uma maneira mais detalhada do que o sistema é capaz de fazer, além de fornecer sugestões sobre o que o aluno deve fazer para melhorar seus resultados.

Na escola X há uma recomendação para que o professor ajude o aluno na interpretação de seus resultados estatísticos fornecendo, sempre que necessário, um feedback orientador que auxilie o aluno a identificar onde ele precisa melhorar e o que ele deve fazer para atingir resultados melhores. Apesar dessa recomendação, ainda são poucos os professores que fornecem esse feedback, através da ferramenta ou pessoalmente.

Para que o E-workbook possa ser considerado um material capaz de produzir melhores resultados de aprendizagem do que seu correspondente impresso seria necessário um feedback orientador e significativo para o aluno, e porque não dizer até, de um feedback humano. Se o material fosse idealizado para a avaliação por uma pessoa e não pelo sistema, seria possível um leque maior de atividades, diferente da constante repetição de atividades para o preenchimento de lacunas ou relacionamento de colunas, o aluno poderia contar com uma orientação que fosse além de um simples percentual de acerto. Seria possível disponibilizar atividades colaborativas, além de permitir dinâmicas de feedback mais variadas, como o aluno analisando as respostas de outro aluno, o aluno se autoavaliando, o professor avaliando o grupo. Além disso, o material trabalhado em casa, com o uso do E-workbook, seria mais naturalmente integrado aos momentos das aulas presenciais, uma vez que um ambiente daria continuidade às interações que ocorreram no outro. Os feedbacks poderiam, ainda, atender às orientações de Paiva (2003) sendo eles de dois tipos: interacionais e avaliativos. A troca de feedbacks interacionais entre professores e alunos tornaria o ambiente virtual mais aprazível e, provavelmente, isso resultaria em uma maior adesão ao E-workbook.

A integração entre o material online e as aulas presenciais ainda se dá de forma muito superficial e o maior elo entre os dois momentos de aprendizagem se deve à concomitância de conteúdos trabalhados, no entanto, nem sempre esse elo pode ser observado uma vez que a maioria dos alunos realiza todas as atividades ao final do semestre, quando a maior parte do conteúdo já foi há muito estudada nas aulas presenciais e há ainda a questão da inadequação das metodologias adotadas, enquanto em sala de aula o foco é em desenvolver contextos que propiciem a prática de descrição de fatos passados, no E-workbook o aluno realizará exercícios exclusivamente sobre a forma dos verbos regulares e irregulares no passado.

Para que a integração se desse de forma mais satisfatória seria necessário que o professor recomendasse a realização das atividades em concomitância com o momento em que o conteúdo fosse trabalhado na aula presencial e que o professor trouxesse para a sala de aula discussões constantes sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos no material online e sobre como as atividades virtuais e presenciais se relacionam. No entanto, o professor ainda não percebeu como deve participar do processo de integração dessa nova ferramenta, uma vez que ele não participa de sua elaboração, nem de sua avaliação. E mesmo que ele seguisse as sugestões citadas, ainda seria difícil conseguir reduzir a inadequação entre as duas abordagens utilizadas pelos materiais o que reduz o sucesso da integração dos conteúdos.

As teorias sociolingüísticas de aprendizagem não estão, de maneira alguma, inseridas nos princípios que subjazem aos E-workbooks. Todas as atividades são realizadas pelo aluno, individualmente, e não promovem nenhuma interação com outros aprendizes ou com o professor. Não havendo no material online nenhum tipo de interação além da interação aluno – computador, não há como avaliar como a participação do professor acontece nos momentos de interação entre aprendizes. Nesse ponto, os E-workbooks apresentam uma grande falha de concepção, uma vez que o valor da *Web* para o ensino de línguas é indiscutível nos dias atuais (GARDNER; MILLER, 1999) em razão dos *sites* e portais hospedados na *Internet* poderem permitir aos alunos a experiência com textos autênticos e também funcionar como um espaço que viabiliza a troca de informações com outros aprendizes e, até mesmo, com falantes nativos da língua alvo.

O fato de estarmos analisando um material tão novo limitou esse trabalho à análise de dois E-workbooks, mas ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, acompanhamos notícias da implantação desse material em outras duas escolas de Fortaleza, uma que, após curto período de uso, a abandonou, e uma segunda que a implementará a partir de 2011. É necessário que estudos contínuos identifiquem como esse novo material apresentará melhores resultados e como se dará a sua integração às diversas metodologias adotadas pelas escolas.

Nesse trabalho, observamos os tipos de feedback utilizados no E-workbook e como esse feedback é insuficiente para auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem. No entanto, em razão das limitações da própria ferramenta seria interessante observar se a adoção de um feedback mais completo e orientador seria capaz de transformar os resultados da ferramenta de forma global ou se o seu insucesso se deve de forma mais direta à falta de consonância com a abordagem de ensino adotada pela escola.

É preciso entender como essa geração que já nasceu utilizando o computador pensa diferente da geração que entende a educação sem o uso dessa ferramenta. E, com esse conhecimento, deve-se pensar em como elaborar materiais para os jovens atuais. Tapscott (2010) define como características da geração X, (essa que já cresceu com o computador) a necessidade de: liberdade, colaboração, entretenimento, velocidade e customização, entre outros. Essas características se devem ao que o computador pode disponibilizar para os jovens e que, para eles, deve ser regra no mundo. Por exemplo, porque ter um computador com a tela preta se eu posso colocar a foto de alguém que gosto, minha trilha sonora favorita e as letras das cores e tamanhos que eu quiser. Ou então, porque decorar datas que, quando forem necessárias, eu posso acessá-las em segundos na internet. Assim, é necessário que se conheça melhor que tipo de uso se faz do computador hoje e o que se espera dessa ferramenta em seu uso cotidiano para que se possa elaborar materiais educacionais mais eficazes e que representem um verdadeiro avanço.

O processo de inserção do computador no ensino de inglês tem acontecido de forma muito controversa, há quem veja como um grande avanço e há quem veja como um equipamento complicado que promove o isolamento das pessoas. Cada nova experiência precisa ser analisada e discutida para que possamos avançar para a elaboração de um material que possa usufruir de todos os benefícios que esse ambiente pode disponibilizar. Nesse contexto, surge o E-workbook como uma tendência que será adotada pelas grandes redes de ensino de línguas como uma substituição ao caderno de exercícios impresso, um item obrigatório em qualquer material didático. A mudança do material impresso para o digital deveria representar um avanço real em razão de tantas pesquisas que já apregoaram os benefícios do uso do computador no ensino de línguas, mas, na verdade, o que encontramos é um

material que se tornou ainda menos interativo e mais adequado ao método audiolingual de ensino. Esperamos que essa pesquisa, conjuntamente com tantas outras, ajude-nos a compreender melhor como utilizar o computador como material suplementar que garanta melhores resultados de aprendizagem em LE permitindo que o aprendiz continue inserido em uma comunidade de aprendizagem do idioma além dos muros da escola.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, D. C. **Do quadro de giz para a tela do computador: percepções de estudantes universitários sobre a utilização de tarefas online em um curso de Inglês Instrumental semi-presencial**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

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

ARNOLD, N. DUCATE, L. Call: Where are we and where do we go from here? **CALICO Monograph Series**, v. 5. USC. Tennessee, 2006, p. 1-20.

BASSI, C.E.; DUTRA, D.P. A interação e o processo de negociação em L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, volume 4, No. 1. p. 291-313, 2004.

BAX, S. CALL—past, present and future. **System**. v. 31., v.1. p. 13–28, 2003.

BEATTY, K. **Teaching and Research Computer-Assisted Language Learning**. Londres: Longman, 2003.

BLAKE, R. Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage. **Language Learning and Technology**. Vol 4, No. 1, 120-136, 2000.

BONK, C. J., & CUNNINGHAM, D. J. In Bonk, C. J., & King, K. S. (Eds.). **Electronic collaborators**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 25-50, 1998.

BORGES V. **The Incorporation of communicative language teaching into the elaboration of interactive software for ESL/EFL learning**. Rhode Island, 2006.

BRADIN C. "The dark side of the Web", FLEAT 97 paper: <http://edvista.com/claire/darkweb/index.html>, 2007. Acesso em:20/01/2009.

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.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987

_____. **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.

BURSTON, J. Working towards effective assessment of CALL. In R. Donaldson & M. Haggstrom (Eds), **Changing Language Education through CALL**, London: Routledge, 2006. pp 249-270.

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

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

CARVALHO, A. A.; MOURA, A. PEREIRA, L.; & CRUZ, S. *Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino*. In A. Moreira, J. Pacheco, S. Cardoso & A. Silva (orgs), **Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) - Globalização e des(igualdades: os desafios curriculares**. Braga: CIED, Universidade do Minho, p. 635-652, 2006,

CAZDEN, C. B. **The language of teaching and learning**. New Hampshire, Heinemann, 1988. p. 230.

CHAPELLE, C. CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? **Language Learning & Technology**, 1(1), p. 19-43, 1997.

_____. **Technology and second language learning: expanding methods and agendas**. Iowa, Elsevier ltd. 2004.

_____. Challenges in evaluation of innovation: Observations from technology research. **Innovation in language learning and teaching**, 1, 1, 30-45, 2007.

COSTA, A. F. A aprendizagem como critério de avaliação de conteúdos educativos on-line. In **Cadernos Sacausef 2**, pp. 45-54, 2007.

CUBAN, L. **Oversold and Underused: Computers in the Classroom**, London: Harvard University Press, 2001.

DIAS, C. **Portal Corporativo: conceitos e características**. Ci. Inf., Brasília, v. 30, n. 1, p. 50-60, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-zq=portal%2Bdefini%C3%A7%C3%A3o&btnG=Pesquisar&meta>. Acessado em 01/09/2009.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. **Annual Review of Applied Linguistics**, 24, 184-302, 2004.

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

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

GÓMEZ, M. Avaliação Formativa e Continuada da Educação Baseada em Internet. In: **VI Congresso Internacional de Educação à Distância**, São Paulo, 1999.

GONGLEWSKI, M. & DUBRAVAC, S. Multiliteracy: Second language literacy in the multimedia environment. In Ducate, L. & Arnold, N. (Eds.), **Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching**. San Marcos, TX: **CALICO**, 2006, p. 43-68.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. (Revised from 1967 paper.) In: GUMPERZ & HYMES, eds. 1972. **Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication**. Blackwell, 1972, pp.35-71.

HUBBARD, P.; SISKIN, C. B. Another look at tutorial CALL. **ReCALL**, v.16, n.2, p.448-461, 2004.

IMUS, A., PLOYHART, R., RITZER, D., and SLEIGH, M. Technology: a boom or bust? An understanding of students' perceptions of technology use in the classroom, 2004. **Inventio**, 6. Disponível em <http://www.doit.gmu.edu/inventio/issue_Spr_04.html>. Acessado em 10/05/2010.

INOCENCIO, D.; CAVALCANTI, C. M. C.. O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem em ambientes on-line. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10/05/2010

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**. London: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: J. P. LANTOLF (org.), **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford, Oxford University Press. p. 1-26, 2000.

LEFFA, V. J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: v.3, n.2, p.25 - 40, 2003.

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

LEVY, M. **Computer-assisted language learning: Context and conceptualization**. New York: Oxford University Press, 1997.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring 1998.

LIMA, J.C. **Aprendizado de inglês mediado por um portal na internet**. Fortaleza, 2006. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará.

LONG, H. B. **Skills for self-directed learning, 2006**. Disponível em: <http://facultystaff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/selfdirected.html>. Acessado em 01/04/2010.

MARCUSCHI, L. A. Desafios na produção de materiais de EAD. **Intercâmbio**. VI. 1997.

MESKILL, C. Triadic Scaffolds: Tools for Teaching English Language Learners with Computers. **Language Learning Technology**, 8(4), 2005.

MOORE, M. G., KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 290 p, 1996.

MORAN, J. M. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, p. 24-26, 1995.

MOREIRA, F.H.S. A evolução do uso do computador no ensino de línguas. **Revista de Letras**, Curitiba-Paraná, n. 59, p. 281-290, 2003.

NAGATA, N. Computer vs. Workbook instruction in second language acquisition, **CALICO journal**, 14 (1), 53-75, 1996.

National Education Association's Guide to Online High School Courses, site institucional. Disponível em <http://www.nea.org/technology/onlinecourseguide.html>, acesso em 01/05/2010.

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

OLIVEIRA, E.S.G. et al. Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação à distância: o diálogo entre avaliação somativa e formativa. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**, v.5, n.2, p. 39-55, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art4.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v. 1, n1, 2001.p.93-116

_____. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA.V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Caleidoscópio**. São Leopoldo.v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005.

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

PENNINGTON, M.C. The Power of the Computer in Language Education. In Pennington, M.C. (org), **The Power of CALL**. NYC: Athelstan, 1996.

PERDUE, C. (org). Second Language Acquisition by Adult Immigrants: A field guide. Strasbourg: European Science Foundation, 1982 apud HORNER, D. *Classroom Correction: Is it Correct?* **System**, v.16, n.2, p.213-220, 1982.

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

PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. **Applied Linguistics** 8/1, 1-25, 1987.

_____. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, 44, 493-527, 1994.

PLASS, J.L. Design and evaluation of the user interface of foreign language multimedia software: A cognitive approach. **Language Learning and Technology [Online serial]**, 2(1), 35-45, 1998.

PRABHU, N. S. **There is no best method – why?** TESOL Quarterly 24, p. 161-176, 1990.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In:_____ (org.) **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000. p. 125-145.

PRIMO, L. **Auto-avaliação na educação à distância: uma alternativa viável**. 2008. Disponível em: <<http://www.prodepa.gov.br/sbc2008/anais/pdf/arq0132.pdf>> Acesso em 17/05/2010.

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

ROSA, S. H. D. **O Feedback oral do professor de Língua Inglesa na produção oral do aluno**. 2003. Dissertação (Mestrado Em Letras) - Universidade Católica de Pelotas

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it al: giving and getting on-line course feedback. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. **The on-line teaching guide**. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000.p.167-182

SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 26, p. 73-86, jan/jun. 2004.

SOUZA, R. A; ALMEIDA, D. C. DE. O computador tutor e o computador ferramenta no ensino de línguas: reflexões a partir de dois estudos de caso. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 10, p. 15-45, 2007.

STEMLER, L.K. Educational characteristics of multimedia: A literature review. **Journal of Educational Multimedia and Multimedia**, 6 (3/4), 339-359. 1997.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital - A crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

_____. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

UR, P. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VALENTE, A. & DAMSKI, J. C. **Internet: guia do usuário brasileiro**. São Paulo: MAKRON Books, 1995

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

WARSCHAUER, M. [Computer-assisted language learning: An introduction](#).Tokyo: Logos International, 1996. p. 3 – 20.

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

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 12/12/2008

YANG, S. C. Language learning on the world wide web: an investigation of EFL learners' attitudes and perceptions. **Journal of Educational Computing Research**, 24(2), 155–181, 2001.

YOUNG, J. R. When good technology means bad teaching. **The Chronicle of Higher Education**, 51(12), A31, 2004.

ZHONG, Y. X., & SHEN, H., Z. Where is the technology-induced pedagogy? Snapshots from two multimedia EFL classrooms. **British Journal of Educational Technology**, p 33 (1), 39 – 52, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

CHECKLIST

As notas variam de 1 a 4, sendo 1 imperceptível e 4 inteiramente evidente.

	1	2	3	4
Os objetivos de aprendizagem são claros.				
Os objetivos de aprendizagem estão em consonância com os objetivos das aulas presenciais.				
O material otimiza o uso da mídia online através da incorporação de recursos que vão além do limite cultural e geográfico da experiência na sala de aula tradicional.				
O curso atende aos diversos estilos de aprendizagem.				
Os alunos têm acesso a leituras relevantes retiradas da Internet.				
As atividades demandam que os alunos utilizem estratégias de busca e navegação apropriadas				
Os alunos participam de atividades de grupo online				
O curso inclui discussão e colaboração constante e monitorada entre alunos.				
As atividades agregam oportunidades de apresentações e relatos.				
Os alunos participam de uma comunidade de aprendizagem baseada em interações entre professores e alunos e entre os alunos.				
As discussões entre os alunos são monitoradas por professores que administram o nível e o tópico.				
O diálogo entre professor e aluno é encorajado ao longo do curso.				
As habilidades colaborativas são enfatizadas.				
As expectativas em torno de tempo mínimo a ser dedicado por semana para as atividades online são claras para os alunos.				
Os alunos desenvolvem auto-avaliação como parte do curso.				
O material disponibiliza informações sobre atividades obrigatórias, peso de cada uma, datas de entrega e possíveis penalidades.				
Existem meios para a verificação da autenticidade do trabalho dos alunos.				
Os alunos são avaliados através de diversos métodos durante o curso, tais como: participação em discussões online, apresentações e projetos, criação de produtos autênticos, realização das tarefas online.				
Os alunos participam ativamente da avaliação de seu próprio trabalho.				
Os alunos fornecem feedback sobre a qualidade do curso para a instituição.				
Os professores fornecem feedback sobre a qualidade do curso para a instituição.				

Os feedbacks fornecidos por professores e alunos são utilizados para a melhoria do material.				
--	--	--	--	--

O responsável pelas seguintes atividades é:	Professor online	Professor presencial	Sistema	Rede
Participar da elaboração do E-workbook				
Selecionar o material a ser trabalhado por cada aluno de acordo com suas necessidades individuais				
Tirar as dúvidas que surgem durante a utilização do material				
Manter interações com os alunos através do material online				
Monitorar as interações do grupo em bate-papo e fórum				
Avaliar as atividades realizadas online				
Verificar a autenticidade do trabalho dos alunos				
Monitorar os resultados dos alunos				
Fornecer feedbacks interacionais				
Fornecer feedback aos alunos com instruções acerca das atividades realizadas				

Anexo II

Questionário aplicado ao aluno

Caro aluno (a),

Essa pesquisa tem como objetivo coletar dados sobre a implantação do E-workbook como parte do material didático em sua escola. As respostas nos ajudarão a entender como a ferramenta auxilia no aprendizado e que aspectos precisam ser desenvolvidos.

1. Com qual frequência você acessa o E-workbook? Quanto tempo, em média, você permanece a cada acesso?

2. Você realiza as atividades após a solicitação do professor ou quando você julga necessário?

3. Na sua opinião, qual a relação entre as atividades on-line e as aulas presenciais?

4. Como você avalia a integração do E-workbook como material didático no seu curso de inglês?

- Ótimo
- Bom
- Razoável
- Ruim
- Muito ruim

() Não tenho opinião

Justifique: _____

5. O que pode ser feito para melhorar o E-workbook?

Anexo III

Questionário aplicado ao professor

Caro professor (a),

Essa pesquisa tem como objetivo coletar dados sobre a implantação do E-workbook como parte do material didático em sua escola. As respostas nos ajudarão a entender como a ferramenta auxilia no aprendizado e que aspectos precisam ser desenvolvidos.

1. Com que frequência você acessa o E-workbook? Descreva suas ações durante seus acessos.

2. Como você avalia as reações dos alunos acerca do E-workbook? Justifique sua resposta.

3. Como você avalia a criação do portal como material didático dentro da escola X?

- () Ótimo
- () Bom
- () Razoável
- () Ruim
- () Muito ruim
- () Não tenho opinião

Justifique:

4. Que tipo de feedback você dá a seus alunos acerca das atividades do E-workbook?

5. O que você mudaria no portal para atender melhor às necessidades de seus alunos?
