

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
De Linguística Aplicada**

Sara de Fatima Martins Domingues

**O USO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO
COMPLEMENTO AO ENSINO PRESENCIAL DE INGLÊS - A PERSPECTIVA
DOS ALUNOS**

**Rio de Janeiro
2009**

**O USO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO
COMPLEMENTO AO ENSINO PRESENCIAL DE INGLÊS - A
PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

Sara de Fatima Martins Domingues

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro
Junho de 2009

**O uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem como complemento
ao ensino presencial de inglês - a perspectiva dos alunos**

Sara de Fatima Martins Domingues

Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Examinada por:

Presidente, Profa. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Profa. Doutora Heloísa Gonçalves Barbosa, UFRJ

Profa. Doutora Selma Barros Borges de Faria, UFRJ

Profa. Doutora Sílvia Beatriz Alexandra Becher Costa, PUC-Rio,
Suplente

Profa. Doutora Cristina Jasbinscheck Haguenuer, UFRJ, Suplente

Rio de Janeiro
Junho de 2009

Aos meus pais pelo incentivo ao longo da minha vida acadêmica e profissional e pela incondicional ajuda em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me indicar o caminho certo a seguir e me conceder saúde e força para alcançar meus objetivos.

À minha orientadora, profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares, por todas as excelentes aulas, pelos ótimos conselhos e por acompanhar de maneira tão amiga o meu processo de pesquisa.

Ao Pedrinho, por esse sorriso lindo que me faz muito feliz.

Ao Claudio, companheiro de todas as horas, pelo apoio e companheirismo.

Aos professores do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da UFRJ pelas orientações, críticas, sugestões e incentivos constantes.

Às companheiras de mestrado, pela ajuda e incentivo em todos os momentos.

Aos alunos participantes desta pesquisa por terem colaborado para a sua realização.

À instituição onde trabalho, seus diretores e coordenadores, por ter apoiado e permitido a realização da presente pesquisa nas suas dependências.

Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orienta-se para a formação de um novo homem autônomo, crítico, criativo, consciente de sua responsabilidade individual e social, enfim um novo cidadão para uma nova sociedade.

Kenski (2004:264)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as expectativas e perspectivas dos alunos de um curso de inglês acerca da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) complementar às atividades desenvolvidas em sala de aula presencial. Foi apresentada fundamentação teórica relacionada ao ensino e aprendizagem mediada por computador, especialmente no que se refere aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) com suporte de plataformas de ensino a distância. Ainda no capítulo de fundamentação teórica, foram apresentadas as características desejáveis dos alunos virtuais “bem-sucedidos” e também pesquisas similares a esta. Para este estudo de caso etnográfico, foram utilizados questionários e entrevistas semi-estruturados como instrumentos de pesquisa. Primeiramente, buscou-se investigar as expectativas dos alunos antes da utilização do AVA. Após, pretendeu-se verificar como os alunos avaliavam o AVA por eles utilizado e, por último, procurou-se revelar se os alunos percebiam suas expectativas iniciais atendidas pelo AVA em estudo. Foi observado que o AVA atendeu parcialmente as expectativas dos alunos uma vez que possibilitou um maior contato com o idioma, através de exercícios e explicações gramaticais. Todavia, a demanda por interação não foi atendida pelo AVA, no que diz respeito à interação entre o professor da turma e seus alunos e também a interação entre alunos.

Palavras-chave: expectativas dos alunos; perspectivas dos alunos; ambiente virtual de aprendizagem (AVA); atividades complementares on-line; alunos virtuais

ABSTRACT

This research aimed at investigating the expectations and perspectives of the students of an English course concerning the use of an online learning environment which purpose was to complement the activities developed in class. It was presented theoretical reference related to the teaching and learning mediated by computers, mainly regarding online learning environments supported by platforms. Also, in the chapter of theoretical reference it was presented some characteristics of successful virtual students as well as some researches similar to this one. For this ethnographic case study, some semi structured questionnaires and interviews were applied. At first, this study aimed at investigating the students' demands concerning a complementary online learning environment by means of a questionnaire. Then, after one term of use of this environment, questionnaires and interviews were carried out in order to evaluate the online learning environment taking into account the students' perspective. It was observed that the online environment has partially achieved its aim by providing more contact with the language by means of exercises and grammar explanations. However, the demand for more interaction between teachers and students was not achieved.

Key words: students' expectations; students' perspectives; online learning environment; on-line complementary activities;

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Ensino-aprendizagem mediado por computador: ambientes virtuais de aprendizagem e o aluno virtual.....	17
2.1. CALL – (Computer-Assisted Language Learning) ou aprendizagem de línguas mediada por computador.....	17
2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	23
2.3. A plataforma WebCT.....	26
2.4. O Aluno Virtual.....	29
2.5. A perspectiva do aluno virtual: exemplos de pesquisas.....	33
3. Metodologia de pesquisa.....	41
3.1. Um Estudo de Caso Etnográfico.....	41
3.1.1 O paradigma interpretativista.....	42
3.1.2 A pesquisa de base etnográfica.....	43
3.1.3 Estudo de caso.....	44
3.2 Contexto de pesquisa	46
3.2.1 O Centro de Ensino de Idiomas (CEI).....	46
3.2.2 Primeira etapa: componente on-line via grupo de discussão.....	48
3.2.3 Segunda etapa: AVA na plataforma WebCT.....	52
3.3 Participantes.....	56
3.4 Procedimentos de geração de dados.....	61
3.5 Procedimentos de análise de dados.....	62
4. Resultados.....	65
4.1 As Expectativas dos alunos.....	66
4.2 Avaliação do AVA na perspectiva dos alunos.....	71
4.3 Relação entre as atividades do AVA e as aulas presenciais na perspectiva dos alunos.....	79
4.4 Expectativas dos alunos atendidas pelo AVA.....	81

5. Considerações Finais.....	83
Abreviaturas e convenções.....	12
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA Ambiente virtual de aprendizagem

CMC Comunicação mediada por computador

EAD Educação a distância

LSM Learning management system

SGC Sistema de gestão de aprendizagem

TI Tecnologia da Informação

TICS Tecnologias de Informação e Comunicação

1. Introdução

O advento da internet associado à globalização proporcionou um acesso muito mais rápido a informações que, até então, só eram encontradas em livros didáticos, enciclopédias e dicionários, por exemplo. Dessa forma, cresce a cada dia o número de pessoas que acessam *web pages* de conteúdos variados. Esse novo tipo de tecnologia também favoreceu a criação de uma diversidade de cursos on-line, incluindo cursos que se propõem a ensinar uma língua estrangeira.

A internet, através das suas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, traz novas possibilidades de interação. Desta forma, é possível melhorar significativamente a qualidade dos cursos oferecidos visto que os alunos passam a ter novas possibilidades de utilizar o idioma estudado fora da sala de aula presencial. Através do uso da internet, os alunos podem interagir com outros alunos da sua turma, com o professor, com falantes nativos da língua-alvo e, até mesmo, com outros grupos que estejam estudando o idioma em outros países.

A princípio, a educação on-line parece resolver uma série de dificuldades enfrentadas pela educação presencial como, por exemplo, as barreiras temporais e geográficas, uma vez que, de um modo geral, essa modalidade privilegia atividades assíncronas, onde o aluno estuda de acordo com o seu ritmo, com a sua disponibilidade de tempo e acessa as tarefas de qualquer computador conectado à internet. Por outro lado, entretanto, o aluno pode se deparar com uma série de dificuldades como, por exemplo, o custo da conexão à internet, conexões muito lentas (no caso de acesso discado), a complexidade de algumas plataformas de ensino, etc.

Além disso, é esperado do aluno virtual uma postura mais autônoma. Conforme destacam Belloni (1999) e Palloff e Pratt (2004), é preciso que o aluno virtual tenha consciência de que é responsável pelo seu aprendizado e que seja disciplinado para organizar o seu tempo de estudo.

Palloff and Pratt (2004) destacam que os elementos que atraem alunos para os cursos on-line, como conveniência, possibilidade de conciliar os horários de trabalho com uma agenda cheia de compromissos, além da capacidade de continuar a satisfazer às demandas da família, são os mesmos que interferem em sua permanência nesses cursos.

Dentro desse novo panorama educacional, acredito que é papel das instituições de ensino adaptar-se a essas novas demandas. Concordo com Belloni (1999) quando adverte que:

Os sistemas educacionais terão que enfrentar novas demandas daí decorrentes, e então será essencial conhecer as expectativas e necessidades dos estudantes e conceber cursos, estratégias e metodologias que as integrem efetivamente.

Portanto, na certeza de que a internet é hoje uma ferramenta importante na busca do conhecimento e que esta apresenta inúmeras possibilidades, mas que também possui algumas limitações como, por exemplo, dificuldade de conexão em certas localidades, conexões muito lentas, é que traço o meu contexto de pesquisa – um Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA), que visa disponibilizar atividades que contribuam para expandir os conhecimentos adquiridos em sala de aula presencial, promover a interação extra-classe entre alunos e professores e viabilizar a realização de projetos elaborados em grupo e, sobretudo, estimular os alunos a buscar novos conhecimentos.

Desta forma, esta pesquisa objetivou investigar as expectativas dos alunos de um curso de inglês em relação a um AVA complementar às aulas presenciais.

A pesquisa pretende responder as seguintes questões:

1. O que os alunos esperam de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), cujo objetivo é complementar a aprendizagem de inglês realizado de forma presencial?

2. Como relação à perspectiva dos alunos sobre o AVA em estudo:

a) Como os alunos avaliam as diferentes áreas do AVA? Que áreas são mais importantes? Que áreas poderiam ser melhoradas ou excluídas?

b) Como os alunos percebem a relação entre as aulas presenciais e as atividades on-line?

3. Na visão dos alunos, como ou até que ponto o AVA investigado atende suas expectativas?

Para a condução desta pesquisa, que se desenvolve no âmbito do Projeto Lingnet (Linguagem, Educação e Tecnologia – www.lingnet.pro.br), parto de uma revisão de literatura (capítulo 2) sobre o ensino e aprendizagem mediado por computador, especialmente no que se refere aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) com o suporte de plataformas de ensino a distância. Discuto ainda as características desejáveis dos alunos virtuais “bem sucedidos” e apresento algumas pesquisas que, como esta, buscaram entender as principais expectativas e perspectivas dos alunos em relação a cursos totalmente on-line ou presenciais com suporte complementar on-line.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada. O contexto desta investigação será descrito a partir do uso do AVA, no período de agosto a dezembro de 2007, com o propósito de complementar as aulas de um curso de inglês presencial, onde foram pesquisadas três turmas de níveis distintos. Ainda neste capítulo, apresento os participantes envolvidos na pesquisa e os procedimentos de geração e análise dos dados.

No quarto capítulo, apresento e discuto os resultados da pesquisa a partir da análise dos dados por ela gerados.

Por último, no capítulo 5, faço as considerações finais e apresento algumas reflexões acerca de aspectos que devem ser previamente analisados quando do planejamento e construção de ambientes de aprendizagem on-line.

2. Ensino-aprendizagem mediado por computador: ambientes virtuais de aprendizagem e o aluno virtual

O objetivo deste capítulo é apresentar a fundamentação teórica desta dissertação. Na primeira seção, discorro sobre a aprendizagem de línguas mediada por computador através da descrição de suas diferentes fases. Na seção seguinte, caracterizo os ambientes virtuais de aprendizagem, destacando três instâncias no seu processo de criação. Em seguida, descrevo a plataforma que foi utilizada como parte do contexto de pesquisa. Nas duas seções seguintes, discuto as características do aluno que devem ser consideradas na idealização (e na implementação) de um AVA. Por último, aponto e descrevo algumas pesquisas que, assim como esta, buscaram investigar a perspectiva dos alunos em relação à utilização de um AVA no processo de aprendizagem.

2.1. CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) ou aprendizagem de línguas mediada por computador

Desde a criação dos primeiros computadores, percebeu-se a possibilidade de incorporar tal ferramenta às atividades acadêmicas. Tal como em outras áreas do saber, o computador passou a fazer parte das atividades relacionadas ao ensino de línguas. Sua utilização, no entanto, sempre esteve atrelada a uma concepção teórica de como uma língua estrangeira é aprendida. Dessa forma, a área conhecida como CALL (sigla consolidada em inglês e correspondente a *computer-assisted language learning* - Leffa, 2006:12), que costuma ser traduzida na literatura como aprendizagem de línguas mediada por computador (Leffa, 2006; Paiva, 2005), surgiu como um campo de estudo dedicado à investigação do uso de computadores na aprendizagem de línguas associado às teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e também às novas tecnologias na área de computação.

Segundo Leffa (2006), a aprendizagem mediada por computador teve início nos anos 60 através de um projeto intitulado Plato, utilizado em algumas universidades americanas. Como naquela época não existiam microcomputadores, as aulas eram ministradas em laboratórios ligados a um computador central ou mainframe. A aprendizagem era baseada na teoria behaviorista e na abordagem áudio-lingual. Portanto, privilegiavam-se aspectos estruturais da língua através de exercícios de repetição de modelos (*drills*), exercícios de gramática e tradução. Dentro dessa concepção, o computador cumpria o papel de tutor mecânico e ao aluno cabia apenas a reprodução de modelos fornecidos por este de forma correta. Nesse contexto, o aluno interage diretamente com a máquina, sem a necessidade da intervenção direta de um professor. Warschauer e Healey (1998) definem esse período como CALL behaviorista, onde o aprendiz é visto como um ser passivo, ou seja, ele absorve o aprendizado, o qual se dá basicamente em três estágios: estímulo, resposta e reforço. Nessa visão, todo o conhecimento é transmitido do professor para o aluno ou do computador para o aluno, que aprende a partir da observação, da repetição de modelos adequados e do reforço positivo, em caso de acerto, ou negativo, em caso de erro.

Levy (1997) aponta os seguintes princípios que caracterizam o CALL behaviorista:

1. aprendizado dividido em passos distintos de forma altamente diretiva;
2. desenvolvimento de aplicações para áreas mais “programáveis” da língua (morfologia, sintaxe, vocabulário);
3. treinamento de aspectos da língua de forma isolada;
4. fornecimento de feedback imediato;
5. aprendizado no ritmo particular de cada aprendiz.

Contudo, no final dos anos 70, com o surgimento de novas teorias de ensino com enfoque comunicativo, começou a surgir um novo modelo de CALL. Warschauer e Healey (1998) definem esse período como CALL comunicativo porque este está associado a uma abordagem comunicativa do

ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Almeida Filho (1993), o ensino comunicativo organiza as experiências de aprender por meio de atividades relevantes e de tarefas de interesse do aprendiz, para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade.

Portanto, no CALL comunicativo, os alunos são direcionados à resolução de situações práticas de uso da língua através, por exemplo, de diferentes tipos de exercícios de reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual.

Underwood (1984) estabelece alguns princípios básicos para o CALL comunicativo. São eles:

1. foco na utilização das formas ao invés do foco na própria forma;
2. ensino de gramática de forma implícita e não explícita;
3. permite e encoraja os alunos a produzir falas originais ao invés de apenas manipular falas pré-fabricadas;
4. não julga ou avalia tudo que é produzido pelo aluno ou faz uso excessivo de elogios;
5. evita dizer aos alunos que eles estão errados e é flexível para aceitar respostas variadas;
6. usa exclusivamente a língua alvo e cria uma atmosfera na qual o uso da língua seja natural, na tela ou fora dela;
7. nunca tenta fazer o mesmo que um livro faria.

Todavia, com o advento da internet tornou-se possível interagir, de forma síncrona ou assíncrona, com pessoas em diferentes lugares do mundo. Além disso, a tecnologia multimídia possibilitou a integração de diversas mídias (texto, som, gráficos, imagem, animação e vídeo) em um único local. Dessa forma, é possível conceber uma única atividade que contemple as quatro habilidades básicas da língua (ouvir, falar, ler e escrever) utilizando-se, por exemplo, um CD-ROM.

Nesse contexto, surgiu a terceira geração do CALL, denominada por Warschauer e Healey (1998) CALL integrativo. O CALL integrativo é

caracterizado pela utilização de computadores multimídia e pela internet. De acordo com Warchauer e Healey (1998), essa modalidade permite uma série de possibilidades de interação que não eram contempladas nos demais modelos do CALL como:

1. integração de várias mídias (texto, som, imagem) em um único local;
2. o contato direto com materiais autênticos como, por exemplo, sites que utilizam a língua que está sendo aprendida, vídeos on-line, jornais e revistas on-line;
3. a possibilidade de comunicação síncrona ou assíncrona, em forma de texto ou voz, com outros alunos que também estejam estudando determinada língua;
4. a possibilidade de comunicação síncrona ou assíncrona, em formato de texto ou voz, com falantes nativos;
5. o acesso a recursos disponibilizados on-line como bibliotecas, dicionários e sites pedagógicos;
6. a possibilidade de comunicação síncrona, com diversas pessoas simultaneamente, através do recurso de videoconferência.

Nesse sentido, o CALL integrativo é capaz de reunir diversos recursos que podem estar, por exemplo, espalhados em diversos lugares da internet ou podem estar reunidos em um único ambiente. Outro aspecto importante é que, no CALL integrativo, o professor passa a ser uma presença fundamental, porque, em muitos casos, ele será responsável por definir que recursos on-line serão utilizados em determinado curso.

Uma outra característica do CALL integrativo é que, como este pode utilizar recursos variados e muitos deles são disponibilizados gratuitamente na internet, o próprio professor pode criar cursos *taylor-made*, ou seja, cursos para atender às necessidades específicas de um determinado grupo, sem depender necessariamente de uma instituição de ensino.

No entanto, se, por um lado, o CALL integrativo oferece inúmeras possibilidades no campo de ensino de línguas estrangeiras, por outro, é exigida do professor uma atitude mais participativa, uma vez que, na maioria dos

casos, caberá a ele a tarefa de selecionar os conteúdos, os recursos e as atividades que serão disponibilizadas para os alunos. Além disso, o professor passa a ter que se preocupar com sua própria instrução e atualização em relação às novas possibilidades do uso de variadas tecnologias na área de educação.

No CALL integrativo, baseado na web, também chamado de NBLT (*network-based language teaching*) ou ensino de línguas baseado na rede, por utilizar recursos on-line, o foco está na interação humana mediada pelo computador conectado à internet. Segundo Kerne e Warschauer (2000), a NBLT envolve o uso de computadores conectados uns com os outros, tanto em redes locais (intranet) quanto em redes globais (internet), tendo como foco principal a interação entre pessoas, podendo esta ser do tipo um-para-um, um-para-muitos ou muitos-para-muitos.

No NBLT, podemos encontrar as seguintes situações:

1. iniciativas individuais onde o professor faz uso de diferentes recursos espalhados na internet ou reunidos em um site ou grupo;
2. plataformas específicas desenvolvidas geralmente por um grupo interdisciplinar;
3. plataformas de ensino “pré-construídas”, onde o professor ou a equipe cria um AVA a partir da utilização dos recursos disponíveis na plataforma.

Há, hoje, no mercado várias plataformas de ensino projetadas para disponibilizar cursos completamente on-line ou cursos semi-presenciais como, por exemplo, AulaNet, TeleEduc, Moodle, Webct, entre outras. Tais plataformas disponibilizam uma série de ferramentas para construção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tais como sistema de conferência, sala de bate papo, correio eletrônico, acompanhamento do aluno, suporte para projetos colaborativos, auto-avaliação, questionários, distribuição e controle de notas, glossário, controle de acesso, calendário do curso, geração automática de índices e pesquisa, entre outras.

Os AVAs são disponibilizados através de *softwares* (que são as chamadas plataformas de ensino), através dos quais um professor sem conhecimentos específicos de programação, por exemplo, poderá criar um determinado curso, através das ferramentas disponibilizadas pelo software. Dentro desse contexto, o professor poderá assumir diferentes papéis:

- a. **professor-construtor ou projetista do curso:** aquele que estabelece, por exemplo, que plataforma de ensino será utilizada de acordo com uma determinada orientação pedagógica e metodológica, levando em consideração os objetivos e as necessidades do público alvo. O professor-construtor também poderá ser responsável por estabelecer e preparar o conteúdo e as atividades do curso e por disponibilizá-las na plataforma;
- b. **professor-tutor:** responsável por promover as atividades on-line, seja em atividades síncronas tal como um bate-papo, por exemplo, seja em atividades assíncronas tal como a correção de exercícios.

É relevante destacar que as plataformas de ensino a distância procuram disponibilizar ferramentas de fácil manuseio por profissionais de diversas áreas, sem que estes necessitem de conhecimentos técnicos da área de tecnologia da informação (TI). Portanto, dentro dessa realidade, encontram-se inúmeros cursos onde o professor está responsável pelas áreas CONSTRUIR e ENSINAR, ou seja, está envolvido em todo o processo. Se, por um lado, tal tarefa é extremamente exaustiva, o fato de o professor controlar todo o processo dá a ele liberdade para criar os seus próprios ambientes, sem depender, diretamente, de outros profissionais.

Uma vez que esta pesquisa utiliza uma plataforma de ensino a distância especialmente construída a partir das expectativas do público alvo, defino, na próxima seção, o que são plataformas de ensino a distância, diferenciando-as de um AVA construído e de um AVA em ação.

2.2. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Ao longo da história da educação a distância mediada pelas TIC, alguns termos como SGC (sistema de gestão de aprendizagem), em inglês LSM (learning management system), plataforma de ensino a distância ou plataforma e-learning e AVA (ambiente virtual de aprendizagem) vêm sendo empregados quase que como sinônimos. Como pesquisadora, percebi que, embora na maioria das pesquisas na área de Linguística Aplicada não haja uma preocupação clara em sinalizar uma diferença entre esses termos, há um entendimento implícito de que são instâncias distintas de um mesmo processo. Nesse sentido, destaco, nesta dissertação, o que considero ser na prática três diferentes momentos na construção de um AVA. São eles:

1. a tecnologia empregada;
2. o AVA construído;
3. o AVA em ação.

A primeira instância compreende a escolha da estrutura na qual o curso será construído, ou seja, o conjunto de ferramentas reunidas em um espaço. A esse conjunto podemos chamar de plataforma de ensino a distância, de plataforma *e-learning*, de SGC (sistema de gerenciamento de cursos) ou ainda LMS (do inglês *Learning Management System*). De um modo geral, as plataformas oferecem um conjunto de ferramentas com as quais o construtor ou designer poderá criar um curso completamente on-line ou complementar a um curso presencial. Segundo Tavares (2008, comunicação pessoal), essa instância encontra-se na esfera da potencialidade, referindo-se ao “potencial”

da plataforma, isto é, ao conjunto de ferramentas oferecidas pela plataforma e possíveis de serem utilizadas.

Existem hoje no mercado plataformas pagas denominadas *softwares* proprietários – como, por exemplo, o WebCT – e plataformas gratuitas ou *softwares* livres – como, por exemplo, o Moodle – desenvolvidos por empresas privadas ou por universidades e disponibilizadas on-line. Cada plataforma pode prover recursos distintos, mas, de modo geral, oferecem ferramentas para a produção e o armazenamento de conteúdos, para a comunicação síncrona e assíncrona e para a administração e gerenciamento de cursos. Dentre as ferramentas básicas de comunicação e interação podemos destacar as salas de bate papo (textual e/ou de voz), o fórum, o e-mail e a agenda. Dentre as ferramentas de armazenamento e gerenciamento de informações e conteúdos, podemos destacar o glossário, a busca, a biblioteca, o FAQ (perguntas freqüentes) e os arquivos de texto (*upload* e *download*). Dentre as ferramentas de administração e gerenciamento, podemos destacar a avaliação, os exercícios, os testes e os relatórios.

A segunda instância compreende como o construtor ou designer, que pode ser o próprio professor, idealizou o AVA, ou seja, dentre as possibilidades oferecidas por uma determinada plataforma, quais foram selecionadas e serão apresentadas aos alunos, que ferramentas serão utilizadas e como o conteúdo e as atividades serão disponibilizados a partir de tais ferramentas. Segundo Tavares (2008, comunicação pessoal), essa segunda instância compreende a esfera do planejamento, ou seja, é o ambiente planejado pelo designer, mas ainda não implementado.

Por último, a terceira instância compreende o AVA em ação, ou seja, como acontece a interação entre todos os participantes e elementos envolvidos no ambiente, considerando-se aqui todas as relações possíveis (tecnologia, conteúdos, construtor, professor ou tutor on-line e alunos). Tavares (2008, comunicação pessoal) argumenta que essa instância refere-se à esfera do real, ou seja, do que efetivamente acontece quando todos os fatores envolvidos no processo entram em ação e que pode levar a usos e práticas diferentes daqueles inicialmente previstos no AVA planejado pelo designer.

Cabe destacar que o AVA construído pode aparentemente atender às demandas do público alvo, mas somente o AVA em ação, ou seja, o AVA construído sendo usado por um grupo de participantes poderá revelar a sua funcionalidade e também as questões que precisarão ser aprimoradas.

Behar (2006) resume as instâncias acima descritas, quando afirma que:

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

Vavassori e Raabe (2003:312), por sua vez, afirmam que um AVA é “um sistema que reúne uma série de recursos e ferramentas, permitindo e potencializando sua utilização em atividades de aprendizagem através da Internet”. Para Santos e Okada (2003:223), os AVAs podem ser definidos como “espaços fecundos de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem”. Em outras palavras, tais autores também concordam que os AVAs dispõem de recursos tecnológicos que, se bem empregados, podem contribuir para o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, acredito que um AVA é um conjunto de recursos tecnológicos e humanos reunidos onde a interação de tais elementos objetiva o ensino e a aprendizagem on-line.

Após expor a minha visão acerca dos AVAs e das tecnologias empregadas, descrevo, na próxima seção, a plataforma WebCT utilizada na construção do AVA em foco nesta pesquisa.

2.3. A plataforma WebCT

A plataforma para ensino a distância WebCT (*Web Course Tools*) foi desenvolvida pelo departamento de Ciência da Computação da Universidade de Columbia, no Canadá, em um projeto organizado pelo professor Murray W. Goldberg iniciado em 1995. Em 1999, o WebCT foi adquirido pela Universal Learning Technology (ULT), uma empresa de desenvolvimento de plataformas de ensino e aprendizagem baseadas na Web. Atualmente, o WebCT é utilizado em 70 países e foi traduzido para 14 idiomas, entre eles português, inglês, espanhol, francês, árabe, chinês, japonês, alemão e italiano.

No Brasil, a empresa People é a representante oficial do software, o qual é utilizado por várias empresas particulares e privadas do setor educacional para a realização de cursos a distância ou semi-presenciais. Segundo a empresa, o WebCT é um software para gerenciamento de cursos on-line. Esse software ou plataforma disponibiliza uma série de ferramentas para a criação de ambientes educacionais baseados na web. A plataforma WebCT pode ser utilizada para criação de cursos totalmente on-line, para publicação de materiais e realização de atividades que complementam os cursos presenciais.

Toda interação com o ambiente se dá por meio do *browser* ou navegador, criação do curso, acesso do estudante e acesso do professor. O WebCT pode utilizar os sistemas operacionais Linux, Windows e SUN Solaris. De um modo geral, o WebCT possui uma interface amigável, ou seja, não exige conhecimentos técnicos específicos sobre internet por parte dos professores e dos alunos.

A plataforma WebCT possui quatro tipos de usuários: o administrador, o construtor ou designer, o professor ou tutor, e o estudante. Ao administrador cabe a tarefa de habilitar ou remover o curso ou turma, além de criar o *login* e senha dos demais usuários (construtor, professor e estudantes). Não cabe, no entanto, ao administrador, a tarefa de elaborar o conteúdo e as tarefas do curso e de incluí-las na plataforma. Tal tarefa é atribuída ao construtor do curso.

O construtor é o responsável pela elaboração e pela inserção do conteúdo do curso na plataforma. Além disso, o construtor também é responsável pela elaboração das provas e exercícios, controle das notas, acompanhamento do progresso dos estudantes, criação de grupos de trabalho e gerenciamento das contas dos estudantes.

O professor ou tutor é responsável pelo acompanhamento do curso, ou seja, ele pode fazer a correção dos exercícios e das avaliações, lançar notas, e interagir com os estudantes através das ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona disponibilizadas pela plataforma.

Em relação à organização do curso, este é construído a partir de uma página principal denominada **Pátio Virtual**, reproduzida na imagem a seguir, que também é o ponto de entrada do curso. Esta página pode conter um logotipo da empresa ou escola, uma mensagem textual de apresentação do curso, *links* para os cursos (no caso de o aluno estar matriculado em mais de um curso dentro daquela instituição), *links* para elementos de conteúdo do curso (no caso de um único curso), *links* para ferramentas, um contador de acessos e agenda, entre outros elementos.

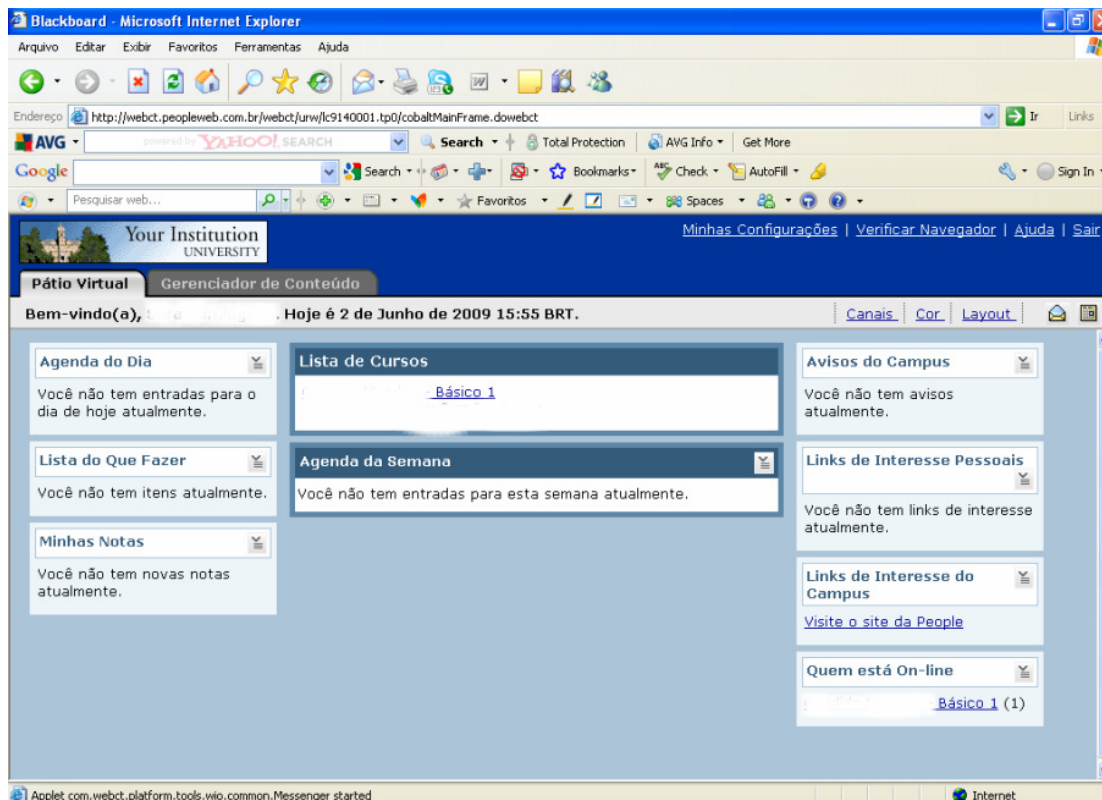


Figura 1: Reprodução da página principal do curso – Pátio Virtual

As ferramentas definidas para determinado curso podem ser acessadas na página inicial do curso ou podem ser disponibilizadas por meio de ícones ou agrupadas dentro de pastas na área de conteúdo do curso. Exemplos dessas ferramentas incluem: ferramentas de comunicação (bate-papo, lista de discussão e e-mail), questionários on-line (que podem ter seu tempo de resposta cronometrado), calendário do curso, glossário, etc.

O WebCT também dispõe de uma ferramenta para construção de exercícios ou avaliações. O construtor tanto poderá programar exercícios com respostas fechadas, do tipo múltipla escolha, onde uma vez terminada a questão o aluno pode receber feedback automático imediato e também uma pontuação, ou exercícios discursivos, com respostas abertas. Nesse segundo caso, as respostas devem ser corrigidas pelo professor ou tutor do curso.

O WebCT ainda disponibiliza vários tipos de informações que possibilitam ao professor ou tutor acompanhar a participação dos estudantes durante um curso. O primeiro tipo de informação está disponível em uma página que contém um sumário sobre os alunos. Nessa página são mostrados dados referentes ao número de acessos dos estudantes ao curso, assim como a data do primeiro e do mais recente acesso. Há também a possibilidade de fazer algumas estatísticas como, por exemplo, quais os estudantes que mais acessaram o curso. O segundo tipo de informação disponibilizada é uma estatística sobre o acesso por página do curso, o que permite reavaliar o conteúdo das páginas em função de seu número de acessos.

Além de conhecer e oferecer ferramentas variadas que disponibilizam diversos recursos, para criar e implementar um ambiente virtual de aprendizagem o mais adequado possível, é fundamental entender quem é o público alvo do curso em questão, o que ele pensa e quais são as suas necessidades. Dessa forma, na próxima seção, discuto quem é o aluno virtual.

2.4. O aluno virtual

Para entender as necessidades e expectativas do aluno virtual (também chamado de aluno on-line) é preciso, em primeiro lugar, identificar quem é esse aluno, quais são suas características e seus objetivos, e, por último, qual é o perfil mínimo necessário para ser “bem sucedido” em ambientes virtuais de aprendizagem. Para tal, quando possível, é relevante colher informações básicas sobre os futuros alunos como, por exemplo, se já têm ou tiveram contato com o computador. Essa averiguação pode ser feita através de questionários, entrevistas ou outras fontes disponíveis.

Outra questão relevante é que, embora o computador esteja bastante difundido em nossa sociedade, encontramos pessoas, de todas as idades, até mesmo nos grandes centros urbanos, que nunca tiveram acesso a um computador. Além disso, a internet, fundamental na realização dos cursos on-line, também é precária em várias localidades, em especial a chamada internet

de banda larga ou de alta velocidade, muitas vezes deixando o usuário com a única opção de acessar o curso por meio de conexão discada, o que muitas vezes inviabiliza a realização de um curso por seu alto custo.

Também é relevante identificar o grau de conhecimento do usuário, neste caso o futuro aluno virtual, em relação à sua capacitação para a utilização do computador, visto que, em algumas situações, AVAs com muitos recursos podem ser um fator inibidor na efetiva participação dos alunos no curso.

Após identificar a possibilidade de acesso a computador conectado à internet e seu grau de conhecimento como usuário, é preciso definir a disponibilidade de tempo médio que os alunos dispõem para participar das atividades on-line, visto que um curso que demande muito mais horas de participação do que o público alvo realmente dispõe tem uma grande chance de não ser bem sucedido.

Além dessas preocupações operacionais, há ainda outros aspectos que devem ser levados em consideração na elaboração de um curso on-line que objetive prover um ambiente virtual de aprendizagem que realmente desperte o interesse dos alunos. Palloff e Pratt (2003) destacam, por exemplo, que, para compensar a falta de interação face a face e as “dicas” visuais e auditivas desse tipo de interação, é necessário prestar bastante atenção às necessidades individuais dos alunos virtuais:

Conhecer quem é o aluno virtual e quais são as suas necessidades on-line ajuda o instrutor a projetar um curso voltado a essas necessidades e que é verdadeiramente centrado no aluno. (Palloff e Pratt, 2003: 12, tradução minha)

Segundo os mesmos autores, o ensino centrado no aluno não é tão somente aquele que leva em consideração os múltiplos estilos de aprendizagem, mas sim aquele que considera outros fatores que afetam os alunos e condicionam suas necessidades. Nesse sentido, Palloff e Pratt (2003:23 tradução minha) propõem a seguinte tabela de técnicas instrucionais centradas no aluno para apoiar os aprendizes virtuais:

Características do aluno on-line	Técnicas instrucionais centradas no aluno
Acesso e habilidades	Usar tecnologia adequada aos objetivos de aprendizagem; garantir que os alunos tenham domínio de tal tecnologia; limitar o uso de áudio e vídeo; usar atividades síncronas de forma adequada.
Abertura	Iniciar o curso com apresentações, biografias e relatos de experiência pessoais.
Comunicação	Postar regras de comunicação e netiqueta; incentivar e monitorar a participação.
Comprometimento	Ser claro sobre demandas de tempo, tarefas, notas e prazos de postagem.
Colaboração	Usar estudos de caso, trabalhos em grupos, atividades “quebra-cabeça”; encorajar os alunos a avaliar seu desempenho e de seus colegas. Fazer perguntas abertas para estimular a discussão.
Reflexão	Estimular os alunos a responder no prazo de 24 horas e off-line para que possam refletir melhor.
Flexibilidade	Variar as atividades para todos os estilos de aprendizagem; negociar diretrizes com os alunos; incluir a internet como instrumento de aprendizagem e fonte de informação; estimulá-los a procurar e compartilhar referências.

Palloff e Pratt (2003) também destacam uma série de fatores que caracterizam o aluno virtual “bem sucedido”. Entretanto, alertam que nem sempre todos os alunos apresentam todas as características desejáveis, embora, ainda sim, possam ser “bem sucedidos”. As características desejáveis apontadas por tais autores são:

1. Acesso computador com modem ou conexão de alta velocidade e habilidade para usá-lo.
2. Disposição para compartilhar detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências em educação;
3. A falta de dicas visuais ou auditivas não atrapalha o seu desenvolvimento e é confiante para se expressar por escrito;
4. É auto-motivado e auto-disciplinado;
5. Está disposto a dedicar tempo razoável a seus estudos semanalmente e “leva a sério” o curso on-line;
6. Trabalha colaborativamente;
7. Tem ou pode desenvolver pensamento crítico;
8. Acredita que um ensino de qualidade pode se dar em qualquer tempo e lugar.

Em resumo, Reid (1999) afirma que, para alcançar sucesso na aprendizagem on-line, é essencial que um aprendiz consiga gerenciar de modo autônomo seus recursos pessoais (tempo, equipamento) e os recursos didáticos do curso (bases de dados, mensagens, multimídia). Carr (2000) analisou vários estudos que apontam a possibilidade de conciliar vida profissional e vida familiar como fatores que influenciam os alunos a escolher a modalidade de ensino on-line. Todavia, esses mesmos aspectos de conveniência que atraem os alunos para estudar a distância poderão se tornar fatores que levem à evasão do curso. Palloff e Pratt (2004) destacam que o ensino on-line oferece aos alunos a possibilidade de estudar em qualquer tempo e em qualquer lugar, permitindo, assim, que os alunos continuem trabalhando em turno integral e dando atenção às suas famílias.

Entretanto, pesquisas têm revelado que os mesmos elementos que atraem os alunos para o ensino on-line como, por exemplo, possibilidade de conciliar família, trabalho e estudo, de acessar o curso a qualquer momento e de seguir o seu próprio ritmo de estudo, também podem afastar os alunos dessa modalidade de ensino a distância. É recomendável, portanto, encorajar os alunos a avaliarem se estão realmente preparados para se engajarem em cursos on-line e, ao mesmo tempo, ajudá-los a desenvolver habilidades e características que lhes faltam para um melhor desempenho como alunos virtuais.

2.5. A perspectiva do aluno virtual: exemplos de pesquisas

Além de se preocupar em conhecer o aluno antes da construção de um AVA e de se buscar o desenvolvimento das características desejáveis em um aluno virtual com o objetivo de ministrar um curso on-line bem-sucedido, é fundamental conhecer a perspectiva do aluno durante e após a implementação do curso e seu respectivo AVA para sua avaliação e seu possível aprimoramento. Dessa forma, nesta seção, apresento alguns exemplos de pesquisas que, tal como esta, investigam a perspectiva do aluno sobre cursos on-line ou semi-presenciais e sobre os AVAs utilizados.

Em 1998, Bullen conduziu um estudo de caso onde uma disciplina de graduação era ministrada em um ambiente virtual de aprendizagem. O estudo tinha os seguintes objetivos:

1. determinar se os alunos estavam participando ativamente, construindo conhecimento com os demais participantes e pensando criticamente a respeito dos temas propostos;

2. determinar que fatores afetavam a participação e o pensamento crítico do aluno.

Em relação às perspectivas dos alunos, o estudo revelou que:

1. A propriedade assíncrona foi apontada como positiva e ao mesmo tempo negativa, uma vez que facilitava a participação, mas também ressaltava a dificuldade dos alunos em administrar seu tempo eficazmente;

2. Os alunos acreditavam que, na comunicação assíncrona, tinham a possibilidade de desenvolver melhor o pensamento crítico, uma vez que a mensagem poderia ser elaborada antes de sua postagem, o que tornava a discussão mais democrática;

3. Na opinião dos alunos, a demora no envio das respostas não replicava uma situação real de debate;

4. O fato de a discussão ser baseada no texto escrito também se mostrou um aspecto negativo e positivo; por um lado, os alunos relataram que sentiram falta das “dicas” visuais e auditivas próprias da comunicação face a face, mas, por outro, acreditavam que o fato de a comunicação ser baseada no texto possibilitava que elaborassem melhor suas respostas;

5. A possibilidade de resgatar as mensagens postadas também foi apontada como positiva, entretanto o fato de as mensagens se tornarem públicas foi apontado como fator inibidor em algumas situações;

6. O custo elevado da conexão foi apontado como desvantagem;

7. A possibilidade de troca entre muitos participantes também foi apontada por alguns como positiva.

Brace-Govan e Clulow (2000) desenvolveram uma pesquisa com alunos de um curso de graduação em Marketing. O curso era totalmente on-line. Em primeiro lugar, os alunos reportaram que o interesse em cursar a disciplina on-line se deu por conta da “novidade”. Também constataram que a expectativa dos alunos em relação ao curso estava diretamente associada às experiências anteriores com as quais deveriam estabelecer comparações. Aqueles que não tinham experiências anteriores com cursos on-line esperavam ter menos interações com outros alunos e professores. De um modo geral, os alunos aprovaram a estrutura do curso, porém foram críticos em relação ao tempo de resposta às questões postadas. Os pesquisadores concluíram que, em relação a outros tipos de educação a distância, a internet desperta um maior interesse por parte dos alunos. No entanto, os alunos ainda preferem a educação presencial.

Uma outra pesquisa realizada no mesmo ano por Taley-Ongan e Gosper (2000), analisou o *feedback* de 320 alunos de um curso de graduação, ao longo de dois anos, em relação a dois cursos presenciais com suportes on-line. Os autores concluíram que a introdução de ferramentas mais flexíveis aumentou a satisfação dos alunos. Todavia, destacam que esses resultados também poderiam ser consequência de uma maior confiança por parte dos alunos e professores adquirida ao longo do uso de tais ferramentas.

Felix (2001) coletou dados de 111 estudantes de idiomas e constatou que a internet é uma ferramenta viável no ensino de línguas, especialmente se usada como suporte para aulas presenciais. Seu estudo aponta algumas vantagens e desvantagens, conforme resume o quadro abaixo (Felix, 2001:32, tradução minha):

Vantagens	Desvantagens
1. Flexibilidade de tempo;	1. Falta de prática oral;
2. Riqueza de informações;	2. Distração;
3. Reforço na aprendizagem;	3. Falta de interação com o grupo;
4. Privacidade;	4. <i>Feedback</i> inadequado;

5. Possibilidade de repetir exercícios;	5. Ausência do professor.
6. Melhora das habilidades com o computador.	

Kenny (2001) realizou uma série de estudos e percebeu que o período é de transição e, então, instituições, professores e alunos, precisam se adaptar a essa nova tendência. A autora constatou certo receio quanto às habilidades necessárias para se ensinar on-line. Em resumo, o feedback dos alunos do estudo de caso por ela realizado aponta os seguintes aspectos positivos e negativos sobre o ensino on-line (Kenny, 2001:116 tradução minha):

Positivo	Negativo
1. Acessibilidade aos materiais;	1. Problemas técnicos;
2. Conveniência;	2. Medo de perder o contato face a face;
3. Possibilidade de aprender a utilizar o computador;	3. Medo de não saber utilizar o computador;
4. Bom recurso se utilizado como auxílio para a modalidade presencial.	4. Necessidade de melhor estrutura nos materiais do curso;
	5. Dificuldade de organizar e administrar atividades síncronas;
	6. Grande quantidade de textos exibidos na tela do computador;
	7. problemas com sistemas de proteção com <i>firewall</i> .

Arbaugh (2001) estudou a satisfação dos alunos em relação à personalidade on-line do instrutor, tendo concluído que os ambientes virtuais de aprendizagem podem reduzir a distância entre alunos e professores

verificada em ambientes presenciais. Isso é possível através das seguintes características do professor: demonstração de senso de humor, conforto com a experiência on-line, encorajamento de discussões e opiniões e relato de experiência. Tal constatação parece reforçar a idéia apresentada por Stacey e Fountain (2001) que reportaram a necessidade de uma presença social nos ambientes de aprendizagem on-line.

Hara e Kling (1999) alertam para o fato de vários estudos sobre ambientes de aprendizagem on-line apenas apresentarem “relatos entusiasmados”, como se esta forma de aprendizagem somente registrasse aspectos positivos. Em seus estudos, Hara e Kling destacam três tipos de problemas relacionados a ambientes de aprendizagem on-line, sob a perspectiva do aluno:

1. falhas técnicas,
2. instruções ambíguas;
3. a falta de feedback imediato do professor.

Gerbic (2006), por sua vez, conduziu um estudo, na Universidade de Deakin na Nova Zelândia, com o propósito de investigar a percepção dos alunos em relação às suas participações em discussões on-line em um curso onde o componente on-line complementava a componente presencial, tal como no contexto desta pesquisa. O curso sobre Direito e Finanças era obrigatório para os alunos do curso de graduação em administração, sendo desenvolvido através de encontros presenciais semanais, com carga horária de duas horas, seguidas de discussões on-line. Porém, somente os encontros presenciais eram obrigatórios; as discussões on-line, embora fossem complementares às aulas, não eram de participação obrigatória.

No AVA eram oferecidos materiais de revisão, testes, artigos para *download* e *links* para outros sites. A plataforma já tinha sido utilizada por outra professora com outra turma anteriormente e, portanto, já estava construída e a nova professora, que herdou o AVA, não tinha muita familiaridade com essa modalidade (semi-presencial) de ensino.

O estudo revelou um índice muito baixo de participação nas discussões. O participante que mais postou contribuições escreveu quinze mensagens ao longo do curso e houve uma aluna que não postou nenhuma. No entanto, dos sete participantes do estudo, seis declararam ter consciência da importância da troca de mensagens entre os alunos, principalmente para esclarecer dúvidas de sala de aula e todos alegaram a mesma razão para a não participação efetiva nas interações on-line: o fato de a participação não ser obrigatória para a aprovação no curso. Além disso, seis alunos alegaram falta de tempo para conciliar trabalho, família e estudo como motivo para a baixa participação. Outro aspecto importante revelado pelos alunos foi a percepção da pouca relação entre as aulas presenciais e as discussões on-line.

Em resumo, a pesquisa revelou que a baixa participação está relacionada a aspectos do desenho do currículo, seguido por aspectos relacionados às percepções individuais dos alunos em relação ao ambiente do curso e suas idéias sobre aprendizagem.

A pesquisa aponta também algumas sugestões para melhorar a participação nas interações on-line. São elas:

1. **Atribuir notas:** Ramsden (2003)¹ citado por Gerbic (2006) afirma que os alunos valorizam quando recebem notas de participação ou quando a participação é obrigatória;
2. **Associar as discussões on-line com as aulas presenciais:** Implica retomar o que foi discutido on-line na sala de aula e também tornar a prática da interação entre alunos uma rotina na sala de aula presencial, ou seja, o on-line passará a influenciar no presencial;

¹ Ramsden (2003)¹ citado por Gerbic (2006) em To post or not to post: Undergraduate student perceptions about participating in online discussions. Presented at Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?, 2006.

3. Preparar os alunos para aprender através de interação e do diálogo: Muitos alunos nunca tiveram tal experiência. Portanto, é importante que o professor modele ou simule esse tipo de situação para que os alunos tenham um parâmetro de comparação. Além disso, é importante dividir a turma em grupos pequenos. Stacey² (1999) citado por Gerbic (2006) alega que os alunos sentem mais confiança para expor suas idéias em pequenos grupos.

4. A atividade deve ser genuinamente discursiva: Dysthe³ (2002) citado por Gerbic (2006) afirma que os alunos se sentem muito motivados pela oportunidade de compartilhar seus pontos de vista, de ler pontos de vista diferentes e de debater opiniões divergentes.

5. Explicitar o papel do professor: Uma vez que discussões on-line representam uma grande mudança no processo de aprendizagem, é essencial que o professor aponte claramente qual é o seu papel e qual é o papel do aluno neste contexto. O professor virtual também deve enfatizar a importância da participação individual dos alunos, ou seja, deverá sempre deixar claro para os alunos que eles são co-responsáveis por sua aprendizagem.

² Stacey² (1999) citado por Gerbic (2006), To post or not to post: Undergraduate student perceptions about participating in online discussions. Presented at Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?, 2006.

³ Dysthe³ (2002) citado por Gerbic (2006), To post or not to post: Undergraduate student perceptions about participating in online discussions. Presented at Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?, 2006.

De forma geral, o estudo revelou que, nos cursos semi-presenciais, a participação do aluno em atividades on-line é mais passível de acontecer quando tais discussões estiverem diretamente relacionadas e integradas com as aulas presenciais de forma a adicionar e acrescentar mais qualidade às aulas presenciais. Outrossim, o estudo revelou que o sucesso da relação presencial e on-line depende de como o professor relaciona o componente presencial com o on-line.

Com base nos estudos acima descritos, apresento um quadro que sugere as demandas mais recorrentes em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem:

Os alunos esperam:
1. obter feedback imediato;
2. ter acesso a tecnologia de fácil uso;
3. ter suporte de um professor on-line;
4. ser avaliados;
5. perceber a relação entre presencial e on-line em cursos semi-presenciais;
6. obter suporte técnico e administrativo;
7. interagir com o grupo e com o professor.

É importante ressaltar que tais demandas não estão listadas em ordem de importância, uma vez que foram relacionadas levando-se em consideração suas aparições em diversas pesquisas que buscaram investigar as expectativas e percepções de alunos em relação a cursos totalmente on-line e cursos presenciais com suporte on-line. No entanto, é relevante destacar que o desejo por *feedback* imediato é referenciado na maioria das pesquisas, fato que pode estar relacionado à demanda por suporte do professor on-line.

No próximo capítulo, apresento a metodologia adotada nesta pesquisa.

3. Metodologia de pesquisa

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação. Em primeiro lugar, caracterizo o tipo de investigação aqui conduzida, retomando as questões de pesquisa apresentadas na Introdução e justificando as escolhas metodológicas feitas (seção 3.1 e suas subseções). Em seguida, na seção 3.2 e suas subseções, descrevo o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, incluindo uma apresentação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) aqui investigado. Na seção 3.3, apresento o perfil dos participantes. Finalmente, descrevo os procedimentos de geração de dados (seção 3.4) e os procedimentos de análise de dados (seção 3.5).

3.1. Um Estudo de Caso Etnográfico

Como professora orientadora de um projeto de iniciação científica que incluía a oferta de cursos de línguas para a comunidade, identifiquei a necessidade de entender como os alunos do curso de inglês presencial de tal projeto viam a possibilidade de ter os seus estudos complementados por atividades que seriam disponibilizadas on-line. Em um estágio inicial, quando se pensou nesse tipo de trabalho, não houve uma preocupação no sentido de entender como a complementação on-line das aulas presenciais seria de fato aceita pelos alunos e se estes realmente se beneficiariam dessa modalidade de ensino.

Após uma iniciativa infrutífera de disponibilizar uma série de atividades através do serviço gratuito de grupos de discussão Yahoo Grupos, decidi investigar todo o processo que envolvia a participação dos alunos nas atividades complementares, partindo da ótica de tais alunos. Para essa etapa, no entanto, não foi utilizado um grupo de discussão, mas um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) criado a partir de uma plataforma de ensino a distância.

A pesquisa, desenvolvida nesta dissertação, buscou, então, entender a visão dos participantes antes e após a efetiva participação dos mesmos no AVA. Com tal propósito, como já indicado no capítulo 1, esta pesquisa buscou responder as seguintes perguntas:

1. O que os alunos esperam de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), cujo objetivo é complementar a aprendizagem de inglês realizada de forma presencial?
2. Com relação à perspectiva dos alunos sobre o AVA em estudo:
 - a) Como os alunos avaliam as diferentes áreas do AVA? Que áreas são mais importantes? Que áreas poderiam ser melhoradas ou excluídas?
 - b) Como os alunos percebem a relação entre as aulas presenciais e as atividades on-line?
3. Na visão dos alunos, como ou até que ponto o AVA investigado atende às suas expectativas?

Para responder tais perguntas, optei pelo desenvolvimento de um estudo de caso etnográfico. Portanto, nas subseções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, apresento as principais características do paradigma de pesquisa interpretativista e do estudo de caso etnográfico justificando minha escolha por tal abordagem.

3.1.1 O paradigma interpretativista

Toda pesquisa pressupõe a escolha de uma metodologia para a sua realização e essa escolha está diretamente relacionada à visão que o pesquisador tem acerca do fenômeno estudado. Em ciências sociais, os dois principais paradigmas de pesquisa são o positivista e o interpretativista. Para

os positivistas, a pesquisa científica deve ser pautada pela objetividade e pela neutralidade, ou seja, deve-se buscar controlar variáveis e confiar apenas na quantificação dos fenômenos observados.

Em oposição, para os interpretativistas, o fenômeno deve ser interpretado dentro do contexto social no qual está inserido e deve-se considerar todos os atores envolvidos nesse contexto. Em outras palavras, cada contexto é um fenômeno distinto e, portanto, não é possível fazer generalizações ou extrair verdades universais. Nessa perspectiva, assim como o olhar do pesquisador é importante para a compreensão do contexto observado, também é de fundamental importância dar voz aos indivíduos envolvidos em tal contexto. Conforme enfatiza Moita Lopes (1994: 332):

Na visão interpretativista, a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, i.e, construída pelos próprios procedimentos de investigação, {...}, na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade dos significados que os homens ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem.

A pesquisa em questão investiga a perspectiva dos alunos de um curso de inglês presencial quanto ao uso de um AVA como instrumento complementar às aulas presenciais. Nesse sentido, a pesquisa está preocupada com a visão dos participantes no contexto social e, portanto, está inserida no paradigma interpretativista de base etnográfica.

3.1.2 A pesquisa de base etnográfica

Segundo Moita Lopes (1989), a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos variados, tais como questionários, notas de campo, diários, entrevistas, etc. Como Moita Lopes (1994: 331), acredito que neste tipo de

pesquisa “(...) não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina”.

Erickson (1984) afirma que há duas características fundamentais que caracterizam um estudo como etnográfico. A primeira é o fato de que o estudo etnográfico considera uma unidade social de qualquer dimensão como uma totalidade, ou seja, um universo em si. A segunda é o fato de a etnografia interpretar os eventos segundo a ótica dos atores envolvidos no processo, ou seja, segundo os membros que compõem a unidade social.

Conforme aponta Cumming (1994), a pesquisa interpretativista de base etnográfica contempla os aspectos êmico e holístico. O aspecto êmico está relacionado à tentativa do pesquisador de entender o ponto de vista do pesquisado e de que forma este percebe o contexto do qual faz parte. Quanto ao aspecto holístico, este permite ao pesquisador observar uma determinada comunidade, situação ou evento como um todo.

Isso posto, acredito que a pesquisa interpretativista de base etnográfica foi a mais adequada para a realização da minha pesquisa, uma vez que esta buscou entender o contexto estudado a partir da percepção de seus participantes.

Dentro do paradigma interpretativista de cunho etnográfico, o estudo de caso foi a metodologia de pesquisa mais adequada aos objetivos da minha pesquisa, conforme será explicado na próxima subseção.

3.1.3 Estudo de caso

De acordo com Ludke e André (2001), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato que deverá sempre ser bem delimitado. O caso poderá ser semelhante a outros, mas será sempre distinto, visto que será sempre investigado por um interesse próprio, único e particular. Ainda de acordo com Ludke e André (2001), todo estudo de caso tem um cunho qualitativo, porque acontece a partir de uma situação natural, flexível e aberta. Além disso, o

estudo de caso pretende estudar uma determinada situação de forma contextualizada e singular.

Robson (1993:52) define o estudo de caso como "uma estratégia para fazer pesquisa que envolve uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo no seu contexto de vida real, usando múltiplas fontes de evidência".

Segundo Leffa (2006), o estudo de caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo que objetiva revelar tudo que possa ser relevante para o entendimento do objeto de pesquisa. Nessa busca, deverão ser utilizados variados instrumentos de coleta de dados, tais como questionários, entrevistas, gravações, etc. Além disso, também será necessário considerar dados sobre as atitudes do(s) participante(s) em relação ao contexto pesquisado, suas expectativas, seus anseios, suas experiências etc.

Para Stake (2000), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. No entanto, o autor alerta para o fato de que "nem tudo pode ser considerado um caso", uma vez que um caso é "uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas" (Stake, 2000:436)

Yin (2001) afirma que o estudo de caso como metodologia de pesquisa proporciona ao pesquisador a possibilidade de reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real como, por exemplo, o comportamento de pequenos grupos, processos administrativos e organizacionais, as relações internacionais etc.

Conforme os autores acima citados, o estudo de caso como metodologia de pesquisa caracteriza-se pelo interesse do pesquisador em entender um contexto específico a partir da análise de todos os fatores que, de alguma forma, possam influenciá-lo.

Partindo das considerações feitas pelos pesquisadores citados nesta seção, a presente pesquisa se configura como um estudo de caso por estar preocupada em entender apenas um caso específico, e não em fazer generalizações que possam ser aplicadas em todos os contextos semelhantes ao aqui estudado.

3.2 Contexto de pesquisa

Para descrever o contexto de pesquisa, parto da descrição do Centro de Ensino de Idiomas (CEI) onde o curso em foco foi ministrado (seção 3.2.1). Em seguida, relato o processo de inclusão de um componente on-line complementar às aulas presenciais de Inglês no CEI – primeiramente, através do uso do serviço de grupos de discussão do Yahoo Grupos (seção 3.2.2) e, em seguida, através da criação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na plataforma WebCT (seção 3.2.3). A percepção dos alunos desse AVA é o foco das questões que esta pesquisa busca responder (seção 3.1).

3.2.1 O Centro de Ensino de Idiomas (CEI)

A pesquisa foi realizada em uma tradicional universidade particular localizada na cidade do Rio de Janeiro na qual atuo, desde 2004, como professora adjunta das disciplinas de língua e literatura inglesa do curso de Graduação (bacharelado e licenciatura) em Letras, habilitação português/inglês, na modalidade presencial. A universidade possui diversos *campi* no Estado do Rio de Janeiro e em Vitória, com cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em diversas áreas das ciências humanas e exatas.

O curso de Graduação em Letras funciona, desde 2003, dentro do Instituto de Humanidades da instituição, tendo sido aprovado pelo MEC em 2006. O Instituto de Humanidades também oferece os cursos de Graduação em História, Ciências Sociais, Relações Internacionais e Produção Cultural. Como a proposta pedagógica do Instituto inclui a interdisciplinaridade, todas as graduações do Instituto de Humanidades apresentam um ciclo básico de disciplinas em comum. Seguindo a linha da interdisciplinaridade, os cursos de graduação do Instituto abarcam uma série de Projetos de Iniciação Científica (PIC) coordenados pelos professores dos cursos de graduação, envolvendo

professores e alunos de diferentes graduações. O CEI (Centro de Ensino de Idiomas) é o resultado de um projeto de iniciação científica (PIC), inicialmente intitulado “Inglês Comunitário”, vinculado ao Curso de Graduação em Letras, cujo principal objetivo é o fomento à pesquisa na área de ensino e aprendizagem de idiomas e a formação pré-serviço do professor.

No segundo semestre de 2005, quando o PIC – Inglês Comunitário teve início, os alunos do curso de Letras envolvidos no projeto, chamados de monitores, ministravam aulas gratuitas aos sábados, com duração de quatro horas, para a comunidade interna (funcionários e alunos) do Instituto. Nesse primeiro semestre de funcionamento do curso, foram abertas duas turmas de básico 1, cada uma delas com aproximadamente 30 alunos. Os monitores eram orientados por esta pesquisadora através de reuniões semanais onde eram discutidos textos teóricos da área de ensino e aprendizagem de línguas e preparados planos de aulas e atividades a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula presencial. A proposta inicial do curso era ensinar o idioma inglês, contemplando as quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever), de forma totalmente presencial, fundamentada na abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao término do segundo semestre de funcionamento do PIC, julho de 2006, elaborei um questionário que tinha por objetivo revelar o que os alunos achavam do curso e como este poderia ser melhorado. Uma das questões mais observadas pelos alunos foi o fato de as aulas serem ministradas somente aos sábados. Para eles, a concentração da carga horária semanal de estudos em apenas um dia era prejudicial, porque acreditavam que acabavam “esquecendo” o que havia sido ensinado na aula anterior. Além disso, se eles faltassem a um sábado perdiam a explicação de uma unidade inteira, uma vez que cada unidade era estudada em um único sábado. Os alunos também acreditavam que precisavam de mais exercícios “para casa” já que, por motivos financeiros, os alunos adquiriam somente o livro texto que, na opinião deles, não possuía muitos exercícios.

3.2.2 Primeira etapa: componente on-line via grupos de discussão

Dentro do panorama do CEI descrito na seção anterior, decidi criar um grupo de discussão no Yahoo Grupos com o propósito de aumentar as possibilidades de acesso ao idioma fora da sala de aula, disponibilizando atividades complementares àquelas desenvolvidas em sala de aula presencial. Além de possibilitar novas formas de contato com o idioma, o grupo de discussão também tinha como objetivo estimular a interação dos alunos extra-classe.

Naquele momento, percebi que o projeto tomara uma nova dimensão, visto que, além de ministrar aulas, também estaríamos envolvidos na preparação de material didático a ser disponibilizado via Internet. Portanto, abri vagas para que novos alunos da graduação participassem do PIC. Desse modo, formaram-se dois grupos de pesquisa: o primeiro, constituído dos três monitores que eram encarregados de ministrar as aulas presenciais aos sábados; e o segundo, constituído por três alunas do curso de Letras que passaram a compor a equipe naquele momento e eram responsáveis pela elaboração de atividades a serem disponibilizadas no site de cada turma no Yahoo Grupos.

No entanto, nessa etapa do PIC, de agosto a dezembro de 2006, não tive a preocupação de orientar os alunos do PIC, responsáveis pela elaboração do material didático, como construtores de material didático especificamente para uso on-line. Para elaboração de tais materiais, foi adotada a abordagem comunicativa do ensino e aprendizagem de línguas e a teoria das múltiplas inteligências com a qual os monitores já estavam familiarizados.

É importante ressaltar que os monitores elaboravam apenas as explicações gramaticais e os exercícios. Por uma questão de tempo, os grupos de discussão eram criados e alimentados por mim. Portanto, naquele semestre, criei os grupos para as três turmas, uma turma de nível básico 1, uma de básico 2 e uma de intermediário 1.

Os grupos de discussão eram criados da seguinte forma: os alunos do CEI forneciam os seus endereços de e-mail e, através deles, recebiam um

convite feito por mim para participar do grupo. Os alunos tinham que abrir o e-mail-convite e seguir algumas etapas para que pudessem ter acesso ao grupo.

Nessa etapa do projeto, os grupos de discussão funcionavam assim: uma vez que as explicações gramaticais e os exercícios estavam devidamente concluídos pela equipe responsável, eu copiava e colava os mesmos no corpo de uma mensagem a ser enviada para todos os membros do grupo. Dessa forma, os alunos recebiam os exercícios e as explicações gramaticais nos seus e-mails, sem ter que ir até o site do Yahoo Grupos para acessar o material. Alguns alunos enviavam por e-mail os exercícios realizados. Outros imprimiam e os entregavam pessoalmente para os monitores corrigirem. No entanto, em média, apenas 10% dos alunos das três turmas faziam os exercícios de casa disponibilizados on-line.

Após constatar que o número de alunos que realizava as atividades distribuídas através do grupo de discussão era muito reduzido, resolvi que deveria aprimorar a oferta de atividades disponibilizadas on-line. Coincidentemente, no primeiro semestre de 2007, um aluno do curso de Letras que tinha formação e vasta experiência na área de TI (Tecnologia da Informação) se inscreveu para participar do PIC. Então, decidi que orientaria esse aluno para que ele e os monitores elaborassem as atividades a serem disponibilizadas via Yahoo Grupos, uma vez que as alunas que eram responsáveis exclusivamente pela elaboração dos materiais didáticos se formaram em dezembro de 2006 e, portanto, não contava mais com essa parte da equipe.

Sendo assim, os monitores responsáveis pelas aulas presenciais também ficaram encarregados de elaborar as atividades que eram disponibilizadas no Yahoo Grupos comigo e com o aluno com experiência em TI, que foi designado para o suporte técnico. O papel desse aluno era orientar os monitores na execução das atividades, bem como na colocação das mesmas na área de Arquivos de cada grupo no Yahoo Grupos. Ele também era responsável por explicar aos alunos do curso como entrar no grupo e acessar as atividades, visto que, nessa etapa do projeto, decidi que utilizaria outros recursos do Yahoo Grupos além da distribuição de mensagens e que todas as atividades ficariam armazenadas na área de Arquivos de cada grupo, em vez

de serem enviadas por e-mail. Portanto, para acessar os arquivos contendo os exercícios e as explicações gramaticais, os alunos tinham que acessar o site do grupo. Dessa forma, acreditava que os alunos também participariam das demais atividades disponibilizadas no Yahoo Grupos que, no primeiro semestre de 2007, compreenderam as seguintes áreas:

1. Mensagens: Nessa área, ficavam armazenadas as mensagens enviadas ao grupo. As mensagens poderiam ser enviadas pelos moderadores (monitores e professora orientadora) e também pelos alunos do curso, sendo que as mensagens enviadas pelos alunos eram previamente aprovadas pelos moderadores. Além de ficarem armazenadas no site do Yahoo Grupos, as mensagens também eram enviadas para os endereços de e-mails dos alunos.

2. Arquivos: Nessa área, ficavam armazenados arquivos com explicações gramaticais e também com os exercícios elaborados pelos monitores e por mim. Os exercícios podiam ser impressos e entregues ao monitor ou enviados por e-mail para correção.

3. Links: Nessa área, estavam listados *links* de acesso a diversos sites externos onde os alunos encontravam dicionários on-line, explicações gramaticais, exercícios, letras de músicas, jogos, jornais, vídeos e também o site do livro utilizado pelos alunos (*Interchange*) no qual poderiam fazer os exercícios correspondentes às unidades de ensino estudadas em sala de aula e receber a correção automática dos exercícios, imediatamente após a sua realização.

4. Enquetes: Área onde os alunos opinavam a respeito de assuntos gerais.

5. Agenda: Área onde os alunos podiam verificar as atividades programadas para o curso como, por exemplo, calendário de provas.

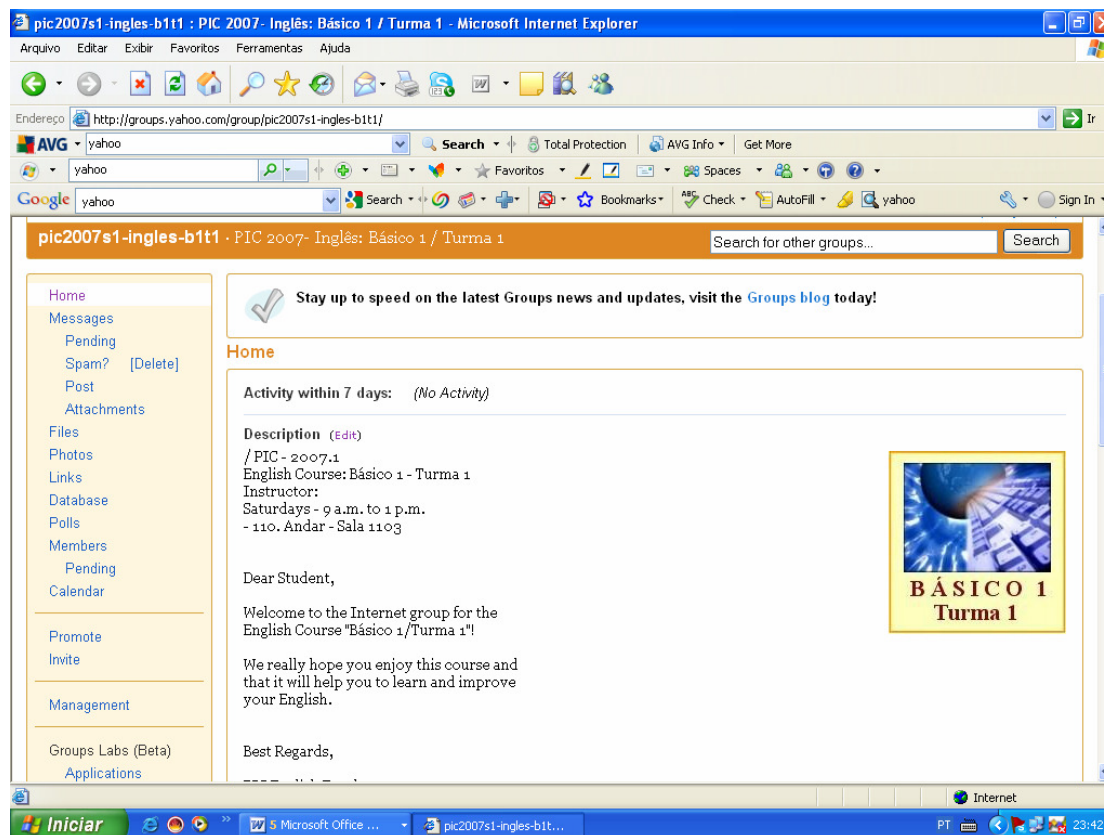


Figura 2 – Página Inicial da Turma de Básico 1 criado no Yahoo Grupos

Embora os grupos criados no Yahoo Grupos oferecessem várias possibilidades de uso do idioma fora da sala de aula, fui informada pelos monitores responsáveis pelas aulas presenciais que poucos alunos acessavam o grupo e realizavam as atividades. Por tal motivo, surgiu o meu interesse em entender de que forma poderia despertar o interesse dos alunos para atividades on-line complementares ao ensino presencial. Decidi, então, criar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) complementar às aulas presenciais que seria viabilizado através da plataforma de ensino a distância Moodle, disponibilizada on-line gratuitamente.

No entanto, para a realização de tal projeto era preciso hospedar a plataforma Moodle em um provedor de internet e, portanto, precisaria do apoio financeiro da Universidade. A priori, o diretor do Instituto apoiou o projeto, mas avisou-me que seria preciso consultar a área de TI (Tecnologia da Informação) da Universidade a fim de definir a viabilização do projeto. Em reunião com o

responsável pela área de TI, este informou ao diretor que a Universidade já trabalhava com uma plataforma de ensino à distância (WebCT) em alguns cursos de extensão oferecidos em outros *campi* e nos ofereceu a possibilidade de utilizar tal plataforma.

Diante desse panorama, construí o ambiente virtual de aprendizagem complementar às aulas presenciais utilizando a plataforma de ensino a distância WebCT. Na próxima seção, descrevo esse AVA.

3.2.3 Segunda etapa: AVA na plataforma WebCT

Depois de usar grupos de discussão no Yahoo Grupos para disponibilizar atividades complementares às aulas presenciais de inglês ministradas no CEI (seção 3.2.2), o uso de um AVA construído na plataforma de ensino a distância WebCT representou uma segunda etapa de utilização de um componente on-line como complemento ao curso presencial. Esta segunda etapa é a que foi investigada nesta pesquisa.

A plataforma era dividida em três áreas distintas: a área CONSTRUIR com acesso restrito a esta pesquisadora (que optou por construir o AVA sozinha, porque não havia tempo de construí-lo com a colaboração dos monitores); a área ENSINAR, com acesso restrito à pesquisadora e aos monitores; e a área intitulada ÁREA DE ESTUDANTE, com acesso à pesquisadora, aos monitores e aos alunos do curso.

Dessa forma, no AVA, os alunos tinham acesso a áreas para atividades coletivas, síncronas e assíncronas, e também às atividades individuais assíncronas. Para cada nível (Básico 1, Básico 2 e Intermediário 1), foi construída uma turma na plataforma e o acesso era feito através de *login* e senha individuais. O *login* e a senha eram criados pela empresa brasileira People, que representa a empresa Blackboard, proprietária da plataforma WebCT. A senha inicial era igual para todos e deveria ser trocada por cada aluno no seu primeiro acesso à plataforma.

Como já mencionado, os alunos somente visualizavam a área intitulada **ÁREA DE ESTUDANTE**, na qual encontravam as seguintes seções:

1. Conteúdo: Esta seção é dividida em várias pastas, sendo uma pasta para cada unidade. Eram oito unidades que correspondiam às unidades do livro-texto (*Interchange*) utilizado em sala de aula. Cada unidade era subdividida em outras pastas que correspondiam às várias atividades oferecidas na unidade. Eram elas:

1.1. Exercícios: Os exercícios eram de dois tipos: (a) com respostas fechadas (correlacione; coloque na ordem certa, verdadeiro ou falso; complete as lacunas), os quais disponibilizavam respostas imediatamente após a realização dos mesmos e (b) com respostas abertas (perguntas; interpretação de texto), os quais eram enviados, automaticamente pela própria plataforma, aos monitores de cada turma que, após a correção, lançavam uma nota e disponibilizavam a correção na área de estudante de cada aluno.

1.2. Explicações Gramaticais: Texto com explicação gramatical referente ao(s) tópico(s) gramatical(is) de cada unidade do livro texto.

1.3. Jogos on-line: Eram *links* para jogos (disponíveis na Internet) para praticar vocabulário e gramática on-line.

1.4. Link: *Link* para o site do livro *Interchange*, utilizado em sala de aula presencial, no qual os alunos encontravam exercícios com resposta automática a serem realizados on-line.

1.5. Fórum: Ainda dentro da área *Conteúdo*, os alunos tinham a pasta fórum. No fórum, os alunos podiam discutir, de forma assíncrona, temas propostos pelo monitor da turma. Os temas eram relacionados a algum tema que já havia sido estudado em sala de aula presencial. Por exemplo, após estudarem uma unidade sobre alimentos, o monitor postava no fórum uma

pergunta sobre preferências alimentares. A partir daí, um diálogo era estabelecido entre o monitor e os alunos da turma.

1.6. Atividades Adicionais: Em outra pasta, os alunos encontravam as atividades adicionais (organizadas em sub-pastas). Eram *links* para sites externos onde os alunos encontravam: (a) exercícios on-line; (b) atividades com vocabulário; (c) dicionários on-line; (d) atividades de compreensão auditiva; (e) explicações gramaticais; (f) jogos on-line. Vale ressaltar que a plataforma possibilitava que os alunos tivessem acesso aos *links* sem sair da mesma. Dessa forma, o aluno não se perdia ao navegar em outros sites, uma vez que podia percorrer o caminho feito através do recurso de volta, até retornar ao ambiente original.

1.7. Tutorial: Na área *Conteúdo*, o aluno também encontrava a pasta Tutorial, cujo objetivo era tirar dúvidas gerais, que poderiam ser em relação ao uso do AVA, em relação à matéria ensinada em sala de aula ou até mesmo em relação aos exercícios on-line.

1.8. Bate-papo: Na área *Bate-papo*, os alunos podiam conversar informalmente, de forma síncrona, com outros colegas da turma, com o monitor ou com a pesquisadora. Embora a plataforma WebCT permita o bate-papo com voz, esse recurso não foi comprado pela universidade. Portanto, o bate-papo em questão era em forma de texto.

1.9. Projetos: Na área *Projetos*, os alunos realizavam projetos coletivos de forma assíncrona.

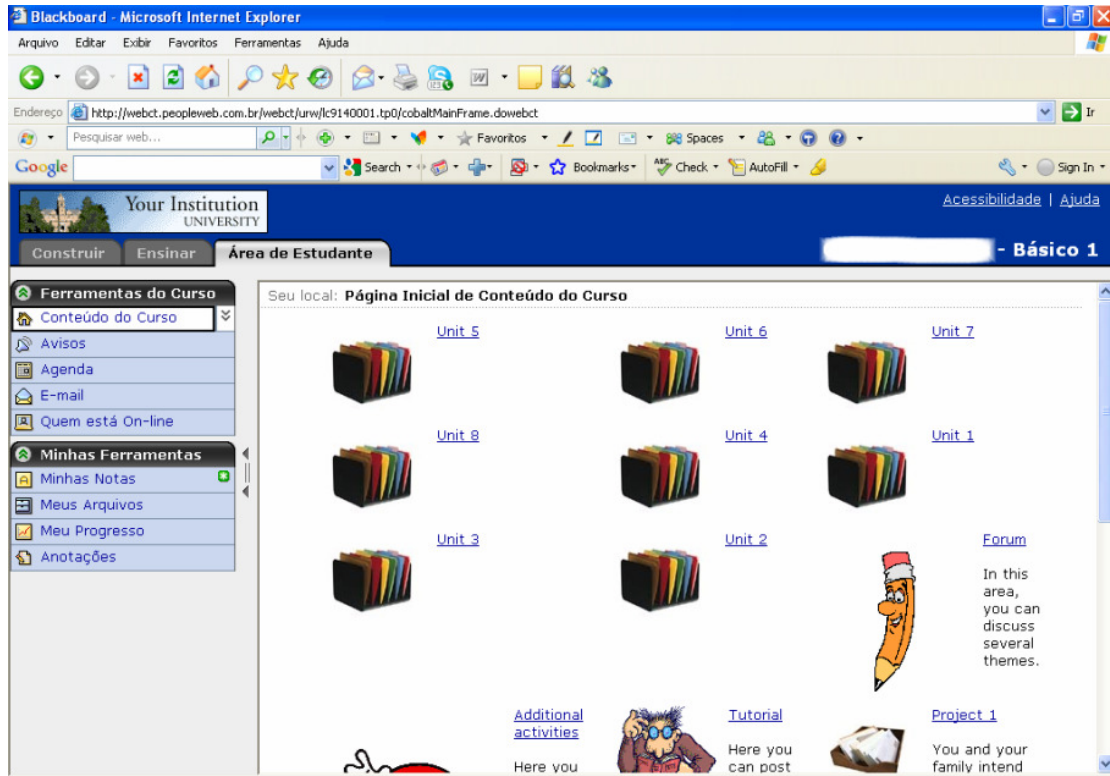


Figura 3 – Área Conteúdo do Estudante – Página Inicial de Conteúdo do Curso

2. Comunicados: Área que servia como um mural, onde eram deixados recados.

3. Agenda: Área onde os alunos podiam verificar as atividades presenciais e virtuais programadas para o curso.

4. E-mail: Nesta área, os alunos tinham acesso uns aos outros através do envio interno de mensagens, ou seja, as mensagens só circulavam no AVA.

5. Quem está on-line: Essa área permitia visualizar e entrar em contato com quem estava on-line, através do Chat.

Além das áreas comuns do curso, ou seja, áreas às quais todos os alunos de determinada turma tinham acesso, o AVA disponibilizava áreas individuais, como:

- 1. Meus arquivos:** Área onde o aluno podia armazenar seus arquivos.
- 2. Meu progresso:** Nessa área, o aluno tinha a correção das atividades por ele realizadas e corrigidas pelo monitor ou pela própria plataforma.
- 3. Anotações:** Área onde o aluno podia escrever e armazenar informações.

O acesso ao AVA podia ser feito de qualquer computador que estivesse conectado à internet. Dessa forma, os participantes podiam participar das atividades de suas casas, do laboratório da universidade e até mesmo de uma *lan house*, por exemplo. O acesso às atividades, como dito anteriormente, era feito a partir de um *login* e de senha individual. Dessa forma, havia registros de acesso à plataforma, que podiam ser resgatados posteriormente e utilizados pelos monitores do curso para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e como dados de pesquisa. No entanto, não utilizei tais registros como dados por acreditar que não ajudariam a responder às perguntas de pesquisa propostas.

3.3. Participantes

No segundo semestre de 2007, quando a pesquisa foi realizada, o CEI oferecia turmas em três diferentes níveis de proficiência: uma turma de básico 1 composta por 28 alunos, uma de básico 2 com 17 alunos e uma de intermediário 1 formada por 12 alunos. É relevante destacar que, das três turmas participantes desta pesquisa, a de básico 2 e a de intermediário 1 tiveram acesso, no semestre anterior, ao grupo de discussão criado no Yahoo Grupos para oferecer, pela primeira vez no CEI, um componente on-line complementar às aulas presenciais. Somente a turma de básico 1 não havia

tido qualquer tipo de contato com atividades on-line e, nas turmas de básico 2 e intermediário 1, apenas cinco alunos haviam ingressado por meio de prova de nivelamento e, portanto, também não tinham tido contato com o grupo criado no Yahoo Grupos.

As turmas eram formadas por alunos de diversos cursos de graduação da universidade, funcionários das áreas administrativa e operacional, uma professora do curso de Administração de outro campus da universidade e público externo. Além das aulas presenciais com carga horária semanal de 4 horas aos sábados, era oferecido aos alunos, nessa etapa do projeto, um ambiente virtual de Aprendizagem (AVA), descrito na subseção 3.2.3, disponibilizado na plataforma WebCT, com o intuito de complementar as atividades desenvolvidas em sala de aula presencial.

Uma vez que a pesquisa está inserida no paradigma interpretativista e que busca entender as expectativas de alunos de um curso de idiomas presencial sobre o uso de uma plataforma de ensino a distância complementar às aulas presenciais, é fundamental traçar o perfil de tais participantes. Com esse propósito, apliquei um questionário (Anexo A) no primeiro dia de aula do semestre no qual passaríamos a utilizar o AVA disponibilizado na plataforma WebCT. Inicialmente, 57 alunos responderam ao questionário que foi aplicado presencialmente.

Em relação à faixa etária, os alunos estavam distribuídos segundo a tabela abaixo:

Faixa etária	Número de participantes
De 16 a 19 anos	3
De 20 a 29 anos	26
De 30 a 39 anos	8
De 40 a 50 anos	15
De 51 a 56 anos	5

Em relação ao grau de instrução, os alunos estavam distribuídos segundo a tabela abaixo:

Grau de instrução	Número de participantes
Cursando ensino médio	1
Ensino médio completo	9
Cursando ensino superior	33
Superior completo	11
Cursando pós-graduação lato sensu	1
Pós-graduação lato sensu completa	2

Como dito anteriormente, quando idealizei as atividades disponibilizadas através do grupo de discussão no Yahoo Grupos, não verifiquei se o público alvo tinha familiaridade com o computador e com a Internet, uma vez que acreditava que estes eram utilizados por todos, especialmente porque, de alguma forma, os alunos do curso estavam inseridos no contexto universitário, seja como alunos da universidade ou como funcionários da mesma. Como o resultado do uso do Yahoo Grupos havia sido fraco, para a nova etapa do curso, em que se usaria um AVA na plataforma WebCT, que também era objeto desta pesquisa, considerei pertinente entender como as NTICs (novas tecnologias de comunicação e informação) estavam presentes no cotidiano dos participantes e como eles percebiam os impactos de tais tecnologias em suas vidas.

Dessa forma, no questionário inicial (Q1) fiz algumas perguntas sobre o uso das NTICs. Quando perguntados sobre o uso do computador, todos os participantes afirmaram que já faziam uso e apenas um participante respondeu que não tinha acesso à internet.

Em relação à idade em que começaram a utilizar o computador, os participantes foram classificados da seguinte forma:

Faixa etária	Número de participantes
De 6 a 16 anos	29
De 18 a 28 anos	21
De 39 a 48 anos	7

O quadro acima nos mostra que cerca de metade dos alunos começou a usar o computador na infância ou na adolescência, sugerindo fazer parte do grupo dos nativos digitais (Prensky, 2001) e, portanto, ter familiaridade com a tecnologia digital.

Em relação à finalidade para a qual utilizam o computador, podendo assinalar mais de uma das alternativas apresentadas, os participantes indicaram os seguintes usos:

Uso	Número de participantes
Compras on-line	8
Estudos	32
Lazer	26
Negócios	14

O quadro acima mostra que a maioria dos alunos usa o computador para estudos.

Em relação aos tipos de comunicação que mais usavam na Internet, podendo assinalar mais de uma das alternativas apresentadas, os participantes responderam:

Tipos de comunicação	Número de participantes
Blog	3
e-mail	56
Forum	7
Lista de discussão	5
MSN	42
Orkut	26
Salas de bate papo	5

O quadro acima mostra que as formas de comunicação on-line mais utilizadas pelos alunos eram o e-mail, o serviço de mensagens instantâneas MSN e o site de relacionamento Orkut. Poucos alunos utilizavam listas ou fóruns de discussão, que são recursos de comunicação on-line muito usados em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os participantes também foram perguntados se tinham acesso à internet em casa e qual era o tipo de acesso utilizado. Dos 57 participantes que responderam ao questionário, 44 declararam que tinham acesso à internet em casa. Desses 44, 20 tinham acesso à internet através de conexão discada e 24 através de conexão banda larga.

Resumindo o perfil dos participantes acima detalhado, verifiquei que as turmas eram compostas de um público relativamente jovem, na sua maioria jovens universitários que tiveram contato com o computador relativamente cedo, que utilizam o computador prioritariamente para os estudos e lazer, que possuíam acesso à internet em casa e que utilizam as ferramentas de comunicação mais popularmente difundidos cotidianamente.

Na próxima seção, descrevo os procedimentos de geração de dados utilizados na pesquisa.

3.4 Procedimentos de geração de dados

Para a geração dos dados da pesquisa, utilizei dois questionários semi-estruturados (ou seja, com perguntas de respostas fechadas – já previstas nas alternativas apresentadas – e abertas – sem alternativas pré-definidas) e entrevistas individuais semi-estruturadas (roteiro utilizado como ponto de partida da entrevista no ANEXO C) com três alunas, uma de cada nível (Básico 1, Básico 2 e Intermediário 1).

O primeiro questionário (Q.1 ANEXO A) foi aplicado antes da apresentação do AVA em questão às turmas. O objetivo foi traçar um perfil mais detalhado dos alunos, bem como entender as necessidades, interesses e expectativas em relação às atividades a serem desenvolvidas no AVA. Esse questionário também visava estabelecer o grau de familiaridade dos participantes com o uso do computador e da internet.

O segundo questionário (ANEXO B) foi aplicado ao término do módulo e objetivou investigar que áreas ou atividades do AVA, na perspectiva dos participantes, mais contribuíram para a aprendizagem de inglês e como essas atividades desenvolveram questões trabalhadas na sala de aula presencial. Por último, o questionário pretendeu revelar como os participantes tiveram (ou não) suas expectativas e necessidades atendidas pelo AVA.

Dos 57 alunos que responderam o primeiro questionário (Q.1), apenas 23 retornaram o segundo questionário (Q.2) respondido, que foi enviado a todos os alunos por e-mail, sendo que 2 alunos afirmaram não ter participado das atividades on-line por falta de tempo e, portanto, apenas 21 questionários foram respondidos integralmente. Cabe ressaltar que, em virtude do término das aulas e início das férias, não foi possível manter contato com os 34 alunos que não retornaram o questionário Q.2 respondido. No entanto, desse grupo, 9 e-mails não foram enviados por conter algum tipo de erro, o que leva a crer que tais endereços de e-mail poderiam estar errados, com problemas técnicos ou, até mesmo, poderiam não existir de fato.

O último instrumento utilizado na geração dos dados foi a entrevista individual, visando elucidar questões que não foram esclarecidas pelos questionários, entender possíveis discrepâncias e aprofundar aspectos gerais

percebidos na análise dos questionários. As entrevistas foram conduzidas presencialmente, gravadas em áudio e transcritas seletivamente. Como critério inicial para a seleção dos alunos a serem entrevistados, optei por entrevistar um aluno de cada nível. Dos níveis Básico 1 e Básico 2, convidei para participar da entrevista duas alunas (Rosane e Sônia) que eram funcionárias da universidade (ambas ascensoristas) e que, segundo os monitores do curso, acessavam regularmente o AVA no laboratório de Informática da instituição, valorizando o componente on-line do curso, apesar de suas dificuldades pessoais com a tecnologia. Do nível intermediário 1, convidei para a entrevista uma professora (Ana) do curso de Administração de outra unidade da instituição, que, segundo a monitora da turma, tinha uma atitude resistente em relação ao uso do AVA. Dessa forma, busquei contemplar nas entrevistas duas perspectivas diferentes: a do aluno favoravelmente predisposto ao AVA e a daquele com resistências ao seu uso.

Na próxima seção, apresento os procedimentos de análise de dados utilizados na pesquisa.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Através da triangulação dos dados coletados, a pesquisa busca atender aos princípios êmico e holístico, que embasam as pesquisas etnográficas. Para Erickson (1981), ao seguir o princípio êmico, deve-se desconsiderar visões pré-estabelecidas, padrões, modelos, esquemas e tipologias e considerar os fenômenos da sala de aula do ponto de vista dos atores da vida cotidiana. Para Hornberger (1994), o princípio holístico prevê comparações entre diferentes participantes e suas múltiplas perspectivas a fim de se obter uma visão mais ampla do contexto investigado.

Dessa forma, para responder as questões de pesquisa, investiguei a perspectiva dos participantes, através da análise de suas interpretações, opiniões e percepções.

Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades - ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação - na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade. (Cavalvanti e Moita Lopes 1991)

Todavia, entendo que a subjetividade inerente à pesquisa interpretativista deve ser elucidada tomando-se por base as cinco regras propostas por Erickson (1986:140, tradução minha) para legitimar os dados utilizados. São elas:

1. A necessidade da quantidade adequada de evidências e da observação detalhada dos dados;
2. As evidências devem surgir de tipos de fontes variadas como, por exemplo, entrevistas, questionários, observações, notas de campo, uma vez que o uso de um único tipo de fonte pode comprometer a legitimidade das conclusões;
3. O pesquisador deve fazer uma análise criteriosa e minuciosa dos dados, se resguardando de possíveis erros de interpretação devido à quantidade de informações inadequadas ou mesmo de informações deliberadamente distorcidas;
4. O pesquisador deve procurar não somente validar suas interpretações, mas também invalidá-las;
5. Os casos discrepantes devem ser cuidadosamente analisados, visto que a pesquisa qualitativa faz uso de tais casos como antídoto para verificar evidências que suportem as conclusões do pesquisador.

O primeiro passo da análise foi uma leitura preliminar dos questionários respondidos, objetivando uma familiarização com o perfil dos participantes e seus depoimentos.

Em seguida, através da observação do campo léxico-semântico das respostas aos questionários e da transcrição das entrevistas, foram identificados núcleos de significado relacionados às questões de pesquisa.

Dessa forma, a análise dos dados foi feita através da leitura e identificação de categorias que emergiram dos dados e não previamente estabelecidas.

Após a delimitação de um conjunto inicial de núcleos de significado, os dados foram novamente analisados para verificação da adequação das categorias identificadas e sua possível reformulação.

O conjunto final de núcleos de significado (ou categorias) definidos pela análise é apresentado e discutido no próximo capítulo, à luz da literatura revisada (capítulo 2), buscando-se estabelecer relações entre, de um lado, aspectos teórico-práticos dos usos de ambientes virtuais de aprendizagem como complemento ao ensino presencial e, de outro, a percepção dos participantes sobre o AVA aqui investigado.

4. Resultados

Neste capítulo, apresento e discuto os dados gerados nesta pesquisa, de acordo com a metodologia descrita no respectivo capítulo. A análise dos dados será relacionada às três perguntas de pesquisa, apresentadas na Introdução e no capítulo 3:

1. O que os alunos esperam de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), cujo objetivo é complementar a aprendizagem de inglês realizado de forma presencial?

2. Com relação à perspectiva dos alunos sobre o AVA em estudo:
 - a) Como os alunos avaliam as diferentes áreas do AVA? Que áreas são mais importantes? Que áreas poderiam ser melhoradas excluídas?

 - b) Como os alunos percebem a relação entre as aulas presenciais e as atividades on-line?

3. Na visão dos alunos, como ou até que ponto o AVA investigado atende suas expectativas?

Dessa forma, os resultados foram agrupados e serão apresentados e discutidos nas seguintes seções: as expectativas dos alunos (seção 4.1); avaliação do AVA na percepção dos alunos (seção 4.2); a relação entre as atividades do AVA e as aulas presenciais na percepção dos alunos (seção 4.3); expectativas dos alunos atendidas pelo AVA (seção 4.4).

4.1 As Expectativas dos alunos

Nesta subseção, apresento e discuto os dados gerados através do primeiro questionário (Q.1) (cf. anexo A), que foi aplicado aos participantes da pesquisa no primeiro dia de aula do curso (cf. capítulo 3), do segundo questionário (Q.2) (cf. anexo B), enviado por e-mail após o término do curso, e das entrevistas (cf. anexo C), realizadas presencialmente também após o término do curso.

Os dados gerados por esses instrumentos buscaram revelar as expectativas e as percepções dos alunos de um curso de inglês quanto à utilização de um AVA complementar às aulas presenciais (cf. capítulo 3).

A análise do campo lexical das respostas dadas pelos alunos nos instrumentos acima citados permitiu a identificação de núcleos de significado e a categorização dos elementos que revelam as principais expectativas desse grupo de alunos.

Desta análise, surgiram as seguintes categorias, por ordem de recorrência nas respostas dadas:

1. mais contato com a língua;
2. professor on-line para tirar dúvidas;
3. mais exercícios;
4. explicações gramaticais;
5. mais interação.

Em primeiro lugar, destaco que, embora o contexto desta pesquisa, ou seja, um curso de inglês presencial com atividades complementares on-line, não seja exatamente igual a todas as pesquisas apresentadas no capítulo de fundamentação teórica (capítulo 2), algumas demandas dos alunos reveladas em tais pesquisas se assemelham às categorias estabelecidas nesta pesquisa a partir dos dados por ela gerados. A exemplo dos resultados apresentados por Hara e Kling (1999), Felix (2001) e Stacey e Fountain (2001), a maioria dos alunos aponta a possibilidade de ter um professor on-line para tirar dúvidas como uma de suas expectativas.

Tal expectativa pode estar relacionada a dois fatores. Em primeiro lugar, pode estar relacionada à possibilidade de o aluno acessar o AVA quando desejar, ou seja, do mesmo modo que o aluno pode ter acesso ao AVA a qualquer momento, ele também espera encontrar um professor on-line de plantão. Em segundo lugar, conforme revelado em quase todas as pesquisas apresentadas no capítulo de fundamentação teórica - Bullen (1998), Felix (2001) e Hara e Kling (1999), os alunos anseiam obter feedback imediato, ou seja, os alunos esperam ter suas dúvidas imediatamente solucionadas ou receber a correção de um exercício, por exemplo, logo após a sua submissão e, portanto, esperam encontrar um professor on-line disponível para atendê-los. Para ilustrar a demanda do feedback imediato, destaco a seguinte resposta dada como sugestões de atividade a ser disponibilizada no AVA:

Elaborar exercícios como, por exemplo, *conversation*, com a correção do professor enviada em sequência para o e-mail, como já ocorreu comigo. Foi muito válido. (Silvia, Q.1)

Além da atividade sugerida por Silvia (Q.1), Vani, Bruno e Cláudia (Q.1) também apontaram como sugestão a presença do professor on-line vinculada ao feedback imediato:

Professor para tirar minhas dúvidas. (Vani, Q.1)

Professor on-line para tirar dúvidas. (Bruno, Q.1)

Um professor online para tirar dúvidas, principalmente pronúncia. (Claudia, Q.1)

O aluno Roberto (Q.2) também destaca a necessidade de obter um feedback imediato, conforme sua sugestão de melhoria para a plataforma:

Entrei na plataforma¹ para tirar uma dúvida da aula e não tinha um professor on-line. Acho que no próximo módulo deveria ser oferecido um esquema de plantão para que os alunos tirassem suas dúvidas. (Roberto, Q.2)

É interessante perceber que a demanda pela presença do professor on-line foi observada tanto antes quanto depois da utilização do AVA, ou seja, os alunos demonstram relativa dependência do professor. Tal dependência explica-se, em parte, por se tratar do ensino de uma língua estrangeira, que possui características próprias como, por exemplo, a necessidade da correção da pronúncia e entonação associadas à figura do professor, conforme destacou a aluna Cláudia (Q.1), acima mencionada.

Além do aspecto acima mencionado, a demanda por feedback imediato parece estar relacionada a um paradigma de aprendizagem centrada no professor, visto que, embora o AVA disponibilizasse uma séria de ferramentas com as quais os alunos poderiam buscar sozinhos o conhecimento almejado (tais como *links* para dicionários on-line ou *links* para explicações gramaticais), alguns alunos relatam que sentiram falta do professor on-line, e também presencialmente, para ajudá-los a resolver os exercícios, conforme os relatos abaixo:

A professora não explicava na sala o que era pra fazer na plataforma. Quando tinha dúvida, perguntava pro André² (monitor do laboratório de informática), mas ele também não sabia muito inglês. (Sônia, E.1)

¹No capítulo de fundamentação teórica faço uma diferenciação entre plataforma e AVA. No entanto, nos questionários e nas entrevistas foi usado o termo plataforma referindo-se ao AVA em uso visto que este foi o termo inicialmente usado para apresentar o AVA aos alunos.

²André é funcionário da instituição, monitor do laboratório de informática, mas não está envolvido diretamente com o CEI.

Como sugestão para o próximo módulo, mais aulas no laboratório com a professora³ da turma para ensinar a usar a plataforma e a fazer os exercícios. (Júlia, Q.2)

Acho que na plataforma faltou o auxílio da professora. Acho que ela deveria ter ajudado mais. Quase sempre que perguntava sobre determinado exercício da plataforma, ela dizia que ia verificar e nunca me dava uma resposta. (Aline; Q.2)

Através da análise dos relatos acima, pode-se inferir que tais alunos não apresentaram uma das características apontadas por Paloff e Pratt (1999, capítulo 2) como importante para o sucesso do aluno na modalidade de ensino on-line, ou seja, uma atitude autônoma, uma vez que não foram capazes de buscar sozinhos os caminhos para solucionar os obstáculos provenientes dessa modalidade de ensino a distância, dessa forma depositando no professor toda a responsabilidade por sua aprendizagem. Por outro lado, talvez o tempo e os procedimentos utilizados para familiarização dos alunos com o AVA não tenham sido suficientes e as tarefas a serem realizadas não tenham ficado suficientemente claras. Além disso, é possível que o professor, acreditando que as atividades on-line eram para ser feitas de forma independente pelo aluno, não tenha dado o suporte necessário para os alunos em questão.

Além do feedback imediato, apontado pelos alunos como uma das suas expectativas, a maioria dos alunos apontou a possibilidade de mais contato com o idioma, estudado como a principal expectativa em relação ao AVA. Essa categoria é muito peculiar da área de ensino e aprendizagem de línguas, pois parece haver um consenso de que quanto mais exposição ao idioma estudado, mais se aprende ou domina tal idioma, conforme revelado nas falas a seguir:

³No capítulo 3, expliquei que as aulas do CEI eram ministradas por alunos do curso de graduação em Letras e que estes eram denominados monitores. No entanto, nos questionários e entrevistas, os alunos do CEI utilizam o termo professor para se referir aos monitores.

Maior contato com o língua estrangeira facilitaria o aprendizado. (André, Q.1)

Acredito que com atividades on-line se obteria melhores resultados no curso porque seria mais uma forma de ter contato com o inglês. (Eliana, Q.1)

Com a prática online teremos mais aproveitamento no curso. (Nilciara, Q.1)

Teremos como praticar mais. (Edith, Q.1)

Funcionaria como fixação e treinamento. (Márcia, Q.1)

Uma forma a mais de treinar.(Bruno, Q.1)

Porque você pratica. Você praticando, tudo fica mais fácil. (Davi, Q.1)

No nosso caso, o curso tem um espaço muito grande entre as aulas. Com a plataforma poderia praticar o que foi visto na aula. (Israel, Q.1)

Note-se que, no último relato acima, o aluno destaca a utilidade do uso do AVA em um contexto onde os alunos só têm aulas uma vez por semana e o AVA poderia proporcionar o contato com o idioma no período entre aulas.

Além dos aspectos acima revelados, é possível considerar que as categorias mais exercícios, explicações gramaticais e mais interação, que também emergiram da análise dos dados, estão diretamente relacionadas à categoria mais contato com o idioma, ou seja, na percepção dos alunos, o AVA poderia oferecer mais contato com o idioma estudado através de exercícios e explicações gramaticais.

Em relação à categoria mais interação, não ficou claro nas respostas dadas ao primeiro questionário (Q.1) se os alunos tinham inicialmente vislumbrado a possibilidade de interagir entre si no AVA ou se sua expectativa era de interação com o professor ou com o próprio conteúdo do curso.

4.2 Avaliação do AVA na perspectiva dos alunos

Com o propósito de avaliar o AVA na percepção dos alunos, analisei os dados gerados pelo segundo questionário (Q.2) e pelas entrevistas. Conforme já indicado no capítulo 3, dos 57 alunos que responderam o questionário (Q.1), apenas 23 retornaram o questionário respondido, sendo que 2 alunos afirmaram não ter participado das atividades on-line por falta de tempo e, portanto, apenas 21 questionários foram respondidos integralmente.

Para revelar que áreas os alunos achavam mais importantes foram utilizadas duas perguntas no Q.2 (ANEXO B). Na primeira, os alunos deveriam numerar, em ordem de utilização, as atividades de que tinham participado no AVA. Na segunda pergunta, os alunos tinham que numerar, em ordem de importância, as áreas do AVA que acreditavam ser mais importantes para complementar as atividades de sala de aula.

As respostas dos questionários para tais perguntas revelam que as áreas mais utilizadas pelos alunos foram, em primeiro lugar, o *WebCT exercises*; em segundo, os *links* para explicações gramaticais e; em terceiro lugar, o *link* para os exercícios on-line disponibilizados no site do livro utilizado em sala de aula. É interessante observar que as mesmas áreas, ou seja, *WebCT exercises*, *links* para explicações gramaticais e *link* para os exercícios on-line disponibilizados no site do livro utilizado em sala de aula, nesta mesma ordem, foram assinaladas pelos alunos como sendo as mais importantes para complementar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Em outra pergunta, os alunos deveriam assinalar com M as áreas do AVA que deveriam ser melhoradas e com E as áreas que deveriam ser excluídas. Para as áreas que deveriam ser melhoradas, a maioria dos alunos (7) também marcou a opção *WebCT exercises*. Além dessa área, foram assinaladas com M as seguintes áreas: o bate-papo (3 alunos), o fórum (1 aluno) e o projeto (1 aluno). No entanto, nenhum aluno assinalou E para as demais áreas do AVA, mesmo que estas não tenham sido utilizadas por eles.

Os dados acima demonstraram que a área mais utilizada pelos alunos (*WebCT exercises*) foi também considerada a mais importante e também a que mais precisava ser melhorada. Tais dados também foram confirmados na entrevistas das alunas Rosane (E1) e Sônia (E2), conforme os trechos a seguir:

Pesquisadora: Que atividades você fez na plataforma?

Rosane: Fiz alguns exercícios e aquele joguinho que a professora mostrou.

Pesquisadora: Você quer dizer os exercícios da área *WebCT exercises*?

Rosane: É.

Pesquisadora: E você participou de mais alguma atividade?

Rosane: Não, só dos exercícios e do joguinho no dia do laboratório.

Pesquisadora: Por que você não participou das outras atividades?

Rosane: Porque eu tinha pouco tempo para ficar no laboratório e levava muito tempo para fazer os exercícios.

Pesquisadora: Por que você preferiu fazer os exercícios ao invés das outras atividades?

Pesquisadora: E você fazia as atividades da plataforma?

Sônia: Fiz algumas. Todas não.

Pesquisadora: O que você fez?

Sônia: Os exercícios.

Pesquisadora: Você utilizou alguma outra área? Por exemplo, bate papo, links, fórum?

Sônia: Não. Só mesmo os exercícios.

Pesquisadora: Por quê?

Sônia: Porque eu não sabia mexer muito e tinha pouco tempo pra ir pro laboratório. A professora não explicava na sala o que era pra fazer na plataforma. Quando tinha dúvida, perguntava pro André, mas ele também não sabia muito inglês.

Pesquisadora: Por que você preferiu fazer os exercícios ao invés das outras atividades?

Sônia: É porque a professora sempre perguntava na sala se a gente tinha feito o exercício. Eu achei que era mais importante. E também não sabia muito mexer nas outras áreas.

A aluna Sônia, assim como revelado nos questionários, confirmou que a área mais utilizada foi a *WebCT exercises*. Para justificar sua preferência, Sônia aponta que a dificuldade de usar outras áreas da plataforma (“também não sabia muito mexer nas outras áreas”) foi um dos fatores que contribuiu para a maior utilização da área *WebCT exercises* por parte dela. Pode-se supor que talvez isso tenha ocorrido com outros alunos, embora não o tenham relatado. Além disso, Sônia revela um fato novo que pode explicar, em parte, porque a maioria dos alunos priorizaram os exercícios da área *WebCT exercises*: o fato de a professora da turma perguntar em sala de aula se os alunos haviam feito os exercícios. Porém, não há dados na pesquisa que revelem se, quando a professora cobrava os exercícios em sala, ela estivesse se referindo especificamente a área *WebCT exercises* ou ao AVA de um modo geral.

É interessante perceber que, na presente pesquisa, alguns alunos sugeriram que a utilização do AVA fosse obrigatória como forma de aumentar a participação dos alunos. Para ilustrar tal demanda, exponho, abaixo, três sugestões de melhorias no AVA para o módulo seguinte.

As atividades na plataforma deveriam ser obrigatórias para que os alunos levassem mais a sério. (Tânia, Q.2)

Os exercícios da plataforma deveriam valer nota. Assim mais gente participaria e também ajudaria na nossa nota. (Flávio, Q.2)

Assim como temos uma nota de participação nas aulas presenciais, seria importante ter uma nota de participação na plataforma. (Ana, Q.2)

Os relatos acima nos remetem a expectativa que os alunos geralmente têm em relação às tarefas pedidas pelos professores, ou seja, o resultado da avaliação do professor. Conforme Ramsden (2003), citado por Gerbic (2006) – capítulo 2 –, os alunos valorizam o fato de serem avaliados por seus professores. Além disso, segundo o mesmo autor, os alunos também dão muito valor quando a participação é obrigatória.

Assim como Tânia e Flávio (Q.2), acima mencionados, Ana (E.3) ressalta a importância da obrigatoriedade de participação no AVA:

E uma outra coisa que também é importante é tornar a participação na plataforma obrigatória. Aqui na Humanidades isso é fácil porque vocês têm um laboratório. Os alunos podem acessar daqui. (Ana, E.3)

O fato de os alunos terem apontado as áreas *WebCT exercises*, *link* para explicações gramaticais e *link* para exercícios no site do livro utilizado em sala como as mais importantes para complementar as atividades de sala de aula também sugere que os alunos percebem o AVA, em parte, como se fosse a reprodução do livro de gramática ou do livro de exercícios on-line, ou seja, um local onde estão reunidas explicações gramaticais e exercícios. Tal

entendimento é reforçado pelo fato de não ter havido, nas três turmas, participações significativas nas áreas onde os alunos poderiam interagir entre si ou com o professor, ou seja, quase não houve interação nas áreas bate-papo, fórum, projeto e e-mail.

Essa falta de interação também pode ser resultado de algumas situações. Em primeiro lugar, cumpre destacar que as turmas de básico 2 e intermediário 1 já tinham tido experiências anteriores com atividades on-line (ver metodologia) através do Yahoo Grupos, onde a interação entre alunos e professor ficava limitada à possibilidade de envio de uma mensagem, a qual, para ser disponibilizada para toda a turma, deveria ser liberada pelo professor. Conforme Brace-Govan e Clulow (2000) – capítulo 2 – afirmam, experiências anteriores podem influenciar a percepção dos alunos em relação a outros ambientes. Nesse sentido, como parte dos alunos tinha participado do Yahoo grupo, onde não havia ferramentas como o bate-papo ou o fórum para promover a interação entre os alunos e o professor, esse grupo pode ter percebido o AVA como um ambiente onde a interação não era esperada ou relevante.

Em segundo lugar, embora o contexto da sala de aula de um curso de inglês presencial pressuponha a interação entre os alunos e entre os alunos e o professor, de um modo geral, nas demais disciplinas, os alunos ainda estão acostumados a aulas expositivas, onde a participação dos alunos é muito pouco exigida e onde o professor geralmente concentra todo o saber que é transmitido para os alunos (capítulo 2). Nesse contexto, a forma "adequada" de aprender e absorver os conhecimentos transmitidos pelo professor em sala de aula é revisar em casa a matéria ensinada em aula e fazer exercícios para fixar tais conhecimentos. Tal tipo de experiência prévia também pode ter levado os alunos a imaginar que a participação esperada deles no componente on-line era a de rever conteúdos e fazer exercícios.

Dos 21 alunos que responderam o segundo questionário (Q.2), um pouco mais da metade assinalou áreas que deveriam ser melhoradas. A princípio, houve um destaque para a necessidade de melhoria na área *WebCT exercises* (7 alunos), o que se explica pelo fato de ter sido também a área mais utilizada pelos alunos. No entanto, as outras áreas apontadas pelos alunos a

serem melhoradas incluíam ferramentas de interação síncrona e assíncrona, sendo elas o bate-papo (3 alunos), o fórum (1 aluno) e o projeto (1 aluno). Além disso, na pergunta *O que faltou na plataforma?*, a maioria dos alunos (16) observou a necessidade de mais interação no AVA, sendo que, desse grupo, alguns (7) salientaram a necessidade de mais interação entre os alunos, mas a maioria (9) salientou a necessidade de interação entre os alunos e o professor da turma.

A questão da interação no AVA também apareceu como sugestão para o módulo seguinte. Muitos alunos (17) aventaram a possibilidade de terem algumas aulas no laboratório para desenvolver atividades síncronas, como o bate-papo, por exemplo. Além disso, muitos alunos (15) solicitaram mais aulas no laboratório para aprender a utilizar o AVA.

A aluna Ana (E.3), por exemplo, ao ser perguntada se achava importante continuar a ser disponibilizado um AVA complementar às aulas presenciais nos módulos seguintes fez o seguinte comentário:

Sem dúvida. Só insisto na questão da interação, principalmente no módulo intermediário. É fundamental para os alunos escreverem e a possibilidade de postar mensagens dando a sua opinião sobre determinado assunto é muito estimulante para quem está aprendendo um idioma. Então, investiria na interação. Uma outra coisa que precisa ser avaliada é a habilidade dos alunos com o computador e com a internet e o fato deles terem acesso fácil ou não. Seria interessante, talvez, agendar algumas aulas no laboratório com o professor da turma. Alguns alunos não participam porque não sabem como participar, porque faltaram no dia da explicação, por exemplo. (Ana, E.3)

É interessante observar que o relato da aluna Ana associado às respostas dos questionários sugere que os alunos têm consciência da importância da interação na plataforma.

No entanto, os dados também indicam que a falta de experiência com a modalidade de ensino e aprendizagem on-line ainda é um obstáculo para

maioria dos alunos (15) que sugerem aulas no laboratório para aprender a utilizar o AVA e também para criar o hábito de participar das atividades on-line, em especial daquelas que envolvem atividades de interação síncrona (bate-papo) e assíncrona (fórum), conforme revelado abaixo:

O curso deveria ter começado mais cedo, poderíamos ir ao laboratório em uma parte da aula para fazer as atividades on-line. Eu não fiz alguns exercícios porque tive dúvidas e não tinha ninguém para me ajudar. (Eduardo, Q.2)

Eu escrevi no fórum, mas só a professora Sara comentou. Se tivéssemos feito mais simulados no laboratório, acho que a participação teria sido melhor. (Edith, Q.2)

Acho que precisava de mais aulas para aprender a usar a plataforma e fazer os exercícios. (Rosane, E.1)

Nos relatos acima, observa-se que há uma demanda não somente por auxílio no uso do AVA; é revelada também uma necessidade de treinamento para a participação nas atividades disponibilizadas on-line. Como sugere Gerbic (2006) - capítulo 2 -, é preciso preparar os alunos para aprender através da interação on-line, visto que, para muitos alunos, essa é uma experiência nova e que, portanto, precisa ser modelada ou simulada com a ajuda do professor. Além disso, é preciso que os alunos realmente percebam a importância da prática on-line, em especial das atividades que envolvem interação com outros alunos.

É possível inferir que a maioria dos alunos acredita que a realização de exercícios e o estudo da estrutura gramatical são importantes para aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que essas áreas foram as apontadas por eles como as mais importantes na plataforma. Tal fato comprova-se na resposta de Ana (E.3) sobre que áreas considerava mais importantes no AVA:

Os exercícios certamente foram muito importantes. Acho que o *chat* e o fórum poderiam ter sido melhor aproveitados. Acho que na minha turma ninguém participou. Os *links* eram bem interessantes e uma vantagem que percebi em relação à plataforma é que era possível visitar um site externo e continuar na plataforma. Os joguinhos também eram bem interessantes. Ajudavam a fixar o vocabulário e ainda era um ótimo exercício para a memória. Gostei muito dos jogos, em especial dos de vocabulário. (Ana, E.3)

Note-se que, no relato acima, Ana destaca a qualidade dos *links* sugeridos no AVA e valoriza uma das características de navegação na plataforma WebCT: a possibilidade de acessar sites externos sem sair da plataforma. Além disso, Ana também aponta a importância do lúdico na aprendizagem, ao destacar o uso de jogos.

Em outro trecho da entrevista, onde Ana é perguntada se achava que alguma área do AVA deveria ser excluída, ela comenta novamente a questão da falta de interação no AVA e observa que a interação extra-classe no AVA poderia, inclusive, solucionar problemas de evasão:

Nenhuma [área deve ser excluída]. A única coisa que eu acho que tem que ser melhorada é a interação, porque na minha turma pelo menos quase não houve essa troca. Eu acredito até que, se houvesse uma interação extra-classe, os alunos se sentiriam mais motivados para prosseguir seus estudos. (Ana, E.3)

Em resumo, os dados discutidos acima sugerem que os alunos percebem a falta de interação no AVA. Todavia, percebe-se que os alunos estão mais preocupados com a interação aluno-professor, em vez da interação aluno-aluno. Cabe, então, novamente enfatizar que tal dado pode estar relacionado ao feedback imediato e ao fato de a aprendizagem ainda estar muito centrada no professor.

4.3 Relação entre as atividades do AVA e as aulas presenciais na perspectiva dos alunos

Nesta pesquisa, busquei investigar se os alunos percebiam uma relação entre as aulas presenciais e as atividades on-line. No questionário aplicado após o término do curso (Q.2), a maioria dos alunos (15) afirmou que as atividades on-line complementaram plenamente as atividades desenvolvidas em sala e poucos (6) afirmaram que tais atividades complementaram parcialmente as atividades desenvolvidas em sala de aula, sendo que nenhum aluno assinalou que não percebeu relação entre sala de aula e o AVA.

Dos alunos que alegaram que as atividades on-line complementaram parcialmente as atividades desenvolvidas em sala de aula, destaco o seguinte comentário feito por Roberto no segundo questionário (Q.2):

Os exercícios estavam dentro da matéria, mas acho que a professora deveria falar mais sobre os exercícios e atividades em sala. Ela apenas mandava fazer, mas nunca fazia nenhum comentário em sala. (Roberto,Q.2)

A declaração de Roberto revela que ele percebe uma relação entre o conteúdo aprendido em sala e os exercícios disponibilizados no AVA. Todavia, mostra também uma insatisfação perante a postura da professora em relação ao AVA. Roberto esperava por um *feedback* da professora na sala de aula, o que, de fato, não aconteceu. Em outras palavras, o material disponibilizado no AVA apresentava conteúdos relacionados àqueles abordados em sala de aula presencial, mas a professora não explicitava, em sala de aula, as relações entre o componente on-line e o presencial, tratando os dois como elementos paralelos e não partes interligadas de um mesmo curso.

Não é possível indicar por que a professora não fazia referência em sala às atividades realizadas pelos alunos no AVA, uma vez que esta pesquisa não tinha por objetivo investigar a atitude do professor on-line. No entanto, é

possível tecer alguns comentários. Em primeiro lugar, é possível que a professora não conhecesse todos os exercícios ou atividades disponíveis no AVA, visto que o AVA foi construído por esta pesquisadora e não pela professora (cf. capítulo 3). Uma outra possibilidade é o fato de que nem todos os alunos concluíam as tarefas propostas no AVA. Dessa forma, a professora poderia achar que não devesse fazer comentários em sala antes que todos os alunos tivessem terminado as tarefas on-line.

Assim como Roberto, a aluna Ana percebe a relação entre a sala de aula e o AVA através do conteúdo programático do curso. Ana comenta que o AVA é organizado da mesma forma, ou seja, com as mesmas unidades do livro que é utilizado em sala, o que considera positivo:

Pesquisadora: Você percebeu uma relação entre o que era estudado em sala de aula e o que era visto on-line?

Ana: Sim, claro. Inclusive o curso era organizado de acordo com as unidades do livro que usávamos em sala. Aliás, isso era muito bom porque a gente encontrava tudo que tinha relação com uma determinada unidade em uma única pasta, o que era simples de acompanhar. (Ana, E.3)

Em outro trecho da entrevista, quando perguntada se tinha tido algum tipo de dificuldade com o AVA, a aluna Ana afirmou que não teve problemas com o mesmo, mas teve algumas dúvidas em relação ao exercício. Perguntada se havia relatado tal dificuldade à professora da turma, Ana afirma que sim e, assim como Roberto, reclama a falta de comentários por parte da professora.

Ana: Eu comentei com ela, mas tive a impressão que ela não sabia do que eu estava falando. Parecia que ela não conhecia os exercícios.

Pesquisadora: E você não cobrou uma resposta na aula seguinte?

Ana: Na verdade, não. (Ana, E.3)

4.4 Expectativas dos alunos atendidas pelo AVA

Através dos dados gerados pelo primeiro questionário (Q1), aplicado antes da utilização do AVA, foi possível identificar cinco categorias apontadas pelos alunos como sendo expectativas em relação a um AVA que objetiva complementar as aulas presenciais de um curso de inglês (cf. seção 4.1). São elas:

1. mais contato com a língua;
2. professor on-line para tirar dúvidas;
3. mais exercícios;
4. explicações gramaticais;
5. mais interação.

Como anteriormente mencionado, a categoria mais contato com a língua está interligada às categorias mais exercícios, explicações gramaticais e mais interação. A priori, a expectativa de ter mais contato com a língua pode ser resolvida no AVA através da disponibilidade de exercícios e de explicações gramaticais. Quanto à demanda por mais interação, entendendo-se aqui a interação entre seres humanos e não com o computador (Belloni, 1999), depende mais da ação dos alunos e do professor do que do AVA, uma vez que as ferramentas de interação como, por exemplo, o bate-papo, o fórum, o projeto e o e-mail estavam disponíveis no AVA.

No segundo questionário (Q.2), quando perguntados se o AVA havia correspondido às suas expectativas iniciais, a maioria dos alunos (12) afirmou que suas expectativas tinham sido completamente atendidas, alguns alunos (9) afirmaram terem suas expectativas parcialmente atendidas e nenhum aluno afirmou que suas expectativas não tinham sido atendidas. No entanto, cumpre lembrar que dos 57 alunos que responderam o primeiro questionário, apenas 21 alunos responderam o segundo questionário (Q.2) integralmente. Dessa forma, o resultado desta análise é um reflexo parcial das expectativas iniciais apontadas pelos alunos das três turmas.

Dos 9 alunos que responderam que a plataforma atendeu parcialmente as suas expectativas, a maioria (6) destacou a falta de interação com o professor no AVA, dois alunos destacaram a falta de interação entre os alunos no AVA e um aluno destacou a falta de suporte para usar o AVA.

Nas três entrevistas realizadas após o término do curso, as três alunas também destacaram que suas expectativas foram parcialmente atendidas. Para Rosane (E.1) a falta de ajuda tanto para utilizar o AVA quanto para fazer os exercícios foram obstáculos para a sua participação, conforme se observa nos relatos abaixo:

Eu assisti a explicação da professora e depois, toda vez que ia fazer o exercício, pedia pro André [monitor do laboratório de informática] colocar no exercício pra mim e ele colocava. Quando eu tinha dúvida, perguntava pro André, mas às vezes ele também não sabia o significado das palavras e aí eu não fazia. (Rosane, E.1)

Quer dizer, tive dificuldades com a plataforma, porque não sei muito de informática, mas o André sempre ajudava. Mas, às vezes, ele não estava no laboratório e não podia fazer o trabalho. Acho que a professora poderia levar a turma para o laboratório mais vezes e explicar os exercícios. (Rosane, E.1)

Ana (E.3), primeiro trecho a seguir, relatou que não teve dificuldades com o AVA, mas sim com os exercícios. No entanto, no segundo trecho (já comentado na seção 4.2, sobre a avaliação geral do AVA na perspectiva dos alunos), ela faz um comentário sobre a necessidade de treinamento para o uso do AVA, uma vez que, segundo ela, alguns alunos não participaram porque não sabiam utilizar o AVA. Além disso, Ana (E.3) aponta a falta de interação no AVA como a principal expectativa não atendida, conforme trecho abaixo:

Pesquisadora: Você teve algum tipo de dificuldade na plataforma?

Ana: Em relação à plataforma não, mas tive certa dificuldade nos exercícios discursivos. (Ana, E.3)

Só insisto na questão da interação, principalmente no módulo intermediário. É fundamental para os alunos escreverem e a possibilidade de postar mensagens dando a sua opinião sobre determinado assunto é muito estimulante para quem está aprendendo um idioma. Então, investiria na interação. Uma outra coisa que precisa ser avaliada é a habilidade dos alunos com o computador e com a internet e o fato deles terem acesso fácil ou não. Seria interessante, talvez, agendar algumas aulas no laboratório com o professor da turma. Alguns alunos não participam, porque não sabem como participar, porque faltaram no dia da explicação, por exemplo. (Ana, E.3)

Em resumo, acredito que as demandas por mais contato com o idioma, mais exercícios e explicações gramaticais foram atendidas pelo AVA. Contudo, os dados apontam como as principais expectativas não contempladas pelo AVA: a interação, em especial com o professor, e o suporte para a utilização do AVA, que também poderia ser dado pelo professor.

Por último, o quadro abaixo resume a visão dos alunos acerca do AVA objeto desta pesquisa.

Na perspectiva dos alunos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. o AVA atendeu parcialmente as suas expectativas iniciais de mais contato com a língua estudada através de exercícios e explicações gramaticais; 2. O AVA não promoveu a interação entre professor-aluno / aluno-aluno; 3. O AVA não ofereceu feedback adequado; 4. A participação no AVA deveria ser obrigatória; 5. A participação no AVA deveria ser avaliada; 6. É necessário oferecer mais aulas demonstrativas no laboratório; 7. É preciso que o professor esteja mais envolvido com as atividades e que participe mais ativamente no AVA.

No próximo capítulo, faço algumas considerações finais.

5. Considerações Finais

A presente pesquisa apresenta um estudo de caso etnográfico cujo principal objetivo foi responder as três perguntas de pesquisa relacionadas às expectativas e perspectivas dos alunos de um curso de inglês presencial com suporte complementar on-line viabilizado por um AVA.

Após uma fase inicial de utilização de atividades complementares às aulas presenciais disponibilizadas no Yahoo Grupo (capítulo 3) no referido curso, percebi que, embora houvesse uma demanda por parte dos alunos por mais contato com a língua, não havia, de fato, uma participação efetiva nas atividades do grupo.

Diante desse fato, considerei importante compreender quais eram as reais expectativas dos alunos em relação à possibilidade de dispor de um AVA complementar às aulas presenciais para que pudesse, então, construir um ambiente on-line que realmente atendesse as demandas dos alunos. Em uma segunda fase de uso de um componente on-line no curso de inglês aqui investigado, criei um AVA usando a plataforma WebCT e busquei investigar a percepção dos alunos sobre esse AVA.

Dessa forma, formulei as seguintes perguntas de pesquisa (capítulo 3):

1. O que os alunos esperam de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), cujo objetivo é complementar a aprendizagem de inglês realizado de forma presencial?

2. Com relação à perspectiva dos alunos sobre o AVA em estudo:

a) Como os alunos avaliam as diferentes áreas do AVA? Que áreas são mais importantes? Que áreas poderiam ser melhoradas ou excluídas?

b) Como os alunos percebem a relação entre as aulas presenciais e as atividades on-line?

3. Na visão dos alunos, como ou até que ponto o AVA investigado atende suas expectativas?

Na fundamentação teórica da presente pesquisa, tomei como base três eixos principais, abordados na revisão de literatura (capítulo 2). O primeiro eixo está relacionado à história da evolução da utilização do computador na aprendizagem de línguas estrangeiras. No segundo eixo, apresentei algumas características desejáveis para um aluno virtual “bem sucedido”. Por último, apresentei uma série de pesquisas que buscaram revelar as expectativas e perspectivas de alunos de diferentes tipos de cursos on-line, sendo alguns cursos completamente on-line e outros semi-presenciais.

Para responder as perguntas de pesquisa, elaborei um questionário inicial (Q.1, anexo A), que foi aplicado antes da utilização do AVA, com o objetivo de traçar um perfil dos alunos do curso e entender quais eram as suas demandas em relação a um AVA complementar às aulas presenciais. Após uma breve análise desses questionários, acreditei que o AVA construído pudesse atender tais expectativas, uma vez que, além de disponibilizar exercícios e explicações gramaticais, conforme sugestão dos alunos, o AVA também disponibilizava as ferramentas necessárias para promover interações síncronas e assíncronas entre os alunos e os professores das turmas e também entre os próprios alunos. Por último, com o propósito de avaliar o AVA na perspectiva dos alunos, apliquei um segundo questionário (Q.2, anexo B) e realizei três entrevistas presenciais (anexo C).

A análise dos dados gerados (capítulo 4) foi feita através da identificação de categorias que emergiram desses dados. Os núcleos de significados foram, então, relacionados às pesquisas apresentadas na revisão de literatura (capítulo 2). A análise dos dados gerados pelo primeiro questionário (Q.1) revela que a principal expectativa dos alunos estava relacionada à possibilidade de um contato maior com o idioma estudado, primeiramente explicado pelo fato de as aulas do curso de inglês se concentrarem em um único dia na semana, tendo, portanto, um distanciamento grande entre as aulas. Em segundo lugar, tal demanda era explicada por uma percepção dos alunos em relação à quantidade de exposição à língua estudada, ou seja, os

alunos acreditavam que um contato maior com o idioma propicia uma melhora no aprendizado.

Diretamente relacionada à questão de ter um contato maior com o idioma, está a demanda por mais exercícios e explicações gramaticais. Em parte, os dados sugerem que os alunos percebem o AVA como a substituição do livro de gramática ou de exercícios, uma vez que as áreas mais utilizadas pelos alunos e também por eles consideradas as mais importantes foram o *WebCT exercises*, os *links* para explicações gramaticais e o *link* para os exercícios do livro utilizado em sala.

Embora os alunos tenham praticamente utilizado apenas as áreas que não demandam interação com o professor ou com os outros alunos da turma, os alunos parecem perceber a importância da interação no AVA, uma vez que essa expectativa foi revelada pelos alunos tanto antes, como após a utilização do AVA. No entanto, essa interação parece estar mais relacionada à possibilidade de interagir com o professor para solucionar dúvidas da sala de aula ou de exercícios do que com a possibilidade de interagir com os outros alunos da turma. Em outras palavras, os alunos somente parecem conceber a possibilidade de aprendizado se este for orientado por um professor.

Associado ao fato de os alunos apresentarem uma postura de dependência em relação ao professor está a falta de autonomia. Embora o AVA disponibilizasse uma série de ferramentas capazes de ajudar os alunos a resolverem suas dúvidas sozinhos como, por exemplo, dicionário português-inglês e inglês-português on-line, em vários momentos, os alunos revelam que não participaram das atividades no AVA porque não tinham entendido o enunciado das questões, por exemplo.

Além da possibilidade de solucionar eventuais dúvidas utilizando recursos do próprio AVA, os alunos também poderiam ter pedido auxílio ao professor através das ferramentas de interação assíncrona do AVA como, por exemplo, o e-mail. Todavia, tal recurso também não foi utilizado pelos alunos. Os dados sugerem que os alunos ainda apresentam uma atitude muito passiva em relação ao seu aprendizado, transferindo para o professor toda a responsabilidade por seu aprendizado. Outrossim, cabe destacar que essa atitude é um fator limitador para o sucesso de um curso on-line, ou seja, se não

há interação entre professor e alunos ou entre alunos, o AVA passa a ser a reprodução on-line do livro didático ou, dependendo de suas características, passa a ser utilizado como um CALL behaviorista (capítulo 2).

Como pesquisadora, acredito que a interação é fundamental para a plena utilização de um AVA. Em relação à demanda por mais interação, cabe aqui destacar que alguns alunos perceberam relativa falta de atenção por parte dos professores das turmas em relação às atividades do AVA, apontando o fato de os professores não fazerem comentários sobre o AVA na sala de aula. Segundo eles, os professores se limitavam a lembrá-los da necessidade de fazer os exercícios do AVA.

Conforme já comentado (cf. capítulo 4), o fato de os professores enfatizarem em sala a necessidade de fazer os exercícios do AVA, como se no AVA houvesse apenas esta possibilidade, pode ter influenciado na percepção que a maioria dos alunos teve de que a área *Webct exercices* era a mais importante e que, portanto, deveria ser priorizada.

Embora o foco da minha pesquisa não tenha sido investigar as expectativas e perspectivas dos professores que atuariam no ambiente on-line, avalio que a falta de uma melhor integração de tais professores no projeto foi um fator decisivo, que resultou na pouca interação entre professores e alunos e também na falta de interação entre alunos. Avalio que os professores poderiam, conforme sugerido pelos próprios alunos, ter comentado as atividades do AVA em sala, tanto antes como após a participação dos alunos nas mesmas. Além disso, os professores poderiam ter estimulado os alunos a participarem das atividades no AVA, tanto em sala como on-line, enviando um e-mail para os alunos ou postando um comentário no fórum, por exemplo.

Outro aspecto que poderia ter sido por mim observado é como os professores se veem nesse novo ambiente on-line. Em outras palavras, acreditava que os professores estivessem entusiasmados com o AVA, porque acreditava que eles também percebiam que as atividades on-line beneficiariam os seus alunos e que, portanto, tais professores estivessem engajados no projeto. Assim sendo, não tive a preocupação de entender as expectativas e perspectivas dos professores que atuaram no contexto on-line.

Cumpramos destacar que essa minha aparente falta de preocupação com os professores on-line se explica, em parte, por ter achado que, como já utilizávamos alguns recursos on-line (no Yahoo Grupos) nos módulos anteriores, não haveria necessidade de integrar os professores a esse novo ambiente. Desta forma, foi fornecido aos professores apenas um treinamento presencial para atuar no AVA. Todavia, não houve uma preocupação em monitorar, sistematicamente, os passos desses professores no AVA ao longo do curso.

Face a essa realidade, as dificuldades que os alunos apresentaram só foram percebidas após o término do curso quando da aplicação do segundo questionário (Q2) e das entrevistas.

Outro aspecto que, como idealizadora do AVA, deveria ter observado, foi o fato de a participação no AVA não ter sido apresentada aos alunos como condição para a sua aprovação no curso. De fato, a participação no AVA não era uma exigência para a aprovação. Além da não obrigatoriedade da participação no AVA, os alunos também não recebiam nota pela mesma. Conforme discutido no capítulo de fundamentação teórica (capítulo 2), os alunos valorizam atividades obrigatórias, uma vez que as reconhecem como importantes. Além disso, os alunos também valorizam a atribuição de notas como uma forma de avaliar a sua aprendizagem.

Embora vários pesquisadores (capítulo 2) tenham procurado estabelecer alguns parâmetros ideais para o ensino on-line, tanto em relação às características desejáveis do aluno virtual “bem sucedido”, como em relação a postura que se espera do professor on-line, é relevante destacar que cada AVA é um ambiente singular; cada aluno possui características distintas, cada plataforma disponibiliza determinados recursos tecnológicos, cada professor possui perspectivas diferentes em relação às potencialidades dos ambientes de aprendizagem on-line, e cada grupo de alunos será diferente de outro. O que fará a diferença ou, melhor, o sucesso de um ambiente de aprendizagem on-line é a integração e interação entre os elementos (humanos e tecnológicos) envolvidos no mesmo.

Como pesquisadora, avalio que o AVA construído atendeu parcialmente as expectativas iniciais dos alunos, uma vez que viabilizou a possibilidade de um maior contato com a língua, ainda que esse contato tenha sido praticamente conseguido através da realização de exercícios e da leitura de explicações gramaticais. Todavia, acredito que o AVA apresenta um potencial muito maior de complementação às aulas presenciais do curso de inglês.

Entretanto, é preciso rever alguns pontos fundamentais para a viabilização de um AVA mais eficaz. Em outras palavras, é preciso envolver os professores que atuam no ambiente on-line, avaliar as habilidades mínimas necessárias com o computador e com a internet, no tocante a alunos e professores, e, por último, familiarizar alunos e professores com a plataforma em si e com as atividades do AVA.

Em resumo, a pesquisa sugere que para o sucesso de um AVA é necessário:

1. Envolver alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem on-line;
2. Criar o “hábito” da participação do AVA;
3. Traçar o perfil dos alunos e entender suas reais necessidades antes do processo de criação do AVA
4. Verificar a disponibilidade de tempo para atividades complementares;
5. Estabelecer uma relação entre as atividades presenciais e as on-line;
6. Prover feedback (dúvidas; apoio e avaliação);
7. Tornar a participação obrigatória.

Por último, ao investigar as expectativas e perspectivas dos alunos em relação a um AVA complementar às aulas presenciais, esta pesquisa espera ter contribuído para o desenvolvimento da área de ensino e aprendizagem de línguas com suporte on-line em particular e ter colaborado para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem que atendam as expectativas de alunos e professores de modo geral.

Referências Bibliográficas

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

ARAÚJO, J.P. Criação do Site de uma Comunidade Virtual. Disponível em: <www.comunicar.pro.br/artigos/comm_site_design.htm 2002> Acessado em: 29 de maio de 2006.

_____. O Que os aprendizes esperam dos professores na Educação a Distância On-line? Revista Brasileira de Educação a Distância, ano 8, n. 47 (julho/agosto, 2001). Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.comunicar.pro.br/artigos/expect.htm>> Acessado em: 14 de abril de 2004.

ARBAUGH, J. B. **How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses**. Business Communication Quarterly. 64(4): 42-54, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, W. Panorama atual da educação a distância no Brasil. Texto apresentado na série Educação a Distância do Salto para o Futuro, TV Escola, 2000. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panoread.html>> Acessado em: 14 de abril de 2004.

BELLONI, M.L. Mediatização - Os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação. In: BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 1999.

BEHAR, P. A.; LEITE, S. M. Criando novos espaços pedagógicos na Internet: o ambiente ROODA. In: *www/Internet 2005*, 2005, Lisboa. Anais do Lisboa: IADIS. v. 1. p. 3-10, 2005.

BEHAR, P. A.; LEITE S. M.. The Virtual Learning Environment ROODA: An Institutional Project of Long Distance Education: Journal of science education and technology, EUA, v. 15, n. 2, p. 159-167, 2006.

BENSON, R.; de ZWART, M. The Experience of Online Learning: Evaluating the Effectiveness of an Innovation in Web-based Legal Education. Learning to Choose: Choosing to Learn. Proceedings of the 17th Annual ASCILITE Conference., Coffs Harbour, NSW, Australia: Southern Cross University Press, 2000.

BRACE-GOVAN, J. C., V. Varying expectations of online students and the implications for teachers: Findings from a journal study. *Distance Education* 21(1): 118-135, 2000.

BULLEN, M. Participation and Critical Thinking in Online University Distance Education. *Journal of Distance Education/Revue l'enseignement à distance*, 1998.

CARR, S. As Distance Learning Comes of Age, the Challenge is Keeping the Students. *Chronicle of Higher Education*. 2000. Disponível em: <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm> Acessado em: 12 de maio de 2006.

CHAPELLE, C. Multimedio CALL: lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, Vol. 2, No. 1, pp. 22-34, 1998. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html> Acessado em 10 de agosto de 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas pensar**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

Felix, U. A multivariate analysis of students' perspectives of web based learning. *Australian Journal of Educational Technology* 17(1): 21-36, 2001.

CUMMING, A. (Ed.) *Alternatives in TESOL Research: Descriptive Interpretive and Ideological Orientations*. TESOL QUARTELY Vol.28, No. 4, p.673-702, 1994.

ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: TRUEBA, H. T. ; GUTHRIE, G. P. ; AU, K. **Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1981.

_____. The Social Construction of Discourse Coherence in a Family Dinner Table conversation. Bruce, D. (ed.) *Conversation Organization and its Development*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1990.

_____. Qualitative methods in research on teaching. *The Institute for Research on Teaching – Michigan State University (Occasional Paper, 81)*, 1985.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, p. 119-161, 1986.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

Gerbic, P. Chinese Learners and computer mediated communication: Balancing culture, technology and pedagogy. Presented at Balance, Fidelity, Mobility: Maintaining Momentum, in proceedings of the 22nd annual conference of the Australasian Society of Computers in Learning in Tertiary Education, Brisbane, Australia, 2005.

_____. To post or not to post: Undergraduate student perceptions about participating in online discussions. Presented at Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?, 2006.

Glaser, B.G.; Strauss A.L. The Discovery of Grounded Theory. New York : Aldine Publishing. Company. New York. Harvey, J. (Ed.), (1998). Evaluation Cookbook. Learning Technology Dissemination Initiative. The Scottish Higher Education Finding Council. Disponível em: <<http://www.warwick.ac.uk/ETS/Resources/cookbook.pdf>> Acessado em 10 de março de 2006.

HARA, N. e KLING, R. Student's Frustrations with a Web-Based Distance Education Course. First Monday, 1999. Disponível em: <http://www.firstmonday.dk/issues/issue4_12/hara/> Acessado em 10 de março de 2006.

HORNBERGER, N. Ethnography. In: CUMMING, A. (Ed.) Alternatives in TESOL Research: Descriptive Interpretive and Ideological Orientations. TESOL QUARTELY Vol.28, No. 4, p. 688-690, 1994.

KASPER, L.F. Technology as a tool for literacy in the age of information: Implications for the ESL classroom. Teaching English in the Two-Year College (Special issue on "English in a New Key: Reporting on, and Critiquing, Technology-Mediated Instruction"), 30(2), 129-144, 2002. Disponível em: <<http://lkasper.tripod.com/technology.pdf>> Acessado em: 10 de março de 2008.

KENNY, Q.; Y. RMIT ICT DLS Competency Framework - A basis for effective staff development. UltiBase, 2002. RMIT University. Disponível em <<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/nov02/kenny1.htm>> Acessado em 10 de março de 2008.

_____. Implementing and Institutional Online Learning Some Illustrative Case Studies at RMIT. In ed. Wallace, M., Ellis, A and Newton, D. Proceedings of the Moving Online II Conference. 2001. Southern Cross University. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/sawd/moconf/>> Acessado em 17 de abril de 2008.

_____. Evaluation report on the operation of the RMIT Distributed Learning System. 2000 Disponível em: <<http://www.online.rmit.edu.au/data/community/DLSeval2.rtf>> Acessado em 16 de abril de 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.) **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In Warschauer, M. and Kern, R. (eds.) Network-based language teaching: Concepts and practice. New York: Cambridge University Press, pp. 1-19. 2000. Disponível em: < <http://www.gse.uci.edu/markw/nblt-intro.html>> Acessado em: 10 de março de 2006.

KIRBY, E. Building Interaction in Online and Distance Education Courses. Search ERIC Database. ERIC_NO: ED432230, 1999.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEONARD, J.; Guha, S. Education at the crossroads: Online teaching and students' perspectives on distance learning. Journal of Research on Technology in Education 34(1): 51-57, 2001.

LEVY, M. **Computer-Assisted Language Learning: concept and conceptualization**. NY: OUP, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online**, New Delhi: SAGE Publications, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PALLOFF, R.; PRATT, K. ***Building Learning Communities in Cyberspace***. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

_____ Who is the virtual student? In: PALLOFF, R.M.; PRATT, K. ***The virtual student: a profile and guide to working with online learners***. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2003.

_____ **O aluno virtual: um guia para trabalhar com alunos on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

Prensky, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. In Prensky, M. (2001). On the Horizon. NCB University Press, No. 5, Vol. 9., 2001.

REID, J. What Every Student Should Know About On-line Learning, 1999 Disponível em: <<http://illinois.on-line.uillinois.edu/on-line/course1/reid.htm>> Acessado em 10 de março de 2006.

ROBSON, C. **Real world research**. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

SANTOS, E. O.; OKADA, A. L. P. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. Actas da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas. ANPEd, 2003.

STACEY, E.; Fountain, W. Student and supervisor perspectives in a computer-mediated research relationship. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education., Melbourne, Australia, University of Melbourne, 2001.

TALAY-ONGAN, A.; GOSPER, M. Approaching Student Managed Learning. Proceedings of the 17th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education., Lismore, NSW, Australia., Southern Cross University Press, 2000.

TAVARES, K. Novas tecnologias, novas linguagens - formando comunidades de aprendizagem on-line para o ensino de línguas. In: Caderno de Letras, 20, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, pp.129-136, 2003.

TAYNTON. Online Learning - A Student Perspective. Proceedings of the 17th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education., Lismore, NSW, Australia., Southern Cross University Press, 2000.

Underwood, J. **Linguistics, computers, and the language teacher**. Rowley, MA: Newbury House. 1984.

_____. Hypermedia: Where We Are and Where We Aren't. CALICO Journal v6 n4 p2326 Jun 1989 Paper presented at the '89 Symposium of the Computer Assisted Language Learning and Instruction Consortium Denver, CO, March 28 April 1 1989.

_____. On the Edge: Intelligent CALL in the 1990s. Computers and the Humanities v23 n1 p7184, 1989.

VAVASSORI, F. B.; RAABE, A. L. A. Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, M. (org). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

VETROMILL-CASTRO, R. **A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador**. Ver. Brasileira de Lingüística Aplicada, v.3, n.2, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

WARSCHAUER, M., KERN, R. **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Cambridge: CUP, 2000.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. **Computers and language learning: An overview**. Language Teaching, v. 31, p. 57-71, 1998.

YIN, R. **Applications of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1993.

_____. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 2002.

ANEXO A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO (Q.1)

Prezado(a) aluno(a):

O questionário abaixo faz parte de um projeto de mestrado na área de lingüística aplicada. Sua turma foi escolhida para participar de um projeto piloto cujo objetivo é avaliar as expectativas e necessidades dos alunos de um curso de inglês em relação à utilização de atividades on-line como forma complementar aos estudos de sala de aula. Nesse sentido, conto com a participação de todos e com a autorização para utilizar os dados aqui coletados. Lembro que os dados pessoais dos participantes não serão revelados em nenhum momento. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, não tenham receio de revelar seus dados e opiniões.

Questionário

Perguntas gerais:

1. Nome:

2. E-mail(que você mais usa):

3. E-mail:

4. Idade:

5. Grau de instrução:

6. Você tem acesso a um computador? Sim Não

7. Você tem acesso a um computador com internet? Sim Não

8. Com que idade você começou a usar o computador?

9. Com que finalidade você mais usa o computador? Pode marcar mais de uma resposta.

lazer compras estudo negócios
outros, especificar

10. Você participa de alguma atividade na internet?

sim não

11. Se você respondeu SIM na pergunta anterior, quais tipos de comunicação você utiliza atualmente?

blog
lista de discussão
orkut
forum
msn
e-mail
salas de bate papo
outros, especificar

13. De onde você mais costuma acessar a internet?

ainda não acesso de casa do colégio/faculdade do trabalho Lan House

outros, especificar

14. Você tem acesso à internet em casa?

sim não

15. Se você respondeu SIM na pergunta anterior, como é feito o seu acesso?

conexão discada banda larga

16. Você faria um curso de inglês presencial com atividades complementares on-line?

sim não

17. Justifique a resposta acima:

18. Você faria um curso de inglês inteiramente on-line?

sim não

19. Justifique a resposta acima:

20. Você tem algum contato com o idioma estudado fora de sala de aula?

sim não

21. Se você respondeu SIM na pergunta anterior, como é esse contato?

22. Você sente falta de um contato maior com o idioma estudado?

sim não

23. Você acredita que possa aprender inglês na internet?

sim não

24. Justifique a resposta anterior:

Perguntas relacionadas as suas expectativas sobre as atividades que serão desenvolvidas on-line:

1. Você acha importante que o curso disponibilize atividades on-line?

sim não

2. Justifique a resposta acima:

3. Você acredita que atividades oferecidas on-line possam contribuir para o seu aprendizado de sala de aula?

sim não

4. Justifique sua resposta anterior:

5. Que tipos de atividades você espera encontrar on-line? Enumere em ordem de importância (do mais importante para o menos importante). Somente marque as opções que você considera importante.

informações gerais sobre o curso (festividades, dias que não haverá aula, início e término das aulas, promoções)

exercícios complementares sala de aula

explicações gramaticais

links para outros sites que abordem aspectos culturais do idioma estudado

links para sites de músicas

chat de voz para praticar conversação em inglês

fórum de discussão

professor online para tirar dúvidas

jogos para praticar o idioma estudado

outras atividades, especificar

6. De quais atividades acima você participaria?

7. Com que frequência você participaria das atividades?

diariamente de duas a três vezes por semana somente nos finais de semana

8. Escreva uma sugestão de atividade on-line que você considera importante para complementar o estudo presencial:

Obrigada por sua participação.

ANEXO B – SEGUNDO QUESTIONÁRIO (Q.2)

Prezados alunos:

Dando continuidade a pesquisa que iniciei no ano passado sobre a utilização de uma plataforma de ensino à distância como forma complementar de estudos, gostaria de contar, mais uma vez, com a colaboração de vocês respondendo este 2º questionário.

Peço que após preenchido o mesmo seja enviado por e-mail para smdomingues@superig.com.br

Aproveito a oportunidade para lembrá-los que as aulas terão início em 5 de abril.

Desde já, obrigada.
Profa. Sara Domingues

Prezado(a) aluno(a):

Este segundo questionário tem por objetivo avaliar as atividades desenvolvidas na plataforma WebCT e, a partir dos resultados, propor novas atividades para os próximos módulos do curso. Além disso, o questionário faz parte de um projeto de mestrado na área de lingüística aplicada, cujo objetivo é avaliar as expectativas e necessidades dos alunos de um curso de inglês em presencial em relação à utilização de atividades on-line como forma complementar aos estudos de sala de aula. Nesse sentido, conto com a participação de todos e com a autorização para utilizar os dados aqui coletados. Lembro que os dados pessoais dos participantes não serão revelados em nenhum momento. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, não tenham receio de revelar seus dados e opiniões.

Questionário

1. Nome completo:

2. E-mail(que você mais usa):

3. E-mail alternativo:

4. Numere em ordem de utilização (da área que você mais utilizou para a área que você menos utilizou). Se você não utilizou determinada área, não marque:
 - () WebCT exercises (exercícios obrigatórios corrigidos pelo professor)
 - () chat
 - () fórum
 - () e-mail
 - () links para explicações gramaticais
 - () link para o livro de exercício da Universidade de Cambridge
 - () links para games (jogos)
 - () links para os dicionários
 - () link para vocabulário
 - () agenda
 - () projeto

5. Se você não marcou alguma das opções da pergunta anterior, marque um ou mais motivos pelos quais você não participou da atividade.

- não considere a atividade relevante para o meu aprendizado
- não tive tempo de participar da(s) atividade(s)
- achei a atividade chata
- não consegui entender o que a atividade pedia
- tive dificuldades com a plataforma
- não tive interesse de participar da atividade

6. Numere em ordem de importância (da mais importante para a menos importante) quais atividades você considera mais importante para complementar as atividades desenvolvidas em sala de aula..

- WebCT exercises (exercícios obrigatórios corrigidos pelo professor)
- chat
- fórum
- e-mail
- links para explicações gramaticais
- link para o livro de exercício da Universidade de Cambridge
- links para games (jogos)
- links para os dicionários
- link para vocabulário
- agenda
- projeto

7. Marque com **M** as atividades que precisam ser melhoradas e com **E** as atividades que deveriam ser excluídas.

- WebCT exercises (exercícios obrigatórios corrigidos pelo professor)
- chat
- fórum
- e-mail
- links para explicações gramaticais
- link para o livro de exercício da Universidade de Cambridge
- links para games (jogos)
- links para os dicionários
- link para vocabulário
- agenda
- projeto

8. Se você marcou **E** em alguma das opções acima, justifique sua resposta.

.....

.....

.....

9. Na sua opinião, o que faltou na plataforma?

- mais exercícios
- mais interação entre os alunos
- mais interação ente alunos e professor da turma
- mais explicações de como utilizar a plataforma
- outros. O

quê?.....

10. Como você avalia a relação entre as atividades vinculadas na plataforma e as aulas presenciais?

- as atividades complementam plenamente as atividades desenvolvidas em sala de aula
- as atividades complementam parcialmente as atividades desenvolvidas em sala de aula
- não vejo relação entre as atividades de sala de aula e as atividades da plataforma

11. Por favor, justifique sua resposta anterior.

.....

.....

.....

12. Você acredita que poderia ter participado mais das atividades na plataforma?

- sim
- não

13. Se você respondeu SIM na pergunta anterior, marque o(s) motivo(s) pelo(s) qual/quais você não participou como desejaria.

- falta de tempo para acessar a plataforma de casa
- tenho dificuldade em usar o computador sem a ajuda de alguém
- não tenho computador em casa
- só tenho acesso discado à internet, o que se torna caro
- minha conexão em casa é muito lenta
- só tenho acesso a computador com internet no meu trabalho
- só tenho acesso a computador com internet no laboratório da faculdade

14. No próximo módulo, você pretende participar mais das atividades na plataforma?

- sim
- não
- acho que minha participação será igual

15. Por favor, justifique sua resposta anterior.

.....

.....

.....

16. Que sugestões você daria para o próximo módulo? Você pode marcar quantas opções desejar.

- mais exercícios
- mais aulas no laboratório para aprender a utilizar a plataforma
- algumas aulas no laboratório para desenvolver atividades síncronas, como o chat, por exemplo.

17. Além das sugestões acima, você poderia escrever pelo menos uma outra sugestão para o próximo módulo.

.....

.....

.....

18. Como você avalia a utilização de uma plataforma de ensino à distância como forma complementar ao ensino presencial? Você pode marcar mais de uma opção.

- importante porque somente o tempo da aula presencial não é suficiente
- importante, mas é necessário ser um aluno disciplinado para acessar a plataforma fora do horário da aula
- importante, mas o fato de se precisar de um computador necessariamente conectado à internet é um fator que dificulta a participação
- importante, mas é difícil para quem não domina completamente o computador e a internet
- importante, mas a falta de tempo extra classe limita a participação dos alunos às atividades obrigatórias
- não considero importante

19. Se você assinalou a opção não considero importante na pergunta anterior, justifique sua resposta.

.....

.....

.....

20. De modo geral, como você avalia as suas expectativas em relação a plataforma (WebCT) utilizada como forma complementar às aulas presenciais?

- a. minhas expectativas foram completamente atendidas.
- b. minhas expectativas foram parcialmente atendidas.
- c. minhas expectativas não foram atendidas.

21. Se você assinalou as opções b ou c acima, assinale o que ficou faltando. Você pode marcar mais de uma resposta.

- considero que os exercícios vinculados na plataforma não restavam diretamente relacionados com o conteúdo ensinado em sala de aula
- o professor da turma não enfatizou a necessidade de utilizar a plataforma
- não houve interação entre os alunos na plataforma
- não houve interação entre os alunos e o professor da turma em atividades síncronas, ou seja, professor e aluno na plataforma ao mesmo tempo
- senti falta de suporte técnico. Tive dificuldades em acessar e não tinha alguém do meu lado que pudesse me auxiliar
- senti falta da presença do professor na plataforma

22. O fato de ter participado das atividades na plataforma despertou o seu interesse para o uso do computador e da internet em outras atividades da sua vida?

- sim
- não

23. Por favor, justifique sua resposta acima.

.....

.....

.....

ANEXO C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Você teve algum tipo de dificuldade na plataforma como, por exemplo, dificuldade de acesso ou dificuldade de participar das atividades?
2. Quais atividades você achou mais importantes na plataforma? Por quê?
3. De quais atividades você participou? Porque você priorizou tais atividades?
4. Você percebeu uma relação entre a plataforma e as aulas presenciais?
5. Você achou válido o uso da plataforma para complementar as atividades de sala de aula?
6. Você tem alguma sugestão para o próximo módulo?

ANEXO E.1 Entrevista realizada com a aluna Rosane do nível Básico 1

Você já usava o computador antes do curso?

Mais ou menos. Eu estava fazendo o curso aqui na (nome da instituição).

Aquele com o monitor?

É, mas tava muito no início. Eu não sabia muita coisa. Pra falar a verdade, a gente só estava aprendendo a usar o mouse com o sapinho.

E aí? Como você fez?

Eu assisti a explicação da professora e depois toda vez que ia fazer o exercício pedia pro André colocar no exercício pra mim e ele colocava. Quando eu tinha dúvida, perguntava pro André, mas às vezes ele também não sabia o significado das palavras e aí eu não fazia.

Então você também tinha dificuldade com o exercício em si?

Tinha.

Você tinha mais dificuldade em entender o exercício ou em entrar na plataforma.

Mais no exercício porque na plataforma o André entrava pra mim. Quer dizer, tive dificuldades com a plataforma porque não sei muito de informática, mas o André sempre ajudava. Mas, às vezes, ele não estava no laboratório e não podia fazer o trabalho. Acho que a professora poderia levar a turma para o laboratório mais vezes e explicar os exercícios.

E quando o André não estava?

Aí eu não fazia.

Que atividades você fez?

Fiz alguns exercícios e aquele joguinho que a professora mostrou.

E você só entrava na plataforma aqui na faculdade.

Só aqui. Eu não tenho um computador meu em casa. O que tem lá em casa é do meu irmão e ele não deixa mexer.

O que você achou da plataforma?

Ah, legal. Mas era um pouco difícil.

Difícil em que sentido?

Os exercícios. Às vezes não entendia.

Você percebia uma relação entre as aulas e a plataforma?

Sim.

Como?

Ah, a matéria era a mesma.

Você acha que o fato de você ter utilizado a plataforma te ajudou em alguma coisa?

Um pouco.

De que forma?

O André me ensinou a entrar na internet e aí quando alguma professora lá da escola passa um trabalho, eu vou pesquisar na internet.

E a professora de inglês da escola já passou algum trabalho que você pesquisou na internet?

Ainda não.

Que sugestão você daria para o próximo módulo?

Acho que precisava de mais aulas para aprender a usar a plataforma e fazer os exercícios.

ANEXO E.2 Entrevista realizada com a aluna Sônia do nível Básico 2

Você já usava o computador antes do curso?
Eu estava começando a aprender.

Aqui na faculdade?
Não. Com o meu filho em casa. Eu comprei um computador pra ele e coloquei ele no curso. Daí, ele me ensinada. E depois que começou o curso de inglês, também comecei a praticar aqui no laboratório.

Sozinha ou com o monitor?
Com o André. Ele estava dando um curso pros funcionários na hora do almoço.

E você fazia as atividades da plataforma?
Fiz algumas. Todas não.

O que você fez?
Os exercícios.

Você utilizou alguma outra área? Por exemplo, bate papo, links, fórum?
Não. Só mesmo os exercícios.

Por quê?
Porque eu não sabia mexer muito e tinha pouco tempo pra ir pro laboratório. A professora não explicava na sala o que era pra fazer na plataforma. Quando tinha dúvida, perguntava pro André, mas ele também não sabia muito inglês.

Por que você preferiu fazer os exercícios ao invés das outras atividades?

É porque a professora sempre perguntava na sala se a gente tinha feito o exercício. Eu achei que era mais importante. E também não sabia muito mexer nas outras áreas.

E em casa? Você não fazia?
Não. Ainda não tenho internet em casa.

E o que você achou dos exercícios? Te ajudaram?
O que eu consegui fazer, ajudou. Mas tinha vezes que não conseguia entender o que era pra fazer.

E nessas situações, o que você fazia? Você anotava e perguntava para a professora em sala?
Não.

O que você achou da plataforma?
Interessante, mas acho que de repente a professora poderia ajudar a gente.

Ajudar como?
Levar a turma para o laboratório e explicar as tarefas.

Mas você gostaria que o professor explicasse o exercício em si ou como usar a plataforma?
Os dois. Se tivesse alguém pra ajudar os alunos, acho que o pessoal se interessava mais.

No próximo módulo, você acha que vai participar mais?
Com certeza.

Por quê?
Acho que vai ser mais fácil, né? Já vou ter mais facilidade.

ANEXO E.3 Entrevista realizada com a aluna Ana do nível Intermediário 1

Você já tinha participado de algum curso, como aluna ou como professora, que utilizasse recursos on-line?

Ainda não. Foi a primeira vez. Embora haja um movimento aqui na (nome da Instituição) para colocar 20% dos cursos na modalidade a distância, ainda não tivemos nenhum curso e nem orientação formal nesse sentido.

E o que você acha da possibilidade de ministrar um curso completamente a distância?

Bem, é uma pergunta difícil de responder. A princípio, parece uma proposta interessante, mas não como nossos alunos irão se comportar, mesmo porque isso envolve uma série de fatores. Por exemplo, se o aluno tem acesso à internet. Se esse acesso é adequado porque nós sabemos que uma conexão lenta é super desestimulante. Enfim, acho que só na prática é que dá para avaliar os pontos positivos e negativos.

Você teve algum tipo de dificuldade na plataforma?

Você diz em relação à plataforma em si ou em relação à matéria?

Ambos.

Em relação à plataforma não, mas tive certa dificuldade nos exercícios discursivos.

E você relatou essa dificuldade à professora?

Eu comentei com ela, mas tive a impressão de que ela não sabia do que eu estava falando. Parecia que ela não conhecia os exercícios.

E você não cobrou uma resposta na aula seguinte?

Na verdade, não.

Além dos exercícios discursivos, você utilizou alguma outra área na plataforma?

Eu naveguei por todas as áreas para conhecer, mas não tive tempo de participar de todas as atividades pois tinha muita opção.

E que área pareceu mais útil?

Os exercícios certamente porque eram bem interessantes. Acho que o chat e o fórum poderiam ter sido melhor aproveitados. Acho que na minha turma ninguém participou. Os *links* eram bem interessantes e uma vantagem que percebi em relação à plataforma é que era possível visitar um site externo e continuar na plataforma. Os joguinhos também eram bem interessantes. Ajudavam a fixar o vocabulário e ainda era um ótimo exercício para a memória. Gostei muito dos jogos, em especial dos de vocabulário.

E que área você considerou desnecessária?

De fato nenhuma. A única coisa que eu acho que tem que ser melhorada é a interação porque na minha turma, pelo menos, quase não houve essa troca. Eu acredito até que se houvesse uma interação extra-classe, os alunos se sentiriam mais motivados para prosseguir seus estudos.

Você percebeu uma relação entre o que era estudado em sala de aula e o que era visto on-line?

Sim, claro. Inclusive o curso era organizado de acordo com as unidades do livro que usávamos em sala. Aliás, isso era muito bom porque o aluno encontrava tudo que tinha relação com uma determinada unidade em uma única pasta o que era bem simples de acompanhar.

O que você sugere para o próximo módulo? Você acha importante manter a plataforma para complementar as aulas?

Sem dúvida. Só insisto na questão da interação, principalmente no módulo intermediário. É fundamental para os alunos escreverem e a possibilidade de postar mensagens dando a sua opinião sobre determinado assunto é muito estimulante para quem está aprendendo

um idioma. Então, investiria na interação. Uma outra coisa que precisa ser avaliada é a habilidade dos alunos com o computador e com a internet e o fato deles terem acesso fácil ou não. Seria interessante, talvez, agendar algumas aulas no laboratório com o professor da turma. Alguns alunos não participam porque não sabem como participar, porque faltaram no dia da explicação, por exemplo. E uma outra coisa que também é importante é tornar a participação na plataforma obrigatória. Aqui na Humanidades isso é fácil porque vocês têm um laboratório. Os alunos podem acessar daqui.