



UFSM

Dissertação de Mestrado

**PROPÓSITOS EDUCACIONAIS NO
MEIO ON-LINE: O CASO DOS CURSOS DE
INGLÊS GRATUITOS**

Liane Dal Molin Wissmann

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**PROPÓSITOS EDUCACIONAIS NO
MEIO ON-LINE: O CASO DOS CURSOS DE
INGLÊS GRATUITOS**

por

Liane Dal Molin Wissmann

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**PROPÓSITOS EDUCACIONAIS NO MEIO ON-LINE:
O CASO DOS CURSOS DE INGLÊS GRATUITOS**

elaborada por
Liane Dal Molin Wissmann

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Désirée Motta-Roth
(Presidente/Orientadora)

Vilson José Leffa
(1º argüidor)

Marcos Gustavo Richter
(2º argüidor)

Santa Maria, julho de 2005

Este trabalho é dedicado a minha mãe,
SUELI GENY DAL MOLIN,
que dia após dia contribuiu de forma admirável
para tornar esse sonho a nossa revanche!

Agradecimentos

A minha orientadora **Prof.^a Dr.^a Désirée Motta-Roth**, com quem sempre sonhei trabalhar. Obrigada pela doação, paciência e por me chamar à realidade quando já me sentia mestre. O tempo mostrou que eu não estava enganada, você é realmente especial.

A **Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI**, local onde encontrei algumas das figuras mais queridas para mim, pelo espaço de trabalho, reconhecimento e crescimento que me oportunizou.

A minha **família**: palavras não conseguem expressar tudo o que foram durante essa trajetória.

A minha **mãe**, com quem precisaria dividir todos os meus diplomas...

A **Hamilton**, responsável pelo início desta jornada e quem soube sempre ser mais que professor: um incentivador, um modelo, um amigo! Para ele ensinar tem um sentido maior: é um ato de amor, é sementeira. E eu sou fruto deste plantio.

Débora e Carla, minhas colegas de jornada que, ao longo desse tempo, foram ouvidos e ombros amigos.

Sumário

LISTA DE EXEMPLOS	08
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE ANEXOS	13
RESUMO	14
ABSTRACT	15
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	16
1.1 Contextualização	17
1.2 Objetivos do estudo	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Objetivos específicos e questões norteadoras	19
1.3 Justificativa	20
1.4 Organização da pesquisa	21
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 O ensino da língua estrangeira via meio <i>on-line</i>	23
2.1.1 As diferentes propostas de cursos <i>on-line</i>	25
2.1.2 Os benefícios que a tecnologia pode trazer (ou não) para o ensino de LE	34
2.1.3 Algumas crenças com relação ao uso do computador na aprendizagem de línguas	37
2.1.4 A autonomia do aprendiz e as construções possíveis	38
2.2. O <i>Design</i>	40
2.2.1 As contribuições das abordagens teóricas para o <i>design</i> de cursos na Internet	42
2.2.2 <i>Design</i> de um curso on-line: um campo vasto de sugestões	43
2.3 A hipótese do Calcanhar de Aquiles: a interação no meio <i>on-line</i>	50
2.3.1 Interação, receptividade e aquisição de LE	52
2.3.2 Criando espaços interativos	54
2.3.3 Comunidades Virtuais de Aprendizagem e seu papel no processo de ensino-aprendizagem <i>on-line</i>	56

CAPÍTULO III – METODOLOGIA	59
3.1 O contexto da pesquisa	59
3.2 O <i>corpus</i> da pesquisa	60
3.3 O instrumento para a coleta dos dados	62
3.4 As categorias de análise	64
3.5 A coleta dos dados	67
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
4.1 A Área Contextual	70
4.1.1 Créditos e histórico	71
4.1.2 Público-alvo, objetivos e fundamentação.....	72
4.1.3 Pagamento, duração e meio	74
4.2 A Área Tecnológica	77
4.2.1 Disponibilização e recursos	77
4.3 A Área Instrucional	81
4.3.1 Estrutura	82
4.3.2 Caracterização do conteúdo programático	84
4.3.3 Desenvolvimento do conteúdo programático	93
4.3.4 <i>Feedback</i>	110
4.4 A Área Interativa	113
4.4.1 Direção interativa e natureza da interação professor-aluno	114
4.4.2 Utilização de espaços interativos e ferramentas	116
4.5 A Área Afetiva	119
4.5.1 Aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso	119
4.5.2 Clima aparente propiciado pelo curso	124
4.6 A Área Avaliativa	127
4.6.1 Avaliação da aprendizagem	127
4.6.2 Apreciação do curso	128
4.7 A Área Operacional	130
4.7.1 Orientações prévias	130
4.7.2 Suporte técnico	132
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXO 1	148
ANEXO 2	154
ANEXO 3	160
ANEXO 4	178

Lista de Exemplos

EXEMPLO 1 – Tópicos abordados em um curso <i>on-line</i>	29
EXEMPLO 2 – <i>Reading and writing through the Internet</i> (Paiva, 1999)	30
EXEMPLO 3 - Leitura de inglês via Internet (Collins, 2003).....	31
EXEMPLO 4 – Aproveitamento de recursos da <i>Web</i>	31
EXEMPLO 5 – Aproveitamento de recursos da <i>Web</i> pelo curso <i>English for work market researchers</i> (Weyersbach, 2002: 114)	33
EXEMPLO 6 – Área de trabalho do professor/ <i>designer</i> na plataforma AMEM	49
EXEMPLO 7 – <i>Links</i> textuais externos	79
EXEMPLO 8 – <i>Links</i> de áudio e vídeo externos.....	79
EXEMPLO 9 – Habilidade focalizada: leitura.....	87
EXEMPLO 10 – Habilidade focalizada: expressão oral	88
EXEMPLO 11 – Habilidade focalizada: compreensão oral	89
EXEMPLO 12 – Habilidade focalizada: expressão escrita	90
EXEMPLO 13 – Atividade de leitura	91
EXEMPLO 14 – Exercícios de compreensão de texto	92
EXEMPLO 15 – Instruções para atividades	94
EXEMPLO 16 – Utilização de texto combinado com imagem para apresentação das instruções de atividades	95
EXEMPLO 17 – Linguagem utilizada para dar instruções de atividades	96

EXEMPLO 18 – Orientação dada ao aluno	97
EXEMPLO 19 – Atividade com baixo nível de exigência do aluno	98
EXEMPLO 20 – Conteúdo considerado mal escolhido em função dos objetivos propostos	99
EXEMPLO 21 – Conteúdo considerado como bem escolhido em função dos objetivos propostos	99
EXEMPLO 22 – Texto considerado relevante	100
EXEMPLO 23 – Espaços de interação	102
EXEMPLO 24 – Texto considerado como pouco relevante	103
EXEMPLO 25 – Imagem utilizada de forma relevante	104
EXEMPLO 26 – Utilização do conhecimento prévio do aluno	108
EXEMPLO 27 – Conhecimento trabalhado na perspectiva da negociação de significados.....	108
EXEMPLO 28 – Aspecto motivacional “atenção”	121
EXEMPLO 29 – Aspecto motivacional “relevância”	121
EXEMPLO 30 – Aspecto motivacional “ <i>effin</i> ”	122
EXEMPLO 31 – Aspecto motivacional “desafio”	123
EXEMPLO 32 – Aspecto motivacional “fantasia”	123
EXEMPLO 33 – Clima “monótono”	125
EXEMPLO 34 – Apreciação do curso	129
EXEMPLO 35 – Orientações prévias	131

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Modelo de relação entre tipo de atividade conversacional e aquisição da linguagem (Long, 1987)	53
FIGURA 2 – <i>Links</i> disponíveis	78
FIGURA 3 – Tipos de cursos de acordo com o conteúdo programático	85
FIGURA 4 - Formas de lidar com o conhecimento	106
FIGURA 5 – Utilização de Espaços Interativos e Ferramentas	116
FIGURA 6 – Espaços de interação mútua	118
FIGURA 7 - Aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso.	120

Lista de Quadros

QUADRO 1 – Tipos de cursos de inglês <i>on-line</i> (Jones, 2000)	27
QUADRO 2 – Hipóteses concorrentes no uso de CMC	35

Lista de Tabelas

TABELA 1 - Exemplo da tabela utilizada para sistematização dos dados, referente à área contextual	68
TABELA 2 – Tipos de tarefas/atividades	105
TABELA 3 – <i>Feedback</i>	111
TABELA 4 – Tipo de direção interativa nos cursos	114

Lista de Anexos

ANEXO 1 - Roteiro para avaliação de cursos <i>on-line</i> de idiomas	147
ANEXO 2 - Roteiro elaborado por Schlemmer e Fagundes	153
ANEXO 3 - Tabela utilizada para sistematização dos dados	159
ANEXO 4 - Texto utilizado no curso La Manisón Del Inglês	177

Resumo

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

PROPÓSITOS EDUCACIONAIS NO MEIO ON-LINE: O CASO DOS CURSOS DE INGLÊS GRATUITOS

Autora: Liane Dal Molin Wissmann

Orientadora: Désirée Motta-Roth

Local e Data da Defesa: Santa Maria, julho de 2005.

Uma rápida busca na Internet permite encontrar um número expressivo de cursos gratuitos de inglês, representativos não só das possibilidades que esse novo meio oferece mas, também, da importância que a referida língua assumiu, principalmente devido ao domínio cultural e econômico dos países a ela relacionados. Assim, por meio desse trabalho, busquei investigar em que medida esses cursos conseguem viabilizar propósitos educacionais via meio on-line e identificar quais são as abordagens de ensino implícitas no *corpus* encontrado. Ainda, tendo como ponto de partida a natureza cultural e social da aprendizagem (Vygotsky, 1934: 117-131) e, que as negociações envolvendo troca de informações na interação auxiliam na aquisição da língua estrangeira, procuro verificar a natureza da interação entre professor, aluno e conteúdo, articulada pelos cursos. O instrumento utilizado na pesquisa foi o “Roteiro para avaliação de cursos *on-line* de idiomas”, proposto por Freire *et al* (2003: 245-276). Ele é dividido em sete áreas, passíveis de serem encontradas em uma interface, que se constituíram nas categorias de análise desse estudo, a saber: contextual, técnica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional. Os resultados evidenciam que grande parte dos cursos tem concepções behavioristas sobre o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, que são implementadas por meio do método da tradução e gramática. Em geral, as propostas que buscam fugir desse “modelo” não conseguem organizar-se em termos de atividades oferecidas aos alunos. No que se relaciona ao tipo de interação oferecida, ela é apenas rudimentar ou, na classificação de Primo (2003: 1-16), uma interação do tipo reativa. Sendo assim, grande parte dos cursos de inglês *on-line* analisados se constituem como repositórios e/ou transmissores virtuais de informação, corroborando a afirmação de Mason (1998), ao dizer que o modelo mais comum de cursos é o “apoiado no conteúdo” e, no qual se percebe a migração do conteúdo antes existente na forma presencial para a Internet, com conteúdos estáticos, estruturados em páginas na Rede e baixo nível de interação. Entretanto, cabe salientar, cada curso analisado investe-se de valor por representar um ensaio de como ensinar nesse novo meio, passível de ser aperfeiçoado e, principalmente, uma forma alternativa de socializar informações.

Abstract

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

EDUCATIONAL PURPOSES ON THE WEB: THE CASE OF FREE ENGLISH COURSES

Autora: Liane Dal Molin Wissmann

Orientadora: Désirée Motta-Roth

Data e Local da Defesa: Santa Maria, julho de 2005.

A quick search through the Internet allows us to find an expressive number of free English courses, representing not only the possibilities that this new means of communication offers, but also the importance that this language took, mainly due to the cultural and economical domination exerted by the countries related to it. Thus, through this work, I try both investigate to what extent these courses manage to provide educational purposes by on-line means, and to identify the underlying teaching approaches observed in the *corpus*. Also, having as a starting point both the strictly cultural and social character of learning (Vygotsky, 1934: 117-131), and the assumption that negotiations involving the exchange of information through interaction help in the acquisition of a new language, I try to verify the nature of the interaction between teacher, student and content, related by the courses. The instrument used in the research was the “checklist for evaluation of on-line language courses”, proposed by Freire *et al* (2003: 245-276). It is divided into seven areas, likely to be found in any given interface, which constituted the categories of analysis of this work: contextual, technical, instructional, interactive, affective, evaluative and operational. The results show that a great part of these courses are based on behaviorist conceptions about teaching and learning a new language, which are implemented through the translation and grammar method. In general, the proposals that try to escape from this “model” are not able to organize themselves in terms of activities offered to the students. In regards to the kind of interaction provided, it is just rudimental or, according to Primo (2003: 1-16), a reactive interaction. Therefore, a great part of the on-line English courses analyzed are just repositories and/or virtual conveyors of information, corroborating Mason (1998) who argues that the most common model of courses is the one “based on the content” and, in which one can notice the migration to the internet of the contents previously available in the traditional classroom, with static contents, structured in pages on the web and with a low level of interaction. However, it is important to emphasize – all of the courses analyzed have their own value, because they represent rehearsal about how to teach through this new way, willing to be improved and mainly, an alternative way to socialize information.

Capítulo I - Introdução

Meu objetivo, nesta pesquisa, foi de investigar como a Internet, recurso relativamente novo no contexto educacional e rico em possibilidades de interação, é explorada e/ou aproveitada como meio alternativo para o ensino da língua inglesa, tendo como foco específico os cursos gratuitos.

Contextualizando a pesquisa, abordo dois aspectos anteriores à discussão a ser realizada neste capítulo. O primeiro refere-se ao inglês como língua franca, utilizada de forma cada vez mais abrangente nas diversas áreas do conhecimento e a importância que alcançou no contexto da globalização. O segundo aspecto refere-se à Internet que, embora seja um evento recente, tem modificado substancialmente não só a forma de comunicação entre as pessoas, mas a própria cultura destas: novas formas de expressão, códigos, linguagens, necessidades, crenças.

A associação desses dois elementos, língua inglesa e Internet, é que dá origem a essa pesquisa em que busco analisar a proposta pedagógica dos cursos gratuitos de inglês *on-line* e, apoiada na teoria sócio-construtivista de Vygotsky (1934) sobre o caráter social da aprendizagem, verificar se os recursos de interação tais como fóruns, salas de conversação e correio eletrônico, oferecidos pelo meio, nela são aproveitados.

1.1 Contextualização

Historicamente, o inglês teve seus domínios estendidos e tornou-se a língua importante que é hoje devido à expansão colonial Inglesa e, mais tarde, pelo desenvolvimento dos EUA como superpotência, associando-o a sua influência cultural, tecnológica e econômica. Warschauer (2000) postula que, devido ao que ele chama de Informacionalismo, houve grande crescimento nas áreas de turismo internacional, negócios, trocas científicas, mídia e informação, e as mediações decorridas desse fenômeno passaram a utilizar uma mesma língua franca: o inglês.

Alguns autores como Graddol (2000) reiteram a importância alcançada pela língua inglesa atualmente: mais de 1.400.000 pessoas vivem em países onde essa língua tem status oficial e 1/5 da população mundial fala inglês com algum nível de proficiência. A publicação de livros neste idioma lidera o *ranking* com 28% de publicações, seguida de longe pelo chinês, com 13.3% e pelo alemão, com 11.8%.

Associada a esta expansão, também está a Internet. Não só o seu conteúdo é veiculado em grande parte na língua inglesa e o jargão das profissões relacionadas a ela é baseado nessa língua, como também a própria transferência dessa tecnologia está associada a Corporações Transnacionais (TNCs), as quais são falantes de inglês ou usam esta língua para o comércio externo (Graddol, 2000: 32). A sedução pela rapidez com que informações são trocadas, imagens e sons enviados, distâncias diminuídas, tem estendido os domínios dessa tecnologia para os campos mais diversos, como por exemplo, a indústria, a economia e a educação.

Em resposta à expansão do idioma e da Internet, é possível encontrar na rede, por meio de uma rápida pesquisa, uma grande quantidade de cursos de inglês. Apenas para exemplificar, a busca utilizando uma ferramenta como o

Google (<http://www.google.com>), valendo-se de duas palavras-chave como “curso + inglês” traz como resultado 693.000 ofertas disponíveis¹.

Talvez esse fato possa ser uma resposta ao sistema de ensino público, descrito por Moita Lopes (1996) como muitas vezes inadequado e insuficiente no que se refere ao ensino de língua estrangeira (LE). Inadequado porque emprega abordagens que não consideram “as condições do meio da sala de aula e o contexto psicossocial e sociopolítico geral” (Moita Lopes, 1996: 76-77), fugindo do que deveria ser a sua função social no Brasil de acordo com as necessidades reais de utilizar o inglês: o ensino da leitura (Idem, p. 131). Insuficiente porque “para aprendê-las (as línguas estrangeiras) com um mínimo de proficiência, é necessário que se frequente um curso particular” (Ibidem, p. 129) tendo em vista que em contexto de escola pública a carga horária é reduzida, correspondendo a duas aulas semanais de 50 minutos cada; e turmas compostas por uma média de 40 alunos, a maioria dos professores têm um domínio reduzido das habilidades orais e, além do livro e do giz, os materiais instrucionais praticamente não existem (Ibidem, p. 132).

Ainda, o ensino da língua inglesa via meio *on-line*, a exemplo do que afirma Murray (2000: 414) sobre os primeiros cursos a distância surgidos na Internet, podem representar um esforço no sentido de democratização da educação e busca por justiça social.

O fato é que, cursos de inglês nessa modalidade têm se popularizado e merecido a atenção não só dos “internautas”, mas de pesquisadores e professores em geral. Sendo assim, esses cursos merecem ser investigados no que se refere ao modo como estão organizados em termos de conteúdos, atividades e espaços de interação, contribuindo para que esta forma alternativa de educação possa ser não só conhecida e divulgada, mas se possível, aperfeiçoada.

¹ Pesquisa realizada no dia 29 de junho de 2004.

1.2 Objetivos do Estudo

1.2.1 Objetivo Geral

- ♦ Analisar a proposta pedagógica de cursos de inglês gratuitos na Internet, considerando sua organização, os conteúdos e a forma como estão propostos, de modo a poder refletir sobre como o meio *on-line* está sendo utilizado para viabilizar propósitos educacionais.

Ressalto que o objetivo dessa pesquisa não é avaliar os cursos que são veiculados via rede tentando determinar seu valor, se são bons ou ruins. Antes, busco conhecê-los de maneira mais profunda para ter noção do que, atualmente, é possível propor em termos pedagógicos, técnicos e interativos para a viabilização e para a oferta de cursos gratuitos via meio *on-line*. Dessa forma, é preciso pontuar que, mesmo utilizando o termo “avaliação”, não pretendo estabelecer juízo de valor ou oferecer um veredito final. Mas, o termo é empregado no sentido de apreciar, conhecer, olhar a fundo.

1.2.2 Objetivos Específicos e Questões Norteadoras

- ♦ identificar qual(is) é(são) a(s) abordagem(ns) de ensino implícita(s) no *corpus* encontrado e, em que medida ela(s) consegue(m) ser viabilizada(s) por meio dos conteúdos e atividades propostos;
- ♦ verificar qual é o papel da interação (aluno-professor, aluno-aluno e aluno-interface) nos cursos de inglês *on-line*, bem como a forma pela qual ela é programada.

Para tanto, as questões que nortearam o estudo foram:

- ♦ considerando a organização dos cursos gratuitos de inglês *on-line*, em que medida é possível identificar as abordagens de ensino e aprendizagem propostas conforme materializadas nas atividades e conteúdos veiculados?
- ♦ qual é a natureza da interação proposta entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-interface em cada curso analisado?
- ♦ qual é o papel que assumem professor e aluno com relação ao curso, no que tange à realização das atividades no meio *on-line*?

1.3 Justificativa

A pesquisa justifica-se porque, ao dedicar interesse a esses cursos, lhes confere o grau de importância que merecem por representarem uma forma alternativa de educação e de inclusão social. Como afirmam Silva e Santos-Wagner (2002), ao professor e/ou pesquisador

cabe um papel suplementar, de responsabilidade muito maior, porque ele atua como o intermediador entre o mundo do saber produzido pelos intelectuais, o mundo escolar e o cotidiano. Compete também ao professor orientar seus alunos na busca coerente e consciente pela aquisição do saber validado pelo mundo científico e/ou escolar (Silva e Santos-Wagner, 2002: 6).

Além disso, a construção de conhecimento sobre aspectos

tecnológico-pedagógico, administrativo, comunicacional/social (relativos a cursos *on-line*) é fundamental, pois assim, poderemos ter mais subsídios para compreender e avaliar o quanto esses sistemas podem realmente transformar a estrutura e os processos educacionais influenciando e mudando as formas de pensamento, ação humana e interação social (Schlemmer e Fagundes, 2001: 35).

Tendo por base os diversos papéis do professor-pesquisador acima referenciados, busco por meio dessa pesquisa apreciar e comparar diferentes cursos disponíveis na rede, bem como refletir sobre características positivas e possíveis falhas em sua construção, no intuito de aprofundar a reflexão sobre iniciativas novas ou já existentes de ensino de inglês no meio *on-line* e auxiliar, dessa forma, professores e alunos que experimentam esses modelos alternativos de educação.

1.4 Organização da pesquisa

Essa pesquisa está estruturada, além da introdução e das considerações finais, em outros três capítulos, quais sejam: fundamentação teórica; metodologia; análise e discussão dos dados.

No capítulo que trata da Fundamentação Teórica, abordo temas que darão suporte teórico para a discussão posterior como o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira; o ensino via meio *on-line*; o *design* de cursos na Internet e a interação; demonstrando como esses conceitos e teorias se inter-relacionam e interferem num contexto de sala de aula virtual.

No capítulo referente à Metodologia, narro os passos que foram seguidos desde a definição dos critérios que seriam utilizados para a análise, passando pela apresentação do “roteiro para avaliação de cursos *on-line* de idiomas”, proposto por Freire *et al* (2003), chegando à descrição do contexto da pesquisa.

No capítulo destinado à Análise e Discussão dos Dados, apresento os resultados do estudo dos cursos gratuitos de inglês *on-line* em relação aos objetivos, à metodologia adotada e à interação efetivamente possibilitada.

Nas Considerações Finais, trago algumas idéias e fatos fundamentados na análise acima realizada, bem como aponto alguns problemas que surgiram no decorrer da pesquisa, como por exemplo, a impossibilidade de acesso permanente a um curso que passou a ser pago e não mais gratuito e, ainda, sugiro alguns tópicos que mereceriam investigação em outras pesquisas.

Capítulo II – Fundamentação Teórica

Neste capítulo, traço o percurso histórico do ensino de línguas mediado pelo computador (CALL²), demonstrando a evolução desse equipamento e seus recursos como ferramentas para o ensino de LE. A seguir, apresento as categorizações dos cursos on-line, propostas por Mason (1998) e Jones (2000), de acordo com o tipo de conteúdo, interação e avaliação apresentados, discutindo a contribuição de cada um para o ensino e a aprendizagem de LE, bem como as implicações, vantagens e desvantagens do uso de ferramentas da Internet para o aluno e o professor.

Logo após, apresento algumas concepções sobre o *design* de cursos via Internet, apresentando as diretrizes elaboradas por alguns autores como Sherry (1996), Horton (2000), Kelly (2000) e Passerini e Granger (2000), uma vez que essas diretrizes podem auxiliar na concepção de um curso nesse meio e servirem de parâmetro para sua avaliação.

Finalmente, tendo como perspectiva

- ↳ o caráter estritamente cultural e social da aprendizagem (Vygotsky, 1934);
- ↳ o fato de que os aprendizes precisam experienciar situações-problema e a parceria com pares mais experientes (não necessariamente o professor) para auxiliá-los a fazer mais do que fariam sozinhos (idem);

² Em inglês: Computer Assisted Language Learning

↳ e que as negociações envolvendo troca de informações na interação podem auxiliar na aquisição da língua estrangeira (Long, 1987);

abordo o que chamo de “hipótese do calcanhar de Aquiles”, ou seja, a interação no meio *on-line*, e a necessidade então, de garantir esses espaços interativos também nesses cursos.

2.1 O ensino da língua estrangeira via meio *on-line*

Como ensinar uma língua estrangeira maneira eficaz, que permita ou que viabilize formas ao aluno para a aquisição da mesma e o seu uso na comunicação, sempre foi um desafio para os professores e pesquisadores da área. Nesse sentido, Totis (1991) comenta que

a intervalos relativamente breves, métodos e abordagens completamente diferentes uns dos outros, mas todos muito atraentes, sucederam-se uns aos outros, tendo como característica comum o fato de cada um deles procurar negar a validade daquele que o antecedeu.

Essa busca por meios mais efetivos de ensinar a LE passou não somente por diversos métodos (tradução e gramática, direto, audiolingual, dentre outros) como também pela associação com a tecnologia como um recurso que poderia ser testado e aproveitado para esse fins.

A história dessa parceria, descrita por Warschauer & Healey (1998) é dividida em três estágios, que relacionam o nível de desenvolvimento da tecnologia às principais abordagens de ensino-aprendizagem da época, dando nome a eles: behaviorista, comunicativo e integrativo.

O estágio behaviorista (1960-1970) teve como principal característica o uso dos “*drills*”, explicações sobre gramática e testes de tradução, podendo ser representado pela frase de Robert de Beaugrande ao destacar que se tratava de

uma “coletânea de respostas impossíveis a perguntas irrelevantes” (Weininger, 1996: 3). Dentro dessa mesma percepção sobre o estágio behaviorista como algo negativo, inscrevem-se Richards e Rodgers (2001: 6), quando sugerem que a experiência de aprender uma LE por meio da memorização de intermináveis listas de regras gramaticais e palavras, além da tradução de prosas literárias, resultou apenas em uma experiência tediosa.

Se nesse primeiro estágio a atenção do aluno deveria estar voltada para o sistema lingüístico, com foco na forma e um potencial muito grande para a desmotivação, no segundo estágio, intitulado comunicativo, o foco recaiu no uso e simulações de discussões que aconteciam através do trabalho em grupo ou em pares. Esta idéia pode ser mais bem entendida e complementada pelas colocações de Weininger (2000) sobre a abordagem “comunicativa” padecer de uma contradição intrínseca constitutiva, que pode ser ilustrada com a seguinte instrução: “Seja bem espontâneo. Agora!”. Ou seja, as atividades propostas eram artificiais pois não representavam interações significativas e verdadeiras, tal como aquelas em que o aluno perguntava o nome do colega ao lado (mesmo já o conhecendo).

O último estágio destacado por Warschauer & Healey (1998), denomina-se integrativo. Esse estágio surge a partir de uma nova visão do que seja o ensino de LE, passando de um ponto de vista essencialmente comunicativo para um ponto de vista mais social, que privilegiou o enfoque do uso da linguagem em contextos específicos. Os recursos trazidos pelas novas evoluções dos computadores, entre eles, os multimeios, permitem o desenvolvimento das quatro habilidades envolvidas na comunicação (ouvir, falar, ler e escrever). Nesse sentido, a memorização é menos importante do que o desenvolvimento de estratégias que possam auxiliar a comunicação. Os estudantes precisam muito mais de habilidade para responder a essa exigência e adaptarem-se as novas mudanças, do que de treinamento para responder a uma atividade específica, e o computador pode fornecer os meios para isso.

No entanto, considerando o contexto desta pesquisa, é necessário diferenciar o uso de tecnologia em situações em que se configura apenas como

“ensino baseado na Rede” (*Web-based teaching*), de situações em que seu emprego constitui um curso *on-line*. No primeiro caso, o professor utiliza-se da tecnologia por meio de *sites* existentes na rede apenas como mais um recurso, um material para sua aula, além de utilizar as ferramentas tecnológicas como correio eletrônico e salas de discussão para mediar a comunicação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo. No caso da tecnologia empregada para viabilizar cursos *on-line*, os aprendizes têm constante e ilimitado acesso aos materiais disponibilizados pelo curso e, em alguns casos, aos professores (Rzeznik & Drzewinska, 2004).

Assim, enquanto o uso da tecnologia em sala de aula constitui-se em apenas *mais* uma opção no processo de ensino e de aprendizagem, tal qual as fitas de vídeo e áudio, nos cursos *on-line* ela assume a condição de *meio* pelo qual esse processo pode ser viabilizado, configurando-se no que comumente é chamado de educação a distância (EaD).

Autores como Mioduser *et al* (2000) são céticos ao comentar iniciativas de ensino nessa modalidade, externando suas convicções com afirmativas do tipo “um degrau à frente para a tecnologia, dois degraus atrás para a pedagogia³”.

O que se pode afirmar, no entanto, é que muitas experiências têm sido realizadas visando encontrar a(s) melhor(es) maneira(s) para empregar a tecnologia disponível a serviço da educação e, mais especificamente, no ensino de LE. É sobre esse assunto que passo a tratar na sessão seguinte.

2.1.1 As diferentes propostas de cursos *on-line*

Frente às diversas iniciativas em termos de cursos via Internet, Mioduser *et al* (2000), depois de pesquisar 436 *sites* educacionais nas áreas de matemática, ciência e tecnologia, concluiu que os mesmos ainda são predominantemente baseados em textos e não demonstram nenhuma evidência de abordagens pedagógicas. Em 1998, devido à migração, total ou parcial, de muitos cursos para

³ “One step ahead for the technology, two steps back for the pedagogy”.

a Internet e a denominação de todos eles, sem discriminação, como “cursos *on-line*”, Mason (1998) propõe categorizá-los em três modelos:

- 1) apoiado no conteúdo: no qual é possível perceber a migração para a Internet do que antes existia na forma presencial, com conteúdos estáticos, estruturados em páginas na Rede e no qual a interação é apenas rudimentar, em geral por meio do correio eletrônico. Segundo o autor, é o tipo de curso mais comum encontrado na Internet.
- 2) *wrap around*: identificado por uma “costura” de materiais produzidos (guia de estudos, atividades e discussões) com materiais pré-existentes (livros-texto, CDs), que favorecem a pesquisa, o trabalho em grupo, a autonomia e a responsabilidade dos alunos, que por sua vez, dividem suas atividades entre o conteúdo propriamente dito e a interação com professor e colegas.
- 3) integrado: caracterizado por constituir-se de atividades colaborativas, recursos de aprendizagem e atividades articuladas, baseadas num programa de curso fluído e dinâmico, determinado pelo próprio grupo.

Em Moote (2002), encontramos referências ao ensaio, não publicado, de Jones (2000), “Treinamento e educação *on-line*”, que se ocupa especificamente de cursos de línguas *on-line*. Jones elabora três categorias para classificar os cursos, incluindo o tipo de avaliação que é feita dos alunos, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 – Tipos de cursos de inglês *on-line* (Jones, 2000)

	CONTEÚDO	INTERAÇÃO	AVALIAÇÃO
Distributivo	Estáticos e sempre disponíveis	Unilateral, do <i>designer</i> para o aluno	Automática
Tutorial	Suplementados de acordo com necessidade do professor e/ou aluno	Entre professor e aluno, síncrona ou assíncrona	Realizada pelo professor
Cooperativo	Definido pelo grupo, podendo conter jogos e atividades em grupo, que requerem colaboração dos colegas para finalização	Professor e aluno(s) e aluno(s)-aluno(s)	Não específica.

Comparando as duas categorizações citadas acima, de Mason (1998) e Jones (2000), é possível traçar um paralelo entre as categorias de cursos apoiados no conteúdo e integrados (Mason, 1998), e aquelas dos cursos distributivos e cooperativos (Jones, 2000). As categorias *wrap around*, de Mason e, tutorial, de Jones, têm algumas diferenças uma vez que não há especificação com relação à possibilidade de alteração do programa do curso no modelo *wrap around*, assim como é sugerido no modelo tutorial. Nesse sentido, ao classificar um curso numa categoria ou outra, as abordagens de ensino e de aprendizagem na qual o mesmo está baseado passam a tomar forma e serem delineadas. Além disso, a classificação de cada curso, dentro de uma categoria ou mais, é indicativa do tipo de interação a que o curso se propõe, que vai desde a interação que acontece apenas entre aluno e interface, passando por uma interação ocasional entre aluno e professor, até alcançar um estágio de interação profunda e/ou contínua entre aluno-alunos e aluno-professor. Discussão que abordo no item 2.3.

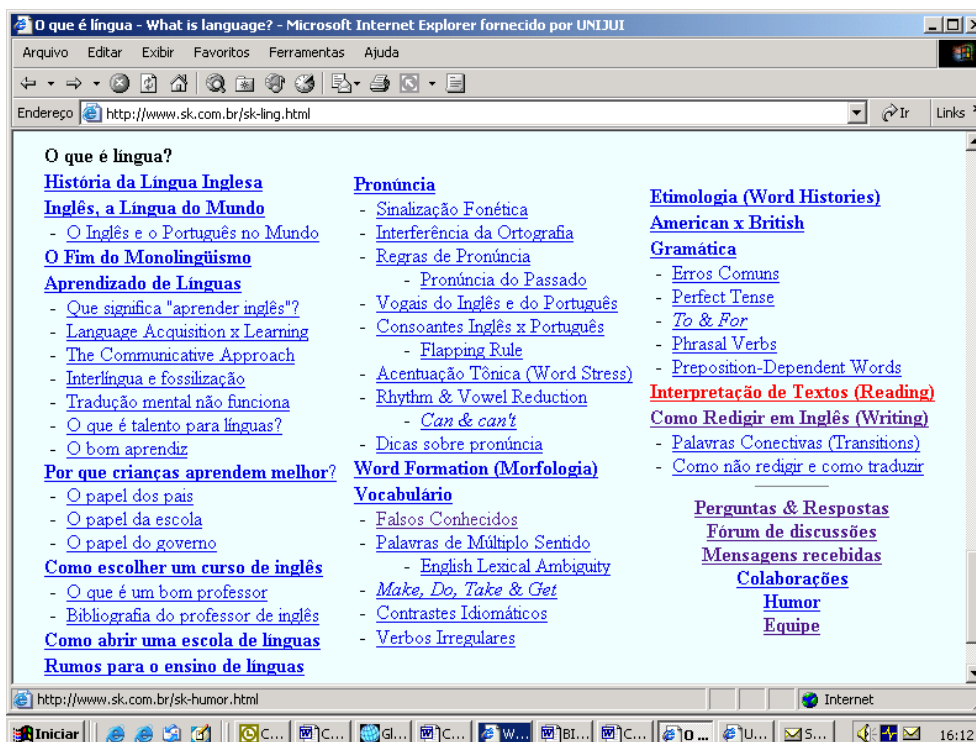
Considerando apenas as iniciativas brasileiras, é possível identificar nas experiências de cursos de LE *on-line* as categorias propostas pelos referidos autores. Como já referenciado anteriormente, as pesquisas de Mioduser *et al* (2000) e Mason (1998) apontam para a predominância na Internet de *sites* educacionais baseados em textos e com uma interação apenas rudimentar. A

citação a seguir traz a missão a que se propõe um curso existente na Internet que ilustra esses fatos:

“O marketing educativo da escola (...) consiste em colocar gratuitamente ao alcance do público* brasileiro, em especial de professores e alunos de inglês, a produção intelectual da escola, trazendo seriedade acadêmica a uma área vulnerável e dominada por um interesse predominantemente comercial, bem como cumprindo com sua função social”. (Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-goodn.html>>. Acesso em 20 jun. 2004).

Esse curso constitui um exemplo dos modelos apoiado no conteúdo (Mason, 1998), ou distributivo (Jones, 2000), por ambos terem em comum a característica de oferecer conteúdos estáticos e pouca interação entre aluno e professor. Nesse caso, o professor/*designer* manifesta sua intenção de “colocar gratuitamente ao alcance do público” conteúdos diversos, disponibilizando e socializando informações, dados, curiosidades, estatísticas, etc, porém, com poucas possibilidades de interação. O Exemplo 1 ilustra a relação dos tópicos abordados no referido curso e sua apresentação.

* O segundo grifo é da autora.



Exemplo 1 – Tópicos abordados em um curso *on-line*
 (Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-ling.html>. Acesso em: 21 out. 2003)

Em outro curso, intitulado *Reading and Writing Through the Internet* (Paiva, 1999)⁴, é possível discernir um exemplo de curso *wrap around* (Mason, 1998), porque a maioria das atividades propostas são baseadas em *sites* já existentes. Também se relaciona ao modelo tutorial (Jones, 2000), porque a avaliação é parte das atribuições do professor, como ilustrado pelo Exemplo 2:

⁴ A data de 1999 não se refere à informação obtida em artigo ou *site* do curso, mas, à data em que o curso foi ofertado integralmente na Internet. *Reading and Writing through the Internet* foi idealizado pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Atualmente, quem é o responsável pelo curso é o professor Ricardo Augusto de Souza, do qual obtive a referida informação. SOUZA. *Reading and Writing through the Internet* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <liaw@unijui.tche.br> em 11 maio 2005.

Semana 2

Write a poem: Let's write a poem. Don't get scared!! You will find it very easy. Go to the following site:

<http://darkwing.uoregon.edu/~leslieob/pizzaz.html#Poetry>

and choose the kind of poem you want to learn how to write. Write at least one and then send it me.

Semana 3

Visit <http://literacynet.org/cnnsf/> where you can find some reading activities. Please, select the any topic, read a text and do the exercises. Then write a report giving good reasons to motivate an English learner to visit that site.

Exemplo 2 - Reading and Writing Through the Internet (Paiva, 1999)

(Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rwufmg.htm>. Acesso em: 21 jun. 2004)

Outro exemplo de curso tutorial é **Leitura de inglês via Internet**⁵ (Collins, 2003), que tem como objetivo trabalhar estratégias de leitura. Considerando o público atendido (professores da rede pública do ABCD Paulista), além de atividades relacionadas à leitura na LE, o referido curso traz também atividades significativas para aquele universo, trabalhando questões acerca de temas, tais como “o que se entende por uma boa escola”, propiciando a discussão entre pares e atividades como a escrita colaborativa de textos. O curso também utiliza ferramentas de comunicação síncrona (*chat*) e assíncrona (correio eletrônico e *discussions*⁶), demonstrado pelo Exemplo 3:

⁵ O referido curso só é acessível a partir de uma senha, à qual tive acesso por trabalhar como monitora do mesmo. Várias pesquisas foram realizadas com base nesse curso, entre elas Collins (2003) e Wissmann (2004), utilizadas nessa dissertação.

⁶ O *Discussions* é um espaço de comunicação assíncrona entre os participantes do curso, onde são postadas e armazenadas mensagens dos alunos e do professor, que ficam disponíveis para a leitura, ao longo do curso.

UNIT 5 - A CRITICAL LOOK AT OUR SCHOOLS		
OBJECTIVES	PRACTIAL TARGET	REQUIREMENTS
<p>In this unit you will:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read for general comprehension • Read for specific information • Read for comprehension of main points • Make inferences of the meaning of unkown words from context • Read critically: select, discuss, and organize relevant information in order to write a text 	<p>Write, edit and publish with your colleagues an essay on "What makes a good school"</p>	<p>To complete this unit, you should be able to work with the following tools:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussions • Presentations • Chat

Exemplo 3 - Leitura de inglês via Internet (Collins, 2003)
 (Disponível em: <http://lael.pucsp.br/~hcollins/>). Acesso em: 13 jun. 2005)

Nesse curso, também são aproveitados os recursos já existentes na *Web*, característica do modelo *wrap around*, como ilustrado pelo Exemplo 4.

What to do	Time / Deadline	Texts and links	Where to work
REDING CRTIALLY: SELECTING, DISCUSSING AND ORGANIZING RELEVANT INFORMATION			
What makes a good school?	Aprox. 3h.	http://ceris.schoolnet.ca/e/GoodSchool1.html http://www.cse.ucla.edu/CRESST/Files/GoodSchol.pdf http://www.heartland.org/education/feb01/good.htm http://www.focusoneducation.com/policy/articles/a0000587.html	<ul style="list-style-type: none"> • Classroom • Discussions • Chat • Presentations
Get ready for a collaborative essay.	Aprox. 3h. Deadline: end of third week		

Exemplo 4 – Aproveitamento de recursos da Web

Embora menos comum, e não disponível *on-line* atualmente, cito o curso intitulado *English for Work Market Researchers*, elaborado por Weyersbach (2002), como um exemplo de curso integrado (Mason, 1998) ou cooperativo (Jones, 2000). O referido curso “foi elaborado de forma contínua” (Weyersbach, 2002: 49), tendo como conceitos norteadores:

- 1) o uso de ferramentas que possibilitassem ou facilitassem a comunicação entre alunos e professora;
- 2) a exploração e iniciativa individual dos alunos;
- 3) uma abordagem construtivista sócio-interacionista de ensino-aprendizagem;
- 4) o conhecimento como uma construção individual mediada pelo social;
- 5) o atendimento às necessidades dos alunos e;
- 6) a negociação realizada a partir do *feedback* dos alunos.

Após o final da experiência, Weyersbach postula que “o processo de negociação, presente em todas as fases do curso, envolveu caos, tentativas - com acertos e erros -, muito tempo, trabalho em equipe, debate e reflexão” (2002: 138). Entretanto, o resultado foi o envolvimento dos alunos no planejamento do curso, na seleção de materiais didáticos, nas formas de trabalho, na dinâmica de aula, no ambiente do curso, nas atividades/tarefas e na avaliação, motivando os mesmos e promovendo uma aprendizagem cooperativa.

Saliento que, em muitos casos, os cursos se constituem como híbridos, mesclando características de um e outro modelo. Assim, a exemplo dos cursos de Collins (2003) e Paiva (1999), também o curso de Weyersbach (2002) utiliza *sites* já existentes na Internet (modelo *wrap around*), mesmo sendo marcado fortemente por seu modelo integrado ou cooperativo, como é possível constatar no Exemplo 5.

14	Professora chama a atenção do aluno para determinado <i>link</i> e sugere anexá-lo ao espaço comunicacional <i>External Links</i>	• T: “Dear students, I’m suggesting a new site: Wired Encyclopedia of the New Economy: http://hotwired.lycos.com/special/ene . Besides having the explanation of certain terms that might be useful to your work, it contains lots of information related to the worldwide economy/finance. Please, take a look at it in order to check if it can be useful to you. In case you consider it useful, please send me a message so that I can add this link to our External Links.” (P/CE)
----	---	---

Exemplo 5 – Aproveitamento de recursos da *Web* pelo curso *English for Work Market Researchers* (Weyersbach, 2002:114)

Autores como Weininger (1996, 2000), Tavares (2004) e Weyersbach (2002) demonstram que cursos do tipo *wrap around*, colaborativos (Mason, 1998), tutoriais ou cooperativos (Jones, 2000), exigem um acompanhamento muito maior por parte do professor, menor número de alunos e custos elevados. No entanto, possibilitam maiores oportunidades para a aquisição da LE por oferecerem atendimento personalizado ao aluno, acompanhamento regular das atividades desenvolvidas, interação com o professor e com os colegas, além de atividades colaborativas e de pesquisa.

Em oposição a esse fato, é possível pensar que os modelos apoiados no conteúdo (Mason, 1998) ou distributivos (Jones, 2000) tenham pouca ou nenhuma validade. Porém, Mason (1998) advoga que podem ser úteis na formação continuada de profissionais (educação corporativa), atendendo a um grande número de alunos, com a vantagem de necessitar pouco gerenciamento e baixo investimento em termos de tutores e professores.

Discordando de Mason, acredito que os cursos apoiados no conteúdo ou distributivos tenham sua contribuição a dar, porém, muito mais como meios de socializar/disseminar informações, e como recursos de pesquisa, indicando ao professor/*designer* se a organização dos conteúdos e as rotas de navegação são compreensíveis ao aluno, por exemplo. Dessa forma, quando associados a outros

modelos, dão origem a cursos que contemplam as dicas de *design* para cursos na Internet, elaboradas por Passerini e Granger (2000), no sentido de mesclar atividades baseadas na exposição de conteúdos, com atividades baseadas em discussões, negociação de sentidos e interação, às quais discuto no item 2.2.2.

Beatty & Nunan (2004: 178-179) demonstram que, no caso específico da LE, um curso baseado em abordagem behaviorista quando comparado com outro baseado em abordagem construtivista, por exemplo, pode surpreender ao promover mais colaboração justamente pelo seu conteúdo estruturado e (re)conhecível. Essa interface pode facilitar, por parte dos alunos, a exploração dos materiais, ao contrário de um curso que ofereça questões abertas, atividades exploratórias e requeira maturidade e comprometimento destes para com a sua realização.

Assim, é possível afirmar que cada tipo de curso desempenha um papel singular, porém importante no ensino de LE, se bem explorado. Nesse sentido, modelos do tipo híbrido poderiam auxiliar alunos iniciantes em cursos *on-line* a familiarizarem-se com o meio, justamente por apresentarem estruturas (re)conhecíveis, até que eles obtenham maior domínio sobre abordagens mais inovadoras e também sobre as peculiaridades de cada ferramenta da Internet, assunto que discuto a seguir.

2.1.2 Os benefícios que a tecnologia pode trazer (ou não) para o ensino de LE

A teoria elaborada por Jean Piaget, segundo a qual o aprendiz compreende o mundo e constrói o conhecimento através de sua percepção e das experiências que vivencia; aperfeiçoada por Vygotsky ao incluir a esse entendimento a concepção de interação do indivíduo também com as outras pessoas, considerando sua condição histórica e social, deu sustentação para o aperfeiçoamento da pesquisa sobre ensino-aprendizagem de LE e uma concepção mais clara dos meios

pelos quais os sujeitos podem adquiri-la (Richards & Rodgers, 1986; Lightbown & Spada, 1999; Nunan, 1999).

O ensino comunicativo de línguas, a instrução centrada no aprendiz e o ensino de línguas baseado em atividades tornaram-se fundamentais nas duas últimas décadas (Nunan 1999: 5), e firmam-se em conceitos como interação, mediação, autenticidade, estratégia e autonomia. Por sua vez, também fazem parte do vocabulário utilizado quando se fala de tecnologia, comunicação mediada por computador (CMC⁷) ou aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL).

Peterson (1997) analisa algumas hipóteses que concorrem entre si no que se refere ao uso do computador como meio para a comunicação, realizando uma proveitosa sistematização de pontos positivos e negativos, como mostra o quadro abaixo.

QUADRO 2 – Hipóteses concorrentes no uso de CMC⁸

	HIPÓTESE POSITIVA	HIPÓTESE NEGATIVA
Comunicação assíncrona	<ul style="list-style-type: none"> ◆ oportunidade de refletir antes de responder ◆ oportunidade de revisar trabalhos escritos 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ perda do impulso para responder ◆ lentidão em tomar decisões
Comunicação síncrona	<ul style="list-style-type: none"> ◆ oportunidade de tomar parte em diálogos mais autênticos ◆ respostas imediatas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ necessidade de um moderador que facilite (controle?) o “<i>tecnostress</i>” ◆ falta de normas de como proceder apropriadamente pode inibir a interação (<i>contextual deprivation</i>)
Autonomia do aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> ◆ remoção de restrições de tempo/distância ◆ promoção de aprendizagem autônoma 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>feedback</i> reduzido

⁷ Em inglês: Computer Mediated Communication (CMC).

⁸ Tradução de responsabilidade da autora.

Papel do professor e do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ◆ redefinição dos papéis do professor e do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ perda de liderança pedagógica
Anonimato	<ul style="list-style-type: none"> ◆ incremento do <i>output</i> escrito ◆ incremento da participação de grupos considerados “minoritários” ◆ aprendizes têm o controle de sua aprendizagem ◆ incremento do poder dos aprendizes ◆ incremento do autodiscurso (<i>self disclosure</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ diminuição da leitura ◆ reforço das desigualdades existentes com relação às habilidades ◆ sobrecarga de informação ◆ falta de responsabilidade ◆ a falta de insumo do professor num papel de facilitador ou moderador pode levar o aluno à apatia, desorientação ou até abuso do meio (<i>flaming</i>) ◆ fator solidão
Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> ◆ aumento da colaboração entre aprendizes e entre aprendizes e professores ◆ melhora de habilidades lingüísticas por meio de atividades de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ maior regimentação de aprendizagem (<i>greater regimentation of learning</i>)
Assuntos técnicos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ aprendizes ganham habilidades vitais relativas ao uso do computador ◆ novas oportunidades para o “aprender fazendo” indutivo 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ altos custos de novas tecnologias, riscos de monitoração e controle ◆ desumanização da aprendizagem

Essa ambigüidade existente no campo do ensino de línguas mediado por computador se reflete nas afirmações de autores como Allum (2002: 149) e Wissmann (2004: 212), e são também uma espécie de alerta para os mais incautos, reafirmando que, quando bem “pilotado” um computador ligado à Internet pode ser o melhor meio para o ensino e a aprendizagem, porém, ele não passa disso: um meio.

Esse meio, por oferecer ferramentas poderosas que possibilitam a pesquisa, a comunicação e o acesso a um número infinito de materiais autênticos, é escolhido pelos alunos como o melhor para aprender inglês, se comparado com a sala de aula presencial. O computador também é citado pelos alunos como uma forma de “variar” as aulas tradicionais, devendo integrar as atividades curriculares (Allum, 2002: 160; Stevens, 1991: 297; Gariglio & Coura Sobrinho, 2002: 217). É sobre essa expectativa e desejo de aprender utilizando o computador que trato na próxima sessão.

2.1.3 Algumas crenças com relação ao uso do computador na aprendizagem de línguas.

Como vimos na seção anterior, o uso do computador para a aprendizagem exerce um forte apelo junto aos alunos. Entretanto, essa grande expectativa pode, rapidamente, se transformar em sentimentos negativos: nervosismo, impotência, limitação, confusão, tristeza, cansaço, isolamento e/ou frustração, em geral, nas primeiras semanas de aula (Silva, 2003b: 287; Faustini, Nicolaides & Fernandes, 2003). Para os autores, esse primeiro impacto negativo pode ser decorrente da falta de conhecimento das ferramentas da Internet, de autonomia ou, ainda, decorrente das crenças e atitudes trazidas pelos alunos de suas experiências em sala de aula presencial.

Para White (1999), principiantes no contexto de educação a distância tendem a desenvolver crenças com relação à auto-instrução, as quais são revisadas e modificadas ao longo do processo. Crenças são definidas por White (1999: 444), com base em Sigel (1985:351), como construções mentais de uma experiência. A autora também busca em Dickinson (1987: 11) o conceito para definir auto-instrução, compreendido como uma situação na qual o aprendiz está trabalhando sem o controle geral de um professor. A obtenção de experiência no novo contexto, associada a essas crenças, é que ajuda o aluno a entender e se adaptar às novas circunstâncias de aprendizagem no meio *on-line*.

Os aprendizes que inicialmente creditam seu sucesso a fatores externos como qualidade dos materiais do curso, qualidade e quantidade de interação com tutores, de maneira geral, conseguem mudar essa crença ao longo da aprendizagem mediada por computador, e perceber que o seu sucesso também depende de fatores internos tais como motivação, confiança em si mesmo, quantidade de tempo empregado para o estudo e persistência.

Entretanto, White (1999: 456) afirma que alguns aprendizes não conseguem aceitar nem superar a ambigüidade característica da auto-instrução (a sensação de não ter entendido corretamente a instrução dada ou quanto tempo deveria despende para cada atividade, por exemplo), nem buscar o êxito de sua aprendizagem em fatores internos.

Desta forma a contribuição de White (1999: 456) é no sentido de revelar que diferenças individuais podem significar que alguns alunos são menos predispostos ou aptos a se ajustarem a um modelo não convencional de aprendizagem de línguas, neste caso, via Internet. Ainda, que a tolerância à ambigüidade, ou em outras palavras, a forma como os aprendizes reagem à educação a distância, pode ser determinante ou contribuir para o sucesso (ou não) nesse tipo de aprendizagem, o que supõe que estas crenças precisam ser consideradas pelo professor/*designer* ao elaborar um curso nessa modalidade.

O que desejo destacar é que, flexibilidade em termos de materiais que atendam os diversos estilos, interesses e níveis de proficiência dos aprendizes, bem como atividades que privilegiem autenticidade e interatividade devem ser previstas no *design*, como veremos na seção que trata sobre o tema. Antes, porém, discuto um conceito extremamente importante quando o tema é educação via meio *on-line*: a autonomia do aprendiz.

2.1.4 A autonomia do aprendiz e as construções possíveis

Em síntese, procurei mostrar que a evolução do ensino de LE utilizando o computador acompanhou as abordagens de ensino e aprendizagem de cada época

(behaviorista, comunicativo e integrativo). Salientei que é necessário estabelecer uma diferenciação entre o uso do computador como recurso de sala de aula, para o qual o professor está presente; e o uso do computador e seus recursos para oferecer cursos à distância, para os quais nem sempre se pode contar com o apoio de um professor ou tutor. Destaquei, também, que embora existam muitos pontos positivos que incentivam o uso das ferramentas tecnológicas para aprender uma LE, é preciso levar em conta também os aspectos negativos (Peterson, 1997) e algumas crenças sobre esse processo (White, 2000; Silva, 2003b).

Para além dessa discussão, ainda quero discutir o fato de que a aprendizagem a distância requer um certo grau de autonomia, para o qual nem sempre os alunos estão prontos a exercer e, o professor, a oferecer.

Tratar de forma aprofundada essa questão seria impossível uma vez que o conceito e suas implicações ainda requerem uma sedimentação. Porém, advogo que a autonomia de um aluno é uma construção coletiva, um produto de um processo interativo, definido pela essência interdependente de cada indivíduo como ser social que é. Nesse sentido, a autonomia é baseada em pelo menos quatro perspectivas, quais sejam: o aluno, a metodologia, o material e o professor.

Sob a perspectiva do aluno, a autonomia implica a necessidade do mesmo ser criativo, emocionalmente positivo e estar motivado para a aprendizagem *on-line* (Chan, 2002).

No que tange à metodologia, pressupõe uma abordagem com o foco no aprendiz e no processo de aprendizagem; dentro de uma atmosfera democrática e informal, negociando regras e decisões pedagógicas (Vieira, 1996).

Desenvolver autonomia requer um material de fácil interpretação, com linguagem adequada ao público que pretende atender e que permita ao aluno estender seus horizontes para além do que está proposto através de bibliografias complementares e tarefas extras, auxiliando-o na construção de seu conhecimento (Litwin, 2001: 91).

Finalmente, a autonomia presume um professor que reúne conhecimentos do conteúdo, do meio pelo qual se dá a educação a distância (seja ele síncrono ou

assíncrono), e habilidades interpessoais como extroversão, sensibilidade, dentre outras (Chan, 2002).

Dessa forma,

pensar a educação é pensar sob perspectivas diversas: social, psicológica, pedagógica, política. Pensar a autonomia também: aluno, metodologia, material e professor. Não é possível que sustentemos a idéia de que a responsabilidade pela aprendizagem num contexto de EAD é somente do aluno, mesmo sendo ele um adulto, apoiado por esta qualidade que chamamos de autonomia. (Wissmann, no prelo)

Como discuto na seção seguinte, essas configurações e concepções têm implicações no trabalho de *design* de um curso, estabelecendo prioridades e moldando os conteúdos e atividades dos cursos.

2.2 O *design*

Com base em Dick e Carey (1990), Passerini e Granger (1999) definem o *design* de um modelo para curso a distância como uma série de eventos nos quais o professor/*designer* estabelece os objetivos da aprendizagem e cria uma estratégia instrucional para realizar estes objetivos. Ferramentas o auxiliam na avaliação das metas da aprendizagem e o *feedback* obtido através de avaliação formativa e somativa provê os mecanismos de controle para a revisão da instrução.

Nesse sentido, é por meio do *design* de um curso que serão viabilizados não só a proposta didática que o norteará, mas outros fatores que se revelaram fundamentais para o bom andamento do mesmo, como por exemplo, a clareza das instruções, a comunicação entre professor e alunos, a navegação e ainda a percepção geral das tarefas propostas.

Para Collins (2003: 89), o *design*, principalmente quando aplicado ao contexto da *Web*, confunde-se com o *upgrade* que é realizado ao longo do curso no sentido de aperfeiçoá-lo. Assim, segundo a autora, essa atividade pode envolver desde o que normalmente é entendido por preparação de atividades e materiais, instruções, *feedback* dado pelo professor aos alunos, até ações específicas do contexto *Web*, como articulação dos conteúdos em hipertextos e/ou hipermídia; definição das ferramentas de comunicação, estudo e avaliação do curso, articulação entre o uso dessas ferramentas e as propostas de atividades didáticas, definição das rotas preferenciais de navegação e a criação da interface gráfica para todos esses serviços (Collins, 2003: 89).

Entretanto, cabe lembrar ainda que um *design* adequado à determinada comunidade pode não ser eficiente quando aplicado à outra. Parreiras (2003: 335) argumenta que “o *design* apropriado a uma dada situação ou indivíduo, deve levar em conta questões de ordens técnicas, educacionais, artísticas, econômicas, entre outras”. Schneiderman (1998) também concorda com essa afirmação quando sugere que, de maneira geral, fatores humanos devem ser considerados, tais como o tempo de aprendizagem necessário para que o usuário possa utilizar os principais comandos e realizar as atividades sugeridas, a velocidade da performance, o padrão dos erros cometidos pelos usuários, a retenção do que foi aprendido ao longo do tempo e a satisfação subjetiva.

Outro grande risco que todo professor/*designer* corre, além de não levar em conta o contexto situacional no qual o curso pretendido se inscreve, é o de reproduzir cursos já existentes no modelo presencial, desconsiderando as peculiaridades do meio e da clientela. Schlemmer e Fagundes (2001) aprofundam esta questão afirmando que, justamente por basear-se na longa prática e nos modelos pedagógicos tradicionalmente reproduzidos, àquele que concebe um curso a distância deverá ter presente no seu planejamento, questões tais como a distribuição institucional dos tempos e dos espaços, preparo do material instrucional e a escolha dos recursos, a seqüência formal dos conteúdos disciplinares e as práticas pedagógicas da aprendizagem dos alunos, observando o viés específico do meio *on-line* e da educação a distância.

O cuidado com todas essas questões, ou seja,

novas técnicas criativas para a distribuição dos espaços e dos tempos, organização de estruturas transdisciplinares, novas práticas pedagógicas, novos modos de produção e tratamento das informações em cruzamentos interdisciplinares, em controle distribuído e responsabilidade recíproca na avaliação. (Schlemmer e Fagundes, 2001: 26),

é que poderá auxiliar, aluno e professor, a realizarem uma educação de qualidade.

2.2.1 As contribuições das abordagens teóricas para o *design* de cursos na Internet

Retomando a idéia de que as abordagens teóricas, especialmente a behaviorista, a construtivista e a sócio-construtivista, mantiveram uma estreita ligação com o avanço tecnológico ao longo do tempo (Warschauer & Healey, 1998), reproduzo aqui as contribuições-chave dessas abordagens para o *design* dos cursos, conforme elencadas por Wilson e Myers (1999).

Para os autores (1999: 4-6), embora a teoria **behaviorista** seja sistematicamente criticada por basear-se no ensino centrado no professor e na recepção passiva dos materiais instrucionais, sua contribuição para o *design*, foi a de salientar a importância da prática, ou seja, que os sujeitos aprendem fazendo; que para cada tipo de aprendizagem existem condições que as tornam mais fáceis de serem aprendidas e, que a manutenção do foco nos resultados pode ser demonstrativa da efetividade instrucional. Para Wilson e Myers (1999: 4-6), essa teoria também contribuiu no sentido de demonstrar que a decomposição dos conteúdos em tarefas permite ao aluno alcançar pequenos sucessos e, que a aprendizagem deve obedecer a certos pré-requisitos. Outra contribuição relatada pelos referidos pesquisadores (1999: 4-6) foi a de mostrar que o professor deve

oferecer suporte ao desempenho do aluno; tendo na instrução direta uma forma de tornar algumas direções claras e as apresentações bem preparadas e com exemplos adequados.

Da mesma forma, Wilson e Myers (1999: 7-10) alegam que as contribuições do **construtivismo** ao *design* deram-se no sentido de observância a estágios de processamento da informação; modelagem de tarefas por meio de fluxogramas ou representações seqüenciais; e a importância de captar a atenção do aluno sem, no entanto, fazê-lo de forma demasiada ou insuficiente. Além dessas contribuições, também são citadas as pesquisas que deram conta de temas como a sobrecarga da memória, formas de armazenagem de informação no cérebro, motivação e desenvolvimento humano.

Finalmente, a teoria **sócio-construtivista**, segundo Wilson e Myers (1999: 14-15), lança uma nova visão de como se desenvolve a aprendizagem e, o *design* passa a voltar-se também para questões relativas a viabilização de comunidades de aprendizagem, aprendizagem contextualizada e espaços de interação.

O somatório de todas as contribuições trazidas pelas teorias apresentadas acima e suas pesquisas a respeito dos processos de aprendizagem humana é que forneceram a base para o desenvolvimento do atual estágio de *design* de cursos *on-line*. Como veremos na próxima sessão, nem sempre pacífico em termos de definição ou delimitação.

2.2.2 *Design* de cursos *on-line*: um campo vasto de sugestões

A sistematização de recomendações e sugestões sobre o *design* de cursos e/ou páginas na *Web* parece ser uma tarefa árdua, senão impossível. Na verdade o que transparece é que cada nova experiência no meio *on-line* resulta em novas e importantes descobertas, que em geral podem ser elucidadas, melhoradas, adaptadas, viabilizadas ou aperfeiçoadas via o *design*.

Horton (2000: 517) recomenda que, em cursos *on-line*, o professor/*designer* considere as seguintes dicas: 1) limitar a quantidade e a

sofisticação de tecnologia necessária para o curso; 2) fornecer instruções claras; 3) levar os alunos a utilizarem o sistema antes do início do curso; 4) planejar suporte técnico; estabelecer um teste de entrada para que os alunos possam verificar se estão aptos a fazerem parte do curso; 5) fornecer instruções completas do computador; 6) preparar formas de apoio para eventuais dúvidas dos alunos e; 7) organizar formas suporte entre os membros da equipe.

Passerini & Granger (2000), reconhecendo a importância do *design* de um curso, seu acompanhamento e avaliação, propõem um modelo de desenvolvimento para a aprendizagem a distância via Internet, que primeiro analisa as necessidades de seu público alvo e identifica suas características:

- 1) **cognitivas** (atitudes para com a tecnologia, letramento computacional, estilo de aprendizagem, conhecimento prévio no que se refere ao conteúdo do curso);
- 2) **sociais** (atitudes com relação a colaboração, tendência para cooperar/competir, relacionamento com pares, status socioeconômico, carreira);
- 3) **físicas** (habilidades visuais e motoras, fadiga, idade, sexo) e;
- 4) **psíquicas** (motivação para aprender utilizando como meio o computador, motivação para o aprendizado de maneira geral, interesse, atitudes para com o conteúdo, aprendizagem e tecnologia, auto-estima, ansiedade, crenças).

Este reconhecimento prévio permitirá definir melhor quais serão as estratégias e tecnologias mais apropriadas a um curso. Para a efetivação da referida pesquisa, o professor/*designer* poderá lançar mão de estratégias como observação ou questionários.

Em segundo lugar, o modelo de aprendizagem e interação que servirá de “guia” pra a elaboração da unidade é definido. Os autores recomendam que o professor/*designer* mescle atividades baseadas na exposição de conteúdos com atividades baseadas em discussões, negociação de sentidos e interação, na tentativa de estabelecer a cooperação e a colaboração entre os participantes.

Também recomendam prever o que denominam de “*Storyboarding*”⁹, especificando os elementos que integram o curso/módulo/unidade. A partir do *Storyboarding* serão criados os planos e atividades para o curso/módulo/unidade, sendo os mesmos adequados ao tipo de *software* escolhido para a produção (HTML editors, web-couseware applications, etc) e o tipo de comunicação (síncrona e/ou assíncrona). A escolha deverá ser baseada no nível de habilidade do aprendiz e também na facilidade de manejo oferecida.

O passo seguinte inclui uma revisão do produto obtido durante e depois da produção de cada curso/módulo/unidade, contemplando aspectos como avaliação da navegação, do *design* da tela, da apresentação das informações, da integração de mídias para obtenção do produto final, da funcionalidade global e das estratégias instrucionais usadas para alcançar os objetivos da aprendizagem. As autoras salientam que neste último item o *feedback* dos aprendizes é um fator chave.

Finalmente, a última etapa tem por objetivo promover entre os aprendizes o entendimento sobre o material, suporte para o domínio dos objetivos e, ainda, assegurar aos mesmos maneiras para que possam transferir o conhecimento adquirido para seu próprio trabalho ou atividades em que atuam. As autoras recomendam ainda que, prover assistência técnica e tutoria específica para problemas e preocupações individuais são elementos necessários para o sucesso nesse tipo de projeto.

Muitos outros autores e instituições também trabalham na perspectiva de sugerir “guias”, “recomendações” e “observações” no que tange ao *design* de cursos ou *sites on-line*, a exemplo de Strambi & Bouvet (2003); Horton (2000); Kelly (2000); Thorn (1995); Sherry (1996); McIntyre & Elbaum (2000); The Concord Consortium (2002); San Francisco State University (1998). Essas iniciativas, mesmo diferindo em termos de sistematicidade, profundidade ou

⁹ O *storyboarding* parece equivaler, neste caso, ao que Colla, Medeiros e Andrade (2003, p. 151-152) chamam de “mapa conceitual”, originado em procedimentos como o “mapeamento do conteúdo” ou “mapeamento de informação”. Pode ser utilizado, segundo as autoras (p. 151-152), como uma “ferramenta de metacognição que favorece a visualização do conhecimento em uma rede de relações entre conceitos, instaurando-se como um procedimento de aprendizagem, não só para o professor mas, também, para o aluno”.

abrangência formam um universo extenso do que seja um *design* adequado para uma iniciativa de ensino e de aprendizagem virtual, sem, no entanto, esgotá-lo. Na seqüência, dedico-me a apresentar de forma sintética algumas dessas “dicas”, dividindo-as entre a área **técnica** e **pedagógica** do *design*.

De forma recorrente, pude perceber a concordância dos autores e instituições, relacionados acima, no que tange a quatro pontos concernente à questões **técnicas** da preparação e do desenvolvimento de um curso *on-line*. Nesse sentido, o professor/*designer* deveria:

- 1) possibilitar fácil acesso e navegação do curso, evitando utilizar programas sofisticados e baseados em imagens, além de manter o tamanho dos arquivos num mínimo e, se possível, prever um mapa do mesmo (Kelly, 2000; Thorn, 1995);
- 2) fornecer um cronograma ou agenda explícita ao aluno, permitindo a viabilização do estudo a distância (Carelli, 2004; Sherry, 1996)
- 3) contar com uma equipe de suporte, preferencialmente multidisciplinar, com técnicos, tutores e professores que, por meio de um trabalho conjunto, viabilizam o desempenho individual satisfatório dos alunos (Carelli, 2004; The Concord Consortium, 2002; Sherry, 1996);
- 4) realizar a manutenção de um controle rigoroso de qualidade. Nesse sentido, correção ortográfica, *links* que funcionam, endereços corretos, entre outros, são aspectos capitais de um curso e, ouvir o que o aluno tem a dizer sobre ele pode ser fundamental (The Concord Consortium, 2002; Kelly, 2000).

Esses mesmos autores e instituições também trazem suas preocupações de *design* para o campo **pedagógico** da questão, e sugerem ao professor/*designer*:

- 1) organizar o curso e os materiais de forma clara, em pequenas unidades, com objetivos instrucionais definidos (The Concord Consortium, 2002; San Francisco State University, 1998);
- 2) privilegiar a investigação, na qual o professor desempenha o papel de guia e incentivador de atividades e experimentos que possam ser manipulados e/ou descobertos pelos alunos, que por sua vez, discutem e elaboram o novo conhecimento de forma colaborativa. O professor deve ter em mente que os alunos lembram de 10% do que eles lêem ou vêem, mas 80% do que eles fazem e 90% do que ensinam! (Sherry, 1996; The Concord Consortium, 2002; San Francisco State University, 1998);
- 3) oferecer uma quantidade razoável de tarefas variadas, contemplando os diversos estilos, níveis de proficiência e interesses de cada aluno (The Concord Consortium, 2002; Sherry, 1996; Thorn, 1995);
- 4) apresentar formas diversas de *feedback*, realizado tanto pelo programa quanto pelo professor, de caráter formativo e semanal ou bi-semanal, tendo um aspecto motivador (McIntyre & Elbaum, 2000; San Francisco State University, 1998);
- 5) incluir espaços diversos de comunicação, tanto síncronos quanto assíncronos (Strambi & Bouvet, 2003; McIntyre & Elbaum, 2000; Sherry, 1996);
- 6) oferecer espaços nos quais comunidades virtuais possam ser formadas (McIntyre & Elbaum, 2000; The Concord Consortium, 2002).

Ressalto a importância do professor não ter uma visão unilateral do processo de *design*, verificando, sempre que possível, a apresentação do curso oferecida para os alunos, muitas vezes diferente da tela a que o professor tem acesso. Acima de tudo, que ele possa ter passado por uma experiência de aprendizagem a distância, na qual **ele** desempenhou o papel de aprendiz. Essa outra dimensão do processo permite equacionar as aflições e percepções dos alunos, sob uma nova ótica. Em outras palavras, quando o professor já passou pela

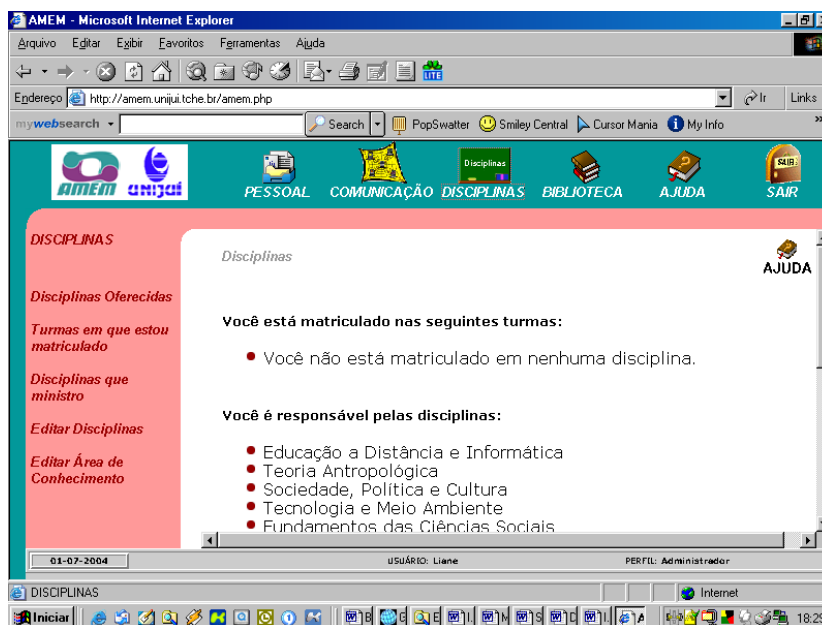
dificuldade de efetivar questões simples que se tornam difíceis a distância, como por exemplo o pagamento de um boleto bancário no qual o código de barras não funciona e ele já solicitou várias vezes uma solução para o problema, provavelmente ele dará mais atenção as reclamações do aluno que, de outra forma, poderiam parecer apenas carência, insistência ou “chatice” sem importância.

Como é possível perceber, o *design* é um processo imbricado na concepção, desenvolvimento e avaliação de um *site* ou curso e, portanto, difícil de delimitar com precisão. Na mesma medida que recebe influência das concepções de ensino e de aprendizagem do professor/*designer*, também influencia seu trabalho, seja pelas possibilidades, seja pelas limitações que oferece.

Destaco que, por meio da tecnologia atual é possível encontrar diversas opções, que de acordo com sua sofisticação e recursos, podem diminuir limitações não só de comunicação, mas também de programação. É possível hoje pensar cursos baseados em páginas da *Web*, correio eletrônico ou plataformas como *WebCT* (<http://www.webct.com/>) e *Blackboard* (<http://www.blackboard.com/>), que podem ter preços proibitivos ou ainda plataformas baseadas em *software* livre, como o Teleduc (<http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>), produzido na Universidade de Campinas/SP, e o Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador – AMEM (<http://amem.ce.ufsm.br/>), concebido na Universidade Federal de Santa Maria/RS, a custos reduzidos ou nulos.

Nesse sentido, as restrições quanto às práticas pedagógicas mais adequadas ao meio *on-line* ainda são concretas e, é necessário esforço do professor no sentido de pesquisa, estudo e testagem. Porém, as restrições técnicas tendem a redução se for considerado que qualquer esforço no sentido de elaborar uma atividade, única que fosse, há alguns anos atrás, exigiria do professor um conhecimento profundo sobre linguagem de programação. Hoje, um professor pode montar não só atividades isoladas, mas um curso inteiro no meio *on-line* sem maiores dificuldades porque as interfaces são amigáveis e reproduzem ambientes já conhecidos como o processador de textos *Windows*, da *Microsoft*. Veja o

exemplo abaixo, que ilustra a área de trabalho do professor/*designer* que elabora um curso utilizando o ambiente AMEM.



Exemplo 6 – Área de trabalho do professor/*designer* na plataforma AMEM (Disponível em: <http://amem.unijui.tche.br/amem.php>. Acesso em 05 out. 2003)

Schlemmer e Fagundes (2001: 28) ressaltam que o uso de plataformas ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem¹⁰ (AVA) deveriam (ou pelo menos poderiam) oportunizar a melhoria da qualidade da aprendizagem que não é possível de realizar utilizando métodos correntes. Dessa forma, seria possível também reduzir a sobrecarga administrativa dos professores permitindo a eles gerenciar sua carga de trabalho mais eficientemente, dedicando mais tempo para as necessidades educacionais individuais dos estudantes, além de viabilizar processos comunicacionais com alto grau de interatividade, favorecendo o trabalho em equipe, tema que abordo no próximo item desta dissertação.

¹⁰ Softwares desenvolvidos para o gerenciamento da aprendizagem via *Web*.

2.3 A hipótese do “Calcanhar de Aquiles”: a interação no meio *on-line*

O modelo mais comum utilizado para ensino-aprendizagem ainda é, apesar de todos os recursos tecnológicos, o face-a-face: espaços e tempos determinados, professor e colegas ao alcance da vista. Este modelo certamente influencia novas experiências de aprendizagem, como cursos a distância via meio *on-line*, para os quais o aluno transferirá o modelo primário face-a-face, buscando identificar naquele, algumas características semelhantes ou utilizando-o como referência no novo contexto (White, 1999). A interação que ocorre mais facilmente no primeiro, deverá ser pensada e viabilizada no segundo através do *design*, das ferramentas utilizadas e das atividades oferecidas. No entanto, é preciso salientar que o termo interação está para além do paradigma da transmissão linear e consecutiva de informação, a qual possibilita apenas ação e reação, ou, nas palavras de Primo (2003), uma interação reativa.

Esta interação desejável num curso *on-line* é descrita pelo autor supra citado como uma **interação mútua**, que valoriza a dinamicidade do processo de comunicação, no qual todos os participantes atuam na relação e são interdependentes, influenciando uns aos outros, tal qual a interação interpessoal. Esta interação oferece ao interlocutor total autonomia para respostas criativas, não previstas, possibilitando trocas, comunhão, diálogo, discussão de processos. É um sistema aberto, ou seja, recebe influência do contexto e é modificado por ele, evoluindo através da negociação sem possibilidade de previsão. Cada agente influencia e é influenciado pelo comportamento do outro, num fluxo dinâmico e em desenvolvimento.

Já a **interação reativa** se caracteriza por ser um sistema fechado, apresenta reações lineares e unilaterais, onde o reagente tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente e, por não perceber o contexto, não reage a ele, conseqüentemente não evolui. Este tipo de interação se resume ao estímulo-resposta, no qual o mesmo estímulo acarretará a mesma resposta cada vez que se repetir a interação, um pólo age e o outro reage, sendo mero reflexo ou

automatismo. Nesse sistema, tudo é pré-determinado, linear, seqüencial e o usuário age dentro dos limites que o programador planejou, circulando “por perguntas que foram feitas antes de sua chegada na interação, e obtém respostas que foram emitidas antes mesmo desse relacionamento se estabelecer. (...) um conjunto de possíveis que aguardam por sua realização” (Primo, 2003: 10-11). O estímulo é pensado e programado e apenas o agente tem liberdade e arbítrio.

Embora o autor saliente que em muitas ocasiões encontraremos, numa mesma proposta, ambos os tipos de interação, não é difícil de reconhecer, na grande maioria das ofertas de “interação”, aquela que Primo (idem) identifica como reativa.

Reitero a afirmação anterior de que a interação em cursos *on-line* deve ser viabilizada através do *design*, das ferramentas utilizadas e das atividades oferecidas, embora, como afirma Collins (2003), nem sempre reconhecer os valores e a filosofia subjacentes aos objetivos que se quer alcançar auxilia aquele que elabora um curso (professor e/ou *designer*), porque

...o que é particularmente difícil em relação ao *design* para a *Web* é ter clareza dos objetivos e articulá-los com um sistema de navegação para o curso, com uma proposta de desenvolvimento de curso que aproveite bem a possibilidade da informação na Internet e das ferramentas de estudo, comunicação e avaliação oferecidas pelo *software* de autoria escolhido (Collins, 2003: 91).

Num curso via meio *on-line*, não sendo possível o contato face-a-face, é preciso prever outros recursos pelos quais será oportunizado ao aluno o uso efetivo da língua estrangeira, garantindo não apenas o saber sobre a língua, suas regras, normas e generalizações, mas sobretudo, a competência para utilizá-la na interação, na comunicação.

Primo e Cassol (1999) advogam que

a tecnologia disponível hoje permite a implementação de ambientes de intensa interação, longe da pré-determinação estrita, onde os interagentes podem agir criativamente entre eles. Onde a comunicação possa ter lugar, sem que cada agente fique preso à relação ação-reação ou adequar-se a *inputs* determinados que geram sempre e necessariamente os mesmos *outputs* (Primo e Cassol, 1999: 65-66).

Os referidos autores reconhecem que pouco adiantam sofisticados recursos informáticos, complexas programações e interfaces esteticamente desenvolvidas se o aluno tem dificuldades de interagir, tirar dúvidas, etc. Portanto, o professor, ao utilizar-se do computador para viabilizar o ensino-aprendizagem, deverá prever dois elementos: o primeiro e menos importante, referenciado por Primo e Cassol (idem) é uma interface que garanta o debate e a evolução interativa; o segundo ponto e também o essencial, é promover a interação entre os membros do grupo por meio de atividades que tenham essa característica e requeiram a negociação de significados (Strambi & Bouvet, 2003; Nunan, 1999; Lightbown & Spada, 2000: 42).

Nessa sessão, busquei mostrar a importância da interação em cursos on-line. Na sessão seguinte, trato especificamente da importância da interação na aquisição da LE.

2.3.1 Interação, receptividade e aquisição de LE

Segundo Long (1987: 345), sinais e estratégias utilizados durante a conversação na LE oferecem momentos privilegiados, nos quais o insumo contextualizado está concentrado e direcionado ao nível de compreensão do aprendiz (embora nem sempre o interlocutor tenha consciência disso). O autor propõe um modelo que considera a relação entre interação negociada e insumo

compreensível, fatores desencadeantes da aquisição da LE, como é possível ver na Figura 1.

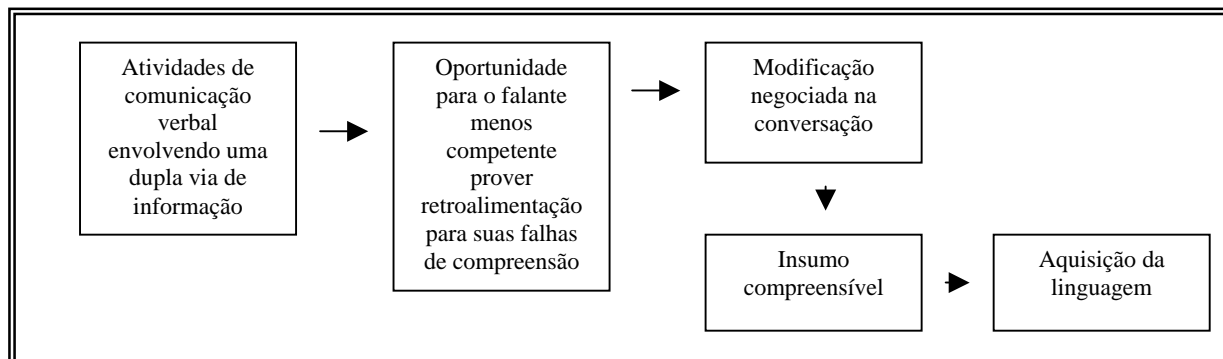


Figura 1 – Modelo de relação entre tipo de atividade conversacional e aquisição da linguagem (Long, 1987)

Um dos argumentos de Long (Idem, p. 345) a favor de atividades de comunicação verbal envolvendo a troca de informações entre os aprendizes é de que o discurso utilizado para falar com aprendizes principiantes tende a ser modificado, tornando-se menos complexo, em ritmo lento e mais claramente enunciado do que o seria se direcionado a um falante nativo ou aprendiz mais proficiente, o que, em última instância, pode facilitar o processo de aprendizagem da LE.

Da mesma forma a interação *on-line*, numa sala de conversação por exemplo, consegue reproduzir um “caráter de naturalidade e espontaneidade”, tal qual as interações face-a-face (Sabag, 2002: 127). Além disso, “por predispor o aluno a um estado de alerta para poder efetivamente interagir nesse ambiente (...) podemos supor que o fato dele fazer perguntas de clarificação, pedidos de verificação, se corrigir e corrigir os outros, incorporar em seu discurso as correções que ele viu acontecerem” são indícios de que ele está adquirindo a língua-alvo (Idem, p. 128).

Já as ferramentas assíncronas como lista de discussão e correio eletrônico possibilitam ao aluno níveis diferentes de interação por meio do gerenciamento do tempo necessário à reflexão e elaboração de sua contribuição. Aliado à isso, a

escrita exige um detalhamento maior, uma seqüência, uma completude diferente e mais sofisticada do que a fala. Esse tipo de interação pressupõe ainda uma exposição perante um grupo e o seu registro se não permanente, pelo menos temporário, demanda, em geral, maior cuidado com a imagem. Ainda, esse tipo de interação tende a ser mais igualitária uma vez que o aluno dispõe do seu turno quando assim o desejar, sem necessitar disputar esse espaço com colegas mais proficientes ou com o próprio professor (Rzeznik & Drzewinska, 2004; Silva, 2003; Peterson, 1997; Corio & Meloni, 1995).

Motta-Roth (2000: 416) também confirma a validade de recursos como *chat* e correio eletrônico na produção textual em LE e conclui que essas ferramentas colaboram para o “desenvolvimento das capacidades de refletir, criticar e discursar e de construir conhecimentos das tecnologias intelectuais virtuais”.

Síncronas ou assíncronas, a Internet oferece uma gama variada de ferramentas que podem atender às preferências e necessidades dos aprendizes e auxiliá-los na aquisição da LE. Na próxima sessão, faço um apanhado geral de quais são essas ferramentas e de como elas podem criar espaços de interação nos cursos.

2.3.2 Criando espaços interativos

Primo e Cassol (1999) trazem uma lista de elementos interativos elaborada por Steve Outing (1998) para *sites* de jornalismo *on-line*. A seguir, apresento uma possível adaptação de alguns desses elementos para fins educacionais num curso *on-line*:

- a) **Fórum de discussão:** espaço de debate sobre conteúdos, temas veiculados, metodologia, sugestões, etc;
- b) **Chat:** exerce a mesma função dos fóruns, porém, a interação é simultânea;

- c) **Endereço eletrônico dos professores:** tem por finalidade facilitar o *feedback* ao aluno. Pode ser incrementado com uma breve biografia do professor/*designer* e sua equipe, dando a conhecer ao aluno quem são os responsáveis pelo curso/página, suas credenciais, formação, etc;
- d) **Feedback de aulas/módulos/curso:** apreciação e avaliação do aluno com o intuito de auto-avaliação e aperfeiçoamento, podendo ser realizado via murais de acesso somente do aluno e professor, ou correio eletrônico;
- e) **Site pessoal:** esse espaço permite ao aluno produzir seu próprio *site*, com temas de interesse, fotos e informações particulares. Sua utilidade está em servir como um fator de motivação para aquele que elabora o *site*, e também como um incremento para as relações entre colegas, além de ser um recurso útil ao professor para que conheça seu público e elabore as atividades;
- f) **Site de hobbies dos usuários:** pode confundir-se ou fundir-se com os *sites* pessoais, no entanto, tem como função dar a conhecer ao professor os interesses dos alunos que atende, podendo servir de fonte de consulta e referência ao elaborar aulas e selecionar conteúdos e materiais;
- g) **Interatividade por meio de histórias:** tópicos polêmicos podem constituir-se num recurso poderoso para incentivar a participação do aluno, bem como histórias sem fim, que desenvolvem a habilidade da leitura e escrita de forma mais solta, menos controlada. Nesse caso, ferramentas de escrita colaborativa de textos são a melhor opção para viabilizar a proposta;
- h) **Pesquisas com usuários:** têm o papel de avaliar, analisar, explorar, observar, averiguar a opinião e posição do aluno com relação a qualquer tema e/ou conteúdo, podendo ser divulgada via murais de recado ou notícias;
- i) **Usar comentários *on-line* como uma ferramenta de elaboração de aulas/módulos/curso:** não só demandar comentários dos alunos como utilizar esta importante informação no seu planejamento.

A utilização de espaços interativos num curso *on-line* é fundamental porque propicia o conhecimento entre os membros do grupo, a possibilidade de “socorro” e a viabilização e exercício do caráter social da aprendizagem, o que, em última instância, poderá resultar em uma comunidade virtual de aprendizagem.

2.3.3 Comunidades Virtuais de Aprendizagem e seu papel no processo de ensino e aprendizagem *on-line*

As comunidades virtuais (CVs) têm despertado a curiosidade de pesquisadores e atualmente é possível encontrar vários conceitos que tentam descrevê-las. Nocera (2002) concebe CVs como “sistemas nos quais a linguagem, as ações, a cultura e as normas se fundem num processo e num produto discursivo”¹¹. Nocera (2002) também traz o conceito elaborado por Marvin (1996) para definir CVs como “grupos sociais com identidade e cultura próprias, construídas coletivamente através de um conjunto de recursos simbólicos, em que a linguagem tem papel fundamental”¹². Paccagnella (1997) ainda complementa esse conceito, afirmando que as CVs são como metáforas para indicar um padrão articulado de relacionamentos, papéis, normas, instituições e linguagens desenvolvidas *on-line*¹³.

Nocera (2002) ainda busca em Jones (1997) parâmetros para a configuração de uma CV: 1) apresentar um nível mínimo de interatividade, 2) constituir-se por uma variedade de comunicadores, 3) dividir um espaço público comum e, 4) manter um nível mínimo de continuidade. Atendendo ou não a todos esses parâmetros, o fato é que as CVs parecem ser, atualmente, uma alternativa a ser testada contra os problemas de evasão e descontinuidade dos curso *on-line*.

¹¹ “(...) as a dynamic meaningful system in which language, actions, culture and norms fuse into a discursive process and product” (Nocera, 2002)

¹² “Virtual communities as cultural groups that construct their own culture through the use of a set of expressive and interpretative resources (in which language plays the main role).” (Marvin, 1996, citado por Nocera, 2002)

¹³ Segundo Paccagnella (1997), comunidades virtuais são “... as a useful metaphor to indicate the articulated pattern of relationships, roles, norms, institutions, and languages developed on-line”.

Concordo com Lage *et al* (2003), quando afirma que

a base de sustentação para a criação de espaços virtuais de convivência – ciberespaços – é obtida pela convergência dos meios de produção-comunicação-circulação em função de um modelo de organização em redes de informação. (...) No ciberespaço, a convivência se institui por elementos construídos basicamente pelo trânsito contínuo de mensagens verbais e não-verbais, tais espaços vão tomando forma, criando sua especificidade (...). Este fluxo se apresenta, ao mesmo tempo, como sendo fomentador de atividades e discussões sobre tópicos e assuntos diversos, e como suporte para o estabelecimento de vínculos sociais figurados por participantes não-corpóreos (Lage *et al*, 2003: 351-352).

É justamente pelo caráter social e cultural da aprendizagem, traduzido nas interações entre indivíduos, sejam eles professores ou alunos, que é possível a construção de comunidades não só virtuais mas, sobretudo, de aprendizagem. Essa comunidade é que incentivará sentimentos como pertencer a um grupo específico e de responsabilidade e de comprometimento com a própria aprendizagem, que poderão servir de estímulo para que o aluno progrida numa experiência de EaD.

É por meio de comunidades virtuais de aprendizagem que

as pessoas praticam ações compartilhadas em clima de cumplicidade, com incentivo a refletir sobre as vivências e possibilidades de modificar comportamentos, remetendo para a disposição para dialogar, visando obter a coesão a partir do consenso, que se fortifica pelo aceitar e o enfrentar da divergência, da diferença, desde que argumentativamente instaurada. Ao longo do convívio desses grupos, a consciência grupal se desenvolve e a rede de comunicação se consolida através da cooperação (Lage *et al*, 2003: 352)

Nunan (1999: 50) cita Montgomery & Eisenstein (1985) e Spada (1990) para demonstrar que, especificamente no caso da LE, as negociações decorrentes dessas interações é que darão condições para que o aluno desenvolva sua

competência comunicativa quando se deparar com situações reais de uso da língua.

Dessa forma, tendo no horizonte a demanda por aprender uma língua estrangeira, as novas tecnologias que permitiram a oferta de cursos *on-line*, a complexidade de ensinar e aprender uma LE, as dificuldades de pensar o *design* de um curso e prever espaços interativos que contemplem o caráter social e cultural da aprendizagem, é que quero encontrar respostas para meus questionamentos, tentando decifrar até que ponto esta forma alternativa de educação pode ser válida ou apenas representar mais uma alegoria entre a diversidade de informações encontrada no universo *on-line*.

Capítulo III - Metodologia

Em consonância com a fundamentação teórica discutida no capítulo anterior e o objetivo central desta pesquisa, apresento os aspectos que compõem o desenho metodológico desse trabalho: a descrição do contexto da pesquisa, o seu *corpus*, o instrumento para a coleta de dados, as categorias de análise e os procedimentos para a coleta dos dados.

3.1 O contexto da pesquisa

O contexto dessa pesquisa é o meio *on-line*, no qual são viabilizados os cursos de inglês gratuitos que pretendo analisar. É preciso ressaltar que essa pesquisa é fruto de meus questionamentos e experiências pessoais, das quais fazem parte algumas pesquisas anteriores relacionadas ao ambiente *on-line*, a oportunidade que tive de participar, como monitora, de um curso de leitura instrumental em língua inglesa, na PUC SP, sob coordenação da professora Heloísa Collins e, ao próprio trabalho que desenvolvo na Universidade como responsável pelo Núcleo de Educação a Distância – NEaD, prestando assessoria aos cursos que desejam adaptar-se a essa modalidade.

Em razão dessa trajetória, surgiu o interesse por pesquisar como propósitos educacionais poderiam ser viabilizados no meio *on-line*.

3.2 O corpus da pesquisa

Os cursos gratuitos de inglês *on-line* que seriam alvo da análise foram localizados e selecionados entre os dias 27 de dezembro de 2003 e 01 de janeiro de 2004, resultando numa lista de oito cursos, coletados na rede e visitados, posteriormente, de forma sistemática e organizada. Saliento que o único critério observado nessa pesquisa foi o de que os mesmos deveriam ser gratuitos. A seguir, apresento os cursos selecionados como *corpus* para a investigação a ser realizada.

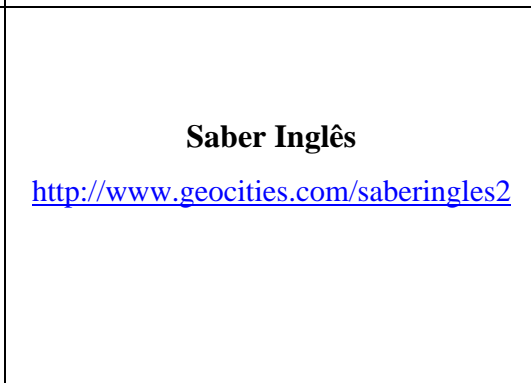
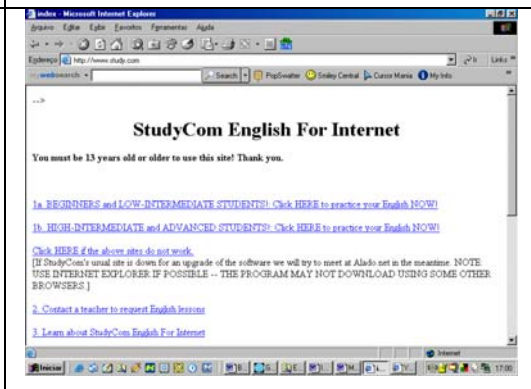




AulaFácil.com
<http://www.aulafacil.com>



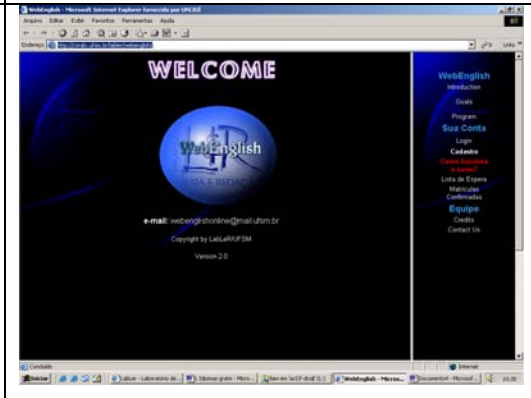
Study.com
<http://www.study.com>



Saber Inglés
<http://www.geocities.com/saberingles2>

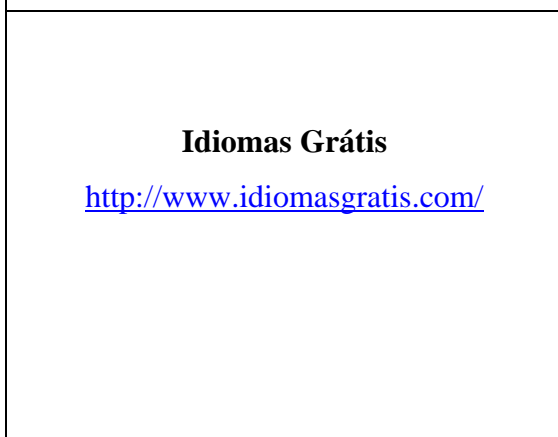


WebEnglish
<http://coralx.ufsm.br/labler/webenglish>





La Mansion Del Inglés
<http://www.mansioningles.com/>



Idiomas Grátis
<http://www.idiomasgratis.com/>



3.3 O instrumento para a coleta dos dados

Dois roteiros foram previamente analisados: o “roteiro para avaliação de cursos *on-line* de idiomas”, proposto por Freire *et al* (2004), e o roteiro elaborado por Schlemmer e Fagundes (2001), reproduzidos nos Anexos 1 e 2, respectivamente.

A análise mais detalhada dos dois demonstrou que a avaliação proposta por Schlemmer e Fagundes destinava-se especificamente aos chamados “ambientes virtuais de aprendizagem”, trazendo opções que buscam avaliar a criação de perfis de acesso para atores, adição e remoção dos mesmos, criação e importação de informações e diários, entre outros, o que não era o caso dos cursos de inglês gratuitos *on-line*, menos sofisticados e utilizando exclusivamente as ferramentas possibilitadas pela Internet. Além desse fato, esse roteiro está

organizado em forma de itens, não como um instrumento pronto para o uso, como é o caso do roteiro de Freire *et al* (2004).

Em função de suas vantagens organizacionais, adotou-se o “roteiro para avaliação de cursos *on-line* de idiomas”, de Freire *et al* (*idem*), composto por sete áreas principais, a saber: contextual, tecnológica, institucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional, bem como suas sub-áreas, que constituirão as categorias de análise da pesquisa, sistematizadas abaixo.

I. Área contextual	{ Créditos; Histórico; Público alvo; Objetivos; Fundamentação; Pagamento; Duração; Meio.
II. Área tecnológica	{ Disponibilização; Usabilidade; Recursos.
III. Área instrucional	{ Estrutura; Caracterização do conteúdo programático; Desenvolvimento do conteúdo programático; <i>Feedback</i> .
IV. Área interativa	{ Direção interativa; Natureza da interação professor-aluno; Utilização de espaços interativos e ferramentas.
V. Área afetiva	{ Aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso; Clima aparente propiciado pelo curso.
VI. Área avaliativa	{ Avaliação da aprendizagem Apreciação do curso.
VII. Área operacional	{ Orientações prévias; Suporte técnico.

3.4. As categorias de análise

Nesta seção apresento de forma explicativa cada uma das categorias de análise propostas pelo “roteiro para avaliação de cursos *on-line* de idiomas”, de Freire *et al* (2004), na intenção de elucidar qual foi o viés pensado para cada uma das áreas, de acordo com as autoras, bem como a forma pelas quais elas podem responder às perguntas de pesquisa.

I. A área contextual tem por objetivo conhecer a instituição que patrocina o curso e o público a quem ele se destina, fornecendo subsídios para a análise contrastiva entre a orientação teórica que o curso diz seguir com a que, sob várias perspectivas, se evidencia por meio do cruzamento com dados obtidos nas áreas *contextual* e *instrucional*. Os dados a serem coletados dizem respeito a:

- a) Créditos (instituição, certificado, identificação);
- b) Histórico (cronologia, turmas, legalização);
- c) Público alvo (características, pré-requisitos);
- d) Objetivos (gerais, específicos);
- e) Fundamentação (se o curso explicita alguma teoria de aprendizagem de línguas e método/abordagem de ensino e aprendizagem);
- f) Pagamento (obviamente este item foi desconsiderado);
- g) Duração;
- h) Meio.

II. A segunda categoria, composta pela **área tecnológica** possibilita fazer um levantamento de quais são as condições de acesso e navegação do curso e os recursos oferecidos. Os itens que compõem esta categoria são:

- a) Disponibilização (se via *courseware* ou não);

- b) Usabilidade (acesso, navegação, *links* disponíveis);
- c) Recursos (vídeo, som, animação, programas, recursos associados à realização das atividades, configuração do equipamento necessária).

III. Na **área instrucional**, terceira categoria e também uma das mais importantes, são investigados “aspectos relacionados à estrutura, caracterização e desenvolvimento do conteúdo de um curso a distância, além dos procedimentos de *feedback* incluídos no seu *design*” (Freire *et al*, 2004, p. 255). É por meio dessa área, e de sua confrontação com a área contextual, que será possível responder como o meio *on-line* está sendo utilizado para viabilizar propósitos educacionais, bem como identificar as propostas pedagógicas empregadas e sua materialização nas atividades e conteúdos escolhidos.

Também é nessa área, juntamente com as áreas interativa, afetiva e avaliativa, em que será possível delinear quais são os papéis que assumem, professor e aluno, com relação ao grupo no que tange à realização das atividades no meio *on-line*.

Abaixo, pode-se observar a relação de todos os itens investigados nessa área:

- a) Estrutura (duração do curso, número de alunos por turma, cronograma de atividades, implementação, meio);
- b) Caracterização do conteúdo programático (apresentação geral, tipo, coerência, habilidade(s) focalizada(s), habilidades priorizadas);
- c) Desenvolvimento do conteúdo programático (apresentação da página, instruções, unidades, tarefas/atividades);
- d) *Feedback* (tipo, fonte, periodicidade, ambientação).

IV. Na **área interativa**, quarta categoria, a observação é direcionada para aspectos interacionais do curso, focalizando a direção, padrão dominante, natureza e espaços interativos. Nessa categoria será possível identificar qual é o lugar que a interação ocupa nos cursos gratuitos de inglês *on-line*, bem como responder qual é a forma pela qual ela é viabilizada. Os itens a serem observados estão elencados abaixo:

- a) Direção interativa (tipo e se essencial, complementar ou dispensável);
- b) Natureza da interação professor-aluno (simétrica ou assimétrica);
- c) Utilização de espaços interativos e ferramentas.

V. A quinta categoria é composta pela **área afetiva**, na qual são explorados os aspectos motivacionais que podem influenciar a relação do aluno com o processo de aprendizagem. São pesquisados os seguintes itens:

- a) Aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso (atenção, relevância, confiança, satisfação, etc);
- b) Clima aparente propiciado pelo curso (encorajador, afetivo, imperativo, envolvente, etc).

VI. A sexta categoria de análise se refere à **área avaliativa**, na qual são contemplados os instrumentos e procedimentos de avaliação incluídos no desenho do curso, subdividindo-se em: *avaliação da aprendizagem*, que explora aspectos ligados ao aprendizado do conteúdo ensinado e *apreciação do curso*, que focaliza o curso em si, do ponto de vista dos participantes.

- a) Avaliação da aprendizagem (responsáveis, frequência, tipo, instrumentos, critérios, resultados);

- b) Apreciação do curso (responsáveis, frequência, instrumentos).

VII. A sétima e última categoria de análise é constituída pelos dados da **área operacional**, e nela podem ser avaliados os instrumentos e os meios que se constituem em potencial apoio estratégico para o funcionamento do curso.

- a) Orientações prévias (manual de orientações impresso, *on-line*, FAQs, sessões presenciais, *on-line*, vídeo, CD);
- b) Suporte técnico (telefone, correio eletrônico, FAQ, fórum, via manual impresso, *on-line*, vídeo, CD).

3.5 A coleta dos dados

Considerando ser esta uma pesquisa de cunho exploratório, a coleta dos dados deu-se a partir da definição dos endereços e do instrumento de pesquisa, pela visita sistemática e organizada aos cursos escolhidos, a observação atenta dos dados que poderiam responder às questões postas nas diversas áreas em que está estruturado o roteiro e, principalmente, às questões de pesquisa.

Para auxiliar na organização e visualização dos dados, os mesmos foram ordenados em uma tabela, de forma a oferecerem uma visão global dos cursos e também suas especificidades (para ver a Tabela 1 por inteiro, vide Anexo 3).

TABELA 1 - Exemplo da tabela utilizada para sistematização dos dados, referente à área contextual.

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
1. ÁREA CONTEXTUAL 1.1. CRÉDITOS								
Instituição								
Identificação								
1. ÁREA CONTEXTUAL 1.2. HISTÓRICO								
Cronologia								
Turmas								
Legalização								
1. ÁREA CONTEXTUAL 1.3. PÚBLICO ALVO								
Características								
Pré-requisitos								
1. ÁREA CONTEXTUAL 1.4. OBJETIVOS								
Gerais								
Específicos								
1. ÁREA CONTEXTUAL 1.5. FUNDAMENTAÇÃO								
O curso explicita alguma teoria de aprendizagem de línguas:								
Quais?								
O curso explicita algum método/ abordagem de ensino/aprendizagem de línguas								
Quais?								
1. ÁREA CONTEXTUAL 1.7. DURAÇÃO*								
(1) não pré-determinada (2) sugerida (3) pré-fixada								

Ressalto que, embora o *corpus* analisado não seja amplo e os resultados não sirvam para fazer generalizações, eles têm sua validade à medida que proporcionam aos leitores a reflexão sobre a sua própria prática e, para a pesquisadora, representa um potencial grande no sentido de oportunizar o conhecimento e a compreensão de seu objeto de estudo, neste caso, os cursos gratuitos de inglês *on-line*.

* A área 1.6 do roteiro foi excluída por tratar-se da forma de pagamento.

Capítulo IV – Análise e Discussão dos Dados

Os oito cursos de inglês gratuitos *on-line*: Vesticon (<http://inglescurso.ezdir.com.br>); FreeEnglish (<http://www.free-english.com>); AulaFácil.com (<http://www.aulafacil.com>); Study.com (<http://www.study.com>); Saber Inglês (<http://www.geocities.com/saberingles2>); WebEnglish (<http://coralx.ufsm.br/labler/webenglish>); La Mansion del Inglés (<http://www.mansioningles.com/>) e Idiomas Grátis (<http://www.idiomasgratis.com/>), foram analisados quanto às sete áreas do instrumento proposto: contextual, tecnológica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional. Cada uma dessas sete áreas corresponde a uma seção deste capítulo.

Na primeira seção, demonstro que a área contextual nem sempre se constitui em uma preocupação central dos professores e/ou *designers*, que omitem informações importantes para a construção de uma imagem detalhada do curso pelo visitante (potencial aluno), ou não a organizam em uma área específica da interface do curso. Na seção seguinte, constato o modesto aproveitamento de recursos tecnológicos e comunicacionais, oferecidos pela Internet, nos cursos gratuitos de inglês *on-line*. Na terceira seção, aponto que, embora seja preciso reconhecer nos cursos gratuitos de inglês a experimentação, a busca por caminhos pedagógicos eficazes e a socialização de informações, ainda estão presentes antigos paradigmas educacionais e formatos instrucionais (conteúdos estáticos e baseados em “pontos gramaticais”, que não exigem reflexão nem participação ativa do aluno na construção do conhecimento). Na seção subsequente, mostro

como os cursos têm se constituído em recursos de transmissão de conteúdos, nos quais a interação acontece, basicamente, de forma reativa (Primo, 2003). Na quinta seção faço uma correlação entre os aspectos motivacionais e clima aparentemente propiciado pelo curso com a abordagem teórica identificada em cada um deles. Na sexta seção, ofereço uma crítica à metodologia de avaliação adotada, basicamente somativa, com critérios não disponíveis e resultados individuais e automáticos. Finalmente, na sétima seção, constato a ausência de apoio estratégico, tanto para professores quanto para alunos, relativo a orientações prévias e/ou suporte técnico para o desenvolvimento das atividades do curso.

A seguir, apresento a análise detalhada, realizada de acordo com cada uma das áreas e sub-áreas. Como forma de visualizá-las mais facilmente dentro do contexto geral do roteiro, será utilizada uma tabela que localiza e realça em azul os itens que estão em discussão.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional

Na área contextual, dividida em três sub-áreas, busco identificar aspectos contextuais: conhecer a instituição que patrocina cada curso investigado, seu histórico e equipe responsável, além do público a quem ele se destina, os objetivos e a orientação teórica. Essa identificação fornece subsídios sobre a proposta dos cursos e sua credibilidade e, o contraste de informações dessa área, como objetivos, abordagens de ensino e de aprendizagem, com as informações sobre conteúdos e atividades, encontradas na área instrucional, permite refletir sobre o sucesso com que o curso efetiva a teoria na prática.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.1.1 Créditos e histórico		4.1.2 Público alvo, objetivos e fundamentação		4.1.3 Pagamento, duração e meio		

Nesta sub-área contextual, foi possível observar que 62,5% dos cursos apresentam quem ou qual pessoa/instituição é responsável pelo mesmo, mas pouco é dado a conhecer sobre seus autores, bem como o tempo que esse curso funciona na rede. Talvez, pelo caráter até certo ponto democrático oferecido pelo meio *on-line*, no qual todos podem ser leitores e/ou autores, associado à falta de conhecimentos específicos sobre o *design* de cursos, os professores/*designers* deixam de fornecer esse tipo de informação ou não lhe dão a devida atenção. O fato é que, para o visitante (possível aluno), ter referências a respeito de quem projetou o curso pode se constituir em um dado importante, pois lhe dá credibilidade.

Também é possível imaginar que a falta desse tipo de informação decorre de, segundo Mason (1998), grande parte dos cursos terem migrado da forma presencial para a virtual. Assim, um curso existente sob a forma de livro didático, ao ser transportado para o meio *on-line*, pode não ter previsto ações que, no presencial, é o professor que desempenha ou o próprio espaço físico que determina.

Outro fator que pode ser determinante para a escolha de um curso, além de conhecer quem são os responsáveis pelo mesmo, é saber se ele oferece, ou não, certificado de conclusão. Atualmente, ao prestar concursos, concorrer a promoções ou progressões em planos de carreira, candidatos devem comprovar estudos realizados e, a validação desses estudos constitui-se em uma necessidade. Dos cursos analisados, dois oferecem certificado de conclusão, sendo que, em um dos casos é necessário comprar um CD com material complementar para ter direito ao mesmo e, no outro, esse serviço, assim como o curso todo, no decorrer da pesquisa, passou a ser cobrado. Esse fato remete à idéia de que, para oferecer certificação, seria necessário um trabalho árduo no sentido de acompanhamento

de cada aluno e controle de suas atividades, o que implica em pessoas com tempo e sem remuneração para exercer tal papel, tornando-o praticamente inviável.

É importante destacar que não obtive acesso ao número de alunos dos cursos. Conseqüentemente, não consegui estabelecer a relação existente entre o oferecimento de certificado e a sua importância na decisão de ingressar/concluir um curso ou outro.

Assim, se por um lado os cursos gratuitos de inglês na Internet podem ser considerados como uma forma de socializar informações, e também de oferecer acesso a um tipo de saber que está muito associado a cursos pagos, por outro, não conseguem cumprir totalmente essa função social quando não têm meios de oferecer essa certificação ao aluno, por carecer de profissionais, verbas e/ou instituições que lhe dêem respaldo. A seguir, passo a tratar da segunda sub-área: público alvo, objetivos e fundamentação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.1.1 Créditos Histórico	4.1.2 Público alvo, objetivos e fundamentação			4.1.3 Pagamento, duração e meio		

Nesta sub-área, de maneira geral, não há informações claras sobre quem é o público-alvo dos cursos. A investigação dos conteúdos e a visita às suas páginas podem fornecer as pistas para essa resposta, como no caso de um curso baseado em jogos, programas e filmes, que provavelmente têm nos jovens seu público preferencial.

O mesmo ocorre com a indicação de pré-requisitos necessários a esse público-alvo, ou seja, apenas C 4 (12,5%) informa que os alunos devem ter mais de 13 anos, sem a necessidade de fluência na LE. Os demais cursos não informam nenhum tipo de pré-requisito necessário, seja ele lingüístico, de equipamento, tempo a ser empregado para desenvolver as atividades, dentre outros. Justamente por ser um curso *on-line*, ou à distância, no qual o aluno precisa tomar a iniciativa de acessar as aulas, cumprir as tarefas, procurar o professor, é necessário que ele

saiba quais são as exigências do curso em termos dos esforços demandados, tempo dedicado, etc. para que não tenha uma idéia errônea sobre o mesmo e, desista perante as dificuldades encontradas (Sherry, 1996; Horton, 2000; Strambi & Bouvet, 2003).

Sendo assim, seria adequado tornar claro ao aluno o que será exigido dele, ou, quais são as condições que devem ser cumpridas para participar efetivamente do curso, o tipo de equipamento e os conhecimentos prévios necessários como, por exemplo, copiar, colar, criar pastas, salvar arquivos e, até mesmo, habilidades de digitação (principalmente no caso de utilização de *chat*). Explicitar essas necessidades seria mais sensato do que deixar a descoberta a cargo do aluno, porque esses fatores podem influenciar a participação ou desistência dele num curso *on-line* (Horton, 2000).

A entrada/adesão do aluno em cada um dos cursos se dá de forma contínua, sem período específico para inscrição (com exceção de C 6). Isso acarreta a necessidade de tornar permanentemente disponível aos alunos o programa e os conteúdos do curso, ou pelo menos parte deles. Conseqüentemente, os objetivos dos cursos não refletem a negociação com o aluno ou o conhecimento acerca de seus interesses, mas as opções prévias realizadas pelo professor/*designer*.

Destaco que nenhum dos cursos, na descrição de seus objetivos, faz referência ao papel social que, acredito, eles desempenham. Aliás, os objetivos são os mais variados, e estão presentes em 75% dos cursos analisados. Alguns são bem gerais como C 1: “aprimorar e disseminar o conceito de EAD, proporcionando melhor gestão do conhecimento”. Outros vão direto ao ponto, como C 3: “ensinar a gramática e vocabulário”. Outros buscam ser sedutores, a exemplo de C 4: “fazer amigos, escrever para eles uma vez por semana, ver seu próprio material publicado na *Web*, entender inglês”. Há aqueles que, como C 6 e C 7, são explícitos: “oferecer noções das funções lingüísticas utilizadas nas interações em inglês na Internet” e “destinado a todos que querem aprender, manter ou melhorar seu inglês”, respectivamente. Há, ainda, aqueles que misturam um pouco de cada uma das estratégias acima: “oportunizar ao aluno

conhecer o inglês ou melhorá-lo por meio de 3 níveis e dar acesso a outros recursos que permitam aprofundar o conhecimento do inglês de uma maneira prática, eficaz e divertida”, como é o caso de C 8.

Dos cursos que explicitam seus objetivos, somente uma pequena parcela (C 2, C 3 e C 8), faz referência ao(s) método(s) que empregam para atingi-los. Destaco que essa descrição nem sempre consegue ser clara: “aprender através de jogos”, “metodologia audiovisual orientada a autoaprendizagem que se integra imagens relacionadas com os conteúdos, sons e outros elementos multimídia que facilitam o estudo” e, a famosa “revisão exaustiva da gramática inglesa através de lições esquemáticas e estruturadas”.

Como eu já havia demonstrado, os objetivos são os mais diversos e contemplam desde o ensino da língua como sistema de regras a serem memorizadas, até o ensino da língua pela língua, por meio de atividades significativas para o aluno.

É com base nessas informações e nos dados coletados na área instrucional, quando serão mapeadas as atividades oferecidas, que tentarei definir a abordagem de ensino e de aprendizagem utilizada pelo curso e, conseqüentemente, como estas iniciativas de ensino de LE são viabilizadas. A seguir, passo a tratar da terceira sub-área contextual.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.1.1 Créditos Histórico	4.1.2 Público alvo, objetivos e fundamentação			4.1.3 Pagamento, duração e meio		

Conforme discutido na sub-área 4.1.1, a falta de informações contextuais talvez seja decorrente da migração dos cursos, antes presenciais, para o meio *on-line* ou, ainda, da falta de conhecimento sobre o *design* de cursos nesse meio. O fato é que nenhum dos cursos traz uma proposta de calendário para a realização de atividades ou informações sobre quanto tempo o aluno deve empregar em cada

tarefa. Esse fato pode ser decorrente de a grande maioria dos cursos disponibilizar seu programa e conteúdos na íntegra, deixando o aluno livre para impor seu próprio ritmo à aprendizagem.

Porém, cabe lembrar a pesquisa de White (1999: 456), já discutida na fundamentação teórica, apontando diferenças individuais que afetam o desempenho dos alunos num curso a distância. Aquele aluno que tem dificuldade para lidar com ambigüidades ou com a própria confusão sobre a instrução de um exercício, por exemplo, pode ser/estar menos apto para se ajustar a um contexto de aprendizagem não convencional como é a *Web*. Isso significa dizer que, ao tornar clara a forma de apresentação de atividades e o tempo médio para a sua realização, o professor/*designer* estará facilitando a atuação dos alunos no curso e, talvez, contribuindo para sua permanência no mesmo.

Collins (2003: 88) nos alerta que “o *design* de cursos de língua para o contexto da *Web* é uma atividade nova e altamente dinâmica” e, é preciso reconhecer que todos estão aprendendo. Um fator que pode ser ambíguo nesse processo é que, ao contrário de um livro texto, que depois de editado não pode ser alterado, nem tampouco ser vendido enquanto não estiver concluído, um curso de inglês na rede tem a prerrogativa de poder ser publicizado em construção e, mesmo já finalizado, os custos para revisão e alteração são irrisórios, se comparados com os do livro impresso.

Nesse sentido, a apreciação dos visitantes e dos próprios alunos assume grande importância por ser uma forma de colher informações valiosas e ao mesmo tempo essenciais com relação ao que foi proposto e ao que necessita ser repensado, inclusive com relação a informações de ordem contextual, servindo de insumo ao professor/*designer* ao longo de todo o processo de *design*.

Por outro lado, se esse é o lado positivo, o lado negativo dá conta de que nem sempre o aluno encontrará o mesmo curso ou formato, no mesmo endereço, tal qual o deixou ao desconectar-se pela última vez da Internet. Ao longo do estudo, o curso C 1 passou de gratuito para pago, impossibilitando novos acessos. Esse dado pode indicar um movimento interessante dos cursos gratuitos no intuito de, não só aprender na rede e disseminar informações mas, após ter acumulado

know-how e cativado um público potencial mostrando-lhes os benefícios de aprender no meio *on-line*, passar a cobrar-lhe pelos serviços prestados.

É preciso ressaltar que o instrumento proposto para avaliação dos cursos ainda traz campos relativos ao pagamento e ao meio (Internet ou Intranet), que foram obviamente descartados.

Assim, busquei demonstrar que a área contextual nem sempre se constitui em uma preocupação consistente dos professores/*designers* a ponto de lhe dedicarem atenção especial ou um lugar de destaque, no qual serão encontradas as informações sobre o curso. Pela análise realizada, constatei que informações, tais como quem é a equipe pedagógica e técnica, qual é o método utilizado para o ensino e quem é o público-alvo, parecem ocupar o segundo plano no *design* desses cursos. Na maioria dos casos, é necessário que o visitante vá construindo uma imagem aos poucos, como um quebra-cabeça, recolhendo uma informação numa página, supondo informações em outra para, só então, ter uma visão mais ampla do que é o curso (o que, em muitos casos, nem sempre é possível). É necessária, ao visitante, uma boa dose de persistência para que, entre um “click” e outro, no vai-e-vem de páginas, ele possa ter uma idéia da constituição do curso, do que é esperado dele e a quem ele deve recorrer em caso de dúvida. Credito esse fato a duas possíveis causas, como já destaquei na área 4.1.1. A primeira, é a migração de cursos presenciais para a Internet (conforme Mason, 1998) e, a manutenção de algumas características ainda não adaptadas ao contexto da *Web* como, por exemplo, a necessidade de contextualização do curso para o aluno. A segunda causa possível, é justamente a falta de conhecimento sobre o *design* de cursos *on-line* e as suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem.

Ressalto, portanto, que essas informações podem exercer um papel importante no *design* de cursos na rede, facilitando a navegação, a compreensão sobre o curso e oferecendo um panorama geral sobre eles, podendo vir a ser decisivas na hora do aluno optar por uma entre tantas ofertas existentes, pelos motivos já apresentados. E, devido às próprias condições a que os cursos estão submetidos no meio *on-line*, principalmente no que se refere ao acesso livre dos alunos, o planejamento de objetivos que contemplem as necessidades e interesses

de um público específico, fica prejudicado. Na seqüência, passo a tratar da área tecnológica, proposta pelo roteiro.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional

A investigação de aspectos relacionados à área tecnológica teve por objetivo fazer a descrição dos recursos utilizados no desenvolvimento dos cursos, além de verificar como as diversas ferramentas tecnológicas estão sendo (sub)utilizadas nas propostas existentes. Ressalto que dois itens de investigação do roteiro, pertencentes a essa área, foram ignorados: o acesso (rápido ou lento) e a navegação (rápida ou lenta) pois, no intuito de viabilizar a pesquisa, tornando-a mais veloz, foi utilizado um provedor de banda larga, com velocidade de conexão de 3MegaBytes. Em consequência, não é possível posicionar-me sobre estes itens uma vez que os dados obtidos não corresponderiam à realidade da grande maioria das conexões, ainda via linha discada.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.2.1 Disponibilização e recursos						

A área tecnológica possui apenas uma sub-área: disponibilização e recursos, a qual discuto agora. Um dos dados interessantes que a pesquisa trouxe nessa área, é de que nenhum dos cursos analisados utiliza um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para vinculação de seu programa, o que poderia estar relacionado a diversos fatores: o custo desse recurso, a falta de conhecimento de AVAs baseados em *software* livre ou, ainda, a auto-suficiência dos recursos da Internet.

Certamente, professores/*designers* teriam a ganhar com a utilização de um AVA, não só porque eles podem oferecer recursos administrativos para geração

de informações a cerca do aluno mas, porque possibilitam a inclusão de murais, bibliotecas digitais, correio eletrônico, fórum, salas de bate-papo, etc. Muitas vezes eles também fornecem *logs*¹⁴ resultantes das interações feitas ali, constituindo-se em fontes de consulta para que o professor e outros pesquisadores possam avaliar não só o crescimento do aluno como também o desempenho da metodologia e do material adotado (Schlemmer e Fagundes, 2001).

Nesta etapa da análise investiguei quais os recursos oferecidos pelos cursos, tais como *links* internos (que dão acesso a outras páginas do próprio curso) e externos (que dão acesso a páginas de outros *sites*), vídeo, som, animação, programas (*software*), CDs, fitas de áudio, etc. Abaixo apresento a Figura 2, que é representativa dos tipos de *links* encontrados nos cursos pesquisados.

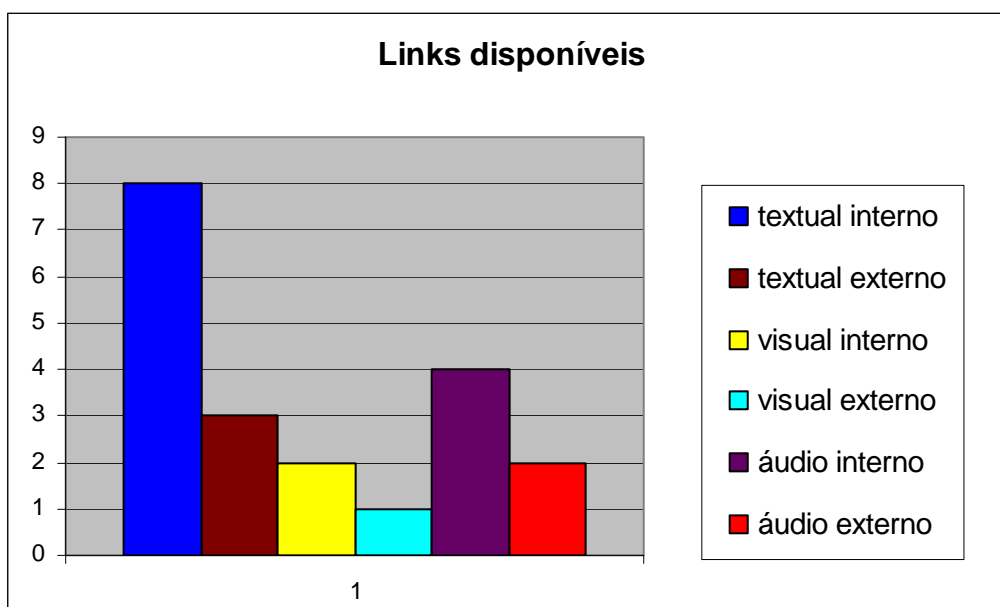


Figura 2 – *Links* disponíveis

Como é possível constatar na Figura 2, os recursos disponibilizados por meio de *links* são, predominantemente, textuais internos (100%). Poucos são os *links* textuais externos (37,5%), como mostro no Exemplo 7.

¹⁴ Gravação da “conversa/discussão” ocorrida durante as sessões de bate-papo, ou, na sala de aula on-line.

Aquí encontrará una recopilación de enlaces a otros sitios de interés para estudiantes, traductores y profesores de inglés.

Bibliotecas

- **[Project Gutenberg](#)**
Obras de literatura en formato digital para leer online. Incluye las obras de Shakespeare, las historias de Sherlock Holmes de Sir Arthur Conan Doyle y Alice's Adventures in Wonderland de Lewis Carroll, entre tantas otras.
- **[Bartebly.com](#)**
Enciclopedias, diccionarios, libros de ficción y no ficción en versiones completas para consultar en línea.

Exemplo 7 – Links textuais externos

(Disponível em: <http://www.saberingles.com.ar/links.html#lin> .Acesso em: 04 jan. 2005)

Ainda mais escassos são os casos de cursos que oferecem *links* de áudio (interno: 50% e externo: 25%) e/ou *links* visuais (interno: 25% e externo: 12,5%), como no Exemplo 8.

Otros Links

- **[Radio y TV online](#)**
Listado de programas para escuchar y mirar en Internet gratis, ideales para practicar inglés.

Exemplo 8 – Links de áudio e vídeo externos

(Disponível em <http://www.saberingles.com.ar/links.html#lin>. Acesso em 04 jan. 2005)

Esses dados apontam para quatro possibilidades. A primeira é a de que, como afirma Mioduser *et al* (2000), os cursos *on-line* são, em sua maioria, baseados em textos. A segunda, é a de que o professor tenha optado pela abordagem behaviorista, dispensando os recursos da Internet que dão suporte a atividades de investigação, pesquisa, interação em grupos e construção do

conhecimento. Como terceira possibilidade, considero a opção do professor/*designer* por restringir-se a *links* internos, uma vez que nem todos os alunos, necessariamente, têm desenvoltura suficiente para navegar na Internet. Finalmente, porém menos provável, cito a possibilidade de que o professor/*designer* não tenha domínio ou conhecimento sobre esses recursos.

Entretanto, parece-me que cursos estruturados basicamente em páginas de textos, que levam a outras páginas de textos, e assim sucessivamente, acabam por tornar a aprendizagem monótona e, podem ser a causa de evasões se considerarmos que a conexão, por si só, possibilita ao aluno a navegação por diversos lugares/situações/mundos.

Esta situação poderia ser resolvida pela inclusão, gradativa e/ou bem dosada, de vários recursos no *site* dos cursos (jogos, músicas, filmes, desenhos, etc), a exemplo dos 50% que oferecem, como recurso extra, som (C 4, C 5, C 6 e C 7); dos 12,5% que oferecem animação por meio de jogos (C 2) e, dos 37,5% que trazem outros tipos de programas/*software* para instalação (C 2, C 4 e C 7).

Também é preciso considerar que, quanto maior o número de recursos, tanto melhor deverá ser o computador e seu provedor para alcançar um bom desempenho em termos de agilidade na navegação e em usabilidade, o que pode se constituir em um fator negativo (Kelly, 2000). Entretanto, o professor/*designer* precisa estar apto para conhecer e utilizar os recursos da rede de forma inteligente, dosando-as para não sobrecarregar o aluno ou o equipamento utilizado.

O oferecimento de outros recursos associados à realização das atividades é divulgado nos cursos C 2 e C 7 (25%). Em ambos, esse material corresponde a um CD Rom, que é entendido como um recurso suplementar, porém, não obrigatório, e a aquisição do mesmo implica em sua compra.

Nessa área também são investigadas as condições mínimas de *software* e *hardware*, que acredito serem complementares à área contextual, no item que trata dos pré-requisitos técnicos do público-alvo (4.1.2). Novamente, a porcentagem de cursos que traz essa informação, é baixa (25%).

Com base nos dados coletados nessa área, é possível dizer que a utilização de recursos tecnológicos e o aproveitamento dos expedientes oferecidos pela

Internet ainda são modestos. Não quero afirmar, contudo, que um bom curso não pode prescindir desses recursos, porém, eles podem auxiliar na sua elaboração, controle e atualização (caso dos AVAs) ou ainda atender a diversos estilos de aprendizagem, bem como servir de motivação para o aluno. O fato é que existe muito material de qualidade disponível na rede e também uma infinidade de recursos criativos, prontos para serem utilizados, como os *pen-pals*, *chats*, *sites* com exercícios, tarefas, jogos, sons, vídeos, etc., porém, ainda não o são.

Ratifico, portanto, a importância de agregar a multiplicidade de saberes necessários à elaboração de um curso *on-line*, pressupondo conhecimentos não só pedagógicos de como ensinar uma língua e, específicos sobre a língua-alvo, mas, também, conhecimentos técnicos, informáticos, de gerenciamento e planejamento, que poderão garantir uma riqueza de recursos no curso, bem como o uso adequado dos mesmos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional

Na área instrucional busco, como o próprio roteiro propõe, examinar as características e o desenvolvimento do conteúdo programático. É por meio da investigação do tipo de conteúdo (funcional, genérico, gramatical ou híbrido), do modo de organização das unidades, dos procedimentos de *feedback* e sua adequação com os objetivos e fundamentação relatados na área contextual, que terei subsídios para responder minha principal pergunta de pesquisa: como estão sendo viabilizados propósitos educacionais no meio *on-line*. Passo, então, para a primeira das quatro sub-áreas instrucionais, na qual investigo a estrutura dos cursos gratuitos de inglês.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.3.1 Estrutura		4.3.2 Caracterização do conteúdo programático	4.3.3 Desenvolvimento do conteúdo programático		4.3.4 <i>Feedback</i>	

Antes de partir para a análise propriamente dita, ressalto que o roteiro repete, no item 3.1, os itens 1.7 da área contextual (Duração: não pré-determinada, sugerida , pré-fixada), e 1.8 (Meio: Internet, Intranet), ao fazer nova referência sobre o meio em que o curso é oferecido e sua duração. Porém, esses itens são mais detalhados, questionando se o tempo de duração é fixo e/ou dividido em módulos, unidades, semanas ou meses, o que não é feito na área contextual (ver Anexo 1).

Sendo assim, no que se refere às formas pelas quais os cursos se organizam, classifiquei-os como convencionais (baseados em conteúdos estruturados em módulos, unidades, etc., caso dos cursos C 1, C 3, C 5, C 6, C 7 e C 8), e diferenciados (baseados em jogos ou *chats* e fóruns, caso dos cursos C 2 e C 4).

Dentre todos os cursos, somente C 1 (12,5%, N=8) sugere um tempo específico para o cumprimento desses módulos. Segundo Fuks *et al* (2003: 252) “a fixação de datas limites rígidas para o envio das contribuições, e o empenho dos mediadores na avaliação, ajudam a inibir a dispersão”, principalmente em cursos baseados em comunicação assíncrona. Esse fato aponta para a importância do acompanhamento, pelo professor, do aluno dessa modalidade de ensino, definindo prazos que o ajude a organizar e planejar a aprendizagem. Além disso, está de acordo com a pesquisa de Beatty e Nunan (2004: 178-179), referenciada no item 2.1.1., sobre o aluno reconhecer muito mais facilmente o desenho de cursos baseados na abordagem behaviorista e, como afirmado nesse mesmo item, a necessidade de um período de adaptação ou transição, lento e gradual, de abordagens mais tradicionais para abordagens construtivistas.

Mesmo nos cursos organizados de forma diferenciada, o expediente da utilização de calendário ainda seria importante para informar ao aluno datas de realização de *chats* ou, qual é a frequência de inclusão de novos assuntos, textos,

jogos, evitando acessos desnecessários antes do prazo de renovação e, um possível sentimento de frustração. Ainda, poderia auxiliá-lo a desenvolver sua própria autonomia, gerindo seu processo de aprendizagem da forma que melhor lhe aprouvesse (Wissmann, no prelo; Litwin, 2001; Vieira, 1996).

A falta de um calendário também está intimamente ligada ao fato de, em 62,5% dos casos, o *feedback* ser realizado de forma automática e, em 75% dos 8 cursos, ele também ser individual, após cada atividade ou grupo de tarefas, liberando o professor/*designer* do compromisso de dar atendimento a cada um de seus alunos, de forma personalizada.

Mas, se o professor/*designer* não participa diretamente no fornecimento de *feedback* ao aluno, nem determina prazos, o mesmo não acontece quando o assunto é a proposição de uma ordem para a realização de atividades do curso. Como o aluno tem acesso a todas as atividades, o primeiro impulso seria no sentido de creditar a ele a definição dos módulos/lições/atividades a serem realizadas. Entretanto, como 75% dos cursos se organizam em módulos e são estruturados com base na gramática, é provável que a ordem sugerida seja aquela que prevaleça para o aluno.

Ressalto que a disponibilização, na íntegra, dos módulos/lições/atividades, pode representar um fator positivo para aquele aluno que não pretende participar de todo o curso, e busca aprender apenas alguns tópicos, funções ou pontos gramaticais específicos. Ou ainda, para aquele aluno que deseja organizar sua aprendizagem de acordo com sua curiosidade ou disposição.

Talvez, em função do próprio meio e de seu alcance, nenhum dos cursos faz menção a encontros presenciais, porém, utilizam endereços de correio eletrônico como uma alternativa para o aluno que deseje ou necessite manter contato com o professor.

Devo destacar o esforço dos cursos no sentido de resolver questões que na modalidade presencial não existem ou são amenizadas, como por exemplo a adesão de alunos ao curso continuamente, a necessidade de oferecer *feedback* no horário em que esse aluno escolheu para estudar e uma estrutura ou cronograma

de atividades possível de ser reconhecida e seguida. A seguir, passo da estrutura dos cursos, discutida aqui, para a caracterização do conteúdo programático.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.3.1 Estrutura		4.3.2 Caracterização do conteúdo programático	4.3.3 Desenvolvimento do conteúdo programático		4.3.4 <i>Feedback</i>	

Nesta, que é a segunda sub-área instrucional, sigo o roteiro abordando a questão sobre a adequação (ou não) dos cursos ao meio *on-line* e, nesse sentido, a análise e a classificação foram realizadas considerando como critérios para essa adequação o fato de o curso utilizar ferramentas específicas da Internet como salas de conversação, fórum e correio eletrônico, aproveitar recursos *on-line* oferecendo *links* para outros *sites*, ou incluir bibliotecas virtuais, caso dos cursos C 2, C 4 e C 6 (37,5%, N=8).

Confirmando a pesquisa de Mioduser *et al* (2000), 62,5% dos cursos analisados ainda se assemelham ou reproduzem materiais impressos, repetindo na tela do computador o que é feito presencialmente nas salas de aula tradicionais, nesse caso: conteúdos orientados por itens gramaticais, exercícios de preenchimento de lacunas e perguntas com respostas únicas.

Para a classificação desses conteúdos, o roteiro propõe o que segue:

- 1) tipo funcional - conteúdo orientado por funções,
- 2) tipo genérico - conteúdo orientado por gêneros,
- 3) tipo gramatical - conteúdo orientado por itens gramaticais,
- 4) tipo temático - conteúdo orientado por temas,
- 5) tipo híbrido - conteúdo misto de dois ou mais tipos anteriores.

Abaixo, apresento a Figura 3, que ilustra a classificação encontrada nos cursos analisados.

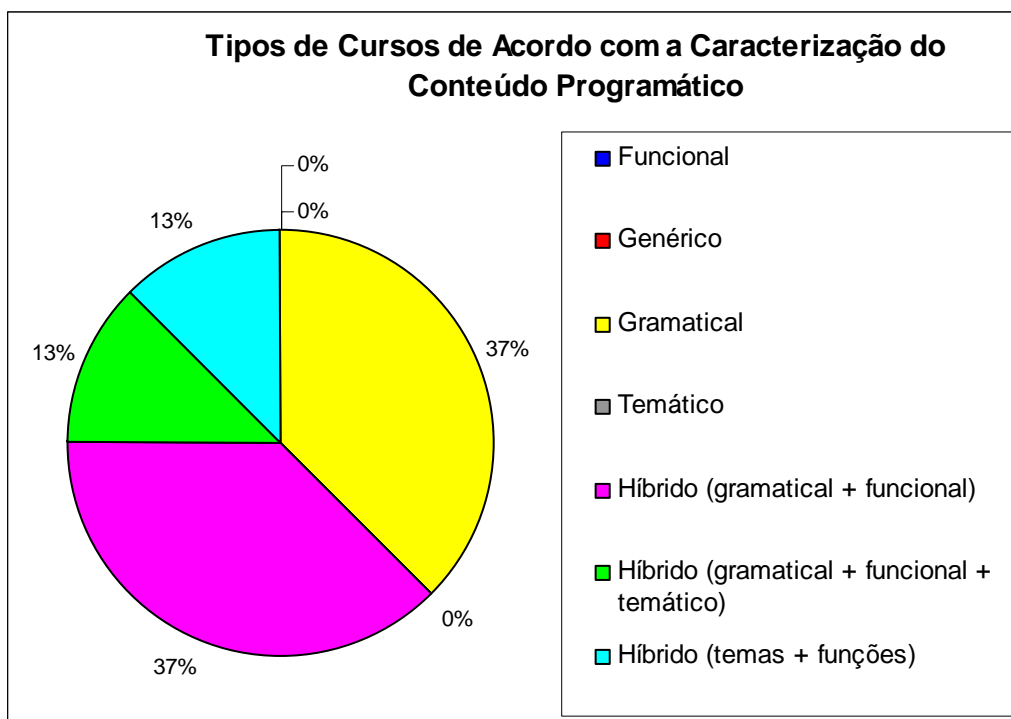


Figura 3 – Tipos de cursos de acordo com o conteúdo programático

Percebe-se, pela Figura 3, que nenhum curso foi considerado como estritamente funcional, genérico ou temático (0%). Entretanto, os cursos que trazem conteúdos do tipo funcional e/ou temático, combinam-se com outros, gerando tipos híbridos, sendo que C 5, C 6 e C 7 combinam o tipo gramatical com o funcional, C 2 combina o tipo gramatical, funcional e temático e, C 4 combina o tipo funcional com o temático. Essa “mistura” de métodos e abordagens é positiva no sentido de que, como lembra Leffa (1988: 230), demonstra o que alguns metodólogos chamam de “ecletismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade”.

A inexistência de cursos que trabalhem, no todo ou em parte, com gêneros textuais (tipo genérico), talvez se dê pelo fato de que essa seja uma área ainda

pouco explorada nos cursos de formação de professores, embora o interesse dos pesquisadores e a literatura sobre o tema venham crescendo.

Considerando que: 1) em 75% dos cursos, constata-se a ausência de interação mútua com o professor, assunto a ser discutido na área 4.4.2; 2) em 62,5% dos exercícios propostos há *feedback* automático (área 4.3.4); e 3) em 62,5% dos casos há uma reprodução ou semelhança com o material impresso (área 4.3.2), não surpreende que 37,5% dos cursos (C 1, C 3 e C 8) se encaixem no tipo puramente gramatical, ou seja, que apresentem um conteúdo orientado por itens gramaticais. A característica desses cursos consiste no ensino da LE por meio da memorização de listas de palavras, do ensino de regras gramaticais que formam as frases e, exercícios de tradução e versão, partindo da regra para o exemplo. Constato, portanto, a ascendência dos cursos gramaticais sobre os cursos funcionais e temáticos, até porque o primeiro se combina, em muitos casos com o segundo e o terceiro.

Para determinar, com base em seus conteúdos, se os cursos foram coerentes com seus objetivos e adequados ao seu público-alvo, necessitei utilizar-me não só do que foi explicitado pelos professores/*designers* na área contextual mas, também, do que foi possível deduzir com relação a esse fato. Mesmo assim, em 25% dos cursos, foi impossível determinar essas questões, uma vez que, em nenhum momento, ficou claro o objetivo ou público-alvo dos mesmos. Em 50%, foi possível identificar coerência entre conteúdo e objetivos propostos, caso dos cursos que se propõem a “ensinar a gramática e o vocabulário” ou “oferecer noções das funções lingüísticas utilizadas nas interações em inglês na Internet”, por exemplo. Em outros 37,5%, apenas a adequação do conteúdo em relação ao público-alvo, em sua maioria, os jovens. Mais uma vez, a falta de informações foi um empecilho para a análise.

É importante ressaltar que a habilidade mais focalizada nesses cursos é a leitura (62,5%), ou seja, ela aparece como uma das principais atividades enfocadas em C 1, C 2, C 3, C 5, C 7 e C 8. O Exemplo 9 ilustra uma dessas atividades.

Travel Time

Seu avião vai partir em breve! Você poderá embarcar antes que ele parta? Pegue um ônibus, pare para um lanche em uma pizzaria e corra pelo aeroporto enquanto você pratica como ler horários, menus e mapas, coisas que você precisa saber quando viaja.



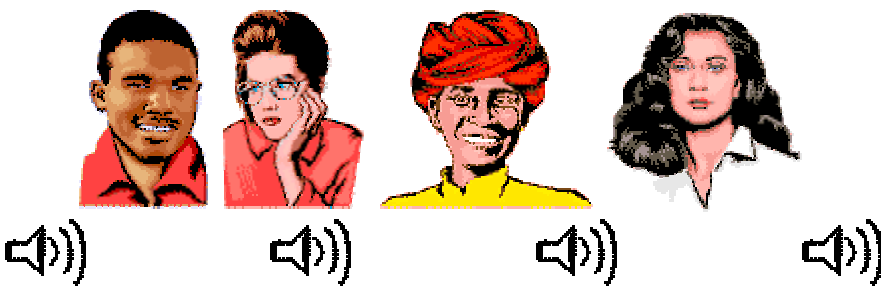
Área: Leitura de horários, menus e mapas e Estratégias de Leitura

Nível: Básico e Intermediário

Exemplo 9 – Habilidade focalizada: leitura

(Disponível em: <http://www.free-english.com/portuguese/ShowGame.aspx?GameID=6> . Acesso em: 13 maio 2005)

Em 2 deles também existe a intenção de trabalhar com a expressão oral (C 3 e C 7). Isso é feito por meio da disponibilização de arquivos de som, nos quais o aluno pode escutar a pronúncia correta das palavras em inglês. Veja o Exemplo 10.



Para escuchar la pronunciación de las palabras haz 'click' sobre los iconos del altavoz (speaker). Para practicar, tras oír la expresión en español haz una pausa en tu reproductor para que puedas pronunciar el correspondiente término en inglés antes de oír la respuesta.

Adolescente	Adolescent, Teenager
Adulto/a	Adult
Adulto; Mayor	Grown-up
Alegre	Cheerful
...

Exemplo 10 – Habilidade focalizada: expressão oral

(Disponível em: <http://www.mansioningles.com/vocabulario01.htm> . Acesso em: 13 maio 2005)

A habilidade menos trabalhada é a compreensão oral (C 7 e C 4). No primeiro caso, o aluno pode ouvir diálogos, entrevistas, etc. e, acompanhar os mesmos por um roteiro. Depois, com base nesse arquivo de áudio, pode preencher lacunas com as palavras adequadas e fazer a correção por meio de *feedback* automático, como demonstrado pelo Exemplo 11. Em C 4, tendo o equipamento necessário e instalando o *software* adequado, é possível participar de discussões em *chats* de voz.

Michael - Microsoft Internet Explorer fornecido por UNIJUI

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.mansioningles.com> Links Ir Busca Brasil

mywebsearch Search

Now listen to the interview and check your answers.
Escucha ahora la entrevista y comprueba tus respuestas.

Listen again and write the missing words in the following transcription.
Escucha de nuevo y completa la transcripción del diálogo.

- Hello Michael welcome to La Mansión del Inglés. Michael, how old are you?
- _____

- And why are you in _____ ?
- Because I'm having a _____ .

- Tell us about _____ , what's your favourite subject at _____ ?
- Playing...playing in the playground and ... erm... playing with the toys in school.

- And what's your favourite toy at home? Is there one _____ that you really like?
- Playing with my _____ .

- Wow! Erm...what's your favourite _____ of the _____ Michael?
- Mmm... _____ .

- Why do you like _____ ?
- Because we can collect up lots of _____ , make snowballs and throw it at _____ .

SOLUCIONES

Exemplo 11 – Habilidade focalizada: compreensão oral
(Disponível em: <http://www.mansioningles.com/listening00.htm>. Acesso em: 13 maio 2005)

Somente 25% dos cursos focalizam sua atenção no desenvolvimento da expressão escrita (C 4 e C 6). Em C 4, o aluno participa de listas de discussões na língua-alvo, elabora sua própria página pessoal, se pronuncia sobre diversos temas, entre outros. Em C 6, o aluno é convidado a escrever sobre ele mesmo, apresentando-se aos colegas, falando de sua profissão, como foi o final de semana, etc. O Exemplo 12 traz uma dessas atividades, na qual é focalizada a habilidade da escrita.

Invitations

Usually on the Internet you invite your friends to visit interesting sites that you have already visited or invite them to your homepage.

Take a look at the example on how to invite a friend to visit an interesting site!

Example:

Ray discovered a great site on the Internet. :-D He's anxious to tell Kate, his girlfriend, about it. He says: "Kate, there is an amazing site on the Internet. Would you like to visit it?" And she replies: Yes, can you send it to me by ICQ, please?

There are different ways to accept/reject an invitation. In the example above, you can find some linguistic forms. To make requests, ask for permission or make an invitation, you will need the MODAL VERBS.

Exemplo 12 – Habilidade focalizada: expressão escrita


Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/labler/webenglish/> . Acesso em 13 maio 2005)

Sem dúvida, a leitura ainda é uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas por envolver a compreensão, que antecede a produção, justificando a atenção que lhe é conferida nos cursos analisados. No caso de uma LE, é comum o aluno estar muito longe do país de origem dessa língua sendo a leitura, portanto, a habilidade que mais será utilizada. Também é preciso considerar o fato de que, assim como no vestibular, as provas de proficiência para pós-graduação envolvem apenas esta habilidade, justificando a preponderância do ensino da leitura sobre as demais (Moita Lopes, 1996: 131).

Aliado a esse fato, está a posição da língua inglesa como língua internacional, largamente utilizada devido ao poder dos países que a utilizam como língua materna (LM), principalmente os Estados Unidos e, por ser a língua da maioria das publicações especializadas, sejam elas livros ou periódicos, o que

também pode servir de justificativa para seu ensino prioritário (Warschauer, 2000, Graddol, 2000).

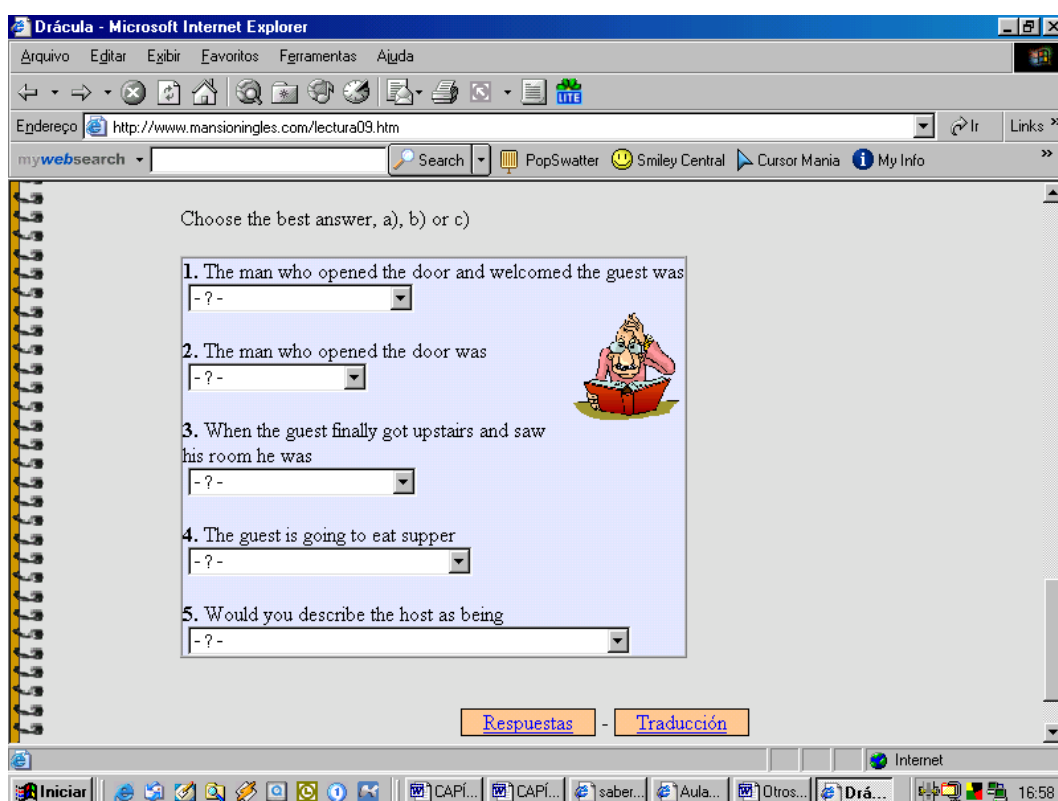
Entretanto, quero ressaltar que as atividades que envolvem leitura, mesmo trazendo textos interessantes, acabam por trabalhar apenas com o vocabulário e algumas questões de interpretação, para as quais o aluno recebe *feedback* automático, como ilustrado pelo Exemplos 13.

	<p>Pon en práctica tu 'Reading'. A través de esta sección podrás acceder a una selección de textos cortos entresacados de grandes clásicos de la Literatura Universal. Responde a los ejercicios de comprensión asociados a cada texto. Además de las soluciones, se incluye la correspondiente traducción al español. De esta forma, puedes ejercitarte y practicar la traducción en ambos sentidos.</p>
<p>Si te ha gustado el estilo del autor, dispones del libro completo para descargar en la sección de "Libros" de esta misma web (íntegramente en inglés).</p>	

Exemplo 13 – Atividade de leitura

(Disponível em <http://www.mansioningles.com/lectura09.htm>. Acesso em 04 jan. 2005)

A seguir, apresento o exercício de compreensão que se segue após um desses textos.



Exemplo 14 – Exercício de compreensão de texto

(Disponível em <http://www.mansioningles.com/lectura09.htm> . Acesso em 24 fev. 2005)

Ressalto que o texto poderia ser considerado adequado para um nível intermediário (ver Anexo 4), porém, nesse caso, é explorado apenas por meio de cinco questões de interpretação, que, por sua vez, oferecem três opções de resposta. O *feedback* dessas questões é automático e a tradução está disponível ao final da página.

Ainda é possível supor que, para trabalhar com atividades de compreensão e expressão oral, que exigem recursos mais sofisticados (como som, *chat* de voz, etc.), e necessitam um aporte maior de equipamentos, tecnologia e conhecimentos específicos, iniciativas deste tipo fiquem prejudicadas.

No que se refere ao desenvolvimento da expressão escrita, o grande empecilho não são equipamentos, mas recursos humanos para acompanhar a

produção do aluno e orientá-lo, o que, na maioria dos casos, parece ainda mais difícil.





4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.3.1 Estrutura		4.3.2 Caracterização do conteúdo programático		4.3.3 Desenvolvimento do conteúdo programático		4.3.4 <i>Feedback</i>

A terceira sub-área instrucional prevê a análise não só do conteúdo, como também a forma como este é exibido ao aluno, assunto que passo a discutir. Nesse sentido, a apresentação dos conteúdos na tela do computador, em 7 cursos (87,5%) é sempre maior que uma tela. Embora exista o fator comodidade quando o conteúdo é apresentado no limite de uma tela, o pouco espaço disponível acaba por restringir o assunto abordado ou requerer outras páginas, e a navegação pode ser cansativa ou até irritante. A utilização de espaços maiores que uma tela, pelos cursos, acaba sendo uma decisão necessária para agregar conteúdos afins.

Considerando alunos sem problemas visuais, a apresentação dos conteúdos, por meio de tamanhos variados de fonte e de letra, são adequados e permitem uma boa visualização, variando em tipo e tamanho quando necessário (para chamar atenção, marcar títulos, etc), e utilizando de forma pertinente itálico, negrito e sublinhado (como forma de destacar algo).

Também não existem discrepâncias com relação à utilização de imagens: elas são usadas para enriquecer os textos/lições, ilustrar situações, etc. Em nenhum caso as figuras foram impróprias a ponto de prejudicar ou comprometer conteúdos ou desviar a atenção do aluno por serem chamativas em excesso.

É possível identificar uma padronização em elementos, tais como de cores específicas para *links* (em geral azul ou rosa escuro), títulos (negritados ou com fontes diferenciadas), ícones

para indicar som (notas musicais e uma orelha: , alto-falantes: , ou fones de ouvido, por exemplo: , indicações textuais para ressaltar novidades no curso ( ou **NEW!**), e

divisão das telas (em geral, as opções de menu ficam à esquerda da tela e, no restante do espaço, as lições que se sucedem), etc.

No que se refere às instruções apresentadas para a realização de atividades, elas são necessárias (100%), porém, nem sempre claras (62,5%). Para ilustrar, trago o Exemplo 15, no qual constata-se que o aluno tem acesso à instrução sobre o que deve ser feito no exercício (traduzir as frases para o inglês (3.2) e construir frases na língua-alvo, utilizando o vocabulário referente a animais e cores (3.7)). Porém, a ordem para essa tarefa não contempla informações a respeito do lugar no qual o aluno pode fazer esse exercício. Na interface não há espaço disponível para tal. Além disso, também são omitidas as informações sobre onde ou de quem o aluno poderia receber o *feedback* para o exercício proposto, já que as respostas não estão disponíveis *on-line*.

Parte 3 (Part three). Ejercicios (exercises).

3.2) Traduce al inglés estas frases:

La chica estudia inglés cada día.

El conejo es gris.

El tigre es marrón.

3.7) Construye tres frases con los animales que hemos visto en el capítulo y con tres colores:

Ej.: The dog is brown (*El perro es marrón*).

Exemplo 15 – Instruções para atividades

(Disponível em

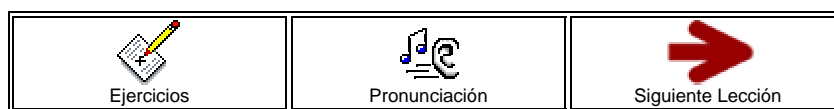
http://www.idiomasgratis.com/ig_view_resource.php?html_code=ig_basico_c3_a1_p1.html. Acesso em 04 jan. 2005)

Assim, a ordem da tarefa está escrita de forma correta, sem dúvida, porém, não contempla todas as informações de que o aluno precisa para completá-la, por ser pouco minuciosa, falhando no aspecto “suficiência”. Nesse sentido, a inclusão desse item (suficientes), no roteiro, fica como sugestão.

Seria recomendável, também, um cuidado especial na redação de instruções de atividades para o aluno. Em 62,5% dos cursos (C 1, C 3, C 4, C 5, C

6 e C 8), essas instruções são somente textuais. Em 37,5%, são veiculadas na língua-alvo. Esse cuidado diria respeito, então, à utilização de uma linguagem clara, simples e direta, se possível, associada a outros facilitadores como imagens, ícones, marcadores e negritos, por exemplo (Kelly, 2000; Thorn, 1995). Dessa forma, o professor/*designer* poderia facilitar a compreensão do aluno sobre as atividades e evitar a sensação de ambigüidade que pode acontecer nesse tipo de curso (White, 1999).

Em contrapartida, os cursos C 5 e C 7 veiculam as instruções de suas atividades apenas por meio da língua materna (LM, doravante), no caso, o português, o que empobrece as chances do aluno de entrar em contato com a língua-alvo. No Exemplo 16, o curso emprega outros recursos que não só o textual para apresentar algumas instruções.



Exemplo 16 – Utilização de texto combinado com imagem para a apresentação das instruções de atividades
(Disponível em <http://www.aulafacil.com/CursoIngles/Clase39.htm>. Acesso em: 04 jan. 2005)

É preciso reconhecer que, embora as explicações nem sempre sejam claras ou suficientes quando escritas em LE num curso em que a LM é o português ou o espanhol, elas representam um avanço com relação à abordagem gramatical que consiste no ensino da segunda língua pela primeira, e toda a informação necessária para introdução de um conteúdo ou explicitação de dúvidas é feito por meio da LM do aluno. Talvez em consideração a esse fato, e também aos alunos principiantes, em nível inicial, em C 3 e C 6 (37,5%, N=8) as instruções para as atividades são escritas utilizando as duas línguas, o que, certamente, pode auxiliar o aluno que não é proficiente na LE.

Já as instruções de navegação são dadas em 50% dos cursos somente na língua-alvo, em 37,5% na LM e, em um curso (12,5%) mesclando LE e LM. Em

geral, são claras (62,5%), necessárias (100%) e somente textuais (62,5%). Entretanto, embora sejam em sua maioria claras, essas instruções nem sempre são suficientes (como ocorre com as instruções para a realização de atividades).

É interessante notar que somente um curso (C 7), utiliza o modo imperativo para dar instruções de atividades ou navegação. Nos outros cursos, parece haver uma relação mais dialógica entre professor/*designer* e aluno, o que está de acordo com o contexto dos cursos gratuitos de inglês *on-line*, nos quais o aluno se engaja por iniciativa própria, não por imposição de um currículo, como ilustra o Exemplo 17.

1.11. Los animales- (Animals)

También hay otros conceptos con los que estaría bien que te fueras familiarizando: los nombres de algunos animales. Aquí tienes una pequeña lista con los nombres de algunos de ellos:

Exemplo 17 – Linguagem utilizada para dar instruções de atividades
(Disponível em:

http://www.idiomasgratis.com/ig_view_resource.php?html_code=ig_basico_c1_a10_p1.html&page=siguiente. Acesso em: 04 jan. 2005)

Após ter discutido a forma como os cursos são apresentados ao aluno em termos de tipos e tamanhos de fonte, imagens utilizadas, uso de ícones, divisão de telas e padronizações em geral, passo a discutir a apresentação do conteúdo em si: modo de realização, balanceamento e seleção de textos.

Em geral, os cursos estão organizados em módulos/unidades/atividades sequenciais e com apresentação gradativa de dificuldades (75%), principalmente naqueles cursos que são basicamente gramaticais. Os demais cursos (C 2 e C 4), por estruturarem seus conteúdos com base em fóruns, jogos, etc., têm uma apresentação mais flexível porém, nem sempre clara para o aluno, pois carecem de orientação para auxiliá-lo na tarefa de aprender uma LE.

No que se refere ao balanceamento das unidades, avaliar o equilíbrio entre atividades e tempo para sua conclusão não é possível pois, como já havia

mencionado anteriormente no item 4.1.3 e 4.3.1, os cursos não trazem informações sobre tempo. Avaliar o nível de exigência de trabalho do aluno dependeu de o curso estar, minimamente, estruturado em unidades.

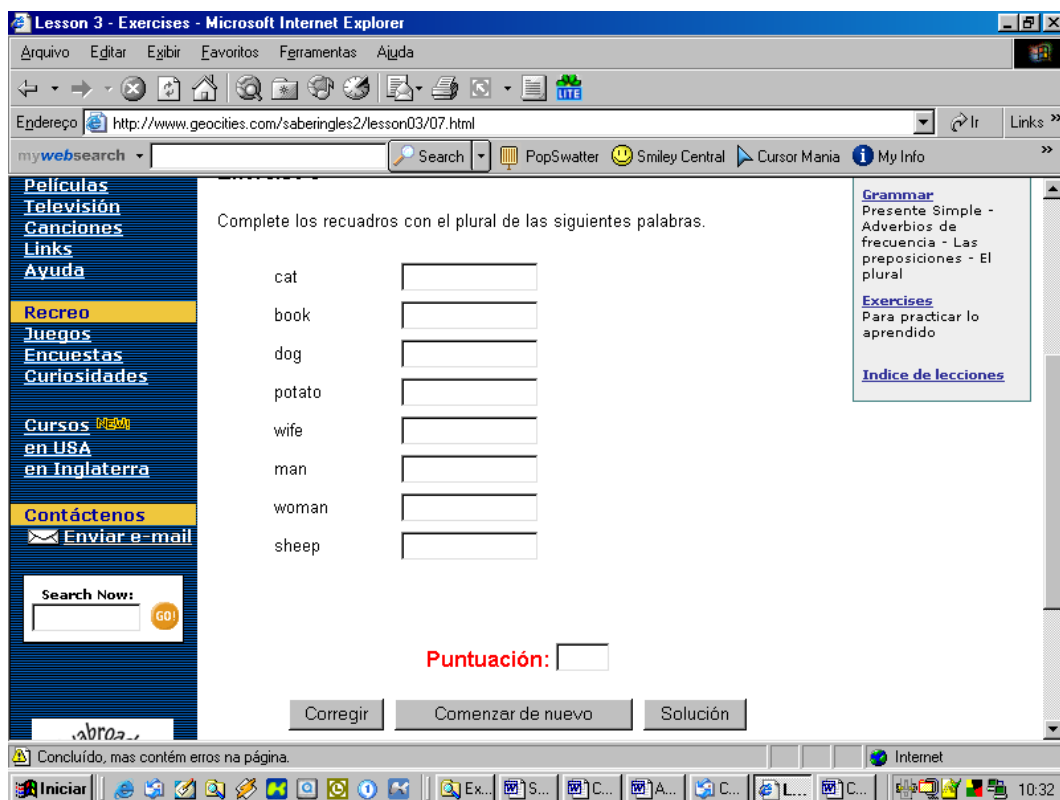
Nesse sentido, em C 6 e C 7 (25%) é possível dizer que há um balanceamento equilibrado e, em C 1, C 3, C 5 e C 8 (50%), esse balanceamento pode ser considerado precário, ficando abaixo do aceitável em termos de exigência do aluno. Os exemplos apresentados na seqüência procuram exemplificar essa precariedade. O Exemplo 18 corresponde à frase introdutória ao exercício do Exemplo 19 e ilustra como o aluno é solicitado a “aplicar” o que aprendeu e, em caso de erro, repassar novamente a lição e tornar a fazer os exercícios.

En esta parte podrá aplicar lo aprendido, practicar y comprobar que recuerda tanto el vocabulario como la gramática de la lección. Si comete errores, se recomienda repasar los temas y volver a realizar los ejercicios.

Exemplo 18 – Orientação dada ao aluno

(Disponível em: <http://www.geocities.com/saberingles2/lesson03/07.html>. Acesso em: 05 jul. 2004)

Como é possível perceber pela ordem do exercício do Exemplo 18, o aluno é convidado apenas a repetir as “fórmulas” da gramática estudada, em uma abordagem behaviorista, de estímulo-resposta-reforço. O Exemplo 19 traz a tela do referido curso, ilustrando a apresentação do exercício em si.



Exemplo 19 – Atividade com baixo nível de exigência do aluno

(Disponível em: <http://www.geocities.com/saberingles2/lesson03/07.html>. Acesso em: 05 jul. 2004)

A definição sobre a relevância e os conteúdos foi realizada pensando sua relação com os objetivos do curso. No caso dos cursos voltados unicamente para o ensino da gramática, o conteúdo a ser considerado relevante deveria, conseqüentemente, estar de acordo com este propósito.

Dessa forma, dos sete cursos que explicitam seus objetivos, 85,7% tiveram seu conteúdo classificado como bem escolhido e relevante (C 1, C 3, C 4, C 6 e C 7). Apenas C 8, que promete ao aluno “conhecer ou melhorar o inglês de maneira prática, eficaz e divertida”, não teve seu conteúdo considerado bem escolhido porque, ao contrário do que promete, suas lições são sempre apresentadas da mesma forma, bem como os exercícios, conforme ilustrado pelo Exemplo 20. Assim, o curso falha ao prometer ensinar de forma divertida. Talvez porque se

acredite que o meio *on-line*, por si só, garanta uma aprendizagem mais fácil, motivadora ou, nesse caso, divertida.

1.10. La familia (The family)

En este paseo inicial por el vocabulario básico del inglés, no podría faltar el léxico referente a la familia. Aquí lo tienes:

Father: *Padre*

Daddy o Dad: *Papá, familiarmente.*

Mother: *madre*

.
. .

3.8) Ahora construye tres frases con tres miembros de la familia que también hemos visto en este capítulo y con tres adjetivos calificativos:

Ej.: His father is short (*Su padre es bajo*).

-

Exemplo 20 – Conteúdo considerado como mal escolhido em função dos objetivos propostos

(Disponível em: <http://www.idiomasgratis.com/>. Acesso em: 04 jan. d 2005)

No Exemplo 21, apresento um conteúdo que foi classificado como bem escolhido, considerando a intenção explicitada anteriormente de ensinar inglês por meio de jogos.

A ortografia Torne-se hábil com a ortografia por meio dos nossos jogos da ortografia! Pratique a ortografia para aprender reconhecer as palavras que são a fonte dos erros mais comuns.



Bunny Drop

Adivinhe a palavra correta para salvar Bunny de um triste fim

O vocabulário Você já sentiu que não soubesse a palavra correta em inglês? Faça os nossos jogos de vocabulário para aprender novas palavras e expressões idiomáticas de vários assuntos



Crosswords

Complete as palavras-cruzadas e aprenda novas palavras

Exemplo 21 – Conteúdo considerado como bem escolhido em função dos objetivos propostos

(Disponível em: <http://www.free-english.com>. Acesso em: 05 jul. 2004)

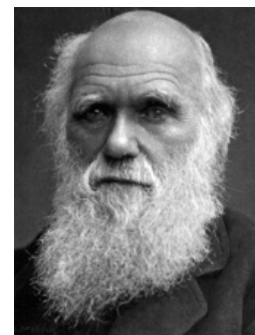
É preciso salientar que, mesmo tendo o conteúdo considerado como bem escolhido, nem sempre o curso consegue fazer um bom uso dele. Nesse caso, apesar de oferecer jogos que trabalhem questões como ortografia, vocabulário e leitura, e ainda textos interessantes sobre os mais diversos temas, o curso não os explora de forma suficiente, nem oferece espaços de interação mútua.

Passando da relevância dos conteúdos para a relevância específica dos textos, constatei que, em dois cursos que se propõem a ensinar apenas gramática (37,5%), como é o caso de C3 e C8, os textos são inexistentes. Nos cursos C 1, C 2, C 6 e C 7 (50%), os textos parecem ser adequados e relevantes. Os textos do curso C 5 (12,5%, N=8) foram os únicos classificados como “às vezes relevantes”, embora a expressão correta talvez fosse “pouco relevantes”, por se tratarem de textos “higienizados”, aparentemente criados para discutir o ponto gramatical de cada lição. Apresento, nos Exemplos 22 e 23, uma amostra representativa de cada uma dessas atividades com textos.

Charles Darwin

It's life, but not as we know it.

Evolution - survival of the fittest. From chimp to champ . From religion through science to Darwin. In November, 1859 a book was published which, for some, defined our history, clarified our place in the universe, and answered some of the deepest questions ever asked. For others it created conflict that defied religious ideas. "The Origin of Species" by Charles Darwin changed the way we view ourselves forever.



In this newsletter we will look at:

- [The Origins of Charles Darwin](#)
- [Darwin's Theory Of Evolution](#)
- [What does it really mean?](#)
- [In Conclusion](#)
- [Additional Information](#)

Exemplo 22 – Texto considerado relevante

(Disponível em: <http://www.free-english.com/portuguese/Newsletters/default.aspx>. Acesso em: 03 jan. 2003).

O Exemplo 22 ilustra um texto que considereei como relevante. O módulo ao qual o referido texto pertence inicia com um tema instigante: “quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?”. Além dos textos, são apresentados o vocabulário e, ainda, opções para que o aluno acesse informações adicionais (*links* externos). Entretanto, como discutido anteriormente, pouco ou nada é trabalhado no sentido de explorar o potencial dos textos veiculados.

Como sugerido na fundamentação teórica, existem várias formas de oferecer espaços interativos, nos quais o aluno poderia explorar um assunto tão rico e instigante como o do Exemplo 22. A criação de um fórum de discussão, mural, ou mesmo de um *chat*, daria oportunidade aos alunos para que se posicionassem a respeito, contassem histórias afins ou compartilhassem suas dúvidas.

Reconheço a importância do papel do professor para o acompanhamento dessas atividades, porém, não sendo possível, ainda se garantiria um espaço de interlocução, no qual o aluno pode buscar o auxílio de outros colegas mais proficientes, ou nasça daí algum tipo de liderança que anime as discussões e crie uma comunidade virtual de aprendizagem. Já existem sites que oferecem esse tipo de serviço e, enquanto houver interesse, a discussão acontece. Um exemplo que posso citar é o do *site* Dave’s ESL Cafe (Exemplo 23), no qual professores e alunos de inglês do mundo todo podem discutir vários assuntos, solicitar auxílio, encontrar amigos, etc. Nos fóruns, existe um moderador, porém, qualquer pessoa pode fazer seu registro e postar mensagens, desde que respeite os termos de uso (que falam de ética, respeito, linguagem adequada, entre outros).

Dave's ESL Cafe's Student Discussion Forums
 Dave Sperling Presents the One and Only ...
 "The Internet's Meeting Place for ESL/EFL Students and Teachers from Around the World!"

[FAQ](#) [Search](#) [Memberlist](#) [Usergroups](#) [Register](#)
[Profile](#) [Log in to check your private messages](#) [Log in](#)

The time now is Sat May 14, 2005 12:17 pm
 Dave's ESL Cafe's Student Discussion Forums Forum Index [View unanswered posts](#)

Forum	Topics	Posts	Last Post
Student Forums			
Computers Computer talk Moderator Corey	223	923	Fri May 13, 2005 9:50 am Piranha →
Current News Talk on what's currently going on in the world Moderator Corey	316	2573	Thu May 12, 2005 9:33 pm ateeq →
Culture Discussion on the world's cultures Moderator Corey	342	1845	Sat May 14, 2005 7:58 am sunshine_101 →
English Schools			Mon May 09, 2005 10:19 pm

Exemplo 23 – Espaços de interação

(Disponível em: <http://www.eslcafe.com/forums/student/>. Acesso em: 13 maio 2005)

Já o curso C5 teve seus textos considerados como às vezes (ou pouco) relevantes pelo fato dos mesmos serem intencionalmente elaborados para trabalhar pontos gramaticais, nesse caso: comparativos e superlativos e o uso do auxiliar *can*, além de introduzir as funções “descrever a roupa” e “falar do clima”. O Exemplo 24 traz um excerto ilustrativo.

Shopping

Assistant: Can I help you?

Customer: Yes, please. I'm looking for a skirt, but these ones are big for me.

Assistant: Here's a smaller one.

Customer: Yes, I like it. And I'm looking for a blouse.

Assistant: What colour?

Customer: Blue, please.

Assistant: Certainly. And what size?

Customer: Small, please.

Assistant: I'm sorry, but these blouses don't come in small. I can offer you a medium one. It's the smallest we have.

Customer: OK. Can I try it on?

Assistant: Sure. Follow me.

Exemplo 24 – Texto considerado como pouco relevante

(Disponível em: <http://www.geocities.com/saberingles2/lesson07/02.html>. Acesso em: 03 jan. 2003)

Nesse caso, o problema está justamente na “higienização” do texto e na situação pouco provável com que o mesmo retrata a comunicação entre comprador e vendedora, que, em geral, não obedece a essa “linearidade” apresentada. Lightbown & Spada (2000: 34)¹⁵ ilustram muito bem essa situação por meio de uma charge, na qual uma garota, munida de um livro com frases prontas em inglês, solicita ao atendente (inglês) onde fica o toalete. Obviamente, a resposta obtida do falante nativo não se encaixa em nenhuma das alternativas que o livro traz, porque “Infelizmente, o sistema de encanamento inteiro está em conserto. É possível usar toaletes públicos, situados a, aproximadamente, cinco blocos daqui”.

Com relação à utilização de imagens, é interessante notar que, dos três cursos do tipo apenas gramatical, dois não fazem uso delas (C 1 e C 3). O conteúdo resume-se apenas aos itens gramaticais. No total, 50% dos cursos analisados não utilizam imagens mas, nos outros 50%, elas são bem escolhidas e relevantes, além de ilustrarem os tópicos em questão, como no Exemplo 25.

¹⁵ LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. How languages are learned. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2000. p. 34.

In this section, we analyze parts of the movie script to learn and understand the use of daily English language.

Read the passages and try to understand them. Then, read the vocabulary explanation. Finally, read the passage again.



Exemplo 25 – Imagem utilizada de forma relevante

(Disponível em: <http://www.geocities.com/saberingles2/movies/08.html>. Acesso em: 02 jan. 2004)

Embora a utilização da imagem seja apropriada, não posso deixar de salientar a ausência da figura do professor e de atividades de comunicação na qual o aluno possa discutir sua compreensão sobre o texto. Assim, ele encontra-se sozinho para, unicamente com o apoio do vocabulário, entender (leia-se memorizar) expressões do inglês contemporâneo.

Esse fato me leva a destacar, além da necessidade de fornecer ao aluno instruções claras para as atividades e navegação, a necessidade de fornecer tutoriais, presentes em 50% dos cursos analisados. Eles são considerados recursos de extrema importância para o aluno, desempenhando o papel de suporte técnico. Esclarecem dúvidas dos e para os alunos quando eles não têm professor para os auxiliar ou outra pessoa a quem recorrer. A necessidade de prevêê-los é reconhecida por vários autores, como Horton (2000: 517) e Collins (2003: 97), porque “socorrem” o aluno que ainda não domina as ferramentas da Internet, e justamente por isso, recomenda-se que sejam escritos passo a passo, de forma clara.

Ainda integrando a área instrucional, dentro do item desenvolvimento do conteúdo programático, apresento a Tabela 2, que traz o demonstrativo do tipo de tarefas/atividades mais utilizadas pelos cursos analisados:

TABELA 2 – Tipos de tarefas/atividades

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	%
Preenchimento de lacunas	X		X		X	X	X	X	75
Jogos		X		X	X	X	X		62,5
Perguntas e respostas			X			X	X		37,5
Correlação de colunas	X					X	X		37,5
Outros ¹⁶		X				X		X	37,5
Solução de problemas		X				X			25
Desenvolvimento de projetos				X		X			25
Role-play ¹⁷						X			12,5

A Tabela 2 pode ser lida de duas formas: na horizontal e na vertical. Na horizontal, é possível identificar que o preenchimento de lacunas ainda é o tipo de atividade mais utilizada pelos cursos (75%), bem como perguntas e resposta e correlação de colunas (ambas com 37,5%) que, em geral, se combinam entre si.

Cruzando esses dados com os dados relativos ao tipo de curso, é possível determinar que os cursos do tipo gramatical são, em sua maioria, baseados em preenchimento de lacunas, perguntas e respostas e correlação de colunas.

Ainda fazendo uma leitura horizontal da Tabela 2, encontram-se, em segundo lugar, os jogos (62,5%), que tanto aparecem como a “espinha dorsal” do curso, como representam um complemento a outras atividades.

Na linha vertical, é interessante perceber que 62,5% obedecem um padrão de oferta de dois tipos de atividades, mas 37,5% apresentam uma gama variada de atividades e tarefas interessantes como projetos, envio de cartões, elaboração de *homepage*, pesquisa, *role-play*, debates em *chats*, dando movimentação ao curso.

¹⁶ O item “outros” engloba atividades como: enviar cartões virtuais, produzir páginas pessoais, ler piadas, responder adivinhações, pesquisar endereços interessantes, traduzir frases, etc.

¹⁷ “A *role play* is a highly flexible learning activity which has a wide scope for variation and imagination. According to Ladousse (1987), *role play* uses different communicative techniques and develops fluency in the language, promotes interaction in the classroom and increases motivation” (Krish, 2003). Assim, “*role play* é uma atividade de aprendizagem altamente flexível que permite a variação e o uso da imaginação por meio do uso de diferentes técnicas comunicativas e desenvolve fluência no idioma, promove interação na sala de aula, aumentando a motivação”. Como exemplo, cito a encenação de um “talk show”.

O roteiro de Freire *et al* (2004) ainda traz a opção “simulação”. Porém, como as autoras não especificam a diferença entre *role-play* e simulação, optei por classificar as tarefas dos cursos apenas como *role-play*, entendendo que, nesse caso, o aluno é convidado a assumir um papel/personagem na intenção de “desenvolver fluência no idioma” (Krish, 2003).

A Figura 4 ilustra as formas de lidar com o conhecimento, que foram verificadas a partir da análise.

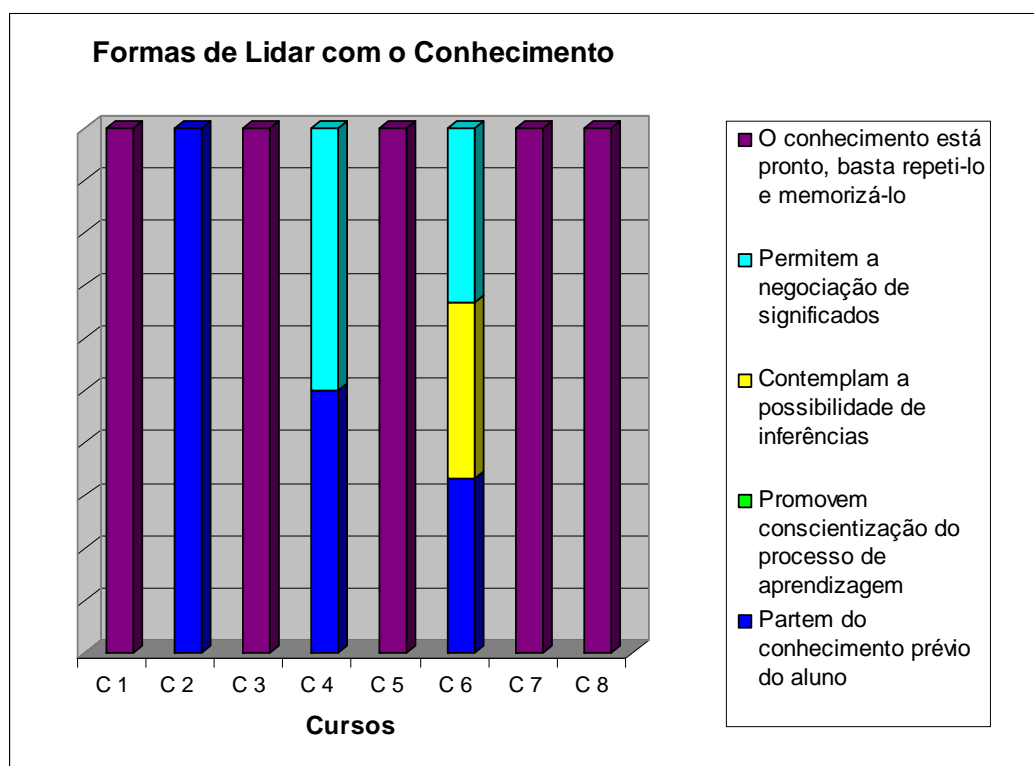


Figura 4 – Formas de lidar com o conhecimento

Os dados da Figura 4 indicam que cinco cursos (62,5%) enquadram-se em um modelo no qual o conhecimento é dado como pronto (ou a “informação”), justamente por não oferecer espaços de negociação, cabendo ao aluno repetir e memorizar o que lhe foi ensinado. As atividades são, em geral, de preencher lacunas ou de perguntas e respostas (únicas), como demonstrado na Tabela 2. Esse modelo é a base do método da tradução e gramática, uma das mais utilizadas

metodologias do ensino de línguas, que prima pela memorização de listas de palavras, domínio das regras necessárias para elaborar frases e exercícios de tradução e versão. É revelada uma concepção behaviorista de ensino-aprendizagem, na qual a língua é fruto de um hábito condicionado e o aluno aprende por meio de um processo repetitivo e mecânico de estímulo-resposta-reforço, estruturado passo-a-passo e caracterizado no meio *on-line* pelos famosos “drills” (Warschauer & Healey, 1998).

Cabe aqui a reflexão sobre as causas de grande parte dos cursos apresentarem uma abordagem behaviorista. Como já salientei, num curso gratuito via *Web* existem restrições concernentes aos recursos humanos, tecnológicos e financeiros. Porém, a questão deve ser levada mais além: é possível que exista, por parte dos professores/*designers*, a intenção de criar cursos com outros tipos de abordagem (comunicativa, por exemplo) contudo, nem sempre o professor consegue traduzir em atividades o que deseja em termos de objetivos ou, sua formação não lhe dá a sustentação ou o embasamento necessário para que aconteça essa mudança (Collins, 2003, p. 91). Ou, ainda, a abordagem pela e na qual ele foi formado é mais forte e se sobrepõe, mesmo inconscientemente, no momento de planejar um curso. Essas são questões que compartilho com o leitor e permanecem no horizonte desse trabalho.

Nos cursos C 2, C 4 e C 6, é possível encontrar atividades que buscam utilizar o conhecimento prévio do aluno para dar início a debates em fóruns, listas de discussão, etc. Para tanto, os cursos usam questões como “é melhor ser homem ou mulher?”, “descreva você mesmo”, “conte seu final de semana”, entre outros. O Exemplo 26 traz uma dessas atividades.

TELL US WHAT YOU THINK!

Today's question is: Would you marry someone from another country? Why or why not? (This is just a sample question. Please leave any comment on any subject!)

READ WHAT OTHERS THINK!

See how others have answered this and other questions.

Exemplo 26 – Utilização do conhecimento prévio do aluno
(Disponível em: <http://www.study.com/students.html>. Acesso em: 15 out. 2004)

Considerando que só é possível a negociação de significados a partir de espaços de interação mútua, isto é, na qual os alunos podem construir, com seus pares e/ou professores, o entendimento sobre algum tópico, apenas C 4 e C 6 abrem espaço para essa forma de lidar com o conhecimento em seus cursos, como demonstra o Exemplo 27.

Considering the e-mail tips, give your opinion about this message:

From: Pat@yahoo.com
To: mike@yahoo.com

Dear Mike,
Hello, I hope you are fine!
I receiVED YOUR MSG AND DECIDED TO WRITE TO YOU.
I have something to tell you: I am in love with your best friend GEORGE. I DON'T LOVE YOU ANYMORE.
Sorry.
Pat
PS: By the way, could you, please, give back my toothbrush, shampoo and the rest of my stuff that I left at your apartment? Thanks.

Criticize this e-mail, considering what you know about the medium and the e-mail tips.

Exemplo 27 – Conhecimento trabalhado na perspectiva da negociação de significados
(Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/labler/webenglish/> . Acesso em 12 maio 2005)

Porém, somente em C 6 é que se nota, além das formas de trabalhar o conhecimento relacionadas acima, também a possibilidade do aluno fazer inferências, deduzir, a partir de situações, exemplos, modelos, explicações, e tirar suas próprias conclusões. Um exemplo disso acontece na aula nº 2, que trabalha com a função “falando sobre seu emprego/ocupação, utilizando o correio eletrônico”. O aluno tem acesso a alguns exemplos de mensagens de correio eletrônico e também a algumas dicas para elaborá-los. Uma das atividades é, justamente, a de reescrever uma mensagem, deduzindo a melhor forma a partir das informações anteriores.

Os dados apresentados demonstram que ainda são modestas as iniciativas que exploram tópicos de interesse do aluno como artistas, avanços científicos, tabus ou polêmicas. Ou ainda, que privilegiem sua participação na escolha dos temas abordados, na tomada de decisões, na interação com colegas ou na busca/construção do conhecimento. Uma vez que não é possível consultar todos os alunos, ou mesmo agradar aos diversos interesses, seja numa sala de aula presencial, seja numa sala virtual, a opção que apresento é de que o professor/*designer* tenha claro os objetivos de seu curso e, se possível, o público que pretende atender, especificando essas informações na área contextual, como já discutido no item 4.1. A partir daí, os conteúdos, textos e atividades poderão ser direcionados para os interesses comuns desse público.

Não querendo restringir o público (só para empresários, por exemplo), uma boa dica é buscar em revistas, jornais e afins, temas/assuntos que conseguem mobilizar a opinião pública (como a eutanásia ou a pena de morte), atizar a curiosidade (a vida na idade média ou as mordomias da realeza britânica), provocar polêmica (o julgamento de Michael Jackson), e, a partir daí, trabalhar não só a gramática, que também é necessária, mas atividades que possibilitem ao aluno o uso real da LE, e a interação, assunto abordado no item 2.3.2.

Nesse sentido, os cursos estariam apenas parcialmente adaptados ao meio *on-line*, já que questões relativas ao *design* gráfico (cores, fontes, imagens, etc.),

parecem estar bem resolvidas, como já aponte no início dessa sub-área. O caminho a percorrer diz respeito às formas de desenvolver uma unidade/módulo, escolhendo textos relevantes, dosando atividades, utilizando o conhecimento prévio do aluno, prevendo tutoriais, propondo espaços de interação mútua, contando, para isso, com o trabalho de uma equipe sem remuneração para encontrar recursos/meios capazes de financiar projetos desse tipo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.3.1 Estrutura		4.3.2 Caracterização do conteúdo programático		4.3.3 Desenvolvimento do conteúdo programático		4.3.4 <i>Feedback</i>

A quarta sub-área instrucional concentra-se no *feedback*. Uma das recomendações quando se elabora um curso *on-line* é prever formas diversas de *feedback*, realizado tanto pelo programa quanto pelo professor, de caráter formativo e semanal ou bi-semanal (McIntyre & Elbaum, 2000). É por meio dele que o aluno poderá acompanhar seu próprio desenvolvimento e processo de aprendizagem e o professor terá o retorno (positivo ou negativo) sobre suas opções metodológicas, escolha de atividades, sendo possível a ambos, aluno e professor, avaliar, re-adequar ou aperfeiçoar as escolhas e procedimentos de até então.

A Tabela 3 tem por objetivo ilustrar o tipo, fonte e periodicidade do *feedback* fornecido pelos cursos analisados.

TABELA 3 – *Feedback*

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Tipo: (1) individual (2) em grupos (3) coletivo	1	1	1		1	1	1	
Fonte: (1) professor (2) outro(s) aluno(s) (3) automático	3	3	3		3	1	3	
Periodicidade: (1) após cada tarefa/atividade (2) após uma seqüência ou grupo de atividades (3) ao final de cada unidade (4) ao final do curso	2	1	1		1	1 4	1	

Por meio dos dados indicados na Tabela 3, constata-se que 75% dos cursos (N = 8) oferecem *feedback* ao aluno, sendo que, em todos os casos, ele é individual e, em 62,5% também é automático. Apenas em um curso o *feedback* é dado pelo professor. É possível afirmar que, justamente por prescindir da resposta do professor e, por serem os cursos gratuitos, o *feedback* automático é tão utilizado.

Em geral, o retorno dado ao aluno encontra-se na página de conteúdos e, é fornecido após cada tarefa/atividade (62,5%). Em apenas 25% dos cursos se deduz que a avaliação pode ser feita também por meio da observação da participação do aluno em *chat*, fórum e correio eletrônico. Esse dado reflete a inexistência de propostas de trabalho em grupo, ponto forte da abordagem comunicativa por exemplo, ou ainda, despreza a natureza social e cultural da aprendizagem, sua dependência da cooperação e os dados científicos que a comprovam, apresentados por Vygotsky em sua teoria da zona de desenvolvimento proximal¹⁸.

Permito-me afirmar que esse tipo de acompanhamento dado ao aluno tende a ser incipiente e falho (ver Exemplo 15). Ao deparar-se com alguma

¹⁸ Segundo Vygotsky (1999), a despeito da idade mental de um indivíduo, quando em cooperação, o mesmo pode atingir níveis mais elevados do que o faria individualmente. “Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1999: 129)

dúvida, o aluno conta apenas com a máquina para lhe mostrar o que é considerado certo ou errado. Um bom sistema de acompanhamento deveria contemplar, pelo menos, quatro funções básicas: orientadora, ligada diretamente aos aspectos afetivos, às atitudes e emoções; pedagógica, tendo por finalidade o reforço ao processo de aprendizagem e atendendo questões ligadas ao conteúdo, metodologia e orientações de estudo; técnica, relacionada com o atendimento técnico-administrativo e de acompanhamento do desempenho do aluno no uso da ferramenta escolhida; e avaliativa, no sentido de rever procedimentos, estudar situações, averiguar dificuldades, registrar e propor mudanças.

O *feedback* automático parece reduzir as chances do aluno de, por meio da interação, da negociação e da cooperação com o professor e os colegas, clarificar e construir entendimento a respeito dos conteúdos e da própria aprendizagem. Nesse sentido, oferecer espaços e atividades de interação mútua ao aluno de cursos gratuitos *on-line* ainda é um grande problema, resolvido apenas pelo esforço de professores/*designers* que encontraram, por meio da criatividade ou dos próprios ideais e convicções acerca de seu papel como educadores, meios para prover os recursos humanos necessários a essas atividades.

A investigação da área instrucional demonstrou que, embora se reconheça nos cursos gratuitos de inglês *on-line* a experimentação e a busca por caminhos pedagógicos eficazes, ainda estão muito presentes antigos paradigmas educacionais, demonstrando uma incipiente reflexão sobre o que Levy (1997, p. 167) chama de “mutação contemporânea da relação com o saber” e as implicações que ela tem com: 1) a velocidade com que surgem e se renovam os saberes e a perícia; 2) a nova natureza do trabalho, ou seja, trabalhar é cada vez mais aprender, transmitir os saberes e produzir conhecimentos e; 3) a constatação de que o ciberespaço¹⁹ suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam

¹⁹ Levy (1997, p. 95) define ciberespaço “como o espaço de comunicação aberta pela interligação mundial dos computadores e das memórias informáticas. Esta definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos (compreendendo o conjunto das redes hertzianas e telefônicas clássicas) na medida em que acompanham informações provenientes de fontes digitais destinadas à digitalização”

e modificam o número de funções cognitivas do homem, entre elas, a memória (bancos de dados), imaginação (simulações), e raciocínios (inteligência artificial).

A possibilidade de pensamento para além de territórios determinados, de ampliação de oportunidades, de mixagens, poderia servir de base ou estrutura norteadora para cursos de inglês *on-line*, aproveitando as possibilidades de interligação com outros *sites*, cursos, páginas e até mesmo pessoas, construindo um diálogo entre saberes e conhecimentos. Entretanto, principalmente para os cursos gratuitos de inglês *on-line*, que não contam com recursos financeiros para os manter, esse ainda é um desafio. Pesquisas são necessárias para propor e testar interfaces que viabilizem/oportunizem formas de interação e de construção do conhecimento. Além disso, faz-se necessária uma mudança paulatina na postura dos alunos, incentivados por professores, materiais e metodologias, a tornarem-se mais autônomos e confiantes em si.

Nesse sentido, as alterações na estrutura e na lógica do conhecimento, a transformação dos papéis desempenhados por professores (facilitadores), alunos (construtores e responsáveis de seu conhecimento) e computadores (meio com capacidades incontáveis para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem), constituem-se nos grandes desafios para a educação, requerendo novas orientações e definições sobre o que será ensinado e, sobretudo, quais as metodologias mais eficazes para fazê-lo e, creio que os cursos *on-line* se constituem em espaços privilegiados para essas experimentações. Na seqüência, passo à análise de questões relativas à interação nos cursos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS													
4.1	Área contextual	4.2	Área tecnológica	4.3	Área instrucional	4.4	Área interativa	4.5	Área afetiva	4.6	Área avaliativa	4.7	Área operacional

Por meio da análise de aspectos referentes à área interativa, pretendo identificar padrões de direção e natureza da interação nos cursos de inglês gratuitos *on-line* e, conseqüentemente, a relação professor/aluno(s), aluno(s)-aluno(s) e aluno/conteúdo. Dessa forma, pretendo encontrar a resposta para a

pergunta de pesquisa referente ao papel da interação nos cursos gratuitos de inglês *on-line* e, a forma como ela é viabilizada.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.4.1 Direção interativa e natureza da interação professor-aluno				4.4.2 Utilização de espaços interativos e ferramentas		

Nesta sub-área, busco identificar quais são os tipos de direção interativa que ocorrem nos cursos gratuitos de inglês *on-line*, bem como se ela é simétrica ou assimétrica. A Tabela 4 ilustra esse fato.

TABELA 4 – Tipo de direção interativa nos cursos

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	%
Aluno ⇔ atividades práticas não-virtuais								1	12,5
Aluno ⇔ recursos didáticos off-line		1					1		25
Professor ⇔ Alunos				1	1	1			37,5
Aluno ⇔ recursos didáticos em rede		1		1		1			37,5
Aluno ⇔ Aluno			1	1		1			37,5
Aluno ⇔ Alunos			1	1		1			37,5
Alunos ⇔ Alunos			1	1		1			37,5
Professor ⇔ Aluno	1		1	1		1	1	1	75
Aluno ⇔ Conteúdo	1	1	1	1	1	1	1	1	100

É possível constatar, por meio da Tabela 4, que as principais direções interativas existentes nos cursos são entre aluno-conteúdo e professor-aluno, constituindo-se como essenciais. Esses dados apontam para a falta de recursos, sejam eles físicos ou humanos, que possibilitem uma interação mútua entre os atores do processo. Saliento que a relação professor-aluno nem sempre acontece diretamente. Em três cursos, ela é essencialmente assimétrica e se dá por meio da definição e/ou envio, por parte do professor, de conteúdos e atividades.

A ausência de um contato efetivo com o professor em um curso a distância pode significar que ações fundamentais do processo de ensino-aprendizagem serão prejudicadas, tais como o compartilhamento de informações, a prevenção e resolução de problemas, sejam eles concernentes ao conteúdo ou de ordem pessoal, bem como a apresentação de problematizações relativas ao conteúdo, efetivação de projetos, intercâmbio de experiências, incentivo a autonomia, orientação, mediação, etc. No caso específico da LE, a capacidade do aluno refletir, criticar, discursar e construir conhecimento na língua-alvo, fica prejudicada (Long, 1987; Motta-Roth, 2000).

Minha experiência em cursos *on-line*, primeiro como monitora de dois módulos do curso de Leitura de Inglês via Internet, projeto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob coordenação da professora Heloísa Collins, depois como aluna do curso Didática para o Ensino de Línguas *On-line* – DELO, projeto da Universidade Católica de Pelotas, sob coordenação do professor Wilson José Leffa, reforçaram em mim a certeza de que o aluno que estuda a distância precisa do apoio do professor, esclarecendo questões de conteúdo, chamando atenção sobre algum erro ou incentivando e incitando ao trabalho e à colaboração. Muitas vezes, a própria permanência do aluno no curso se dá em função de uma iniciativa do professor em procurá-lo e/ou flexibilizar um prazo.

Além disso, receber uma mensagem do professor, com comentários a respeito de sua produção pode assumir uma proporção bem maior do que teria no ensino presencial, assumindo não só um caráter de orientação, mas também de incentivo.

Talvez seja prematuro afirmar que um curso que não tenha a figura do professor como um de seus pilares esteja fadado ao fracasso, que é não só do aluno, mas também do próprio professor/*designer*. Contudo, a tecnologia não prescinde da presença do professor, antes, constitui-se em mais um meio que será bom ou ruim de acordo com o uso que se fará dela, podendo facilitar questões como interação, pesquisa e a própria construção do conhecimento, como tão

somente servir de meio virtual ou suporte do que anteriormente era veiculado no papel. (Warschauer, 1996a, 1996b, 1997, 1998; Stevens, 1991, Wissmann, 2004).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.4.1 Direção interativa e natureza da interação professor-aluno				4.4.2 Utilização de espaços interativos e ferramentas		

Esta sub-área é complementar à anterior, e demonstra quais são os espaços interativos e ferramentas mais utilizadas pelos cursos dentre as opções oferecidas pela Internet, conforme ilustrado na Figura 5. Saliento que o roteiro traz a opção de vídeo-conferência, porém, por não constar em nenhum dos cursos analisados, essa opção ficou fora da referida Figura.

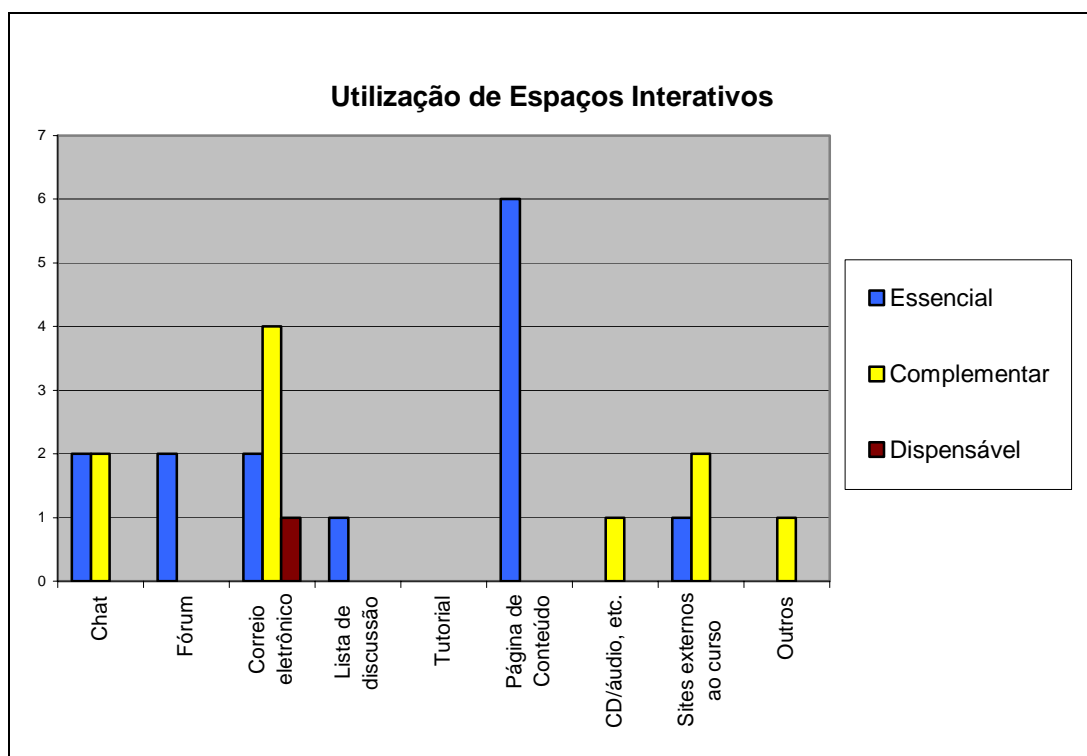


Figura 5 - Utilização de Espaços Interativos e Ferramentas

A verificação de espaços interativos mostra que a página de conteúdos representa, para 75% dos cursos analisados, o espaço no qual a interação acontece, assumindo um caráter essencial (C 1, C 2, C 3, C 5, C 7 e C 8) e gerando o que Primo (2003) chama de interação reativa.

Também o correio eletrônico é utilizado por sete cursos (87,5%), porém em apenas C 4 e C 6 figura como uma ferramenta essencial para a interação desejada. Nos cursos restantes, pode ser considerado complementar e até dispensável porque não é utilizado regularmente para discussão de conteúdos, esclarecimento de dúvidas, problematizações, etc. Antes, figura como um recurso assessorio, para solicitar uma informação ocasional.

Destaco que a valorização dessa ferramenta poderia viabilizar a interação mútua entre os membros do curso (aluno(s) e professor), a reflexão sobre os conteúdos por meio de listas de discussão e incentivar a produção mais elaborada de textos, devido ao mesmo alcançar um público mais abrangente, qual seja professor e colegas. Além de todas as possibilidades elencadas, o correio eletrônico não exige a conexão síncrona entre os participantes, fator que ainda é restritivo para alguns alunos que não têm computador e/ou conexão com a Internet e, justamente por isso, pode ser a opção mais adequada para estabelecer interação (Rzeznik & Drzewinska, 2004; Silva, 2003b; Peterson, 1997, Corio & Meloni, 1995).

Na Figura 6, é possível identificar os cursos que oferecem espaços de interação mútua.

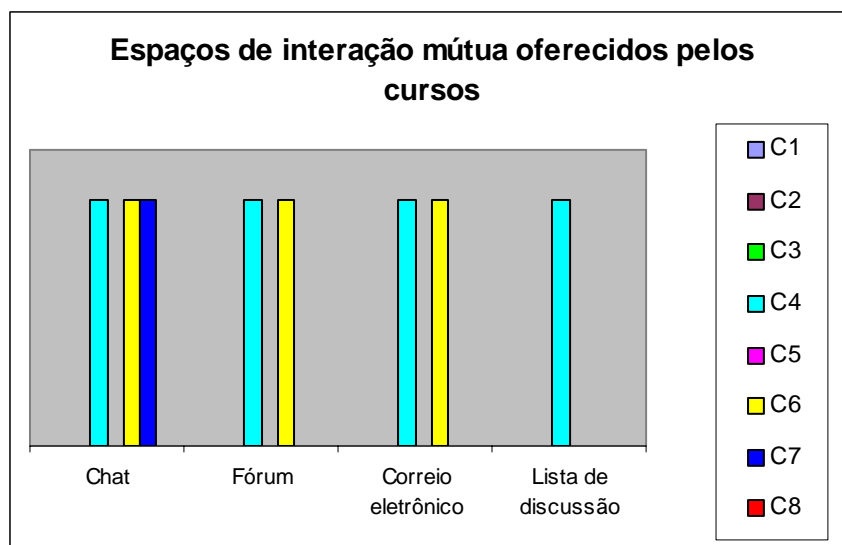


Figura 6 – Espaços de interação mútua

Percebe-se que apenas C 4 e C 6 possuem espaços de interação mútua, nos quais o aluno não é apenas receptor da mensagem, mas pode interagir com seus pares e com o professor. Em C 7, o aluno tem acesso a um *chat*, porém, não há a participação de um professor, apenas dos alunos e ocasionais visitantes da página. Entretanto, é um avanço com relação aos outros cursos, porque é dada ao aluno a chance de esclarecer dúvidas, praticar a língua-alvo e conhecer outros colegas.

Considerando que “só existe comunicação a partir do momento em que não há mais nem emissor nem receptor e, a partir do momento que todo emissor é potencialmente um receptor e todo receptor é potencialmente um emissor” (Silva, 2003a), os cursos gratuitos de inglês *on-line* ainda são, em sua maioria, recursos de transmissão de conteúdos, nos quais a interação acontece apenas de forma reativa (Primo, 2003). É certo que várias questões devem ser levantadas aqui, como por exemplo, a necessidade de recursos humanos para acompanhamento de um curso que pretenda interação mútua e a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, fatores já discutidos anteriormente (Lage *et al*, 2003; Paccagnella, 1997; Nocera, 2002). Há que se pensar ainda no desafio didático de conceber

tarefas que incitem o aluno a interagir com seu grupo e colaborar, somado a uma cultura caracterizada até então pela competição, não pela cooperação²⁰, que acaba por repercutir no tipo e qualidade da interação que se estabelece.

Contudo, mesmo os cursos em que não existe um professor disponível para discutir regularmente os conteúdos, podem contribuir para o aperfeiçoamento de novas propostas de ensino e de aprendizagem *on-line*. A interatividade que se dá entre aluno e interface também é importante no sentido de indicar se a organização dos conteúdos e rotas de navegação são eficientes, se os exercícios oferecidos auxiliam o aluno a por em prática o que lhe foi apresentado numa lição/módulo, se o padrão de erros cometidos se dá em função da falta de clareza na apresentação dos conteúdos ou na ordem dos exercícios, entre outros.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional

A área afetiva busca identificar aspectos motivacionais que possam, em alguma medida, “repercutir no desenvolvimento do curso e nos resultados atingidos pelos alunos” (Freire *et al*, 2003, p. 259), e está dividida em duas sub-áreas: aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso e clima aparente propiciado pelo curso.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.5.1 Aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso				4.5.2 Clima aparente propiciado pelo curso		

Nessa sub-área, me concentro em elencar os aspectos motivacionais presentes em cada curso. Freire *et al* (2004: 259-260) sugerem uma lista desses

²⁰ Embora existam autores que defendam a diferença entre cooperação e colaboração, estas palavras são utilizadas neste trabalho como sinônimos.

aspectos, porém, nem todos foram possíveis de avaliar, como por exemplo, a confiança, a satisfação e a curiosidade, em função de serem considerados como específicos dos sentimentos e preferências de cada aluno. Nesse sentido, as autoras, com base em Keller (1983), descrevem o aspecto confiança como decorrente da “percepção de alcançar sucesso” e o aspecto satisfação como decorrente de “se ter alcançado os resultados desejados” (p. 259). As autoras também buscam em Malone (1981) o conceito para definir o aspecto curiosidade, como “ligado à motivação intrínseca” (p. 260).

A Figura 7 apresenta os aspectos motivacionais aparentemente considerados pelos cursos.

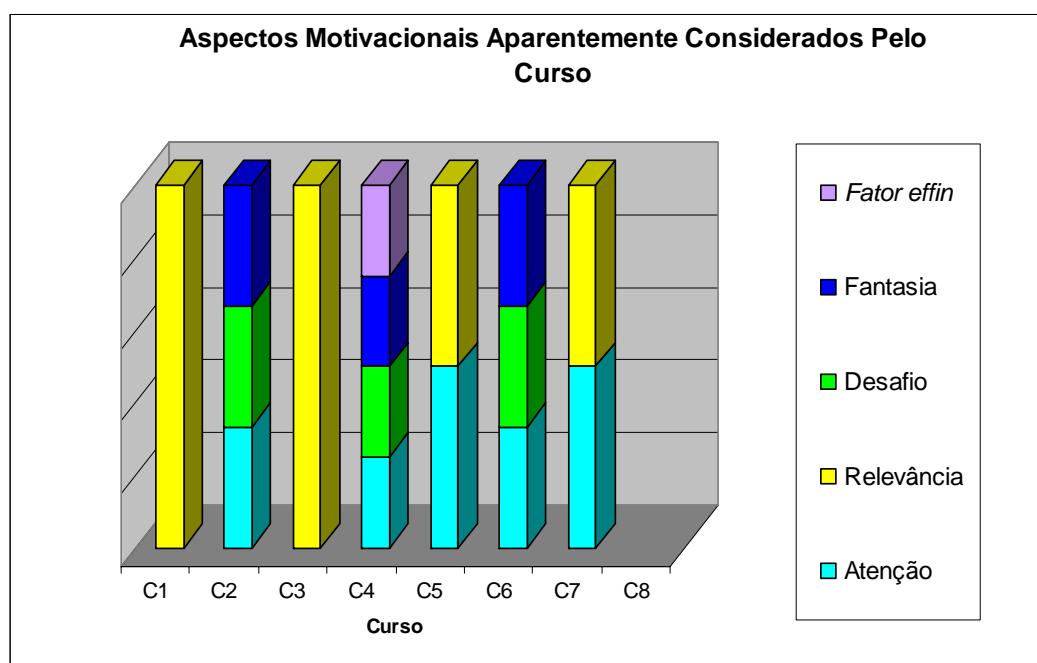


Figura 7 – Aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso

O aspecto atenção, assumido pelas autoras, com base em Keller (1983), como um aspecto garantido “pelos recursos disponíveis na rede” (p. 259), foi considerado presente nos cursos C 2, C 4, C 5, C 6 e C 7 e, está ligado ao levantamento realizado na área tecnológica sobre o oferecimento de *links* internos e externos. No Exemplo 28, trago uma amostra desses recursos.

Online ESL/EFL Resources

[Kristina Pfaff-Harris' Linguistic Funland](#)
[University of California English Language Programs UC Berkeley Extension Online](#) (University credit may be possible here!)
[Karla Frizzler's Funweb](#)
[Dave's ESL Cafe on the Web](#)
[English as a Second Language Home Page](#)

Exemplo 28 – Aspecto motivacional “atenção”

(Disponível em: <http://www.study.com/resources.html>. Acesso em: 04 de jan. 2005)

O Exemplo 28 ilustra como os cursos que trabalham com esse aspecto motivacional buscam utilizar o potencial de recursos disponibilizados na rede, tais como testes *on-line*, bibliotecas, páginas pessoais, entre tantos outros exemplos que poderiam ser citados.

A relevância, considerada por Freire *et al* (2004: 259), também com base em Keller (1983), como “decorrente da percepção da utilidade do que se está aprendendo devido a fatores intrínsecos ou extrínsecos”, está presente em C 1, C 3, C 5 e C 7, por meio de referências à utilidade do que será aprendido (inglês como língua franca) e o apelo a fatores extrínsecos como vestibular e mercado de trabalho. O Exemplo 29 é ilustrativo desse fato.

► **CURSO DE INGLÉS**

El inglés es un idioma fundamental tanto para turismo como para negocios



Exemplo 29 – Aspecto motivacional “relevância”

(Disponível em: <http://www.aulafacil.com/>. Acesso em: 04 jan. 2005)

O exemplo 29 demonstra como o aspecto motivacional relevância apresenta-se num dos cursos, salientando para o aluno o quanto é importante a aprendizagem do idioma inglês, sugerindo sua vasta utilização na área dos

negócios e também do turismo. Os cursos que utilizam o aspecto relevância, quando comparados com a classificação referente ao seu tipo (item 4.3.2, Figura 3), apontam para uma correspondência com os gramaticais, ou híbridos (gramatical e outro tipo), confirmando a concepção de uma aprendizagem que se dá pelo esforço de memorização e repetição.

O aspecto motivacional *effin*²¹, ou relação esforço-interesse, é definido pelas autoras, com base em Duchastel (1997), como a “relação positiva entre o interesse por um tópico e o esforço empreendido na busca de informação sobre ele” (p. 260), e foi encontrado em C 4. O referido curso divulga, em seu *site*, uma lista dos alunos, com foto, procedência, nome, endereço e estrelas que indicam sua classificação por tempo de participação em anos, como mostra o Exemplo 30.

	Félix from Bahia, Brazil January 21	felix_zaniboni@...com September 13, 1998 – (date of earliest recorded online chat) <i>In YGroups roster Feb 6, 2004</i> 	ICQ 84510379 Grisham Yahoo: smbr also zanibon@ ... com Srnbr@ ... com	http://www.dstech.com.br/felix/
--	---	---	---	---

Exemplo 30 – Aspecto motivacional “effin”

(Disponível em: <http://www.homestead.com/prosites-vstevens/files/efi/students.htm>. Acesso em: 02 jan. 2004)

O recurso de dar estrelas ao aluno, de acordo com o tempo em que ele permanece no curso, como forma de motivá-lo, ilustrado pelo Exemplo 29, certamente foi bem escolhido, porque a figura da estrela está associada ao sucesso, ao status, à superação e à excelência. É como receber um elogio público do professor, e ser reconhecido como bom aluno na comunidade, pelo seu esforço e interesse.

²¹ Abreviação das duas primeiras sílabas das palavras “effort” e “interest” (Duchastel, 1997).

O aspecto do desafio, assumido pelas autoras como sendo “fornecido por metas explícitas e resultados incertos” (idem, p. 260), tendo por base Malone (1981), foi identificado nos cursos C 2, C 4 e C 6, ilustrado pelo Exemplo 31.

1. You have a mission: You have to find a key pal (an electronic pen pal) to start a friendship! :-)

Take a look at the address below and choose someone to correspond with. Write to her/him describing yourself. Ask about her/his age, what she/he looks like, where she/he lives and things like her/his favorite hobby, food, song, book.

Exemplo 31 – Aspecto motivacional “desafio”

(Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/labler/webenglish/> . Acesso em: 12 maio 2005)

No exemplo 31, o aluno é desafiado a buscar um amigo na Internet e manter com ele a troca de informações sobre idade, preferências, etc. Sem dúvida, a atividade contempla esse aspecto motivacional (desafio), pois tudo pode acontecer nessa busca e na relação que poderá ser estabelecida.

Freire *et al* (p. 206), ainda buscam em Malone (1981), a definição para outro aspecto: a fantasia. Nesse sentido, esse aspecto está relacionado “à imersão do aprendiz em ambientes interessantes, que convidem ao envolvimento”, presente nos cursos C 2, C 4 e C 6, como mostra o Exemplo 32.

***The course meets in 3 places:
The eclass, in online chat, and your Webheads webpage***

Exemplo 32 – Aspecto motivacional “fantasia”

(Disponível em: <http://www.homestead.com/prosites-vstevens/files/efi/students.htm>. Acesso em: 04 jan. 2005)

No Exemplo 32, o aspecto motivacional fantasia está associado à oportunidade do aluno interagir com seus colegas via sala de conversação (que pode, inclusive, ser de voz), e também no fórum, discutindo temas sugeridos por ele mesmo ou seus colegas. Nesses espaços interativos, cada aluno é convidado a se posicionar sobre superstição, falar sobre qual foi o momento mais embaraçoso pelo qual passou, dentre outros. Além disso, o curso oferece também uma página chamada de *Webheads*, onde o aluno encontra o *link* para as páginas pessoais dos colegas e a sua própria, nas quais estão, também os artigos escritos por eles e corrigidos pelos professores.

Novamente, comparando os cursos que trabalham com os aspectos motivacionais fantasia, desafio, esforço e interesse e atenção, teremos uma correspondência com os cursos que foram classificados como diferenciados, e que trabalham, além da gramática, funções e temas.

Esse fato parece comprovar a estreita relação entre a abordagem de ensino e de aprendizagem e os métodos utilizados, com os formatos dos cursos e os recursos motivacionais adotados.

A seguir, passo à segunda sub-área, para então fazer a análise dos dados coletados na área afetiva.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.5.1 Aspectos motivacionais aparentemente considerados pelo curso				4.5.2 Clima aparente propiciado pelo curso		

Por meio desta área, investigo qual é o clima aparente do curso, decorrente da própria dinâmica do mesmo e que se configura por meio de seu ambiente instrucional. Destaco que metade dos cursos analisados (C1, C 3, C 5 e C 8) demonstra serem monótonos em função das atividades repetitivas e da estrutura sempre igual de suas lições, como no Exemplo 33.

Lesson 1	Pronombres personales
Lesson 2	Verbo "To be"
Lesson 3	Verbo "To have"
.	.
.	.
Lesson 50	"Quite", "Rather"

Índice de Classes

Exercices 1	Pronombres personales
Exercices 2	Verbo "To be"
Exercices 3	Verbo "To have"
.	.
.	.
Exercises 50	"Quite", "Rather"

Índice de Exercícios

Exemplo 33 – Clima “monótono”

(Disponível em: <http://www.aulafacil.com/CursoIngles/IndexClasses.htm>. Acesso em: 04 jan. 2005)

O curso possui duas páginas principais: de lições e de exercícios. Na página das lições, o aluno encontrará o *link* para cada uma das cinquenta lições oferecidas. Essas lições são compostas, invariavelmente, pela exposição do ponto gramatical por meio de frases e, do vocabulário. Na outra página, a relação dos exercícios correspondentes às lições, constituídos por atividades de completar com a palavra correta, para o qual existe uma tradução ao lado e a possibilidade de acesso à resposta correta e à pronúncia em inglês. Novamente, cruzando estes dados com a Figura 1 (tipos de curso), teremos uma correspondência dos cursos classificados como monótonos, com os cursos do tipo gramatical.

Além do clima monótono, também encontrei cursos que passam um clima de insegurança, a exemplo de C 8, em decorrência da falta de instruções e

feedback (ver Exemplo 15), e de jovialidade (C 5), porque busca inserir no curso temas como música e filmes, dedicados ao público jovem.

Em C 4, C 6 e C 7 (37,5%), o clima perceptível parece ser envolvente devido ao fato de trazer assuntos atuais como bandas de sucesso ou cativantes como Charles Darwin, Rei Artur, Elvis Preslei e *links* para aprofundar esses temas.

Em 37,5% o clima aparente é encorajador (C 4, C 6 e C 7), identificado por imagens que representam alguém feliz ao completar o curso, por exemplo.

Em C 6, é possível identificar um clima afetivo, caracterizado pela forma de tratar o aluno como alguém conhecido, íntimo ou parceiro, que pode chamar seu professor pelo seu apelido. Ao contrário de C 7, no qual o clima pode ser classificado como imperativo, já que os enunciados das atividades estão escritos, preponderantemente, neste modo verbal.

Nesse sentido, os cursos do tipo gramatical utilizam como aspecto motivacional, basicamente, a relevância, que se reflete no clima aparentemente propiciado pelo curso, classificado como monótono.

Da mesma forma, os cursos que do tipo híbrido parecem ser aqueles que motivam o aluno pela relevância do que aprendem, mas, também, incentivam-no pelo seu esforço e interesse, buscando despertar a sua atenção, desafiando-o, envolvendo-o. Percebe-se, então, em função desses fatores, um clima que pode ser de jovialidade, de envolvimento, ou até mesmo de afetividade.

Parece existir, portanto, uma correlação entre a abordagem teórica dos cursos e seus aspectos motivacionais e clima aparentemente propiciado. Ressalto que essa pressuposição carece de uma pesquisa mais profunda no sentido de confirmá-la com os próprios alunos, já que se baseia no que foi possível identificar em termos de aspectos motivacionais externos e clima aparentemente encontrado nos cursos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional

Na área avaliativa busco apresentar quem é o responsável pela avaliação do aluno, como e em que momento isso ocorre e, se essa avaliação é somativa e/ou formativa. A importância dessa área está em fornecer subsídios para que se possa aprofundar as concepções de ensino e de aprendizagem sobre as quais o curso está estruturado. Além disso, a oferta de espaços de avaliação referentes ao próprio curso, se existente, estaria obedecendo à quarta dica técnica concernente à preparação e ao desenvolvimento de um *site*/curso, proposta nesse trabalho: um controle rigoroso de qualidade para o qual, ouvir o aluno pode ser fundamental (Sherry, 1996; McIntyre & Elbaum, 2000; Kelly, 200).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS							
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional	
4.6.1 Avaliação da aprendizagem				4.6.2 Apreciação do curso			

A primeira sub-área trata, especificamente, da avaliação da aprendizagem. A pesquisa demonstrou que, apenas C 6 (12,5%) tem a avaliação claramente associada ao papel do professor, de caráter formativo e baseada não só em questionários mas, também, em projetos e tarefas. No restante dos cursos, ela se confunde com os próprios exercícios oferecidos (Exemplo 14). Por ser pontual e feita de perguntas com respostas únicas, oferece uma possibilidade muito restrita, ao aluno, de empregar o que aprendeu e, ao professor, de estimar o quanto foram eficientes suas estratégias de apresentação de conteúdos.

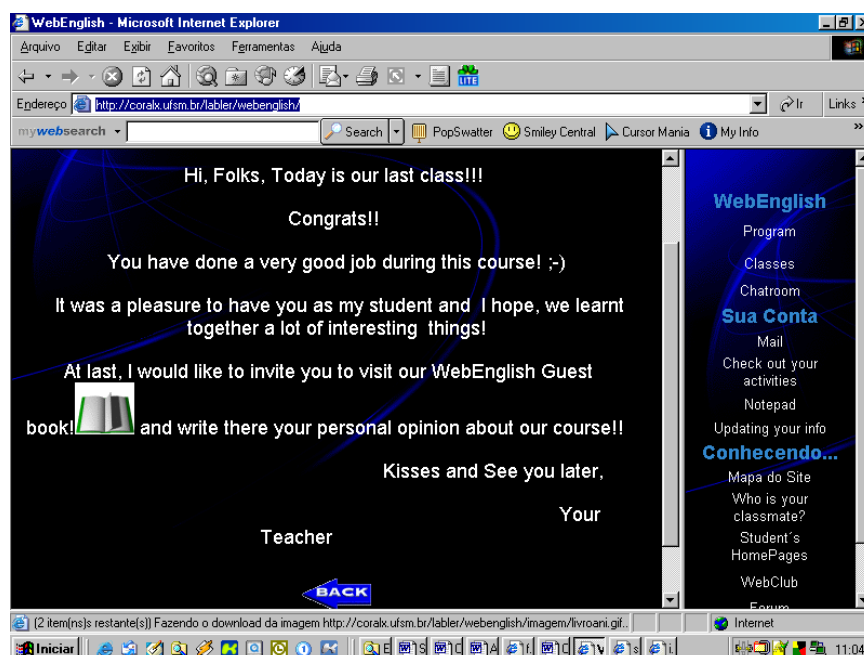
Novamente, surge a necessidade de se levar em conta não apenas a intenção de oferecer uma avaliação formativa, que acompanhe a prática de cada aluno ao longo de sua trajetória, mas as barreiras impostas pela falta de professores, remuneração e número de alunos por turma.

Assim, o tipo de avaliação característica dos cursos analisados é a somativa (50%), com critérios não disponíveis (62,5%) e a carga do aluno (50%). Em geral ela é concebida com base em questionários (62,5%), os resultados são individuais (62,5%) e fornecidos após cada atividade ou ao final de cada unidade.

Porém, cabe lembrar que não só o aluno deve ser avaliado. Muitas de suas dificuldades podem ter origem no tipo de material e atividades escolhidos e, nesse sentido, a avaliação do curso é fundamental para que desvios possam ser corrigidos, sendo esse o assunto abordado na próxima sub-área.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.6.1 Avaliação da aprendizagem				4.6.2 Apreciação do curso		

Como mencionado anteriormente, a avaliação do curso, realizada pelos alunos, pode ser um instrumento valioso para o aperfeiçoamento de metodologias adotadas e rotas de navegação, entre outros. No entanto, somente C 6 inclui no final de seu roteiro, como parte das atividades, a avaliação do curso pelos alunos e também um “Guest Book”, como ilustrado no Exemplo 34.



Exemplo 34 – Apreciação do curso

(Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/labler/webenglish/>. Acesso em: 05 jul. 2004)

Nos demais (87,5%, N=8), o que encontrei mais próximo ao que poderia representar uma tentativa de avaliação do mesmo, foi o endereço de um correio eletrônico para aqueles que desejarem enviar uma mensagem ou comentário.

Esse endereço eletrônico, convém ressaltar, é o mesmo referenciado na Figura 4, utilizado para viabilizar a interação nos cursos. Esse dado pode indicar que, tanto o desenvolvimento das aulas, a interação, a resolução de dúvidas sobre conteúdos e atividades, quanto o suporte técnico, sobrecarregam a mesma pessoa.

Nessa área, portanto, tentei demonstrar que a predominância da avaliação do tipo somativa, com critérios não disponíveis, resultados individuais e automáticos, centrada somente no conteúdo do curso, parece resultar da falta de suporte humano para o desenvolvimento e acompanhamento de uma proposta de

avaliação formativa, podendo dificultar não só o crescimento do aluno mas, também, o aprimoramento do *design* do curso como um todo.

Na sétima e última área trato do suporte técnico e pedagógico que operacionaliza cada curso.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional

A análise da área operacional oferece subsídios para delimitar quais são os instrumentos e meios que se constituem em potencial apoio estratégico, tanto para professores como para alunos, ao longo do funcionamento do curso. A referida área está dividida em orientações prévias e suporte técnico.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.7.1 Orientações prévias			4.7.2 Suporte técnico			

As orientações prévias têm como objetivo esclarecer dúvidas que surgem durante o contato inicial do aluno ou professor com o curso. Sendo assim, nenhum curso parece oferecer manual de orientação impresso, sessões presenciais ou *on-line* de esclarecimento, nem tampouco CD ou vídeo explicativo para o professor ou para o aluno.

Alguns cursos trazem um manual de orientações *on-line* dedicado ao aluno, porém, nesse caso, foi preciso considerar uma página com informações bem simplificadas. São eles: C 4, C 5, C 6 e C 7. Este último aposta, ainda, num *link* para as perguntas mais frequentes (FAQ), como mostra o Exemplo 35.

Tengo instalado el reproductor Winamp pero los ficheros de sonido se escuchan mal.

Comprueba la versión que tienes instalada. Si es la versión 3, desinstálala y descarga e instala la versión 2 que puedes encontrar en la dirección de [Winamp classic](#). (Debido a un fallo del codec del reproductor, el formato de fichero de Windows Media Audio no se ejecuta correctamente en la versión 3)

(.....)

¿Qué tipo de inglés es el que enseñan?

El inglés que enseñamos es inglés 'standar', es decir, el inglés común que te servirá para entender y hacerte entender por cualquier persona de habla inglesa (estadounidense o canadiense, inglés, irlandés, australiano, etc.) y es el inglés que se habla en el mundo de la economía y los negocios a nivel internacional. En nuestro curso así como en el resto de secciones de la web hacemos especial hincapié en el inglés británico y norteamericano, detallando las diferencias terminológicas cuando existen (de hecho, en diferentes secciones, como en nuestra sección de vocabulario, puedes encontrar incluso apartados específicos de diferencias de inglés británico y USA).

(.....)

- Algunas de las imágenes de la página no se visualizan y en su lugar aparece un cuadro en blanco con una pequeña x.

- En ocasiones puede ocurrir que las descargas desde tu pc no se completen y el navegador no muestre toda la página. Haz click con el botón derecho sobre el cuadro vacío y selecciona "mostrar imagen". La imagen se visualizará correctamente.

Exemplo 35 – Orientações prévias

(Disponível em: <http://www.mansioningles.com/faq.htm>. Acesso em: 05 jul. 2004)

Como é possível constatar pelo excerto colhido, existem respostas às perguntas relacionadas a problemas técnicos e de conteúdo. O oferecimento desse serviço evita que o aluno se desgaste ao buscar por estas informações em lugares, os quais muitas vezes ele não sabe determinar ou, ainda, poupa-lhe o tempo, esperando por uma resposta do professor via correio eletrônico, por exemplo. Daí sua importância no contexto de um curso *on-line*.

Como já demonstrado na área 4.1, com respeito à falta de informações contextuais, também nessa área, a mais deficiente em termos de informações, as implicações de possíveis migrações do formato presencial para o virtual e a falta de conhecimentos sobre o *design* de cursos nesse meio talvez tenham tido influência.

Novamente, é por meio de uma visita investigativa que se tem acesso a informações gerais sobre o curso. Como um dos principais entraves para os cursos gratuitos é, certamente, a falta de verba para custear uma equipe multidisciplinar e o suporte pedagógico e técnico ao aluno, uma das soluções possíveis ainda é um link para as “perguntas mais freqüentes”.

Justamente para facilitar a resolução de vários problemas, a redação desse recurso deve receber atenção especial, sendo detalhada, clara e, de preferência, em língua materna.

Outro recurso pode ser o de disponibilizar um espaço para que os alunos possam divulgar, caso queiram, suas informações pessoais e correio eletrônico, viabilizando o “socorro” entre os próprios pares. Na próxima sub-área, discuto o oferecimento (ou não) de suporte técnico.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS						
4.1 Área contextual	4.2 Área tecnológica	4.3 Área instrucional	4.4 Área interativa	4.5 Área afetiva	4.6 Área avaliativa	4.7 Área operacional
4.7.1 Orientações prévias			4.7.2 Suporte técnico			

Se as orientações prévias ajudam o aluno antes de iniciar um curso, o suporte técnico é responsável pelo esclarecimento de dúvidas ao longo de todo o curso, quando só os tutoriais não dão conta. Mais uma vez, a disponibilização, durante o curso, de suporte técnico por meio de telefone, e-mail, fórum, manual impresso, manual *on-line*, vídeo ou CD parece ser inexistente.

Assim, o que constatei na área operacional foi a ausência de apoio estratégico para dificuldades pedagógicas e técnicas, tanto para professores, quanto para alunos. Essa área parece ser um detalhe percebido apenas por aqueles

que estão do outro lado da tela, ou seja, os alunos. Como mostrei no item 4.6.2, eles são pouco consultados ou solicitados a contribuir para a construção e aperfeiçoamento do curso. Também não são vistos pelos professores/*designers* como um recurso para o curso e/ou para os colegas, e que podem (ou devem) contribuir com sua experiência.

Após ter investigado os cursos de inglês *on-line* utilizando, para isso, as sete áreas do roteiro proposto por Freire *et al* (2004), em busca das respostas para meus questionamentos, reconheço nos cursos de gratuitos de inglês *on-line* o papel social que eles desempenham, no sentido de proporcionar o acesso a um saber um tanto quanto elitizado, embora ainda necessitem resolver questões específicas do meio *on-line* e da condição de serem gratuitos.

Essa adaptação pode ser reflexo de muitas variantes: da falta de recursos financeiros, que implica diretamente no suporte de uma equipe multidisciplinar, necessária a elaboração e implementação de um curso *on-line*; do acesso/adesão contínua dos alunos ao curso e a impossibilidade de atender à um público tão amplo, de forma personalizada; da formação específica que permita ao professor/*designer* explorar todos os recursos e ferramentas possibilitadas pela Internet.

Essas variantes implicam, também, na abordagem behaviorista, no método da tradução e gramática, no *feedback* automático, na avaliação somativa e na interação reativa, ainda muito presentes em 75% dos cursos analisados.

Algumas sugestões para minimizar esses problemas podem ser oferecidos, e dizem respeito principalmente ao oferecimento de área contextuais e operacionais, que reúnam informações úteis ao aluno, antes e durante o curso e, principalmente, o oferecimento de espaços de interação mútua. Mesmo não sendo possível a presença e o atendimento pelo professor, o aluno poderia contar com seus pares para não se sentir isolado, e “socorrer-se” com aqueles mais proficientes, ou disponíveis para esse tipo de relação.

No próximo capítulo, faço minhas considerações finais a respeito dessa pesquisa sem, no entanto, esgotar ou encerrar a questão. Aponto as limitações com

as quais me deparei e, a partir daí, alguns tópicos que acredito mereceriam um estudo mais aprofundado.

Capítulo V – Considerações Finais

Neste capítulo, apresento as considerações finais a respeito da análise dos cursos gratuitos de inglês *on-line*, retomando os objetivos do estudo, bem como aponto algumas limitações impostas pelo tipo de investigação realizada e sugestões de temas para futuras pesquisas.

Considerando-se o objetivo maior que foi o de investigar os cursos gratuitos de inglês *on-line* e, de acordo com a organização e o modo como os mesmos estão propostos, identificar quais as abordagens de ensino implícitas no *corpus* encontrado, é possível afirmar que, em sua maioria, os cursos ainda são baseados na abordagem behaviorista de ensinar a aprender uma LE, utilizando o método da tradução e gramática.

Nesse caso, há que se considerar a condição dos mesmos em serem gratuito, o que impõe restrições no que tange ao trabalho não remunerado ou dependente de custeio sob a forma de patrocínios, propagandas ou financiamentos. Além disso, a peculiaridade do meio virtual faz com que professores/*designers* precisem resolver questões como o acesso e *feedback*, tendo a lógica da EaD no horizonte, no sentido de viabilizar, da melhor forma possível, o estudo a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Em geral, é do professor/*designer* a tarefa de definir os conteúdos e apresentá-los e, do aluno, a tarefa de seguir a estrutura ofertada e memorizar os conteúdos. As propostas que fogem dessa linha nem sempre conseguem se organizar em termos de uma visão clara para o aluno do que é esperado dele ou de oferecimento de atividade significativas, organizadas ou inter-relacionadas,

mostrando como ele pode organizar seu estudo e alcançar o seu objetivo de aprender a LE.

Uma sugestão aos professores/*designers*, que poderia auxiliar o aluno a reconhecer e navegar um curso *on-line*, é a de dar atenção especial às áreas contextual e operacional. Agregar numa mesma página as informações sobre os responsáveis técnicos e pedagógicos, quem é o público-alvo, quais os pré-requisitos, quais são os objetivos do curso e os métodos utilizados, poupa o aluno de navegar de uma página a outra, na tentativa de (re)conhecer e entender o curso.

As informações de caráter operacional poderiam estar agrupadas em outro *link*, porém, de igual destaque ao das informações contextuais. Além das informações sugeridas pelo roteiro de Freire *et al* (2004), poderia ser incluído um cronograma (ou mapa), contendo o “esqueleto” do curso e suas principais áreas, ilustrando para o aluno como e onde achar textos, atividades, espaços interativos, biblioteca, etc.

Embora é preciso reconhecer que o *design* de um curso é uma tarefa complexa e multidisciplinar, que envolve conhecimentos pedagógicos e técnicos que perpassam sua concepção, implementação e avaliação, esses cursos acabam restritos em si mesmos e, principalmente, demonstram um não aproveitamento ou sub-aproveitamento das ferramentas de informação e comunicação da Internet e também de AVAs.

A inclusão desses recursos poderia significar a otimização e dinamização de todo o processo de ensino e de aprendizagem para o professor e para o aluno, e poderia auxiliar, principalmente, na interação que acontece entre ambos. De acordo com os dados levantados e respondendo a outra pergunta da pesquisa, a interação proposta nos cursos analisados ainda é rudimentar ou, na classificação de Primo (2003), uma interação do tipo reativa, acontecendo via interface, com o conteúdo e as atividades, ou por meio do correio eletrônico, porém não de forma sistemática. Nesse caso, a mudança é mais profunda e não requer apenas um *design* mais aprimorado. Requer, antes de tudo, uma mudança na postura do professor/*designer*. Mesmo respeitando as dificuldades que o aluno pode encontrar no meio virtual, e as habilidades necessárias para não se perder em um

oceano de informações, ele precisa, lenta e gradualmente, ser conduzido a outras fronteiras, além do espaço limitado de um curso. Também precisa ser entendido como um potencial relevante para o crescimento de seus pares, seja pelo auxílio em questões de conteúdo, seja pela sua experiência de vida ou, ainda, como suporte técnico. Daí a importância de oferecer espaços interativos.

Os professores/*designers* que conseguiram oferecer atividades de interação mútua entre professor e alunos, *feedback* individual, e ainda manter a gratuidade em seus cursos, são aqueles que lançaram mão da criatividade, certificando os professores pelas atividades desenvolvidas, chamando atenção para o fato de oferecer uma oportunidade única de aprendizado e crescimento profissional. Ou, ainda, foram movidos pela vontade de investigar e/ou investir em novas ferramentas e metodologias de ensino.

Nesse sentido, se pensarmos na aprendizagem sob seu caráter cultural e social e, especificamente na LE, que as negociações envolvendo troca de informações na interação constituem fatores importantes na sua aquisição, temos, em boa parte dos cursos de inglês analisados, repositórios e/ou transmissores virtuais de informação. A ausência da figura do professor e do suporte que ele poderia oferecer na construção do conhecimento e na aquisição da LE significa que ações fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem poderão ser prejudicadas, tais como o compartilhamento de informações, a prevenção e resolução de problemas pessoais ou relacionadas às atividades, bem como a apresentação de problematizações relativas ao conteúdo, efetivação de projetos, intercâmbio de experiências, incentivo a autonomia, orientação, mediação, etc.

Não quero, contudo, afirmar que os cursos apoiados no conteúdo (Mioduser, 1998) ou ainda distributivos (Jones, 2000), não tenham seu valor. Apesar de perceber a migração do que antes existia na forma presencial para a forma virtual, com conteúdos estáticos, estruturados em páginas na Rede, esses cursos podem servir como o que realmente representam: formas de socializar a informação. Além disso, por trazerem exercícios gramaticais podem ser utilizados como uma forma mais atraente de trabalhar esses conteúdos ou até mesmo de fazer a crítica a eles. Podem, ainda, servir como alternativa àqueles que desejam

testar/fixar seus conhecimentos gramaticais, esclarecer dúvidas específicas ou trabalhar sozinhos extra-classe.

O processo de análise trouxe, ainda, outro fato interessante, que merece reflexão. Um dos cursos analisados passou de gratuito (com certificado), para pago, podendo ter duas explicações. Primeiro: a quantidade de acessos e a busca por cursos nessa modalidade geraram a necessidade de pagar um provedor que oferecesse um espaço maior de memória e por isso passou-se a cobrar por alguns serviços (motivo alegado). Segundo: a intenção dos professores/*designers* não só aprenderem na rede como cativarem um público potencial, fornecendo-lhe, sem custos, a chance de conhecer as facilidades e vantagens de aprender *on-line* para então, passar a cobrar-lhe por esse serviço e fazerem dessa atividade algo lucrativo, sendo plenamente justificável e aceitável.

Com relação à utilização do “roteiro para avaliação de cursos *on-line* de idiomas”, proposto por Freire *et al* (2003), a indicação inicial é no sentido de rever alguns itens que se repetem, como duração e meio (1.7, 1.8 e 3.1), bem como a inclusão de outros itens que poderiam complementá-lo. Sugiro a inclusão, na área contextual, de uma questão referente ao oferecimento de um mapa do curso e, na área instrucional, o acréscimo do termo “suficientes”, à relação de características das instruções para as atividades. É preciso lembrar que o referido roteiro poderá ser utilizado não apenas como instrumento de verificação e avaliação. Ele poderá servir também como um guia para a elaboração ou revisão de cursos *on-line*, assumindo uma dupla função.

Entretanto, um curso não é feito apenas de conteúdos e atividades, e também não são elas que determinam seu sucesso ou não. Professores e alunos é que são o cerne da questão quando se fala em instrumentos ou meios de ensino e de aprendizagem e, um curso que é adequado a um público ou estilo de professor, não o é para outros. E, é justamente aí que está a limitação do roteiro e da pesquisa: eles nos permitem avaliar genericamente os cursos e deles fazer inferências sobre, em que medida, podem se constituir em boas e efetivas opções para a educação em função de seus recursos técnicos, espaços interativos, etc.

Como sugestões para futuras pesquisas indico um estudo mais aprofundado sobre os itens relativos ao conteúdo programático no que tange à utilização de fontes, cores, imagens, colunas, entre outros, dentro de uma perspectiva semiótica da questão. Também, caberia estudos que buscassem a versão do professor e dos alunos que utilizam esses cursos, no que tange a 1) eficiência dos aspectos motivacionais adotados; 2) clima aparentemente propiciado pelo curso, 3) nível de utilização dos espaços interativos, principalmente aqueles em que o professor não participa; 4) comparação entre a porcentagem de alunos que conclui um curso que oferece certificado daquele que não oferece, indicando o grau de importância desse fato em relação à taxa de evasão/desistência dos cursos *on-line*.

Para concluir, essa pesquisa buscou contribuir para o (re)conhecimento dos cursos gratuitos de inglês *on-line*, pensando neles como uma forma alternativa de educação e de socialização de informações. Embora já esperasse encontrar restrições com relação à interação oferecida, o que chamei de “calcanhar de Aquiles” por, de fato, acreditar que seria o ponto crítico e/ou fraco das propostas com as quais me depararia, os cursos também confirmaram a gama de opções que é possível encontrar nesse meio e a necessidade premente de desenvolver habilidades que dizem respeito ao aprender a aprender, a buscar e selecionar informações, à comunicação e à socialização. Também fica patente a necessidade de um currículo de formação de professores que pense nas novas necessidades e desafios que se delineiam com essa utilização das tecnologias de informação e comunicação, aparelhando professores para trabalhar de forma mais segura e íntima nesses ambientes, tanto na sala de aula como fora dela, para o proveito dos alunos e/ou o seu próprio. Porém, não apenas o uso de materiais e recursos da rede devem ser incentivados. A pesquisa nessa área, bem como sua divulgação por meio de comunicações, artigos e oficinas, deve ser estudada, incentivada e valorizada, aparelhando prática e teoricamente os professores para que cada um não precise “reinventar a roda” e, juntos, possam refletir e intercambiar suas experiências, aumentando seu conhecimento a respeito dessa nova realidade virtual que se impõe.

Se a Internet vem se constituindo, a cada dia mais, como um espaço privilegiado para a disseminação de informações, para a comunicação e também para a educação, é preciso estar em sintonia com essas novas habilidades exigidas, buscando o equilíbrio entre o preconceito e a supervalorização ou, o ceticismo e o deslumbramento. O certo é que

“Você não sente não vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
O que há algum tempo era novo, jovem
Hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer “

Velha Roupa Colorida (Belchior)

Bibliografia

ALLUM, P. CALL and the classroom: the case for comparative research. Inglaterra: Cambridge University Press. **ReCALL**, v. 14, nº 1, 2002. p. 146-166.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers**. Nova York: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1998.

BEATTY, K.; NUNAN, D. Computer-mediated collaborative learning. **System**, v. 32, 2004. p. 165-183.

CARELLI, I. M. **Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade**. Banco de teses da PUCSP. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/>>. Acesso em: 10 maio 2004.

CHAN, B. **A study of the relationship between tutor's personality and teaching effectiveness: does culture make a difference?** Disponível em: <www.irrodl.org/content/v3.2/chan.html>. Acesso em: 08 abr. 2002.

COLLA, A. L.; MEDEIROS, M. F.; ANDRADE, A. F. Mapas conceituais: um procedimento metacognitivo de inclusão conceitual e o desafio hipermediático. In: MEDEIROS, M. F. & FARIA, E. T. (Orgs.). **Educação a distância. Cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 151-173.

COLLINS, H. Design, ensino e aprendizagem on-line: uma experiência em língua estrangeira (LE) junto a professores de escolas públicas. **Revista da ANPOLL**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, nº 15, jul./dez., 2003. p. 87-134.

CORIO, R.; MELONI, C. The Guidelines Net Project. **CAELL Journal**, v. 6, nº 3, 1995. Disponível em: <http://www.vcu.edu/cspweb/gnp_caell.html> . Acesso em: 19 jun. 2004.

FAUSTINI, C.; NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Rompendo a prática pedagógica: um curso on-line de Literatura Norte-Americana. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA II – Textos em lingüística aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003.

FREIRE, M. M.; VON STAA, B.; MONTANHEZ, E. B. A.; CARELLI, I. M.; SABBAG, M. C.; WADT, M. P. S.; SHIMAZUMI, M.; MARTINS, R. L., WEYERBACH, S. R.; SPRENGER, T. M. Roteiro para avaliação de cursos on-line de idiomas. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FUKS, H.; CUNHA, L. M.; GEROSA, M. A.; LUCENA, C. J. P. Participação e avaliação no ambiente virtual AulaNet da PUC-Rio. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 231-254.

GARIGLIO, M. I.; COURA SOBRINHO, J. Here's the computer... where is the teacher? III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais e III Encontro de Professores de LE do CEFET – MG, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2000. p. 217-225. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA II – Textos em Lingüística Aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003.

GRADDOL, D. **The future of English**. The British Council, 2000. 2º ed. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org>>. Acesso em: 07 mar. 2000.

HORTON, W. K. **Designing Web-based training: how to teach anyone anything anywhere anytime**. 2000. Disponível em: <<http://www.designingwbt.com>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

JONES, G. How do I learn to speak? A review of the possibilities and constraints of online language learning. Londres: [s.n.], 2000. In: MOOTE, S. (Org.). Evaluation Considerations for on-line ESL courses. **The Internet TESL ournal**, v. 8, nº 3, 2002. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Moote-Evaluation.html>>. Acesso em: 15 jun. 2004.

KELLY, C. Guidelines for designing a good web site for ESL students. **The Internet TESL Journal**, v. 6, nº 03, 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Kelly-Guidelines.htm>>. Acesso em: 15 out. 2003.

KRISH, P. **A role play activity with distance learners in an English language classroom.** Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Krish-RolePlay.html>>. Acesso em: 04 set. 2003.

LAGE, L. C.; FRANCIOSI, B. R. T.; VARGAS, R. M. F.; MEDEIROS, M. F. Infovias através da convergência de mídias. In: MEDEIROS, M. F.; FARIA, E. T. (Orgs.). **Educação a distância. Cartografias pulsantes em movimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 349-364.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEVY, P. **Cibercultura.** Coleção Epistemologia e Sociedade. Tradução: José Dias Ferreira. Instituto Piaget, 1997.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned.** Edição revisada. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In: LONG, Michel H; RICHARDS, Jack C. **Methodology in TESOL. A book of readings.** Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1997. p. 339-354.

MASON, R. Models of on-line courses. **ALN Magazine**, v. 2, nº 2, 1998. Disponível em: <<http://www.aln.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

MC INTYRE, C.; ELBAUM, B. The things you need to know. Advice for creating quality online professional development. **The Concord Consortium**, v. 4, nº 3, 2000. Disponível em: <<http://www.concord.org/nwesletter/2000fall/onlinedev.html>>. Acesso em: 27 jun. 2004.

MIODUSER, D.; NACHMIAS, R.; LAHAV, O.; OREN, A. Web-based learning environments: current pedagogical and technological state. **JRCE**, v. 33, nº 1, 2000. Disponível em: <<http://www.iste.org/jrte/33/1/abstracts/mioduser.cfm>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

MOITA LOPES, L. P da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso de chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA – Textos em lingüística aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003. p. 405-417.

MURRAY, D. E. Protean Communication: the language of computer-mediated communication. **TESOL Quarterly**, v. 34, nº 3, 2000. p. 397-421.

NOCERA, J. L. A. Ethnography and hermeneutics in cybercultural research accessing IRC virtual communities. **Journal of Computer-Mediated Communication – JCMC**, v. 7, nº 2, 2002. Disponível em: <<http://www.ascusc.org/jcmc/vol7/issue2/nocera.html>>. Acesso em: 03 abr. 2003.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PACCAGNELLA, L. Getting the seats of your pants dirty: strategies for ethnographic research on virtual communities. **Journal of Computer-Mediated Communication – JCMC**, v. 3, nº 1, 1997. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/index.html>. Acesso em: 03 abr. 2003.

PARREIRAS, V. A. Integração de novas tecnologias de comunicação à aula de inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA II – Textos em lingüística aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003. p 330-340.

PASSERINI, K.; GRANGER, M. J. A developmental model for distance learning using the Internet. **Computer & Education**. Editora Pergamon, nº 34, 2000. p. 1-15.

PERINA, A. A. **As crenças do professor em relação ao computador: coletando subsídios**. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/>>. Acesso em: 08 dez. 2003.

PETERSON, M. Language teaching and networking. **System**, v. 25, nº 1, 1997. p. 29-37.

PRIMO, A. F. T. **Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo.** Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/paper/xxi-ci/gt10/GT1004.PDF>> Acesso em: 15 maio 2003.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre: UFRGS, v. 02, nº 2, 1999. p. 65-80.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** 5ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RZEZNIK, M.; DRZEWINSKA, A. Business english for it studentes in the e-learning format. **Teaching english with technology. A journal for teachers of English**, v. 4, nº 2, 2004. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

SABBAG, M. C. **O chat e a percepção lingüística em um curso de inglês on-line.** Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/>>. Acesso em: 08 dez. 2003.

SAN FRANCISCO. San Francisco State University. Faculty Support. Disponível em: <http://online.sfsu.edu/faculty/techniques_designing.html>. Acesso em: 9 jul. 2004.

SCHLEMMER, E.; FAGUNDES, L. C. Uma proposta para avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem: na sociedade em rede. **Informática na Educação: Teoria & Prática.** PGIE-UFRGS. v. 4, nº 2, 2001. p. 25-36.

SHERRY, L. Issues in distance learning. **Internet Journal of Educational Telecommunications**, v. 01, nº 4, 1996. p. 337-365.

SCHNEIDERMAN, B. **Designing the user interface.** Strategies for effective human-computer interaction. Library of Congress, 1998.

SILVA, C. M. S. da; SANTOS-WAGNER, V. M. Avaliação de sites na Internet: tarefa necessária ou supérflua para o uso apropriado de suas informações? **Revista Tecnologia Educacional**, v. 30, nº 156, 2002. p. 03-11.

SILVA, M. **O que é interatividade**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>>. Acesso em: 06 out. 2003a.

SILVA, R. C. da. Teaching and learning english through Internet. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA II – Textos em lingüística aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003b. p. 284-292.

STEVENS, V. A study of student attitudes toward CALL in a self-access student resource centre. **System**, vol. 19, nº 3, 1991. p. 289-299.

STRAMBI, A.; BOUVET, E. Flexibility and interaction at a distance: a mixed-mode environment for language learning. **Language Learning & Technology**, v. 7, nº 3, 2003. p. 81-102. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num3/strambi/default.html>>. Acesso em: 19 jun. 2004.

TAVARES, K. C. do A. Comunidades de aprendizagem on-line e o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA II – Textos em Lingüística Aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003.

THE CONCORD CONSORTIUM. The CC e-learning model. [s.n.], v. 6, nº 1, 2002. Disponível em: <www.concord.org/newsletter/2002winter/e-learning_model.html>. Acesso em: 27 jun. 2004.

THORN, W. J. Points to consider when evaluating interactive multimedia. **The Internet TESL Journal**, v. 2, nº 4, 1995. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thorn-EvalueConsider.html>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

TOTIS, V. K. **Língua inglesa: leitura**. São Paulo: Editora Cortez, 1991, “não-paginado”.

VIEIRA, F. Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In: **Seminar für sprachlehrforschung. Ruhr-Universität Bochum**. Goethe Institut. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. (1983). Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 34, nº. 3, 2000. p. 511-535.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**, v. 31, 1998. p. 57-71. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>>. Acesso em: 03 mar. 2002.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. In: HAMMES, W.; CASTRO, R (Orgs). **Transformando a sala de aula, transformando o mundo**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

_____. Estudo autônomo com a ajuda de novas tecnologias no ensino comunicativo de línguas estrangeiras. In: VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1996. Florianópolis. Anais do VIII ENDIPE. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA II – Textos em lingüística aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003.

WEYERSBACH, S. R. **Curso de inglês negociado no contexto digital da Internet: relato de uma experiência**. Dissertação de mestrado inédita. PUC – SP, 2002.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. **System**, v. 27, 1999. p. 443-457.

WHILSON, B. G.; MYERS, K. M. Situated cognition in theoretical and practical context. In: JONASSEN, D.; LAND, S. (Orgs.). **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah NJ: Erlbaum, 1999. Disponível em: <http://ceo.cudenver.edu/~brent_wilson/SitCog.html>. Acesso em: 19 jul. 2004.

WISSMANN, L. D. M. As pedras no caminho do conhecimento em um curso on-line: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, 2004, p. 195-216.

_____. Autonomia em EaD - uma construção coletiva. In: CALLAI, D. (Org). **Educação a distância na UNIJUÍ – algumas concepções**. Ijuí: Editora UNIJUÍ. No prelo

ROTEIRO PARA A AVALIAÇÃO DE CURSOS *ON-LINE* DE IDIOMAS**ÁREA 1:
CONTEXTUAL**

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

1.1. CRÉDITOS**Instituição:** Curso oferecido por:**Certificado:** Emitido por:**Identificação:** () equipe pedagógica
() equipe técnica
() coordenação/supervisão**1.2. HISTÓRICO****Cronologia:** Curso oferecido desde:**Turmas:** Quantidade de turmas em andamento:

Quantidade de turmas que já concluíram:

Legalização: Curso autorizado por:

Curso reconhecido por:

1.3. PÚBLICO ALVO**Características:** Quais:**Pré-requisitos:** () lingüísticos Quais:

() profissionais Quais:

() técnicos Quais:

1.4. OBJETIVOS**Gerais:** Quais?.....**Específicos:** Quais?.....**1.5. FUNDAMENTAÇÃO****O curso explicita alguma teoria de aprendizagem de línguas:**

() Não () Sim Qual/Quais:

O curso explicita alguma método/ abordagem de ensino/aprendizagem de línguas:

() Não () Sim Qual/Quais:

1.6. PAGAMENTO () gratuito () pago Preço: Forma de pagamento:**1.7. DURAÇÃO** () não pré-determinada () sugerida () pré-fixada**1.8. MEIO** () Internet () Intranet**ÁREA 2: TECNOLÓGICA**

Esta área focaliza os fatores relacionados ao equipamento, seus recursos e usabilidade.

2.1. DISPONIBILIZAÇÃO() via *courseware* específico Qual?

() não há identificação

2.2. USABILIDADE**Acesso:** () rápido () lento**Navegação:** () rápida () lenta**Links disponíveis:** () textual/interno () textual/externo

() visual/interno () visual/externo

() áudio/interno () áudio/externo

2.3. RECURSOS Oferecidos pelo curso: () vídeo

() som: () audição () gravação

() animação

() programas (*software*)**Associados à realização das atividades:** () fita de vídeo () fita de áudio

() material impresso () CD rom () telefone

Configuração: Equipamento necessário:

ÁREA 3: INSTRUCIONAL

Esta área visa à observação da estrutura e desenvolvimento do conteúdo do curso, bem como dos procedimentos de *feedback*.

3.1. ESTRUTURA**Duração do curso:**

- não pré-determinada
 sugerida
 pré-fixada em .. módulos ... unidades a serem feitas em...semanas/... meses

Número de alunos por turma:

- não é pré-determinado
 o curso prevê turmas de alunos, no mínimo
 o curso prevê turmas de alunos, no máximo

- Cronograma de atividades:** proposto pelo curso
 definido pelo próprio aluno
 negociado e definido pela turma

- Implementação:** totalmente *on-line*
 on-line com encontros presenciais

- Meio:** Internet
 Intranet

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Apresentação Geral:** há adequação ao meio virtual
 reproduz ou assemelha-se a material impresso

- Tipo:** funcional (i.e., conteúdo orientado por *funções*)
 genérico (i.e., conteúdo orientado por *gêneros*)
 gramatical (i.e., conteúdo orientado por *itens gramaticais*)
 temático (i.e., conteúdo orientado por *temas*)
 híbrido (i.e., conteúdo misto de 2 ou mais tipos). Especificar:

- Coerência:** conteúdo coerente com os objetivos do curso
 conteúdo adequado ao público-alvo

- Habilidade(s) focalizada(s):** leitura
 compreensão oral
 expressão oral
 expressão escrita

- Habilidades priorizadas** (indicar em ordem decrescente, de 1 a 4): leitura
 compreensão oral
 expressão oral
 expressão escrita

3.3. DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**Apresentação da página:**

- Extensão em relação ao conteúdo apresentado: menor que 1 tela
 1 tela
 maior que 1 tela

- Legibilidade do texto: escolha adequada do tipo da fonte
 escolha adequada do tamanho da letra
 variação pertinente de fonte e tamanho
 uso pertinente de itálico, negrito e sublinhado

- Legibilidade da imagem: é redundante e não acrescenta informação ao texto
 é tão informativa quanto o texto
 é mais informativa do que o texto
 é discrepante em relação ao texto
 é conflitante com o texto

Utilização de outros recursos:

- () independentes, permitindo formas individuais de navegação
 () é estipulado tempo específico para serem concluídas

Balanceamento: () equilibradas quanto ao nível de exigência de trabalho do aluno
 () equilibradas quanto ao prazo para serem concluídas

Tipo: () perguntas e respostas
 () preenchimento de lacunas
 () correlação de colunas
 () solução de problemas
 () desenvolvimento de projetos
 () simulação
 () *role-play*
 () jogos
 () outros. Especificar:.....

Seleção (em relação aos objetivos da unidade): () sempre pertinentes
 () às vezes pertinentes
 () nunca pertinentes

Formas de lidar com o conhecimento: () partem do conhecimento prévio do aluno
 () promovem conscientização do processo de aprendizagem
 () contemplam a possibilidade de inferências
 () permitem a negociação de significados
 () outras. Especificar:

3.4. FEEDBACK

Tipo: () individual () em grupos () coletivo

Fonte: () professor () outro(s) aluno(s) () automático

Periodicidade: () após cada tarefa/atividade
 () após uma seqüência ou grupo de atividades
 () ao final de cada unidade
 () ao final do curso

Ambientação:

() em local pré-estabelecido, () página de conteúdo
 indicado no início do curso: () chat
 () fórum
 () e-mail
 () tutorial
 () outro Especificar:

() em locais não específicos, () página de conteúdo
 variáveis de acordo com a () chat
 atividade: () fórum
 () e-mail
 () tutorial
 () outro Especificar:

ÁREA 4: INTERATIVA

Esta área aborda os aspectos interacionais do curso, enfocando a direção e a natureza da interação, bem como a utilização de espaços interativos e ferramentas disponíveis.

4.1. DIREÇÃO INTERATIVA**Tipos existentes no curso**

- | | | | |
|---|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Professor ⇔ Aluno | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Professor ⇔ Alunos | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Aluno ⇔ Conteúdo | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Aluno ⇔ recursos didáticos em rede | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Aluno ⇔ recursos didáticos offline | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Aluno ⇔ atividades práticas não-virtuais | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Aluno ⇔ Aluno | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Aluno ⇔ Alunos | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Alunos ⇔ Alunos | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Outras Qual/Quais? | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |

4.2. NATUREZA DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

- Simétrica
 Assimétrica

4.3. UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS INTERATIVOS E FERRAMENTAS

- | | | | |
|--|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Chat | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Fórum | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> E-mail | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Lista de discussão | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Tutorial | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Página de conteúdos | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Vídeo conferência | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> CD/áudio, etc. | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Sites externos ao curso | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |
| <input type="checkbox"/> Outros. Qual/Quais? | <input type="checkbox"/> essencial | <input type="checkbox"/> complementar | <input type="checkbox"/> dispensável |

ÁREA 5: AFETIVA

Esta área se direciona à identificação dos aspectos motivacionais possivelmente presentes.

5.1. ASPECTOS MOTIVACIONAIS APARENTEMENTE CONSIDERADOS PELO CURSO

- Atenção
 Relevância
 Confiança
 Satisfação
 Desafio
 Fantasia
 Curiosidade
 Fator *effin* (relação esforço-interesse)

5.2. CLIMA APARENTE PROPICIADO PELO CURSO

- Encorajador
 Afetivo
 Imperativo
 Envolvente
 Monótono
 Rigoroso
 Formal
 Outros :

ÁREA 6: AVALIATIVA
Esta área contempla os instrumentos e procedimentos de avaliação, incluídos no desenho do curso.

6.1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Responsáveis: () o aluno () o professor () o aluno e o professor

Freqüência: () após cada atividade
() após um grupo de atividades
() ao final de cada unidade
() ao final do curso

Tipo: () formativa () somativa

Instrumentos: () projeto(s) () tarefa(s) () prova(s) () questionário(s) () outros

Critérios: () não disponíveis
() disponíveis
() realização de tarefas
() participação nos espaços interativos
() outros

Resultados: () individuais
() gerais
() divulgados *on-line*
() divulgados através da emissão de certificado impresso

6.2. APRECIÇÃO DO CURSO

Responsáveis: () o aluno () o professor () o coordenador () a Instituição

Freqüência: () após cada atividade
() após um grupo de atividades
() ao final de cada unidade
() ao final do curso

Instrumentos: () questionário(s)
() outros Quais?

ÁREA 7: OPERACIONAL
Esta área enfoca instrumentos e meios que se constituem em potencial apoio estratégico para o funcionamento do curso.

7.1. ORIENTAÇÕES PRÉVIAS

Manual de orientação impresso: () para o professor () para o aluno
Manual de orientação *on-line*: () para o professor () para o aluno
FAQs: () para o professor () para o aluno
Sessões presenciais: () para o professor () para o aluno
Sessões *on-line*: () para o professor () para o aluno
Vídeo: () para o professor () para o aluno
CD: () para o professor () para o aluno

7.2. SUPORTE TÉCNICO (disponível durante o curso)

Telefone: () para o professor () para o aluno
E-mail: () para o professor () para o aluno
FAQ: () para o professor () para o aluno
Forum: () para o professor () para o aluno
Via manual impresso: () para o professor () para o aluno
Via manual *on-line*: () para o professor () para o aluno
Vídeo: () para o professor () para o aluno
CD: () para o professor () para o aluno

ÁREA 6: AVALIATIVA ÁREA 7: OPERACIONAL

ANEXO 2

Proposta para Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Eliane Schlemmer & Léa da Cruz Fagundes.

Perspectiva Técnica

Critérios	Descrição
Suporte tecnológico	O ambiente é integrado por espaços que permitem a construção, a livre exploração, a descoberta, a invenção, serve como ponto de encontro para o diálogo entre diversos integrantes que se reúnem em trabalho cooperativo. Há interface construída se ocupa do “devir-outro”. Há espaços e condições para que qualquer questão possa ser colocada, e as respostas possam ser construídas. O suporte pode ser visto como ferramenta de desenvolvimento cognitivo que possibilita novas formas de pensamento e convivência.
Ferramentas de gerenciamento e gestão do ambiente	
Criação de perfis de acesso para atores	Possibilita a criação de perfis de acesso para os diferentes atores que fazem parte do ambiente.
Adiciona/remove atores	Possibilita incluir e/ou excluir atores do ambiente.
Armazenamento e visualização dos dados dos atores	Possibilita o arquivamento dos dados incluídos pelos diferentes atores que participam do ambiente.
Histórico de ações dos atores	Fornece um histórico das ações realizadas pelos atores.
Avaliação do ambiente	Permite que seja realizada a avaliação contínua do ambiente pelos diferentes atores através de formulários.
Ferramentas de gestão de comunidades	
Criação de comunidades e micro-comunidades	Possibilita a configuração da comunidade de aprendizagem do ponto de vista tecnológico, didático-pedagógico e comunicacional-social. Definição dos parâmetros da comunidade, gerenciamento da comunidade e gerenciamento de arquivos.
Consulta de comunidades e páginas pessoais dos participantes	Possibilita a inserir, consultar e excluir nomes dos participantes de uma comunidade e informações sobre os mesmos.
Interação entre comunidades	Possibilita a interação entre participantes de comunidades diferentes
Adiciona recursos	Permite incluir diferentes recursos que compõe comunidade
Avaliação da comunidade	Permite que os participantes realizem avaliação contínua da comunidade através de formulários
Ferramentas de autoria (professor e/ou estudante)	
Criação e importação de informações	Possibilita aos participantes criar, importar e disponibilizar diferentes informações
Armazenamento de marcadores	Possibilita criar base de informações para rápido acesso

Metadados	Permite inserir e consultar informações sobre um determinado objeto
Recursos multimídia	Permite inserir, acessar, visualizar, armazenar e alterar materiais do tipo: texto, imagens, áudio e vídeo, apresentações power-point, atividades em multimídia, simulações, etc.
Criação de páginas	Possibilita a edição de páginas pelos participantes
Biblioteca on-line	Permite criar categorias, inserir, consultar e excluir referências eletrônicas em diferentes meios.
Área para upload de arquivos	Permite inserir e consultar arquivos
Criação/gestão de Árvores do Conhecimento (rede de significações)	Possibilita a criação, consulta e a gestão de redes de significações individuais
Ferramentas da área individual (Webfólio individual)	
Apresente-se	Permite inserir e consultar informações que apresente o participante
Diário	Permite inserir, consultar, alterar e excluir registros de sistematizações individuais
Banco de arquivos	Possibilita a criação de base de dados individual
Ferramentas da área da comunidade (Webfólio coletivo)	
Orientação da comunidade	Permite inserir, consultar, alterar e excluir planejamento, orientações, articulações, problematizações para o desenvolvimento de ações da comunidade
Banco de projetos	Permite inserir, consultar, acompanhar e avaliar projetos de aprendizagem desenvolvidos cooperativamente
Banco de desafios/problemas/casos	Permite inserir, consultar e acompanhar a proposição e resolução individual e/ou cooperativa de desafios/casos/problemas
Escreva junto	Possibilita a construção cooperativa de um texto
Oficinas	Possibilita a criação de oficinas que subsidiem o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, resolução de desafios/problemas/casos
Trabalho de campo	Permite inserir e consultar registros de atividades extra-classe
Ferramentas de serviços (apoio)	
Ferramentas de busca	Possibilita a consulta rápida a um assunto específico
Compilador de textos	Gera em formato de um texto único todas as mensagens enviadas numa lista de discussão, fórum, etc
Calendário	Permite criar calendário do ambiente, comunidades e atividades de uma determinada comunidade
Agenda	Permite inserir, consultar e excluir eventos programados
Fale conosco	Possibilita a comunicação rápida e individualizada
FAQ	Disponibiliza questões e respostas sobre o ambiente

Ferramentas de interação síncrona	
Chat	Permite criar e disponibilizar salas de chat para a troca coletiva de mensagens em tempo real com possibilidade de envio de arquivo anexado.
Videoconferência	Possibilita a troca coletiva de mensagens em tempo real com possibilidade de som e imagem em tempo real.
Whiteboard	Possibilita a construção coletiva de uma determinada atividade e o compartilhamento de software e arquivos
Ferramentas de interação assíncrona	
Correio ou e-mail interno	Propicia a comunicação direta entre o professor e o aluno e entre os alunos
Lista de discussão	Possibilita a criação de lista de discussão sobre um assunto específico.
Fóruns de discussão	Permite criar e disponibilizar fóruns sobre um tema específico para a interação entre participantes.
Mural ou quadro de notícias e avisos	Permite inserir, consultar, alterar e excluir informações, notícias e avisos importantes.
Glossário	Permite inserir, consultar, alterar e excluir conceitos.
Cafezinho virtual	Possibilita a troca informal de mensagens, convites, etc.
Troca de arquivos	Possibilita a troca arquivos entre os participantes.
Ferramentas de avaliação	
Autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de avaliação	Permite definir cooperativamente, inserir, consultar, alterar e excluir formas, instrumentos e critérios de avaliação.
Auto-avaliação	Permite descrever, inserir e consultar o processo de aprendizagem individual (desenvolvimento) segundo os critérios estabelecidos.
Avaliação do grupo	Permite descrever, inserir e consultar o processo de aprendizagem coletiva (desenvolvimento) segundo os critérios estabelecidos.
Avaliação do professor	Permite descrever, inserir e consultar o processo de aprendizagem individual (desenvolvimento) segundo os critérios estabelecidos.
Avaliação qualitativa	Permite consultar e acompanhar as atividades desenvolvidas por cada um dos integrantes de uma determinada comunidade.
Avaliação quantitativa	Gera relatórios com dados estatísticos do ambiente, de comunidades e individual.

Perspectiva Didático-pedagógica

Paradigma	Interacionista/construtivista.
Foco do sistema	Na aprendizagem, na construção do conhecimento, na colaboração, na cooperação, na autonomia, no desenvolvimento de competências e habilidades, no respeito ao ritmo de desenvolvimento.
Ambiente de aprendizagem	Heterárquico, flexível, participativo, centrado na interação, na relação. Ponto de encontro para trocas, construção do conhecimento, trabalho cooperativo (as regras, direção e atividades dão elaboradas pelo grupo, consenso entre os

	participantes). Gera respeito mútuo e solidariedade interna. Favorece a autonomia onde prevalece a autoridade. Propicia o trabalho interdisciplinar.
Ensino	Baseado na interação, na cooperação, no desenvolvimento de projetos, desafios/casos/problemas, na problematização, na construção através de um processo dialogado. Parte do que o aluno já conhece.
Currículo	Construído no processo, não há uma seqüência única e geral, construção de redes de significação. Os pré-requisitos são definidos pelo aluno, juntamente com o professor em função do que deseja conhecer o e que já sabe. Interdisciplinar – em rede – do todo para as partes. Parte de questões dos alunos, necessidades, vontades, desejo.
Metodologia	Interativa e problematizadora, centrada na pesquisa e manipulação, aprender a pensar – identificação e resolução de problemas, aprender a fazer perguntas, trabalho cooperativo.
Avaliação	Foco no processo, na observação, no desenvolvimento. Valoriza a interação e a relação entre pontos de vista para a compreensão, aprofundamento e ampliação de conceitos, verificados através do uso dos conhecimentos para desenvolver projetos, solucionar desafios/problemas casos, evidenciados nos espaços de interação e nas produções disponibilizadas nos webfólios. Formativa, continuada e metacognitiva, usada como correção de rumos.
Capacitação dos professores	Continuada e formativa em serviço, centrada no processo de aprendizagem, interação, desenvolvimento.
Aquisição de conhecimento	Em qualquer lugar, a qualquer hora – sociedade interligada. Não é linear, nem previsível, incompatível com a idéia de caminhar do mais fácil para o mais difícil.
Aprendizagem autônoma	Possibilita aos aprendentes encontrarem suas próprias fontes para ampliar sua aprendizagem independentemente de outras pessoas e contribuem com o grupo com suas descobertas.
Reflexão	Possibilita ao professor auxiliar os estudantes no processo de estabelecer relações entre o feedback de suas ações com os objetivos definidos.

Perspectiva Comunicação Social

Crítérios	Descrição
Espaço informacional	Permite ter informações gerais do ambiente e das comunidades. Disponibiliza tutoriais.
Fontes de negociação	Possibilita a realização de um planejamento participativo e flexível. Os estudantes continuamente negociam seus “contratos de aprendizagem” com os professores. Definem acordos mútuos e responsabilidades.
Ferramentas discursivas	As ferramentas de comunicação são integradas. É possível dentro do mesmo ambiente abrir um material disponibilizado e realizar um processo de conversação

	<p>sobre o assunto.</p> <p>A ferramenta de e-mail ou conferência permite que sejam anexados documentos com a mensagem, permitindo extrair o arquivo anexado dentro da estrutura de trabalho.</p> <p>A ferramenta permite que objetivos de aprendizagem sejam especificados e gravados na base da conversação.</p> <p>É possível que os objetivos de aprendizagem combinados sejam mostrados com o respectivo tópico de aprendizagem.</p> <p>Ambas as concepções do professor e dos estudantes estão acessíveis para todos.</p> <p>Possibilita a definição cooperativa de objetivos de aprendizagem.</p> <p>Possibilita a ação, produção e recebimento de feedback sobre os objetivos definidos.</p>
Interação	<p>Mútua.</p> <p>O sistema é aberto, apresenta um fluxo dinâmico, ressaltando a importância do contexto.</p> <p>A evolução e o desenvolvimento são constantemente construídos através de negociações realizadas pelos interagentes.</p> <p>As ações interdependentes influenciam o comportamento do outro, e tem seu comportamento influenciado a cada evento comunicativo, possibilitando que a relação se transforme.</p> <p>O throughput se dá pelo confronto da mensagem recebida com a complexidade cognitiva do interagente. O throughput afeta o input em uma forma que o output jamais pode ser totalmente previsto – leva em conta uma complexidade global de comportamentos.</p>
Interatividade	<p>Possibilita a ação do estudante para atingir os objetivos.</p> <p>Permite o fornecimento de feedback significativo para as ações de acordo com os objetivos.</p> <p>Possibilita que os estudantes reestruturem o material, usando seus próprios recursos, anotações, significações.</p>
Aluno	<p>É visto como produtor ativo, agente do processo de aprendizagem, sujeito com conhecimentos prévios, pensadores que elaboram teorias sobre o mundo, pesquisador, autônomo, participativo, cooperativo, comprometido com a reflexão crítica, localiza e reflete sobre as informações, decidindo junto o rumo do processo. Que intervem na realidade, interage, estabelece relações, realiza articulações e transfere conhecimentos.</p>
Professor	<p>É visto como mediado, co-participante, explorador, investigador, facilitador, instigador, problematizador, orientador, articulador do processo de aprendizagem. Apresenta comportamento interativo, é um educador, animador da inteligência, da aprendizagem. Postura pró-ativa frente as NTICs.</p>

Perspectiva Administrativa

Atores/funções	ADM – Administrador – fornece suporte ao conceptor.
----------------	--

	<p>C – Conceptor – cria e projeta comunidades, juntamente com o orientador/articulador, define perfis para usuários, possibilita a combinação e comunicação entre comunidades, desenvolve discussão técnica, pedagógica comunicacional sobre o uso do ambiente, avalia o ambiente na sua relação com os administradores e orientadores/articuladores.</p> <p>O/A – Orientador/articulador – apresenta, cria e desenvolve um projeto de comunidade, gerencia o andamento da comunidade, inclui, altera ou exclui material, analisa o desempenho da comunidade, tendo como base a avaliação qualitativa e quantitativa. Avalia o uso do ambiente com alunos e conceptores.</p> <p>A – Aluno – utiliza o ambiente num processo de interação como co-contrutor da comunidade, avalia o ambiente com os colegas e orientadores/articuladores.</p> <p>S – Secretário – gerencia inscrições, matrícula, certificação, senhas, possibilita análise estatística, disponibiliza informações sobre as comunidades, realiza backup dos dados.</p>
Adaptabilidade	Permite que o professor use a relação entre suas concepções e as dos estudantes para determinar a continuação do processo de aprendizagem. Possibilita ao professor adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais e/ou de grupos.
Coordenador	Os aprendizes podem colaborar no desenvolvimento de suas aprendizagens. A exploração, o trabalho coletivo são previstos.
Monitoramento	Possibilita que o professor monitore se a aprendizagem está ocorrendo e como está ocorrendo, através da ferramenta de avaliação qualitativa para então, se necessário, poder adotar alguma ação remedial.
Auto-organização	Permite a criação de espaço ou combinação e utilização de ferramentas para possibilitar que os aprendizes se organizem com um grupo, fora do campo de ação do professor.
Sistema educacional	Sistema aberto, organizado em comunidades de aprendizagem, redes de convivência. Possibilita o desenvolvimento da educação a distância e gestão do conhecimento.
Estrutura	Em rede, interdisciplinar. A organização se dá por áreas/células/disciplinas afins, temas, projetos de aprendizagem ou programas de aprendizagem.

Obs.: este roteiro é parte integrante do artigo “Uma Proposta para Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Sociedade em Rede”, de Eliane Schlemmer & Léa da Cruz Fagundes. O referido artigo está publicado no periódico **Informática na Educação: Teoria & Prática**. PGIE-UFRGS. v. 4, nº 2, dez. 2001, p. 25-36.

ANEXO 03 - Tabela utilizada para sistematização dos dados

Os cursos foram numerados de 1 a 8, suprimindo-se o nome, como forma de preservar suas identidades.

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
1. ÁREA CONTEXTUAL				1.1. CRÉDITOS				
Instituição	Certificado IPED Educação	---	---	Vance Stevens	English Studyboard	PRAE/UFMS FAPERGS CAPES/CNPq	Certificado Craig Welland	---
Identificação	Coord/Super	---	---	Equipe pedagógica/técnica		Equipe pedagógica/técnica	Equipe pedagógica/técnica	---
1. ÁREA CONTEXTUAL				1.2. HISTÓRICO				
Cronologia	---	---	---	1988	2000	1988	---	---
Turmas	---	---	---	236 alunos	---	---	---	---
Legalização	---	---	---	---	---	PRAE/UFMS FAPERGS CAPES/CNPq	---	---
1. ÁREA CONTEXTUAL				1.3. PÚBLICO ALVO				
Características	---	Jovens	Pessoas com pouco tempo	---	Jovens	---	Nível inicial, empresários, especialistas	--
Pré-requisitos	---	---	---	Deve ter + de 13 anos	---	---	P/ o CD, Pentium com Windows	---
1. ÁREA CONTEXTUAL				1.4. OBJETIVOS				
Gerais	Aprimorar e disseminar o conceito de EaD proporcionand o melhor gestão do conhecimento	---	Ensinar a gramática e vocabulário	Fazer amigos, escrever para eles uma vez por semana	---	Trabalhar as funções lingüísticas utilizadas nas interações em inglês na Internet	Destinado a todos que querem aprender, manter ou melhorar seu inglês	Oportunizar ao aluno conhecer o inglês ou melhorá-lo através de três níveis e dar acesso a outros recursos que permitam aprofundar o conhecimento do inglês de uma maneira prática, eficaz e divertida

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Específicos	---	---	---	Ver seu próprio material publicado na WEB, entender inglês	---	Interação via Chat e e-mail, além da navegação na WEB e pesquisa	Cobrir um “hueco” em uma comunidade importante, e que tem o espanhol como língua materna	---
1. ÁREA CONTEXTUAL 1.5. FUNDAMENTAÇÃO								
O curso explicita alguma teoria de aprendizagem de línguas: Quais?	---	---	---	---	---	---	---	---
O curso explicita algum método/abordagem de aprendizagem de línguas: Quais?	---	Aprender através de jogos	“Revisão exaustiva da gramática inglesa através de lições esquemáticas e estruturadas”	---	---	---	---	“Metodologia audiovisual orientada a autoaprendizagem que se integra imagens relacionadas com os conteúdos, sons e outros elementos multimídia que facilitam o estudo”

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
O curso explicita alguma método/ abordagem de ensino/aprendizagem de línguas	---	Sim, aprender por meio de jogos	Sim, revisão exaustiva da gramática inglesa através de lições esquemáticas e estruturadas	---	---	---	---	---
Quais?	---	---	---	---	---	---	---	---
1.7. DURAÇÃO (1) não pré-determinada (2) sugerida (3) pré-fixada	1	1	1	1	1	Não consta	1	1
1.8. MEIO (1) Internet (2) Intranet	1	1	1	1	1	1	1	1
ÁREA 2: TECNOLÓGICA Esta área focaliza os fatores relacionados ao equipamento, seus								
2.1. DISPONIBILIZAÇÃO (1) via <i>courseware</i> específico Qual? (2) não há identificação	2	2	2	2	2	2	2	2
2.2. USABILIDADE Acesso: (1) rápido (2) lento	---	---	---	---	---	---	---	---
Navegação: (1) rápida (2) lenta	---	---	---	---	---	---	---	---
Links disponíveis: (1) textual/interno (2) textual/externo (3) visual/interno (4) visual/externo (5) áudio/interno (6) áudio/externo	1	1 3	1 5	1 5 6	1 2 3 4 6	1 2 5	1 2	1

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
2.3. RECURSOS Oferecidos pelo curso: (1) vídeo (2) som: () audição () gravação (3) animação (4) programas (<i>software</i>)	---	3 4	---	2 4	---	2	2 4	---
Associados à realização das atividades: (1) fita de vídeo (2) fita de áudio (3) material impresso (4) CD rom (5) telefone	---	4	---	---	---	---	4	---
Configuração: Equipamento necessário:	---	---	---	Internet Explorer	---	---	Pentium e Windows	---
ÁREA 3: INSTRUCIONAL Esta área visa à observação da estrutura e desenvolvimento do conteúdo do curso, bem como dos procedimentos de feedback.								
3.1. ESTRUTURA Duração do curso: (1) não pré-determinada (2) sugerida (3) pré-fixada em ... módulos ... unidades a serem feitas em ...semanas/... meses	2 18 horas convencional	1 diferenciado	1 convencional	1 diferenciado	1 convencional	1 convencional	1 convencional	1 convencional
Número de alunos por turma: (1) não é pré-determinado (2) o curso prevê turmas de alunos, no mínimo (3) o curso prevê turmas de alunos, no máximo	1	1	1	1	1	1	1	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Cronograma de atividades: (1) proposto pelo curso (2) definido pelo próprio aluno (3) negociado e definido pela turma	1	2	1	1	1	1	1	1
Implementação: (1) totalmente <i>on-line</i> (2) <i>on-line</i> com encontros presenciais	1	1	1	1	1	1	1	1
Meio: (1) Internet (2) Intranet	1	1	1	1	1	1	1	1
3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Apresentação Geral: (1) há adequação ao meio virtual (2) reproduz ou assemelha-se a material impresso	2	1	2	1	2	1	2	2
Tipo: (1) funcional (i.e., conteúdo orientado por <i>funções</i>) (2) genérico (i.e., conteúdo orientado por <i>gêneros</i>) (3) gramatical (i.e., conteúdo orientado por <i>itens gramaticais</i>) (4) temático (i.e., conteúdo orientado por <i>temas</i>) (5) híbrido (i.e., conteúdo misto de 2 ou mais tipos). Especificar:	3	5 (funcional, gramatical e temático)	3	5 (funcional e temático)	5 (funcional e gramatical)	5 (funcional e gramatical)	5 (gramatical e funcional)	3
Coerência: (1) conteúdo coerente com os objetivos do curso (2) conteúdo adequado ao público-alvo	---	1 2	1	2	2	1	1	Não é possível determinar

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Habilidade(s) focalizada(s): (1) leitura (2) compreensão oral (3) expressão oral (4) expressão escrita	1	1	1 3	4	1 e pouco de 3	4	1 2 3	---
Habilidades priorizadas (indicar em ordem decrescente, de 1 a 4):	4	4	4	3	4	3	4	4
(4) leitura	---	2	---	---	2	2	3	---
(3) compreensão oral	---	---	3	---	1	1	2	---
(2) expressão oral	---	3	---	4	3	4	1	3
(1) expressão escrita								
3.3. DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Apresentação da página: Extensão em relação ao conteúdo apresentado: (1) menor que 1 tela (2) 1 tela (3) maior que 1 tela	3	3 (as vezes os jogos são apresentados em 1 tela)	3	3	3	3	3	2
Legibilidade do texto: (1) escolha adequada do tipo da fonte (2) escolha adequada do tamanho da letra (3) variação pertinente de fonte e tamanho (4) uso pertinente de itálico, negrito e sublinhado	1 2 3 4		3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Legibilidade da imagem: (1) é redundante e não acrescenta informação ao texto (2) é tão informativa quanto o texto (3) mais informativa que o texto (4) é discrepante em relação ao texto (5) é conflitante com o texto	--	2	---	---	2	2	2	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Utilização de outros recursos: Uso pertinente e adequado de colunas: (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	---	---	---	---	2	---	1	---
Uso pertinente e adequado de cores: (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	---	1	---	---	1	1	1	1
Uso pertinente e adequado de Ícones: (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	---	1	---	2	1	1	1	---
Uso pertinente e adequado de som: (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	---	---	2	---	---	1	1	---
Uso de outros recursos: Qual/Quais?..... () sempre pertinentes e adequados () às vezes pertinentes e adequados () nunca pertinentes e adequados	---	---	---	---	1 Imagens de filmes e programas de TV	---	---	---
Padronização no uso de alguns recursos Textos: (1) não (2) sim Especificar:	---	---	---	---	2 textos de filmes	---	2	---
Imagens: (1) não (2) sim Especificar	---	---	---	---	---	---	---	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Colunas: (1) não (2) sim Especificar:	---	---	2	---	2	---	---	---
Cores: (1) não (2) sim Especificar:	2	2	2	2	2	2	2	2
Ícones: () não (2) sim Especificar:	2		2	---	2		2	---
Outros: Qual? Especificar:	---	---	---	---	---	---	---	---
Instruções para as atividades: claras (1) sempre (2) as vezes	1	1	2	2	1	1	1	2
Necessárias (1) sempre (2) as vezes	1	1	1	1	2	1	1	---
em língua materna (1) sempre (2) as vezes	---	1	1	---	2	2	2	1
em língua estrangeira (1) sempre (2) as vezes	1	---	2 acompanha	1	2	1	2	2
linguagem imperativa (1) sempre (2) as vezes	---	---	---	---	---	---	1	2
só textuais (1) sempre (2) as vezes	1	---	2 as vezes nem isso	1	1	1	2	1
só visuais (1) sempre (2) as vezes	---	---	---	---	2	---	---	---
Instruções de navegação: claras (1) sempre (2) as vezes	1	2	1	2	1	1	1	2
Necessárias (1) sempre (2) as vezes	1	1	1	1	1	1	1	1
em língua materna (1) sempre (2) as vezes	---	---	1	---	1	---	1	1
em língua estrangeira (1) sempre (2) as vezes	1	1	---	1	---	1	2	---
linguagem imperativa (1) sempre (2) as vezes		---	---	---	---	---	1	---
só textuais (1) sempre (2) as vezes	1	---	---	1	1	1	2	1

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
só visuais (1) sempre (2) as vezes	---	---	---	---	---	--	---	---
Unidades: Modo de realização: (1) seqüenciadas com apresentação gradativa de dificuldades (2) independentes, permitindo formas individuais de navegação (3) é estipulado tempo específico para serem concluídas	1	2	1	3	1	1	1	1
Balanceamento: (1) equilibradas quanto ao nível de exigência de trabalho do aluno (2) equilibradas quanto ao prazo para serem concluídas	Baixo nível de exigência	Não está estruturado em unidades	Baixo nível de exigência	Não tive acesso	Baixo nível de exigência	1	1	Baixo nível de exigência
Seleção (em relação aos objetivos do curso): Conteúdo instrucional bem escolhido e relevante (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	1 gramatical	2 gramatical, funcional e temático	1 gramatical	---	2 gramatical e funcional	1 gramatical e funcional	1 gramatical e funcional	2 gramatical
Textos bem escolhidos e relevantes (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	1	1	3 não tem	3 não tem	2	1	1	3 não tem
Imagens bem escolhidas e relevantes (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	---	1	---	---	1	1	1	3 não traz

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Outros recursos (colunas, cores, ícones).Qual/Quais? (1) sempre bem escolhidos e relevantes (2) às vezes bem escolhidos e relevantes (3) nunca ...	---	---	1 Chat de voz e texto	---	1 Filmes, músicas e TV	1 Fotos, links	---	---
Tutoriais: Disponibilidade: (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	3	3	3	1	1	1	2	3
Pertinência em relação à unidade: (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	---	---	---	1	2	1	1	---
Realmente esclarecedores em relação ao assunto abordado: (1) sempre (2) às vezes (3) nunca	---	---	---	2	---	1	---	---
Tarefas/atividades: Modo de realização: (1) seqüenciadas com apresentação gradativa de dificuldades (2) independentes, permitindo formas individuais de navegação (3) é estipulado tempo específico para serem concluídas	2	2	1	3	1 2	1	1	1
Balanceamento: (1) equilibradas quanto ao nível de exigência de trabalho do aluno (2) equilibradas quanto ao prazo para serem concluídas	---	---	---	---	1	1	1	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Tipo: (1) perguntas e respostas (2) preenchimento de lacunas (3) correlação de colunas (4) solução de problemas (5) desenvolvimento de projetos (6) simulação (7) <i>role-play</i> (8) jogos (9) outros. Especificar:	2 3	4 8 9 (enviar cartões, utilizar aliterações para escrever manchetes para jornais)	1 2	5 8 (home page)	2 8 (trava línguas, piadas, anagramas, adivinhação)	1 2 3 4 5 7 8 9 (pesquisa de endereços interessantes)	1 2 3 8	2 9 (tradução e escrita de frases)
Seleção (em relação aos objetivos da unidade): (1) sempre pertinentes (2) às vezes pertinentes (3) nunca pertinentes	1	1	1	---	2	1	1	3
Formas de lidar com o conhecimento: (1) partem do conhecimento prévio do aluno (2) promovem conscientização do processo de aprendizagem (3) contemplam a possibilidade de inferências (4) permitem a negociação de significados () outras. Especificar:	5 (conhecimento pronto e exercícios iguais: lacunas e de ligar colunas)	1 4 (tópicos de interesse geral, cantores, cientistas, etc. para incentivar o aluno a pesquisar, compartilhar com amigos)	5 (conhecimento pronto, basta repetir e memorizar)	4	5 (conhecimento como dado, pronto)	1 3 4 (permite ao aluno participar da construção do conhecimento)	5 (conhecimento pronto, basta repetir e memorizar)	5 (não contextualiza, situações de uso da gramática e vocabulários crus, frases sem nexo e relevância)
3.4. FEEDBACK Tipo: (1) individual (2) em grupos (3) coletivo	1	1	1	---	1	1	1	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Fonte: (1) professor (2) outro(s) aluno(s) (3) automático	3	3	3	---	3	1	3	---
Periodicidade: (1) após cada tarefa/atividade (2) após uma seqüência ou grupo de atividades (3) ao final de cada unidade (4) ao final do curso	2	1	1	---	1	1 4	1	---
Ambientação: (1) em local pré-estabelecido, indicado no início do curso: () página de conteúdo () chat () fórum () e-mail () tutorial () outro Especificar:	1 (página de conteúdo)	1 (página de conteúdo)	1 (página de conteúdo e chat)	1 (Chat, fórum)	1 (página de conteúdo)	1 (página de conteúdo, Chat, fórum e e-mail)	1 (página de conteúdo)	1 (página de conteúdo)
(2) em locais não específicos, variáveis de acordo com a atividade: () página de conteúdo () chat () fórum () e-mail () tutorial () outro Especificar:	---	---	---	---	---	---	---	---
ÁREA 4: INTERATIVA								
Esta área aborda os aspectos interacionais do curso, enfocando a direção e a natureza da interação, bem como a utilização de espaços interativos e ferramentas disponíveis.								
4.1. DIREÇÃO INTERATIVA Tipos existentes no curso (1) Professor ↔ Aluno () essencial () complementar () dispensável	1 essencial	---	1 e-mail)	1 essencial	---	1 essencial	1 complementar	1 essencial

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
(2) Professor ⇔ Alunos () essencial () complementar () dispensável	---	---	---	2 essencial	2 essencial	2 essencial	---	---
(3) Aluno ⇔ Conteúdo () essencial () complementar () dispensável	3 essencial	3 essencial	3 essencial	3 essencial	3 essencial	3 essencial	3 essencial	3 essencial
(4) Aluno ⇔ recursos didáticos em rede () essencial () complementar () dispensável	---	4 essencial	---	4 complementar	---	4 essencial	---	---
(5) Aluno ⇔ recursos didáticos offline () essencial () complementar () dispensável	---	5 essencial	---	---	---	---	5 complementar	---
(6) Aluno ⇔ atividades práticas não-virtuais () essencial () complementar () dispensável	---	---	---	---	---	---	---	6 complementar/ dispensável
(7) Aluno ⇔ Aluno () essencial () complementar () dispensável	---	---	---	7 complementar	---	7 essencial	7 complementar	---
(8) Aluno ⇔ Alunos () essencial () complementar () dispensável	---	---	8 essencial	8 essencial	---	8 essencial	---	---
(9) Alunos ⇔ Alunos () essencial () complementar () dispensável	---	---	9 complementar	9 essencial	---	9 essencial	---	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
(10) Outras Qual/Quais? () essencial () complementar () dispensável	---	---	---	---	---	---	---	---
Natureza da interação professor-aluno (1) simétrica (2) assimétrica	1	2	1	---	2	2	1	1
Utilização de espaços interativos e ferramentas	E-mail: complementar	e-mail, CD, áudio, sites externos e páginas de conteúdo: essencial	Chat, e-mail: complementar. Página de conteúdo: essencial	Chat voz e externo, fórum, e-mail, lista de discussão, vídeo: essencial	Chat: complementar. Página de conteúdo: essencial	ICQ, e-mail, Chat, fórum, página de conteúdo, sites externos: essencial. KeyPal: complementar	E-mail: dispensável	Página de conteúdo: essencial.
ÁREA 5: AFETIVA								
Esta área se direciona à identificação dos aspectos motivacionais possivelmente presentes.								
5.1. ASPECTOS MOTIVACIONAIS APARENTEMENTE CONSIDERADOS PELO CURSO (1) Atenção (2) Relevância (3) Confiança (4) Satisfação (5) Desafio (6) Fantasia (7) Curiosidade (8) Fator <i>effin</i> (relação esforço-interesse)	2 (utilidade do que está aprendendo devido a fatores extrínsecos como vestibular, certificado, mercado de trabalho)	1 5 6 7	2	1 4 8	1 2 4	1 2 3 5 6 7	1 2	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
5.2. CLIMA APARENTE PROPICIADO PELO CURSO (1) Encorajador (2) Afetivo (3) Imperativo (4) Envolvente (5) Monótono (6) Rigoroso (7) Formal (8) Outros :	5	4 8 (alegre em função dos jogos)	5 (sempre mesmo tipo de exposição de conteúdo e atividades)	1	5 8 (jovial)	1 2 4 8 (desafiador)	1 3	5 8 (insegurança)
ÁREA 6: AVALIATIVA Esta área contempla os instrumentos e procedimentos de avaliação, incluídos no desenho do curso.								
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM Responsáveis: (1) o aluno (2) o professor (3) o aluno e o professor	2	---	1	---	1	1 2 (notepad provável acesso também do professor)	1	Não é possível definir
Frequência: (1) após cada atividade (2) após um grupo de atividades (3) ao final de cada unidade (4) ao final do curso	4	---	1	---	1	1 (pelo professor)	2 3	3
Tipo: (1) formativa (2) somativa	2	---	2	---	2	1	2	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Instrumentos: (1) projeto(s) (2) tarefa(s) (3) prova(s) (4) questionário(s) (5) outros	3 4 5 ("sistema inteligente que avalia o aluno do início ao fim do curso em suas atitudes individuais e cooperação com o grupo")	---	4	---	4 exercícios	1 2 4	3	4 exercícios
Crítérios: (1) não disponíveis (2) disponíveis (3) realização de tarefas (4) participação nos espaços interativos (5) outros	1	---	1	---	1	1	5 (resposta a questionários que trazem a pontuação de cada exercício)	1
Resultados: (1) individuais (2) gerais (3) divulgados <i>on-line</i> (4) divulgados através da emissão de certificado impresso	1	---	1	---	1	1	1 4 (para quem compra o CD)	Não oferece
6.2. APRECIÇÃO DO CURSO Responsáveis: (1) o aluno (2) o professor (3) o coordenador (4) a Instituição	---	1 "se desejar enviar mensagem"	---	---	---	1	1	Não abre espaço, só um link em que o aluno não tem o endereço mas pode enviar sua mensagem

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
Frequência: (1) após cada atividade (2) após um grupo de atividades (3) ao final de cada unidade (4) ao final do curso	---	---	---	---	---	4	Quando e se o aluno desejar	---
Instrumentos: () questionário(s) () outros Quais?	---	---	---	---	e-mail para quem deseja enviar comentários	1	2 e-mail	---
ÁREA 7: OPERACIONAL								
Esta área enfoca instrumentos e meios que se constituem em potencial apoio estratégico para o funcionamento do curso.								
7.1. ORIENTAÇÕES PRÉVIAS	---	---	---	---	---	---	---	---
Manual de orientação impresso: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
Manual de orientação on-line: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	1 2	2 link ajuda simplificado	2	2	---
FAQs: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
Sessões presenciais: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
Sessões on-line: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	2	---	2	---	---
Vídeo: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
CD: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	2	---

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8
7.2. SUPORTE TÉCNICO (disponível durante o curso)	---	---	---	---	---	---	---	---
Telefone: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
E-mail: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	2 para quem quiser enviar questões	---	2	---
FAQ: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	2	---
Forum: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
Via manual impresso: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
Via manual <i>on-line</i>: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
Vídeo: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---
CD: (1) para o professor (2) para o aluno	---	---	---	---	---	---	---	---

ANEXO 04

Exemplo de texto utilizado no curso La Manisón Del Inglés, disponível em <http://www.mansioningles.com/lectura09.htm>, acesso em 02 de jan. de 2005.

Drácula



Lee el texto

Just as I had come to this conclusion I heard a heavy step approaching behind the great door, and saw through the chinks the gleam of a coming light. Then there was the sound of rattling chains and the clanking of massive bolts drawn back. A key was turned with the loud grating noise of long disuse, and the great door swung back.

Within, stood a tall old man, clean shaven save for a long white moustache, and clad in black from head to foot, without a single speck of colour about him anywhere. He held in his hand an antique silver lamp, in which the flame burned without a chimney or globe of any kind, throwing long quivering shadows as it flickered in the draught of the open door.

The old man motioned me in with his right hand with a courtly gesture, saying in excellent English, but with a strange intonation.

"Welcome to my house! Enter freely and of your own free will!"

He made no motion of stepping to meet me, but stood like a statue, as though his gesture of welcome had fixed him into stone.

The instant, however, that I had stepped over the threshold, he moved impulsively forward, and holding out his hand grasped mine with a strength which made me wince, an effect which was not lessened by the fact that it seemed cold as ice, more like the hand of a dead than a living man.

Again he said.

"Welcome to my house! Enter freely. Go safely, and leave something of the happiness you bring!" The strength of the handshake was so much akin to that which I had noticed in the driver, whose face I had not seen, that for a moment I doubted if it were not the same person to whom I was speaking.

So to make sure, I said interrogatively, "Count Dracula?" He bowed in a courtly way as he replied, "I am Dracula, and I bid you welcome, Mr. Harker, to my house. Come in, the night air is chill, and you must need to eat and rest." As he was speaking, he put the lamp on a bracket on the wall, and stepping out, took my luggage. He had carried it in before I could forestall him. I protested, but he insisted. "Nay, sir, you are my guest. It is late, and my people are not available.

Let me see to your comfort myself. "He insisted on carrying my traps along the passage, and then up a great winding stair, and along another great passage, on whose stone floor our steps rang heavily.

At the end of this he threw open a heavy door, and I rejoiced to see within a well-lit room in which a table was spread for supper, and on whose mighty hearth a great fire of logs, freshly replenished, flamed and flared.

The Count halted, putting down my bags, closed the door, and crossing the room, opened another door, which led into a small octagonal room lit by a single lamp, and seemingly without a window of any sort. Passing through this, he opened another door, and motioned me to enter. It was a welcome sight. For here was a great bedroom well lighted and warmed with another log fire, also added to but lately, for the top logs were fresh, which sent a hollow roar up the wide chimney. The Count himself left my luggage inside and withdrew, saying, before he closed the door.

"You will need, after your journey, to refresh yourself by making your toilet. I trust you will find all you wish. When you are ready, come into the other room, where you will find your supper prepared."

The light and warmth and the Count's courteous welcome seemed to have dissipated all my doubts and fears. Having then reached my normal state, I discovered that I was half famished with hunger. So making a hasty toilet, I went into the other room.