

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MARCOS DE SOUZA MARINHO

**ATIVIDADE DIGITAL COMO COMPLEMENTAÇÃO COLABORATIVA
DA SALA DE AULA DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA: UMA
EXPERIÊNCIA**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2014**

MARCOS DE SOUZA MARINHO

**ATIVIDADE DIGITAL COMO COMPLEMENTAÇÃO COLABORATIVA
DA SALA DE AULA DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA: UMA
EXPERIÊNCIA**

**Monografia apresentada à
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, como exigência
parcial para a obtenção do título
de Especialização em Práticas
Reflexivas e Ensino-aprendizagem
de Inglês na Escola Pública, sob a
orientação da Professora Doutora
Rosinda de Castro Guerra Ramos.**

**SÃO PAULO
2014**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

MARINHO, Marcos de Souza.

Atividade digital como complementação colaborativa da sala de aula de inglês da rede pública: uma experiência / Marcos de Souza Marinho; orientadora Prof^a Dr^a Rosinda de Castro Guerra Ramos. São Paulo, 2014.

64 f.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Ensino de Inglês 2. Tecnologia 3. Colaboração 4. Material educacional digital

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.”

Immanuel Kant

*A minha querida mãe,
cuja luta me ensinou a seguir sempre em frente.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e me orientar em todas as decisões.

À professora Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelas orientações, ensinamentos, incentivo, dedicação e generosidade fundamentais para que eu pudesse concluir este trabalho.

Às professoras da especialização em Práticas Reflexivas, cujos ensinamentos me proporcionaram um grande crescimento intelectual e profissional.

À Associação Cultura Inglesa São Paulo, por ter proporcionado esses estudos.

À professora Maria Antonieta Alba Celani, pela sua importância na área em que atua e por sua dedicação na formação continuada de professores da escola pública.

A meus colegas da especialização, pelo companheirismo, apoio e possibilidade de compartilhar ideias importantes para o meu desenvolvimento profissional. Em especial a Maria Inês e a Ana Paula que se tornaram grandes amigas.

A meu companheiro Paulo, que sempre me incentiva, acredita em mim e me compreendeu quando precisei estar ausente para realizar este trabalho.

A minha família, que sempre me apoia e está pronta para me amparar quando eu precisar.

A meus colegas de profissão e amigos Marcone e Marcela, que por um bom tempo foram testemunhas das dificuldades em realizar esta pesquisa.

Aos meus alunos, que me ensinam coisas que talvez nenhum professor possa ensinar.

MARINHO, Marcos de Souza. **Atividade digital como complementação colaborativa da sala de aula de inglês da rede pública: uma experiência**. 2014. 64 f. Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMO

Como professor de Inglês, sempre deparei-me com a desmotivação dos alunos ao passar das séries do Ensino Fundamental com as aulas de língua inglesa. Uma possível solução seria aliar os recursos tecnológicos de forma colaborativa ao ensino-aprendizagem. Portanto, este trabalho tem como objetivo verificar as percepções de alunos de uma escola da rede pública antes e depois da aplicação de uma atividade colaborativa digital como complementação da sala de aula de inglês. A fundamentação teórica em que me baseio encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e autores que explicam colaboração e uso de tecnologia como recurso educacional. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso e foi realizada com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na zona sul de São Paulo. Os resultados obtidos mostram que antes da realização da atividade os alunos aceitaram a possibilidade de aprender de forma digital e colaborativa, mas não tinham nenhuma clareza de como isso poderia ocorrer e imaginavam atividades ligadas às tradicionais. Após a aplicação da atividade, os alunos demonstraram uma grande aceitação em geral, declararam que a aprendizagem foi efetiva e que se sentiram mais motivados. A inserção de recursos digitais no ensino de forma colaborativa apresenta-se como uma esperança aos professores em um cenário tão marcado pela desmotivação, mas demanda investimentos em equipamentos e em formação tecnológica dos docentes.

Palavras chave: ensino de Inglês, tecnologia, colaboração, material educacional digital

ABSTRACT

As an English teacher, I came upon the lack of motivation of students throughout the elementary school years in the English classes. One possible solution to this problem would be to combine the technological resources in a collaborative way to the teaching and learning of English. Therefore, this study aims to identify the perceptions of students of a public school before and after the application of a digital collaborative activity as a complement in the English classroom. The theoretical basis are the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998) and authors that explain collaboration and the use of technology as an educational resource. The research is characterized as a case study and was conducted with students from 6th grade in a public school in the city of São Paulo. The results showed that before the activity, the students accepted the possibility of learning in a digital collaborative way, but they did not know how that could occur and imagined activities related to the traditional classroom. After the application, students demonstrated a good acceptance of the activity, declared that the learning was effective and that they were more motivated. The inclusion of digital resources in teaching collaboratively appears as a hope to teachers when the lack of motivation is so big, but it requires investments in equipment and technological training of teachers.

Key-words: English teaching, technology, collaboration, digital educational material

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 Idade	33
Tabela 2.2 Acha importante aprender inglês	34
Tabela 2.3 Gosta das aulas	34
Tabela 2.4 Importância de aprender inglês	34
Tabela 2.5 Motivos para gostar da aula de inglês	35
Tabela 2.6 Níveis de interesse	35
Tabela 2.7 O que gostaria de aprender	36
Tabela 2.8 Meios de contato com o Inglês fora da escola	36
Tabela 2.9 Usa o computador	37
Tabela 2.10 Usa a internet	37
Tabela 2.11 O que usa na internet	37
Tabela 3.1 Como estuda melhor	40
Tabela 3.2 Benefícios do estudo em grupo	41
Tabela 3.3 Sente-se à vontade em falar na sala de aula	41
Tabela 3.4 Razões para não falar em sala de aula	42
Tabela 3.5 É possível utilizar o computador para aprender inglês	42
Tabela 3.6 Como aprender inglês com o computador	43
Tabela 3.7 Aprender usando o computador em atividades colaborativas	44
Tabela 3.8 Como esse aprendizado poderia acontecer	44
Tabela 3.9 Por que esse aprendizado não poderia acontecer	44
Tabela 3.10 Motivação com a atividade digital colaborativa	45
Tabela 3.11 Por que se sentiu mais motivado e interessado	46
Tabela 3.12 Por que se sentiu motivado e interessado da mesma forma	46
Tabela 3.13 Dificuldades em usar os recursos do computador	47
Tabela 3.14 Dificuldades em usar o Moodle	48
Tabela 3.15 Os colegas colaboraram	49
Tabela 3.16 Houve aprendizado	49
Tabela 3.17 Sentiu-se mais à vontade para se expressar	50
Tabela 3.18 Praticou e aprendeu mais com a atividade	51
Tabela 3.19 De que forma aprende melhor	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Fases do CALL (Adaptado) (OLIVEIRA, 2013, p. 195)	21
Quadro 2.1 Conteúdos e habilidades adaptados da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2010, p.114)	32

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 Página inicial do site	29
Figura 2.2 Página inicial do curso	29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	15
1.1.1 Ensino-aprendizagem colaborativo	15
1.1.2 A tecnologia nos PCN	17
1.2 Ensino e tecnologia	19
1.2.1 Uso do computador no ensino de línguas através das décadas	20
1.2.2 Inserção de atividades com o uso das TIC	22
1.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	23
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA	25
2.1 Natureza da Pesquisa	25
2.2 Contexto de Pesquisa	26
2.2.1 A Escola	26
2.2.2 O Ambiente Moodle	27
2.3 A Atividade	31
2.4 Participantes da Pesquisa	33
2.5 Instrumentos e Coleta de Dados	38
2.6 Procedimentos para a Análise de Dados	38
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	40
3.1 Percepções prévias à atividade colaborativa digital	40
3.2 Percepções posteriores à atividade colaborativa digital	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	57

INTRODUÇÃO

Desde o início de minha carreira docente na rede pública estadual de São Paulo, deparo-me com a desmotivação dos alunos em relação ao aprendizado de Inglês em todas as séries da educação básica. A única exceção é no sexto ano do Ensino Fundamental, quando os alunos demonstram inicialmente uma grande motivação em aprender a nova disciplina. Entretanto, com o passar de poucos meses, muitos já apresentam desmotivação. Por meio da minha prática, percebo que os principais motivos para isso são o curto tempo das aulas, a falta de recursos da escola, o formato das aulas e a metodologia aplicada.

Como é de conhecimento daqueles que trabalham na rede pública do estado e também pela minha experiência como professor, nos anos finais do Ensino Fundamental, são dados para as aulas de Inglês cem minutos por semana dos quais boa parte é consumido pelas rotinas escolares de verificar a frequência do aluno, organizar a sala e dar avisos. Em algumas semanas as aulas podem não ocorrer devido a feriados, pontos facultativos, conselhos de classe, reuniões de professores e pais, avaliações internas e externas (geralmente privilegiando outras disciplinas), entre outras casualidades. Dessa maneira, é difícil que o aluno perceba uma continuidade no que está aprendendo.

Em algumas escolas públicas, poucos recursos estão disponíveis para todos os professores além do giz, lousa, Caderno do Aluno e livro didático. Essa limitação dificulta a ação do professor em atrair o aluno com materiais multimídias que o aproximariam do real uso da língua inglesa.

Se o professor não dispõe de recursos mais atrativos ou não obteve formação para aplicá-los em sala de aula, as aulas acontecem sempre da mesma forma. Acontece no mesmo lugar, com o mesmo material e com as mesmas atividades. Por vezes, as atividades propostas proporcionam muitas descobertas e inferências, mas proporcionam pouca interação com o objeto de estudo e o uso do mesmo para a interação social. As atividades em grupo acabam propiciando a divisão de tarefas, mas a colaboração e a troca de ideias ficam em segundo plano.

Enquanto na escola temos esse cenário, fora dela muitos alunos encontram diferentes recursos para utilizar como forma de entretenimento e comunicação com os outros, como o computador e os dispositivos móveis conectados à internet. Nela,

eles jogam, usam programas de mensagens instantâneas para conversar com os amigos e as redes sociais para compartilhar e visualizar conteúdos diversos tanto da vida pessoal dos amigos, como também informações de música, vídeos e notícias. A partir disso, como poderíamos aliar o uso dessa tecnologia, que para o aluno é tão habitual e interessante, com o ensino-aprendizagem de Inglês?

Acredito que uma possível solução seria fazer uso desse recurso na sala de aula. Dentre as várias possibilidades, uma seria, por exemplo, incluir atividades com os recursos digitais com o apoio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como já sugerido em vários trabalhos na literatura, como em Almeida (2003), Braga (2013), Moraes (2002), Rostas e Rostas (2009), entre outros. Mas nesse caso em específico este funcionaria como uma complementação da sala de aula presencial, já que nesse segmento escolar as aulas devem ser exclusivamente presenciais.

Segundo Braga (2013), as condições da sala de aula tradicional e o apoio nos materiais impressos são insuficientes para uma proposta de ensino que vise à aprendizagem colaborativa e um estudo mais autônomo. O uso de atividades digitais com o apoio de um AVA pode possibilitar que o aluno desenvolva sua autonomia, seja mais participativo e trabalhe colaborativamente, auxiliando o real envolvimento com o que se aprende em um programa que privilegie a “construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos e em função das novas perspectivas interacionistas geradas entre pessoas e objetos de conhecimento” (MORAES, 2002, p. 2).

A presente pesquisa tem o objetivo de verificar que possibilidades para a aprendizagem da língua inglesa a aplicação de atividades digitais colaborativas com apoio de um AVA como complementação da sala de aula presencial proporciona para um grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e também que percepções esses alunos têm sobre o uso desse recurso para sua aprendizagem.

Creio que este trabalho trará um enriquecimento significativo para a minha prática docente e também contribuirá com pesquisas envolvendo o uso de recursos tecnológicos para fins educacionais.

Diante do que foi exposto, espera-se responder a seguinte pergunta norteadora:

- Como os alunos percebem o uso dos recursos computacionais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa antes e depois de uma atividade colaborativa digital com o apoio de um AVA?

Este trabalho está organizado em três capítulos. A primeira parte intitulada Fundamentação Teórica apresenta os autores, obras e principais conceitos que embasam a pesquisa. A segunda parte detalha a natureza da pesquisa, o contexto, a atividade aplicada, os participantes, os instrumentos de coleta e procedimentos para a análise de dados. No terceiro capítulo, são apresentados e discutidos os resultados. Após essa apresentação, são expostas as considerações finais sobre o que foi abordado neste trabalho.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a teoria que embasa esta pesquisa, dividida em duas subdivisões. A primeira aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e suas prescrições em relação ao ensino-aprendizagem colaborativo, explicando a sua ligação intrínseca com uma visão sociointeracional de aprendizagem e tecnologia. Na segunda parte apresento a justificativa para o uso dos recursos tecnológicos para o ensino.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998) são os documentos de referência para o Ensino Fundamental de todo o país. Nesta seção discuto as considerações presentes nesses documentos em relação ao ensino-aprendizagem colaborativo e o uso de recursos tecnológicos para ensinar.

1.1.1 Ensino-aprendizagem colaborativo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998a), em sua introdução, apontam como objetivos, entre outros, que o aluno possa:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL, 1998a, p. 55).

Portanto, a escola deve abandonar as práticas de memorização de conteúdos e buscar práticas que colaborem com a formação de cidadãos capazes de interagir ativamente em sociedade. Esse direcionamento nos leva a uma visão sociointeracional de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a maioria das orientações e diretrizes educacionais explicam a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Segundo os Parâmetros

Curriculares de Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998b), essa visão entende que se aprende por meio da “interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem” (p. 57), ou seja, se aprende com o outro em situações significativas inseridas em seu cotidiano. Esse outro, portanto, não se restringe ao professor. Para a solução de uma tarefa, o aluno pode também, por exemplo, contar com a ajuda de um colega ou colegas mais experientes em determinada competência.

Essas considerações têm origem nos estudos de Vigotsky (1991), que por meio de suas pesquisas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem elaborou o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), chegando à conclusão que uma criança auxiliada por um par ou pares é capaz de fazer atividades diferentes das que poderia fazer sozinho. Essa diferença entre o que a ela realiza sem auxílio (“Zona de Desenvolvimento Real”) e o que pode realizar com ajuda é a chamada ZDP.

Portanto, o ensino que foca o que a criança pode fazer sozinho pode ser considerado ineficaz, pois tem base nas habilidades que já estão bem amadurecidas. Por outro lado, quando trabalha-se a ZDP, com atividades colaborativas, dirige-se a novos passos no desenvolvimento do aluno. “O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKY, 1991, p. 101). Entende-se então que o processo de ensino-aprendizado deve ser colaborativo, ou seja, que os alunos não realizem tarefas ou parte de tarefas individualmente, mas unam-se e contribuam com suas habilidades para chegar a um determinado objetivo em conjunto.

O convívio em grupo produtivo é a chave para a eficácia de um projeto educacional e para a vida social, pois “são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta”. (BRASIL, 1998a, p. 91.). Para que isso aconteça, é necessário um preparo e estabelecimento de regras a fim de que haja um ambiente de respeito para que todos possam se expressar sem medo de críticas negativas dos colegas ou da desconsideração do professor.

Os PCN (BRASIL, 1998a) afirmam também que por meio de tarefas que envolvem a fala e a escrita para reorganização das ideias compartilhadas pelos

alunos propicia-se uma reflexão sobre “a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos” (p. 91).

Um fato de importante relevância é a interferência do professor na escolha dos grupos para atividades colaborativas, pois, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), há grande diferença entre agrupar os alunos por ordem alfabética e agrupá-los por meio de outros critérios. Provavelmente a melhor escolha é formar grupos que incluam alunos em diferentes níveis de aprendizagem, tendo em vista que Vigotsky (1991) afirma que as crianças realizam atividades mais avançadas com a ajuda de companheiros mais experientes, que também desenvolvem seu aprendizado, pois, segundo Kohonen (1992), consolidam os seus próprios conhecimentos ao auxiliar o outro.

Para Tinzmann et al (1990), o professor também deve ter consciência de que a posição do seu conhecimento e da sua autoridade mudam em um contexto de ensino-aprendizagem colaborativa em relação ao que se considera na ensino-aprendizagem tradicional. O seu conhecimento não será o único que conta. Ele se soma aos conhecimentos prévios dos alunos, que podem trazer contribuições únicas ao processo. A autoridade é partilhada, pois os alunos tomarão as decisões e os rumos de como a tarefa será desenvolvida a partir da sugestão e mediação do professor.

1.1.2 A Tecnologia nos PCN

Os PCN (BRASIL, 1998a) abordam os avanços constantes dos recursos tecnológicos como benéficos para a sociedade como fonte de informação e comunicação. Entretanto, uma maior quantidade de informações e recursos não é garantia de um maior conhecimento crítico. Portanto a escola, que faz parte desse mundo de avanços, deve integrar a tecnologia presente fora dela, possibilitando que essas ferramentas e variedade de informações sejam utilizadas e analisadas com criticidade e capacidade procedimental, promovendo a diminuição da desigualdade.

Um dos grandes progressos por meio da tecnologia computacional é a possibilidade de aprender em diferentes lugares e horários além dos instituídos pela escola, permitindo a realização de trabalhos colaborativos por meio a facilidade que

oferece para a socialização de ideias. Entretanto, segundo os PCN (BRASIL, 1998a), é necessário que se desenvolva no aluno habilidades para realizar escolhas autônomas em relação a sua própria aprendizagem. Logo também cabe ao professor se afastar do papel controlador e ser mais orientador, observador, articulador e motivador.

A implantação do uso das tecnologias na escola não garante por si só um ensino de melhor qualidade, pois por trás do uso do computador podem estar atividades de repetição e memorização descontextualizadas típicas da educação tradicional e behaviorista. Esse uso inadequado também caracteriza um desperdício diante das múltiplas possibilidades como:

a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar ideias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação: as redes de computadores. (BRASIL, 1998a, p. 141).

Os PCN apontam possíveis entraves para a implantação da tecnologia no ambiente escolar, dentre eles:

pouco conhecimento e domínio, por parte dos professores, para utilizar os recursos tecnológicos na criação de ambientes de aprendizagem significativa; insuficiência de recursos financeiros para manutenção, atualização de equipamentos e para capacitação dos professores, e até a ausência de equipamentos em muitas escolas; e a falta de condições para utilização dos equipamentos disponíveis devido à precariedade das instalações em outras. (BRASIL, 1998a, p. 142).

Por meio da minha experiência, observo que muitos desses problemas estão sendo superados, mas ainda fazem parte de muitas escolas, principalmente nas regiões periféricas, como a da escola em que leciono.

Como indicam os PCN (BRASIL, 1998a), essa realidade precisa ser mudada, pois a escola deve acompanhar a sociedade e a demanda de indivíduos que dominem as novas tecnologias. Além disso, o computador é uma ferramenta que permite realizar atividades que sem ele são praticamente inviáveis e um “instrumento de mediação” que permite relações inovadoras para o desenvolvimento do

conhecimento por meio da interação entre usuários sem barreiras de tempo e espaço.

Alguns aspectos devem ser levados em conta para o planejamento de boas situações de aprendizagem utilizando o computador. Dentre os que os PCN (BRASIL, 1998a) indicam, destaco o levantamento da familiaridade dos alunos com os recursos computacionais a serem utilizados, elaboração de roteiros de trabalhos para auxiliar os alunos, socialização das produções pela rede de computadores, conhecimento do próprio professor em relação ao programa utilizado, utilização de programas diversos, ajuda dos alunos mais experientes aos que não dominam tanto o computador e ensino de procedimentos básicos de informática (salvar sempre o trabalho, utilizar antivírus e não desligar o computador com programas abertos, entre outros).

O documento lembra que a máquina não é nada sem o professor para decidir, elaborar e orientar o seu uso e sem as atividades mentais dos alunos que interagem com ela.

Sugere-se, então, que a comunidade escolar discuta de forma reflexiva sobre a utilização e adequação dos recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem.

1.2 Ensino e Tecnologia

Nos últimos anos, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem se popularizado e se faz presente em grande parte das ações do nosso cotidiano. As crianças e adolescentes são “nativas digitais” (PRENSKY, 2001), pois nasceram e já estão expostas e familiarizadas com o uso dos computadores e aparelhos móveis desde muito cedo. Como aponta Braga (2013), o uso desses recursos se tornaram uma demanda social, pois os indivíduos que não partilham dessas práticas acabam sendo excluídos de determinados contextos sociais

Como a educação faz parte da vida, as TIC também têm sido pensadas como um recurso para o ensino-aprendizagem.

1.2.1 Uso do computador no ensino de línguas através das décadas

A tecnologia tem sido utilizada na educação há séculos, se considerarmos que o giz e a lousa são recursos tecnológicos. Já os recursos computacionais estão presentes há algumas décadas.

Segundo Warschauer (1996), a aprendizagem de língua auxiliada pelo computador (*computer-assisted language learning* – CALL) foi inicialmente aplicada nas décadas de 60 e 70. Através dos anos, o avanço da tecnologia e os estudos voltados a essa área permitiram mudanças nas maneiras pelas quais o aprendiz utilizava esse recurso para aprender. Warschauer (1996), divide esse desenvolvimento em três fases:

- Behaviorista ou Estrutural: influenciada pela teoria de aprendizagem comportamentalista, focava na língua como estrutura e baseava-se em exercícios de repetição e substituição (*drills*), explicações gramaticais e ferramentas de tradução.
- Comunicativa: influenciada pelos defensores da abordagem comunicativa nos anos 80 e 90, que acreditavam que os exercícios de repetição não proporcionavam comunicação autêntica, focava o uso da língua mais do que a sua estrutura e tentava usar apenas a língua-alvo. Os alunos poderiam trabalhar em pares ou grupos, mas não necessariamente de forma colaborativa ou cooperativa.
- Integrativa: com o advento do computador multimídia e da internet, foi possível oferecer programas que abrangessem as quatro habilidades, aproximando-se mais do uso da língua no mundo real em um uso contínuo dos recursos tecnológicos.

O quadro a seguir traz as fases citadas acima e complementa com mais detalhes referentes à tecnologia utilizada, ao papel e ao principal uso do computador, ao paradigma educacional, à visão de língua, ao papel do aluno e ao principal objetivo.

Estágio	1970-1980 CALL Estrutural	1980-1990 CALL Comunicativo	Século 21 CALL Integrativo
Tecnologia	Computador de grande porte	PCs (computadores pessoais)	Multimídia e internet
Papel do computador	Tutor mecânico	Tutor e ferramenta de aprendizagem	Procura integrar várias habilidades linguísticas e o uso contínuo da tecnologia
Paradigma educacional	Gramática e Tradução e Audiolingual	Abordagem comunicativa	Abordagem por Tarefas e Baseada no Conteúdo
Visão de língua	Estrutural (sistema estrutural formal)	Cognitivo / Construtivista (sistema construído mentalmente)	Sociocognitivo / Sociointeracionista (sistema desenvolvido nas interações sociais)
Principal uso do computador	Prática da língua baseada em exercícios de repetição (aspectos estruturais e lexicais); Usado para explicação gramatical e tradução (foco na forma)	Foco no uso das formas práticas das habilidades linguísticas em formato de exercícios de não-repetição: <ul style="list-style-type: none"> • jogos; • simulações; • reconstrução de textos; • discussão de significados 	Foco no uso da língua em contextos sociais autênticos
Principal objetivo	Precisão linguística	Precisão linguística e fluência	Precisão linguística, fluência e agência
Alunos	Alunos trabalham individualmente	Alunos trabalhando em pares ou em grupos	Alunos exercem um controle maior sobre qual percurso seguirão nas atividades.

Quadro 1.1 Fases do CALL (Adaptado) (OLIVEIRA, 2013, p. 195)

Com o surgimento da Web 2.0, que proporcionou uma maior possibilidade de interação e participação dos usuários da internet, surgiu um novo interesse pelo ensino à distância. Isso porque, segundo Braga (2013), ofereceu-se novos meios para a interação simultânea do professor com seus alunos e dos alunos entre si.

1.2.2 Inserção de atividades com o uso das TIC

Segundo Dudeney e Hockly (2007), o uso da tecnologia nas aulas de língua vem se tornando cada vez mais necessário, pois os alunos estão crescendo com a tecnologia e têm acesso a ela em casa, na rua e em outros diversos ambientes. A escola não pode ser um lugar de exceção, pois não faz sentido que se faça uso unicamente de materiais retrógrados no ambiente destinado à aprendizagem enquanto fora dele o estudante pode acessar uma diversidade de informações e recursos atualizados e facilitadores das atividades sociais. Questiona-se então a validade do que se aprende na escola, se em outros ambientes ele aprende com recursos bem mais modernos. Abrir as aulas para essas mudanças, portanto, traz o mundo de fora e permite que os alunos se interessem mais pelo aprendizado que está alinhado a sua vida real. Além disso, como afirma Oliveira (2012), essas mudanças possibilitam que o aluno se prepare para os desafios sociais relacionados tanto ao uso da língua inglesa, como ao próprio uso dos recursos tecnológicos.

A língua inglesa em especial, de acordo com Dudeney e Hockly (2007), permeia a maior parte da Internet, o que permite um uso mais aproximado das situações reais por meio de tarefas e textos autênticos e a prática das habilidades de escrita, leitura, fala e escuta com oportunidade de comunicação e colaboração entre indivíduos que se encontram em lugares diferentes.

Segundo Oliveira (2013), os recursos tecnológicos e a comunicação mediada pelo computador maximizam experiências linguísticas interativas, aumentando a qualidade e a quantidade da língua a qual são expostos e que produzem.

Entretanto, a inserção dos novos recursos não pode se manter apenas no nível da atualização tecnológica. Como afirma Oliveira (2012), além da questão técnica, deve haver uma atualização da concepção dos professores, alunos e comunidade em relação ao ensino-aprendizagem. Há os sujeitos, uma resignificação do contexto de ensino, pois a tecnologia “favorece a interação entre

os sujeitos, propicia o diálogo, a troca, a construção coletiva, na qual o professor assume um novo papel” (OLIVEIRA, 2012, p. 146). A mudança do papel de professores e alunos está associada à alteração das relações de espaço, tempo e comunicação, que são flexibilizados e ampliados.

O professor, em seu novo papel, ainda precisa elaborar roteiros para pré-organização do andamento das atividades com recursos digitais. Oliveira (2012), sugere que o docente:

- combine previamente com os alunos as condições para organização da atividade;
- baixe e instale previamente nas máquinas que serão utilizadas os programas para desenvolver a atividade;
- discuta com os alunos o gênero digital a ser utilizado e a proposta de uso dele no projeto específico;
- elabore com os alunos possíveis questionamentos e respostas que podem acontecer no desenvolvimento da atividade.

1.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é, de acordo com Almeida (2003), uma plataforma encontrada na rede mundial de computadores que tem o objetivo de promover o ensino on-line por meio da integração de diferentes mídias, linguagens e recursos, apresentação de informações, desenvolvimento de interações, produção e socialização de produções, independentemente do tempo e do espaço de cada participante. Com o surgimento da Web 2.0, como afirma Braga (2013), procurou-se criar ambientes que transportassem as práticas da sala de aula presencial para plataformas técnicas na internet com objetivo principal de oferecer cursos a distância, diminuir a quantidade de aulas presenciais e, posteriormente oferecer atividades extraclasse para alunos de cursos presenciais. Atualmente, são utilizados para as mais diversas finalidades educacionais e até mesmo por áreas que não são vinculadas à educação.

Esses ambientes oferecem uma forma inovadora de interação professor-aluno e aluno-aluno de maneira síncrona e assíncrona, independente, sem a orientação ininterrupta do professor e sem um tempo totalmente fechado. Tem base em uma

concepção de “participação colaborativa, bidirecional e dialógica, pressupõe a compreensão de conhecimento como algo (hiper)textual, aberto a conexões, à integração de várias linguagens”. (ROSTAS & ROSTAS, 2009, p. 139).

Existem diversas plataformas AVA com características e ferramentas diferentes. A maioria possui ferramentas que disponibilizam textos, vídeos e apresentações, correio eletrônico, salas de bate-papo, wikis e fóruns.

Os wikis, por exemplo, segundo Braga (2013), são arquivos digitais que podem ser produzidas com a colaboração de toda uma classe. Os alunos podem criar, elaborar e criar uma página com recursos de texto, imagem, som e vídeo.

O fórum é uma ferramenta na qual os alunos podem trocar ideias e realizar discussões para desenvolver a tarefa de forma que todos aprendam juntos. Para que esse tipo de atividade tenha sucesso, é importante “que o professor gerencie a participação dos alunos, evite o desdobramento de colocações que fogem do tema ou são demasiadamente prolixas” (BRAGA, 2013, p. 82).

Tomadas essas precauções e com planejamento adequado, a discussão por esse meio virtual tende a ser muito produtiva e enriquecedora, pois, como aponta Braga (2013), todos os alunos podem participar do debate, tendo em vista que têm a possibilidade de elaborar melhor as suas contribuições por não estarem pressionados pelo tempo e pela pergunta feita face a face. Os alunos mais tímidos também sentem-se mais encorajados a expressar suas ideias.

Neste capítulo, apresentei as teorias que fundamentam a realização deste trabalho. No capítulo a seguir apresento a metodologia empregada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento e justifico a escolha metodológica utilizada nesta pesquisa. Em seguida, descrevo o contexto em que foi realizada, a atividade realizada para ensinar os dados e quem são os participantes. Por fim, apresento os instrumentos utilizados para a coleta de dados e quais são os procedimentos para análise desses.

2.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa tem o objetivo de verificar o que a utilização de uma atividade colaborativa digital em um AVA como complementação da sala de aula de inglês pode proporcionar ao aprendizado de um grupo de alunos e a percepção deles quanto ao uso desse recurso. Por trabalhar com um grupo específico e observar um evento também específico, acredito que o estudo de caso é a melhor escolha metodológica. Além disso, autores como Chizzoti (2006), Nunan (1992) e van Lier (2005) apontam essa metodologia como adequada a pesquisas educacionais.

Os estudos de caso visam a pesquisar “um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações” (CHIZZOTI, 2006, p. 136). A partir dessa definição, fica claro que o estudo de caso é relevante para estudar um evento atual, relevante e único para conseguir respostas importantes a um determinado interesse.

A importância do caso em si nessa abordagem é tamanha que Stake (2005) destaca a importância da escolha pelo objeto a ser estudado como primordial.

Segundo van Lier (2005), o estudo de caso é vantajoso, pois traz uma atenção especial ao contexto e ao acompanhamento de mudanças durante um período de tempo em um indivíduo ou grupo de indivíduos. No caso desta pesquisa, acompanhamos as possíveis mudanças a partir da aplicação da atividade colaborativa digital.

A questão de pesquisa apresentada na introdução deste trabalho é do tipo “como”. As perguntas desse tipo se adequam a uma pesquisa de estudo de caso, pois nestas “faz-se uma questão do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou

nenhum controle” (YIN, 2001, p.16). Também há pouco controle sobre os acontecimentos, pois não é possível prever com precisão os resultados do uso de um novo recurso no ensino-aprendizagem.

Yin (2001) afirma que as respostas obtidas a partir de um estudo de caso não podem ser generalizadas. De fato, o objetivo deste trabalho não é demonstrar a solução definitiva em relação a integração de atividades colaborativas digitais ao ensino presencial, mas mostrar uma possibilidade que pode dar certo ou não em outros contextos e propiciar a comparação com outras pesquisas na mesma área.

2.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa se deu em dois contextos: o ambiente escolar presencial e o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A seguir, apresento e descrevo esses contextos e suas peculiaridades.

2.2.1 A Escola

A escola onde a pesquisa foi aplicada é localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. A comunidade é residencial e comercial. Nos arredores da escola há vários bares, restaurantes, lojas e igrejas.

Os moradores são de diferentes níveis econômicos, mas predominam os de baixa renda e da classe trabalhadora.

Há sistema de água, luz e coleta de lixo para todos.

A escola estadual tem cerca de 1700 alunos e funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite). De manhã, estudam turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e turmas do Ensino Médio. À tarde, há 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. À noite, estudam alunos do Ensino Médio e de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio equivalente ao 2º ano.

A equipe gestora conta com uma diretora, dois vice-diretores, três coordenadoras (uma do Ensino Fundamental, uma do Ensino Médio e um de apoio à gestão pedagógica no Ensino Fundamental e Médio) e uma professora mediadora. Sempre que a diretora ou um dos vice-diretores se ausentam para tirar férias ou licenças alguém é indicado para substituí-los.

Não há turmas sem professores. Há alguns professores eventuais e professores de apoio à aprendizagem para cobrir as faltas e, em raros casos, os alunos são dispensados mais cedo no período matutino e no período noturno.

Acontecem as reuniões de ATPC com os professores semanalmente, nas quais são passados avisos e, casualmente, são feitas reflexões e discussões de problemas de aprendizado e indisciplina.

As reuniões de pais acontecem bimestralmente. Em geral, são realizadas apenas com o professor coordenador da turma. Os pais são convocados e por isso o comparecimento é relativamente alto. Além disso, os pais só vão à escola quando há problemas de indisciplina.

A equipe gestora é atuante e colaborativa com o corpo docente, mas a maior parte de seu tempo é tomada pela resolução de problemas relacionados à indisciplina. Há Associação de Pais e Mestres formada e dirigida de acordo com a legislação estadual vigente.

A escola tem 18 salas de aula. Todas elas são ocupadas nos períodos da manhã e da tarde e contam com cadeiras, carteiras, lousa e dois ventiladores. Há uma quadra esportiva coberta, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de informática, sala de Artes e sala de reforço. Entretanto, esses ambientes são usados com limitações ou não são usados devido às más condições de organização e falta de recursos. A sala de vídeo conta com uma TV tradicional. A biblioteca fica fechada, pois não há responsável por ela e lá estão estocados muitos livros de forma desorganizada, até mesmo pela falta de espaço e mobiliário. A sala de informática conta com 15 computadores em funcionamento. A direção exige que os professores justifiquem os usos desses espaços.

A turma que participou da pesquisa é do 6º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos, estuda no período da tarde e tem 25 alunos matriculados. A sala de aula tem as cadeiras e carteiras dispostas em fileiras, pois o espaço é pequeno e é difícil outra disposição padrão. As aulas de Inglês são ministradas às segundas-feiras nas duas últimas aulas do período.

2.2.2 O Ambiente Moodle

Dentre os AVA existentes, apresento a seguir o Moodle, pois é este ambiente que selecionei para utilizar neste estudo, uma vez que além de suas múltiplas

funcionalidades, como será descrito a seguir, também é um ambiente com o qual tenho maior familiaridade. Além disso, há comunidades que permitem o cadastro de professores em seu site com a plataforma para criação de cursos para os seus alunos sem burocracia ou pré-requisitos.

O Moodle, de acordo com o website de sua organização (MOODLE, 2012), é um software livre de código aberto que pode ser usado, modificado e livremente distribuído sob os termos de sua licença para a criação de cursos e sites. É útil principalmente para programadores e profissionais da educação. A palavra Moodle é um acrônimo para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto). Foi criado e inicialmente desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas.

Vários protótipos foram criados e descartados até que em 20 de agosto de 2002, segundo Moodle (2006) foi lançada a versão 1.0. Desde então, são disponibilizadas atualizações que adicionam novos recursos ao software. Pessoas de todos o mundo contribuem para que essas atualizações ocorram.

De acordo com Moodle (2007), a plataforma favorece uma pedagogia de colaboração e reflexão crítica e é adequado para aulas totalmente on-line ou como complementação das aulas presenciais, como usamos nesta pesquisa.

Quando se instala o software, cria-se um site para um administrador, que pode ser uma instituição de ensino, um grupo de pessoas ou um indivíduo. Esse administrador fornece acesso a esse site para que outras pessoas criem diversos cursos. O administrador do site ajusta as cores, fontes e aparência geral dele e permite a entrada de usuários, que podem ter atribuição de criador de cursos, de professor ou de aluno.

Nessa pesquisa foi utilizado o site Moodle da Comunidade Aprender Livre. Trata-se, segundo o seu website (APRENDER LIVRE, 2014), de uma comunidade de pessoas interessadas em ensinar e aprender e autogestionada pelos professores livremente associados com apoio do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CETEF-RJ).

A página inicial de um site baseado na plataforma Moodle apresenta informações sobre a instituição administradora, informações que o administrador deseje apresentar, uma barra com links para páginas do site selecionados também pelo administrador e o campo voltado para acesso com nome de usuário e senha, como pode-se verificar na figura 2.1 a seguir.

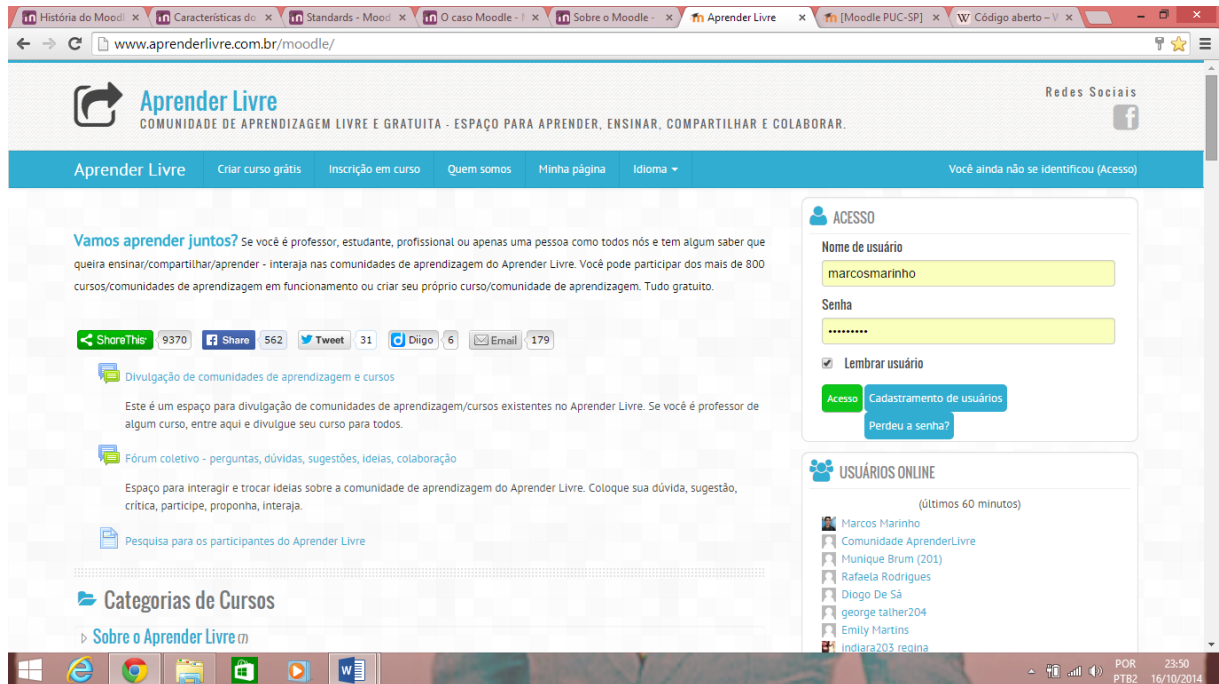


Figura 2.1 Página inicial do site

O ambiente é facilmente compreendido pelo aluno, pois ao acessar o curso, como podemos visualizar na figura 2.2, ele é apresentado a uma página que contém os tópicos (que podem ser divisões por tema ou por aula) que incluem as atividades e/ou conteúdos a serem acessados.

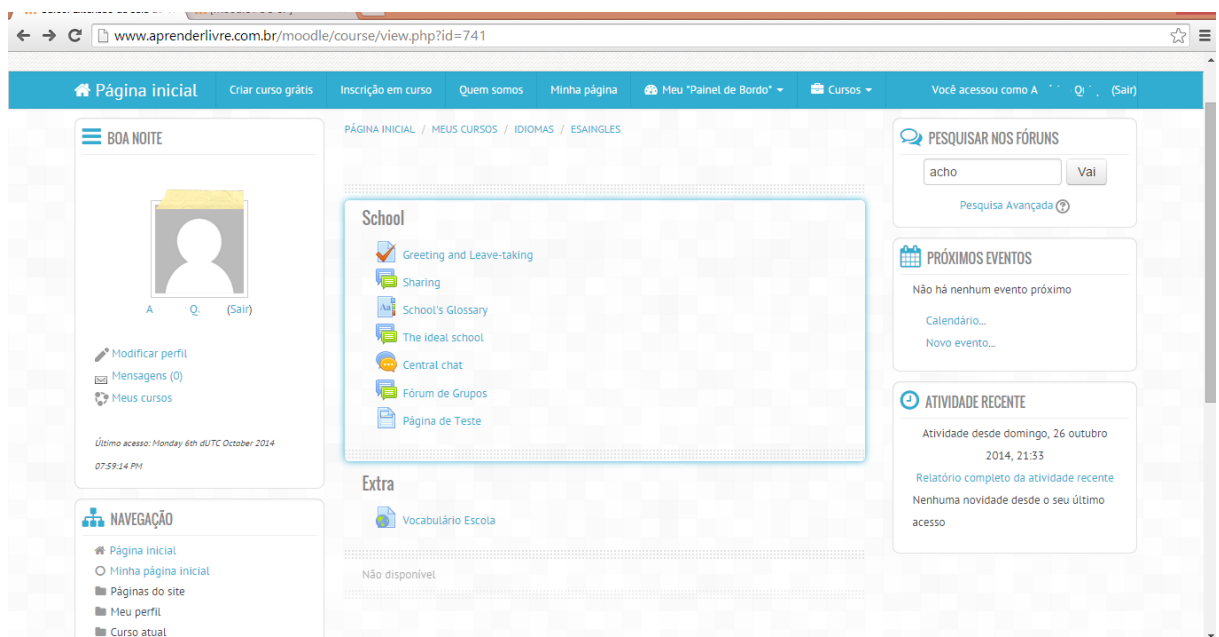


Figura 2.2 Página inicial do curso

Por meio das ferramentas de administração do curso, o professor pode controlar quem são os alunos que acessam e dividi-los em grupos a partir dos seus critérios para que interajam de diferentes formas, com atividades voltadas apenas para um grupo ou grupos. São disponibilizados diferentes tipos de recursos para inserção de atividades e conteúdos no curso, sendo eles:

- Diário: permite que o aluno escreva comentários livres sobre o seu aprendizado.
- Lição: publica conteúdo em um modo flexível em um certo número de páginas, que terminam com uma questão e uma série de possíveis respostas que permitem o acesso a outra página ou leva o aluno a uma página anterior.
- Pesquisa: permite a criação pelo professor de formulários personalizados de pesquisa.
- Questionário: possibilita ao professor criar e configurar testes de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência e outros tipos de perguntas.
- Modalidade avançada de carregamento de arquivos: permite ao aluno enviar arquivos de qualquer formato com base em instruções fornecidas previamente pelo professor.
- Texto online: prevê o uso do editor de textos para escrever diretamente no Moodle com base em instruções do professor, que podem avaliar as tarefas, adicionar comentários ou efetuar mudanças.
- Envio de arquivo único: permite que cada estudante envie um arquivo de um tipo específico solicitado pelo professor.
- Atividade off-line: é útil quando a tarefa é realizada fora do Moodle, pois os estudantes podem ler uma descrição da tarefa, mas não podem enviar documentos.
- Arquivo: permite que o professor forneça um arquivo como recurso do curso para leitura, por exemplo.
- Livro: possibilita a criação de diversas páginas em formato de livro para exibir material de leitura para um módulo de estudo individual, um manual ou um portfólio, com capítulos e subcapítulos que podem conter arquivos de mídia e textos.
- Pasta: permite que o professor disponibilize uma série de arquivos relacionados a determinado assunto.

- URL: possibilita fornecer um link da web como um recurso do curso.
- Chat: permite que os participantes tenham uma discussão síncrona, em tempo real, através da web.
- Glossário: possibilita que os membros criem e mantenham uma lista de termos ou definições, como um dicionário. Arquivos e imagens podem ser anexados as entradas no glossário, que podem ser pesquisadas ou navegadas alfabeticamente ou por categoria, data ou autor e podem ser aprovadas por padrão ou necessitar de aprovação do professor antes que sejam visualizadas por alguém. O professor também pode permitir que sejam feitos comentários sobre as entradas.
- Wiki: permite que os participantes adicionem ou editem uma coleção de páginas da web. Um wiki pode ser colaborativo, com todos podendo editá-lo, ou individual. Um histórico de versões anteriores de cada página é mantido, listando as edições feitas por cada participante
- Fórum: é um espaço de discussão assíncrona que depende da interação do professor e dos alunos. O fórum é fundamental para a realização de reflexões e debates exigidos em atividades que se apresentam colaborativas. No Moodle, eles têm diversos tipos de estrutura e podem incluir a avaliação de cada uma das mensagens, que são visualizadas em diversos formatos e podem incluir um ou mais anexos. O professor pode criar fóruns ou tópicos dentro de fóruns que podem ser visualizados e utilizados apenas por um determinado grupo de alunos ou mais.

2.3 A Atividade

Para a realização desta pesquisa, foi aplicada uma atividade que propõe-se como colaborativa e digital, de acordo com as teorias apresentadas anteriormente. Foi levada em conta a proposta curricular da rede de ensino, portanto, houve a preocupação de trabalhar os conteúdos e as habilidades previstas para o 3º bimestre (SÃO PAULO, 2010), sendo eles:

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Denominação de objetos (caneta, lápis, mochila) e móveis escolares (carteira, cadeira, lousa) • Descrições de espaços escolares, de plantas baixas • Proposta de reorganização escolar
Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender, analisar e interpretar uma planta baixa, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais • Organizar grupos de palavras em categorias • Produzir textos descritivos sobre o tema em estudo

Quadro 2.1 – Conteúdos e habilidades adaptados da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2010, p.114)

Após o estudo prévio dos conteúdos em sala de aula com o material didático fornecido pela rede de ensino, os alunos foram apresentados ao AVA Moodle e suas funcionalidades. Então, foram criados quatro grupos que se manteriam durante toda atividade. Cada etapa foi orientada e iniciada na sala de informática da escola, mas deveria ser continuada e realizada em casa.

A primeira etapa consistia em acessar o fórum de grupo no AVA para responder a questão “Como seria a sala de aula ideal?”, além de verificar as respostas dos colegas de grupo, comentá-las e opinar para construir uma só ideia de sala de aula perfeita com a colaboração de todos. Coube ao professor estimular o diálogo e dar continuidade a troca de ideias por meio de questionamentos sobre que objetos e mobiliários a sala deveria ter, como deveria ser a disposição das cadeiras e mesas, entre outros. Os alunos também deveriam enviar ao fórum, para apreciação dos colegas, imagens encontradas em sites de busca que representassem os objetos que eles desejavam na sala. Foi orientado que os alunos, como forma de praticar, utilizassem a língua inglesa o máximo possível e em especial ao que se referisse ao mobiliário e aos objetos.

Na segunda etapa, foi solicitado que, a partir das discussões e das imagens apresentada no fórum, fosse elaborada com o apoio de um programa de edição de imagens (*Paint*) uma espécie de planta baixa da sala de aula ideal para o grupo. Quando ela estivesse pronta, os participantes deveriam nomear os itens e descrever a planta com frases utilizando *there to be* com o objetivo de consolidar o que foi

praticado. O produto final deveria ser enviado por meio da Modalidade avançada de carregamento de arquivos no Moodle.

Por fim, como forma de reconsolidar o que foi aprendido, os grupos publicaram os seus trabalhos em um novo fórum que poderia ser acessado pelos participantes de todos os grupos para que fossem feitas comparações e comentários em relação aos produtos finais.

2.4 Participantes da Pesquisa

O trabalho foi realizado inicialmente com um grupo de 25 alunos (de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 846.508 do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com data de relatoria em 06/10/2014) do 6º Ano do Ensino Fundamental, mas, devido a ausências constantes, seis dos 25 não foram considerados participantes desta pesquisa, porquanto não cumpriram com os requisitos utilizados neste trabalho, ou seja, um dos critérios para participação é que os alunos participassem de todas as atividades durante o processo da coleta de dados.

O grupo participante compõe-se de 11 meninos e 08 meninas. A grande maioria encontra-se na idade adequada para a série que é de 11 anos, como pode-se verificar na tabela 2.1 abaixo.

Tabela 2.1 – Idade

Idade	Participantes
10 anos	02
11 anos	13
12 anos	03
13 anos	01
N = 19	

A turma não apresenta grupos muito fechados. Ela tem uma boa relação com os professores em geral.

Quanto ao interesse nas atividades, o grupo é bem dividido. Muitos têm interesse de aprender e realizam as atividades em classe e extraclasse sem problemas. Já outros, têm muita dificuldade em manter o foco e acompanhar.

Para conhecer e apresentar mais dados sobre os participantes foi utilizado o instrumento de coleta de dados “Questionário Perfil” (Anexo 1).

Em relação à disciplina de inglês, a maioria declara ter interesse em aprender e que gosta da aula. Apenas dois alunos declararam o contrário, como podemos verificar nas tabelas 2.2 e 2.3.

Tabela 2.2 – Acha importante aprender inglês

	Participantes
Sim	17
Não	02
N = 19	

Tabela 2.3 – Gosta das aulas

	Participantes
Sim	17
Não	02
N = 19	

Os motivos do interesse foram questionados e respondidos de forma aberta pelos alunos e foram agrupados. Como mostrado na tabela 2.4 a seguir, eles estão relacionados principalmente ao desejo de conhecer outros países e a comunicação com estrangeiros. Isso demonstra que esses alunos, em sua pouca idade, possuem grandes aspirações.

Tabela 2.4 – Importância de aprender inglês

Idade	Participantes
Viagens internacionais	09
Comunicação com estrangeiros	06
Posição privilegiada no mercado de trabalho	02
Leitura de textos	01
Obtenção de boas notas escolares	01
Presença da língua no cotidiano	01
N = 17	

Na tabela 2.5 a seguir, estão agrupadas as respostas abertas apresentadas pelos participantes para justificar o gostar da aula de inglês.

Tabela 2.5 – Motivos para gostar da aula de inglês

	Participantes
Acho interessante, legal, divertido e/ou diferente	09
É importante aprender uma segunda língua	05
Tenho mais facilidade em aprender essa disciplina	05
Gosto do modo de ensinar do professor	01
N = 17	

Quando questionados sobre a motivação para aprender inglês, mais da metade dos participantes (12) declara estar altamente ou muito motivado e interessado, como podemos verificar na tabela 2.6 abaixo. Apenas três indicam estar pouco ou nada motivados.

Tabela 2.6 Níveis de interesse

	Participantes
Altamente interessado e motivado	03
Muito interessado e motivado	09
Mais ou menos interessado e motivado	04
Pouco Interessado e motivado	01
Nada interessado e motivado	02
N = 19	

Na tabela 2.7 a seguir estão as respostas para o que os participantes gostariam de aprender. Foram sugeridas cinco respostas previamente e houve a opção de que o aluno apontasse outras. Poderiam ser selecionadas mais de uma opção.

Tabela 2.7 – O que gostaria de aprender

Níveis	Participantes
Falar bem em diversas situações	12
Ouvir e conseguir entender o que os outros falam	11
Traduzir textos	07
Ler melhor textos diversos	04
Escrever textos diversos	04
Outros	00
N = 19	

Nenhum dos participantes estudou inglês antes da escola e também não fazem cursos fora dela atualmente. Entretanto, reconhecem que tem contato com a língua inglesa em seu cotidiano por meio das atividades relacionadas na tabela 2.8 abaixo. As respostas foram sugeridas no questionário, havia possibilidade de indicar mais de uma e outros meios não sugeridos.

Tabela 2.8 – Meios de contato com o inglês fora da escola

	Participantes
Jogando videogames	10
Navegando na internet	08
Assistindo filmes, séries e/ou desenhos	13
Ouvindo música	14
Realizando lições em casa do material didático fornecido	08
Conheço pessoas que falam inglês	08
N = 19	

A grande maioria utiliza o computador e tem acesso à rede mundial de computadores, como pode-se verificar nas tabelas 2.9 e 2.10 a seguir, o que indica que são alunos com algum nível de facilidade e hábito em manejar esses recursos tecnológicos.

Tabela 2.9 – Usa o computador

	Participantes
Sim	17
Não	02
N = 19	

Tabela 2.10 – Usa a internet

	Participantes
Sim	17
Não	02
N = 19	

Os participantes que responderam positivamente a essas duas perguntas foram questionados em relação a que ferramentas e/ou sites utilizam na internet. Foram indicadas algumas opções de resposta no próprio questionário e outras poderiam ser acrescentadas pelo participante. Foi possível indicar mais de uma resposta. Os alunos têm familiaridade com a maioria dos recursos da internet voltados ao entretenimento, comunicação e busca de informações, como podemos confirmar na tabela 2.11 a seguir.

Tabela 2.11 – O que usa na internet

	Participantes
Sites para assistir vídeos (Youtube)	15
Jogos	14
Sites de busca	14
Sites para ouvir e baixar música	14
Sites para assistir filmes e seriados	13
Facebook	12
Bate-papo	09
Sites de notícias	08
E-mail	06
Twitter (indicado em Outros)	02
N = 17	

Praticamente todos os alunos nunca tiveram experiências com aulas ou atividades educacionais pela internet. Apenas uma participante afirmou que já assistiu aulas gravadas com professores. Nenhum dos alunos conhecia o ambiente Moodle.

2.5 Instrumentos e Coleta de Dados

A escolha dos instrumentos de pesquisa está condicionada ao problema a ser estudado (RIZZINI et al., 1999). Creio que para responder a pergunta de pesquisa apresentada, é necessário analisar as percepções dos alunos antes e depois da realização de atividade colaborativa usando um AVA. Os instrumentos que forneceram dados para este trabalho foram dois questionários, um aplicado antes da realização da atividade (Anexo 2) e outro após a realização da atividade (Anexo 3).

O primeiro questionário continha seis questões, sendo uma aberta e cinco fechadas. Duas dessas fechadas solicitavam justificativas e comentários. Tinham o objetivo de verificar as percepções dos participantes em relação a questões ligadas à tecnologia e colaboração no ensino-aprendizagem de inglês antes da realização de uma atividade colaborativa digital. Foi aplicado no mês de setembro de 2014 em uma das aulas de Língua Inglesa sobre a minha supervisão e orientação. Não houve nenhum incidente que atrapalhasse a aplicação.

O segundo questionário continha nove questões fechadas, sendo que oito delas solicitava a apresentação de justificativas e comentários. Trazia questões que se relacionam às apresentadas no primeiro questionário com a finalidade de verificar as percepções dos alunos sobre a possibilidade de aprender inglês com recursos digitais e colaboração após a realização de uma atividade colaborativa digital. Foi aplicado ao término dessa atividade no mês de outubro de 2014 em uma das aulas de Língua Inglesa sobre a minha supervisão e orientação. Também não houve incidentes que atrapalhassem esse procedimento.

2.6 Procedimentos para a Análise de Dados

Os dados obtidos nos questionários foram agrupados, tabulados e analisados de forma quantitativa e qualitativa para interpretar a percepção dos participantes em relação ao ensino de inglês, atividades colaborativas e o uso de atividades digitais

com o apoio de um AVA no ensino-aprendizagem antes e depois da realização da atividade, traçando comparações e definindo se houve mudanças, vantagens ou desvantagens.

Foi escolhido como procedimento a Análise de Conteúdo, definida por Moscovici (2003) como uma técnica investigativa que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tem por objetivo a interpretação das mesmas.

Com base nisso, procurou-se interpretar as percepções dos participantes por meio das respostas das questões fechadas e do agrupamento por similaridade dos comentários, justificativas e respostas das questões abertas.

Bardin (2003) também define a Análise de Conteúdo como

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 2003, p.42).

Assim, a análise realizada se baseou em dois eixos: percepções anteriores à atividade colaborativa digital e percepções posteriores a mesma. Os dados serão apresentados em tabelas que apresentam as quantidades das respostas fechadas ou o agrupamento das respostas abertas pelo direcionamento contido nelas.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo apresento os dados obtidos a partir da aplicação de questionários e análise por meio da metodologia descrita anteriormente com a finalidade de responder a pergunta de pesquisa. Dessa maneira, o capítulo está dividido em duas seções: percepções prévias à atividade colaborativa digital e percepções posteriores à atividade colaborativa digital.

3.1 Percepções prévias à atividade colaborativa digital

Apresento as percepções prévias a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao questionário aplicado antes da sequência de atividades descritas anteriormente. A inserção deste tópico se justifica pela necessidade de verificar a modificação (ou não) da visão que os alunos possuem em relação ao uso de tecnologia no ensino aprendizagem e colaboração.

Quando perguntados de que maneira estudam melhor, foram apresentadas três opções: sozinho, em dupla ou em grupos. Este questionamento procurou verificar se já havia uma pré-disposição em realizar atividades em que a colaboração seja ao menos possível, tendo em vista que estar junto não significa necessariamente colaborar. De acordo com a tabela 3.1 a seguir, mais da metade dos alunos afirmou que estuda melhor em duplas ao invés de sozinho ou em grupo.

Tabela 3.1 – Como estuda melhor

	Participantes
Sozinho(a)	06
Em dupla	10
Em grupos	03
N = 19	

Uma quantidade considerável de participantes (6) afirmou que estuda melhor sozinho, o que mostra uma preferência ao modelo tradicional de ensino. A preferência da maioria pelo estudo em duplas condiz com as teorias de aprendizagem de Vigotsky (1991) de que se aprende melhor com uma par.

Entretanto, poucos alunos (3) percebem o estudo em grupo como mais adequado. Essa constatação é importante pois será confirmada ou refutada a partir da análise das respostas do questionário realizado após a sequência de atividades.

Independente da resposta dada à questão anterior, os participantes foram questionados em relação à qual seria a contribuição do estudo em grupos na opinião deles. As respostas foram abertas e agrupadas em três opções pela sua similaridade, como podemos verificar na tabela 3.2 abaixo.

Tabela 3.2 – Benefícios do estudo em grupo

	Participantes
Possibilidade de um aluno que não consegue realizar alguma tarefa sozinho ser ajudado pelos outros	10
Compartilhamento de ideias e opiniões	07
Não há	06
N = 19	

Pode-se verificar que dez dos alunos, em suas opiniões apresentadas na tabela acima, confirmam a teoria de Vigotsky (1991) de que é possível que um aluno realize, com a ajuda de outro, tarefas mais avançadas do que as que poderia realizar sozinho. Indiretamente, sete também confirmam esse posicionamento, tendo em vista que a troca de ideias e opiniões também pode levar a isso. Entretanto, seis alunos apresentam a princípio uma descrença em relação a qualquer benefício de atividades em grupo, ou seja, não creem que possa haver contribuição de fato.

Como aponta a tabela 3.3 abaixo, doze alunos declaram se sentir à vontade para falar em sala de aula e sete não. Apesar de não ser a maioria, o desconforto em se expressar no ambiente presencial é evidente.

Tabela 3.3 – Sente-se à vontade em falar na sala de aula

	Participantes
Sim	12
Não	07
N = 19	

Os alunos que responderam negativamente foram questionados em relação às razões para isso. Foram indicadas algumas opções e podiam ser apontadas outras, como pode-se ver na tabela 3.4 a seguir.

Tabela 3.4 – Razões para não falar em sala de aula

	Participantes
Crítica dos colegas	03
Atitude do professor	03
Falta de interesse	01
Frustração diante da repetição de determinado erro	00
N = 07	

Percebe-se que as razões apontadas por seis dos alunos (crítica dos colegas e atitudes do professor), são fortemente ligadas à situação presencial, na qual o aluno, mesmo que o que foi apontado não aconteça, impede-se de se expressar por esses medos. Verificaremos na próxima seção se esses problemas são superados em um contexto digital.

Em seguida os alunos foram questionados em relação à possibilidade de utilizar o computador para aprender inglês. As respostas podem ser visualizadas na tabela 3.5 abaixo. A maioria dos participantes (16) acredita nessa possibilidade.

Tabela 3.5 – É possível utilizar o computador para aprender inglês

	Participantes
Sim	16
Não	03
N = 19	

Os alunos que responderam positivamente foram questionados em relação a como isso poderia acontecer. As respostas foram abertas e agrupadas, como podemos ver na tabela 3.6 a seguir.

Tabela 3.6 – Como aprender inglês com o computador

	Participantes
Utilizando tradutores	08
Acessando conteúdos de entretenimento em inglês (jogos, vídeos e filmes)	06
Contato com falantes	05
Leitura de textos com explicações	03
Assistindo aulas em vídeo	02
Realizando exercícios	01
N = 16	

Pode-se constatar que, apesar de os alunos acharem que é possível aprender com auxílio do computador, eles não imaginam que isso pode acontecer por meio da colaboração. O uso de tradutores, que demonstra uma forte associação ao ensino estruturalista, acompanhado das indicações de leitura de explicações, assistir aulas e realizar exercícios demonstram que os alunos veem o uso de novas ferramentas apenas como substitutas das antigas, que lembram o CALL Estruturalista (WARSCHAUER, 1996), sem imaginar formas diferentes de aprender. Entretanto, as indicações de acesso a conteúdos de entretenimento em inglês e contato com falantes demonstram que também se vê a tecnologia como recurso para se utilizar o inglês em situações reais e autênticas envolvendo todas as habilidades, como afirma Dudeney e Hockly (2007).

Os participantes que acreditam que não se pode utilizar o computador para aprender inglês foram questionados em relação ao motivo dessa crença. Dois falaram que não utilizam o computador e por isso não creem nessa possibilidade. Um não soube responder.

Em seguida, todos os participantes foram questionados em relação à possibilidade de aprender inglês utilizando o computador em atividades colaborativas. A maioria também acredita nessa possibilidade, como podemos verificar na tabela 3.7 a seguir.

Tabela 3.7 – Aprender usando o computador em atividades colaborativas

	Participantes
Sim	15
Não	04
N = 19	

Os participantes que responderam positivamente foram questionados em relação a como eles achavam que isso poderia acontecer. As respostas foram abertas e agrupadas pela similaridade conforme a tabela 3.8 abaixo.

Tabela 3.8 – Como esse aprendizado poderia acontecer

	Participantes
Alunos se ajudando a realizar exercícios e tarefas	06
Troca e discussão de ideias sobre conteúdo exposto online	02
Troca e discussão de ideias sobre um conteúdo exposto em sala de aula	02
Não soube responde	07
N = 15	

Como exposto acima, a maioria dos alunos que aceitam a possibilidade de aprendizado com atividades colaborativas online não souberam explicar como aconteceria. Mesmo os que conseguiram responder, não foram específicos, o que leva a acreditar que todo o grupo não consegue visualizar como uma atividade desse tipo ocorreria.

Os que responderam não ser possível aprender com atividades colaborativas por meio do computador justificaram de acordo com a tabela 3.9 abaixo.

Tabela 3.9 – Por que esse aprendizado não poderia acontecer

	Participantes
Nem todos os alunos participariam	02
O computador geralmente é usado de outras maneiras e para outras finalidades	01
Não soube responde	01
N = 04	

Essas opiniões apresentam a possível dificuldade em integrar todos os alunos em uma atividade dessa natureza e confirmam que se desconhece como seria realiza-la. Chamou atenção a resposta de um participante, que expressa uma visão limitada das potencialidades dos recursos tecnológicos:

P07: “As pessoas usam o computador mais para outras coisas e não para atividades colaborativas”.

Percebe-se que, em geral, não falta ao aluno familiaridade com os recursos tecnológicos, mas sim uma abordagem educacional que privilegie o uso deles para promover situações de aprendizado significativo por meio da colaboração.

3.2 Percepções posteriores à atividade colaborativa digital

Após a realização da atividade descrita anteriormente, foi aplicado um outro questionário com a finalidade de verificar as percepções dos participantes sobre o uso de tecnologia e atividades colaborativas tendo eles passado por essa experiência.

Primeiramente, foi questionado se os alunos se sentiram motivados e interessados em aprender inglês por meio de uma atividade colaborativa digital. Foram sugeridas três respostas que podem ser visualizadas na tabela 3.10 abaixo.

3.10 – Motivação com a atividade digital colaborativa

	Participantes
Sim, me senti mais motivado e interessado	12
Minha motivação e interesse foram os mesmos	07
Não, me senti menos motivado e interessado	00
N = 19	

Pode-se constatar que a atividade colaborativa digital não teve a rejeição de nenhum aluno e a maioria (12) se sentiu mais motivado e interessado no aprendizado dessa maneira. Na tabela 3.11 a seguir apresento as justificativas abertas desses participantes, que estão agrupadas pela sua similaridade.

3.11 – Por que se sentiu mais motivado e interessado

	Participantes
Achei diferente, mais fácil, mais legal, mais interessante e/ou mais divertido	09
Possibilidade de utilizar mais ferramentas para aprender, como pesquisar na internet	03
Apreendi mais	02
Ajuda dos colegas nas dificuldades	01
N = 12	

Podemos constatar que a maioria dos participantes indica que a atividade colaborativa digital foi diferente das atividades normais e isso provocou grande interesse, seja pelo uso dos recursos computacionais ou pela oportunidade de interagir com os colegas de forma mais qualitativa, como podemos verificar nas respostas a seguir:

P01: “(...) foi uma coisa diferente e interessante para nós aprendermos, além de divertido e legal”.

P12: “(...) adoro mexer em coisas relacionadas à computação, gostei bastante e queria fazer todos os dias”.

P15: “foi bom porque eu trabalhava com o grupo, ajudamos um ao outro e dava para pesquisar também”.

Também foi solicitado que os alunos que se sentiram com a mesma motivação e mesmo interesse apresentassem a sua justificativa de forma aberta. As respostas foram agrupadas pela similaridade na tabela 3.12 abaixo.

Tabela 3.12 – Por que se sentiu motivado e interessado da mesma forma

	Participantes
Acho legal das duas formas	04
Aprendo da mesma forma	02
Sinto dificuldade em aprender da mesma forma	01
N = 07	

As respostas apresentadas nessa tabela nos mostram que a maioria dos 7 participantes que responderam essa questão, com exceção de um, não apresentam dificuldades e gostam de aprender inglês com as atividades costumeiras da sala de aula e mantiveram a mesma receptividade à atividade digital colaborativa. Essa aceitação se justifica ao sabermos que os alunos estão habituados ao uso dos computadores, como aponta Dudeney e Hockly (2007) em sua vida social e se sentem interessados ao utilizar esse recurso também em sala de aula.

Os participantes foram questionados em relação a dificuldades em utilizar as ferramentas computacionais necessárias para a realização das atividades (editor de texto, editor de imagem e busca na internet). Foram sugeridas três respostas conforme a tabela 3.13 abaixo. A maioria (10) não apresentou nenhuma dificuldade. Os demais apresentaram dificuldades apenas no início da sequência didática.

Tabela 3.13 – Dificuldades em usar os recursos do computador

	Participantes
Sim, tive dificuldades durante toda a realização das atividades	00
Sim, mas só no começo	09
Não tive dificuldades	10
N = 19	

Os alunos que afirmaram ter dificuldades apenas no começo foram questionados sobre quais foram as dificuldades e como lidaram com elas para superá-las. As respostas indicaram que foram problemas por não haver familiarização com algumas funcionalidades do computador e a ajuda dos colegas foi fundamental para superá-las, como pode-se verificar nas respostas abaixo:

P05: “Eu nunca mexi em computador, foi minha primeira vez. Foi um pouco difícil, mas eu pedi ajuda aos meus colegas, consegui e ficou fácil”.

P07: “(...) no começo eu tive um pouco (de dificuldade), mas eu fui aprendendo com os meus amigos”.

P14: “(Tive dificuldades) para colar as imagens e montar a sala, mas recebi a ajuda dos colegas”.

Os participantes foram questionados em relação a dificuldades para utilizar o ambiente Moodle (login, acesso às ferramentas, envio de mensagens, upload de imagens). Apresento na tabela 3.14 a seguir as respostas.

Tabela 3.14 – Dificuldades em usar o Moodle

	Participantes
Sim, tive dificuldades durante toda a realização das atividades	01
Sim, mas só no começo	04
Não tive dificuldades	14
N = 19	

Nota-se que houve um aumento de alunos que não apresentaram nenhuma dificuldade em utilizar o Moodle comparado com o uso das outras ferramentas utilizadas no computador, o que demonstra a praticidade da plataforma. Entretanto, um participante (P07) declarou ter apresentado dificuldades durante toda a atividade. Este participante afirmou que não sabia e não memorizava os locais que deveria clicar, devido à pouca familiarização com o acesso à internet.

Os alunos que afirmaram ter passado por dificuldades apenas no começo foram questionados também sobre essas dificuldades e como elas foram solucionadas. Novamente a colaboração dos colegas foi fundamental:

P03: “(Tive dificuldades no acesso devido a) senha e também por ter muitos lugares para clicar no site, mas os meus colegas e o professor me ajudaram”.

P12: “Tive dificuldades em acessar os links, mas meus amigos e o professor me ajudaram e aprendi como se faz”.

Os participantes foram questionados se colaboraram efetivamente na realização da atividade e todos responderam afirmativamente. Essa colaboração é caracterizada pela troca de ideias e comprovada no comentário do participante abaixo:

P17: “Eu falava sobre o que achei, se ficou bom ou não e (dava sugestões) do que precisava melhorar”.

Em seguida, foram questionados se os colegas colaboraram efetivamente nos grupos para a realização da atividade. Neste momento a unanimidade não se mantém em relação à última questão, como podemos verificar na tabela 3.15 a seguir.

Tabela 3.15 – Os colegas colaboraram

	Participantes
Sim	17
Não	02
N = 19	

Apesar disso, a maioria (17) indica que houve colaboração de fato, apesar das duas declarações contrárias de participantes de um mesmo grupo que, em suas justificativas, afirmam que havia participantes que não estavam interessados em interagir com o grupo para realizar a atividade. A efetiva colaboração ocorrida é comprovada nos comentários dos participantes a seguir:

P01: “Sim, todos ajudaram muito bem e colaboraram com ideias ótimas”.

P07: “Sim, porque todos me ajudaram em minhas dificuldades (...)”.

P17: “Me ajudaram quando eu não sabia fazer alguma coisa e deram opiniões importantes”.

Os participantes foram questionados se consideravam que a interação e a colaboração com os colegas contribuíram para o seu aprendizado de inglês durante a realização da atividade digital. A maioria também respondeu afirmativamente, como podemos visualizar na tabela 3.16 abaixo.

Tabela 3.16 – Houve aprendizado

	Participantes
Sim	16
Não	03
N = 19	

Os três alunos que não declararam considerar houve aprendizado apresentaram justificativas bem diferente entre si e, portanto, descritas a seguir:

P02: “Já conhecia e utilizava as coisas em inglês, então não precisei de ajuda”.

P05: “Não participei tanto e acho que por isso não aprendi muito”.

P06: “Meus colegas não me ajudaram muito”.

Como podemos verificar, o primeiro participante acima (P02) considera que já tinha um bom conhecimento do conteúdo de inglês que foi trabalhado e por isso não houve aprendizado, mas provavelmente apenas uma consolidação, que também é válida, além de que esse aluno teve função de par mais experiente para os seus colegas, conforme a teoria de Vigotsky (1991). O segundo participante (P05) não teve uma participação colaborativa de fato, enquanto o último (P06) afirmou que os colegas de seu grupo não o envolveram na atividade colaborativa por motivo que não foi apresentado. De fato, aqui não houve aprendizagem, pois ela era esperada em um contexto colaborativo no qual esses participantes aparentemente não estavam inclusos.

Em seguida, os participantes foram questionados se sentiram mais à vontade em se expressar durante a atividade, em especial através dos fóruns de discussão do ambiente Moodle. Como podemos verificar na tabela 3.17 abaixo, a maioria considerou esse tipo de mediação propício para se expressar.

Tabela 3.17 – Sentiu-se mais à vontade para se expressar

	Participantes
Sim	18
Não	01
N = 19	

Apenas um participante afirmou que não se sentiu à vontade para publicar mensagens no fórum de discussão por ter medo de ser criticada pelos colegas devido a erros de ortografia, apesar disso não ter ocorrido em nenhum momento durante toda a realização da atividade.

Realizando uma comparação entre os alunos que se sentiam à vontade em falar em sala de aula e os alunos que se sentem à vontade em se expressar nos fóruns, percebemos um grande avanço que reflete na participação que é essencial para que haja possibilidade de aprendizado. Isso confirma Braga (2013) ao afirmar que os alunos participam mais de discussões por meio virtual, pois todos têm a possibilidade de elaborar melhor as suas contribuições por não estar pressionado pelo tempo e pela pergunta feita face a face, além de encorajar os mais tímidos.

Os alunos foram questionados se, de uma forma geral, conseguiram praticar a língua inglesa e aprender mais por meio da atividade colaborativa digital. A grande maioria respondeu positivamente, como podemos verificar na tabela 3.18 a seguir.

Tabela 3.18 – Praticou e aprendeu mais com a atividade

	Participantes
Sim	18
Não	01
N = 19	

Por fim, foi solicitado aos participantes que comparassem o seu aprendizado por meio das atividades usuais da sala de aula e por meio da atividade colaborativa digital realizada e respondessem em qual achavam que aprendem melhor. A maioria dos alunos declarou que aprendeu melhor com a atividade colaborativa digital, mas o número de alunos que afirmam aprender da mesma maneira nos dois formatos de aula foi expressivo. Nenhum participante afirmou aprender melhor com as atividades de sala de aula sem a mediação do computador, conforme a tabela 3.19 a seguir.

Tabela 3.19 – De que forma aprende melhor

	Participantes
Aprendo melhor com a atividade colaborativa digital	12
Aprendo com as duas da mesma maneira	07
Aprendo melhor com as atividades comuns de sala de aula	00
N = 19	

Os alunos que declararam aprender da mesma forma nas duas situações justificaram suas respostas, em geral, afirmando que o aprendizado acontece e apenas se diferencia a forma. Entretanto, alguns demonstraram uma preferência ligada à motivação em relação à atividade digital, conforme as transcrições a seguir:

P12: “Eu gosto muito de utilizar o computador com o grupo, mas os materiais da sala também ensinam”.

P18: “A parte digital é muito legal, dinâmica e viva, só que na sala também aprendo”.

Os participantes que declaram ter aprendido melhor com a atividade colaborativa digital também justificaram as suas respostas. Foi indicado que se aprende mais coisas, que é mais divertido, que há mais autonomia do aprendiz, que se pode pesquisar conteúdos complementares, que é mais dinâmico, que a compreensão é mais rápida e facilitada e, principalmente, que a colaboração e ajuda dos colegas é fundamental para construir o aprendizado. Seguem alguns comentários que comprovam:

P01: “Porque os alunos aprendem mais e fazemos coisas mais divertidas juntos”.

P05: “Porque o que se fala na sala nem sempre eu entendo, mas no computador eu entendo e fica mais fácil”.

P07: “Porque eu vou no meu ritmo, vendo e digitando eu mesma com a colaboração dos colegas”.

P17: “Porque pelo computador é mais rápido e dinâmico”.

Por meio de todos esses resultados e comentários, podemos verificar que a atividade colaborativa digital foi amplamente aceita, pois trouxe uma motivação que se associa ao aprendizado. Até mesmo os alunos que não apresentavam dificuldades nas aulas rotineiras sem uso de tecnologia reconhecem que é um modo dinâmico e interessante de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa era verificar quais são as percepções de um grupo de 19 alunos de um 6º Ano do Ensino Fundamental da rede pública em relação ao uso de tecnologia e colaboração antes e depois da realização de uma atividade colaborativa digital.

Como relato na introdução, esse questionamento teve origem na constatação de que acontece um processo de desmotivação em relação ao estudo da língua inglês através da passagem pelas séries do Ensino Fundamental. Tendo em vista que há pouco tempo para as aulas e que os materiais utilizados em sala não são muito variados, surgiu a ideia de utilizar uma ferramenta não muito associada à sala de aula, mas que faz parte do cotidiano dos alunos: o computador. Essa ferramenta seria útil para expandir o ambiente de sala de aula por meio de uma atividade digital em uma AVA com foco na colaboração.

Tentei então, para responder a pergunta de pesquisa, dividir a análise dos dados obtidos por meio de questionários em dois eixos: as percepções prévias e as percepções posteriores ao uso de uma atividade que envolve colaboração e tecnologia.

De acordo com os dados apresentados na primeira seção do último capítulo, pode-se concluir que os alunos, antes da aplicação da atividade colaborativa digital, aceitavam a ideia de que o uso de recursos digitais envolvendo colaboração poderiam contribuir para o aprendizado. Entretanto, ficou evidente que não há clareza em relação a como isso seria possível. Quando questionados em relação à maneira que ocorreria o ensino mediado pelo computador, os alunos imaginaram atividades fortemente semelhantes a atividades tradicionais que são usadas em sala de aula.

Após a realização da atividade, podemos verificar por meio dos dados coletados que há uma aprovação total dos alunos em relação à eficácia da inserção de tecnologia e colaboração, pois a maioria declarou aprender melhor com ela e ninguém considerou que as atividades cotidianas da sala de aula eram melhores. Um elemento chave para isso é a motivação e o interesse que se apresenta maior quando envolve uma atividade colaborativa digital.

Pode-se verificar que os alunos estão mais habituados em utilizar recursos do computador e da internet ligados ao entretenimento e podem ter algumas

dificuldades para utilizar os mesmos ou outros para fins de aprendizagem colaborativa, mas eles têm boa capacidade de se adaptar com rapidez a essas novas diretrizes e devem ser estimulados.

Em relação à eficácia da colaboração para o aprendizado, os alunos percebem, em maioria, que isso acontece efetivamente, mas, em um contexto que prevê a colaboração para aprender, isso só acontece de fato se a colaboração for verdadeira e envolver o aluno realmente. O grupo aponta nos dados que se aprende e pratica mais com a atividade colaborativa digital e que os fóruns do AVA são ferramentas que diminuem os estresses que envolvem a expressão de ideias e comunicação em sala de aula.

Essas constatações parecem ser suficientes para responder a pergunta de pesquisa que norteou este trabalho. Considero, portanto, que o uso de recursos tecnológicos e uma abordagem colaborativa é uma esperança aos professores que se encontram em um contexto em que a desmotivação dos alunos é tão marcante, tendo em vista a alta receptividade e interesse que pude verificar nos alunos.

Porém, essas considerações não são a solução para os problemas. É preciso que haja uma mudança efetiva no nosso sistema educacional para que nossas escolas públicas sejam vistas com a importância devida, não sofram os entraves previstos nos PCN (BRASIL, 1998a, p. 142) e recebam os investimentos necessários para a realização de planos de ensino e projetos com esse viés tecnológico e colaborativo, tanto na aquisição de equipamentos quanto na formação tecnológica dos professores.

Espero que este trabalho possa contribuir significativamente para os estudos e pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa e incentivar outros que tenham a preocupação de procurar as causas para os problemas que envolvem os processos que envolvem o aprendizado e que proponham soluções que contribuam para a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa** (São Paulo), v.29, n.2, jul.- dez., 2003.

APRENDER LIVRE. **Quem somos e o que propomos**. Disponível em: <<http://www.aprenderlivre.com.br/moodle/mod/page/view.php?id=1830>>. Acesso em: 15 set. 2014. Última modificação em: 21 ago. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2003

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. England: Pearson/Longman, 2007.

KOHONEN, V. Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education. In NUNAN, D. (ed.) **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 14-39.

MOODLE. **História do Moodle**. Disponível em: <https://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle>. Acesso em: 15 set. 2014. Última modificação em: 17 set. 2006.

_____. **Características do Moodle**. Disponível em: <https://docs.moodle.org/all/pt_br/Caracter%C3%ADsticas_do_Moodle>. Acesso em: 15 set. 2014. Última modificação em: 08 jun. 2007.

_____. **Sobre o Moodle**. Disponível em: <https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle>. Acesso em: 15 set. 2014. Última modificação em: 31 jan. 2012.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma?. In: _____. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/Cap1_mcandida.zip>. Acesso em 15 set. 2014.

MOSCOVICI S. **Les méthodes des sciences humaines**. Paris: Editora Presses Universitaires de France, 2003.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992

OLIVEIRA, W. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira e mediação tecnológica: professores e alunos em relação constitutiva com os gêneros digitais. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012. p. 143-156.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso!: o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In.: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

RIZZINI, I. et al. **Pesquisando**: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Ursula, 1999.

ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 135-151.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005.

TINZMANN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. **What is the collaborative classroom?** Oak Brook: NCREL, 1990. Disponível em: <<http://www.arp.sprnet.org/admin/supt/collab2.htm>>. Acesso em: 15 set. 2014

VAN LIER, L. Case Study. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 195 - 208.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, M. **Computer assisted language learning: an introduction**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1 – Questionário Perfil

O objetivo deste questionário é conhecê-lo melhor.

Algumas questões foram retiradas e adaptadas do questionário elaborado pela Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos para o módulo de Necessidades e Objetivos do Ensino de Inglês na Escola Pública do curso Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando (1998).

Nome: _____ Idade: _____

1. Você acha importante aprender inglês?

Sim ____ Não ____ Por quê?

2. Você gosta das aulas de inglês?

Sim ____ Não ____ Por quê?

3. Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:

- altamente motivado
 muito interessado e motivado
 mais ou menos interessado e motivado
 pouco interessado e motivado
 nada interessado ou motivado

4. O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? Assinale mais de uma se necessário:

- escrever textos diversos
 traduzir textos
 ouvir e conseguir entender o que os outros falam
 falar bem em diversas situações
 ler melhor textos diversos

___ outros. Especifique _____

5. Você tem contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Assinale com X uma ou mais alternativas:

___ nos videogames

___ na internet

___ assistindo filmes, séries e/ou desenhos

___ ouvindo música

___ realizando lições do material didático em casa

___ conheço pessoas que falam

___ outros. Especifique _____

6. Já tinha estudado inglês antes da escola?

Sim ___ Não ___ Onde? _____

Por quanto tempo? _____

7. Você estuda inglês fora da escola?

Sim ___ Não ___ Onde? _____

Há quanto tempo? _____

8. Você usa o computador? Sim ___ Não ___

9. Você usa a internet? Sim ___ Não ___

10. Se usa a internet, que ferramentas usa?

___ E-mail

___ Facebook

___ Jogos Online

___ Bate-papo

___ Pesquisa no Google (ou outros sites de busca)

___ Sites para ouvir e baixar músicas

___ Sites para assistir vídeos diversos (Youtube ou sites similares)

___ Sites para assistir filmes e séries

___ Sites de notícias

___Outras. Quais?

11. Você já teve alguma experiência com aulas por meio da internet?

Sim ____ Não ____ Descreva:

12. Você conhecia a plataforma Moodle? Sim ____ Não ____

ANEXO 2 – Questionário Prévio

Algumas questões foram retiradas e adaptadas do questionário elaborado pela Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos para o módulo de Necessidades e Objetivos do Ensino de Inglês na Escola Pública do curso Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando (1998).

Nome: _____

1. Como você estuda melhor? Assinale com um X:

Sozinho? _____ Em dupla? _____ Em grupos? _____

2. Na sua opinião, qual é a contribuição do estudo em dupla ou em grupo?

3. Você se sente à vontade em falar durante a aula?

Sim _____ Não _____

4. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma se necessário:

- ___ atitude do professor diante dos erros
___ crítica dos colegas quando alguém comete um erro
___ frustração diante da repetição de um determinado erro
___ falta de interesse
___ outros. Especifique _____

5. Você acha que é possível utilizar o computador para aprender inglês?

Sim _____ Não _____

Se você respondeu “Sim”, explique como você acha que isso pode acontecer.

Se você respondeu “Não”, explique o porquê.

6. Você acha que é possível aprender inglês utilizando o computador em atividades colaborativas?

Sim _____ Não _____

Se você respondeu "Sim", explique como você acha que isso pode acontecer.

Se você respondeu "Não", explique o porquê.

ANEXO 3 – Questionário Posterior

Nome: _____

1. Você se sentiu mais motivado e interessado em aprender inglês por meio de uma atividade colaborativa digital?

____ Sim, me senti mais interessado e motivado.

____ Minha motivação e meu interesse foram os mesmos.

____ Não, me senti menos motivado e interessado.

Por quê?

2. Você teve dificuldades em utilizar os recursos digitais (editor de texto, editor de imagem, busca na internet, etc.) para realizar a atividade?

____ Sim, tive dificuldade durante toda a realização da atividade.

____ Sim, mas só no começo.

____ Não tive dificuldades.

Se você respondeu uma das alternativas que indica “Sim”, explique as dificuldades e como lidou com elas.

3. Você teve dificuldades em utilizar especificamente o AVA Moodle (login, acesso as ferramentas, envio de mensagens, etc.)?

____ Sim, tive dificuldade durante toda a realização da atividade.

____ Sim, mas só no começo.

____ Não tive dificuldades.

Se você respondeu uma das alternativas que indica “Sim”, explique as dificuldades e como lidou com elas.

4. Você colaborou efetivamente no seu grupo para realização da atividade?

_____ Sim _____ Não

Explique.

5. Os seus colegas participaram efetivamente no seu grupo para realização da atividade?

_____ Sim _____ Não

Explique.

6. A colaboração dos seus colegas contribuiu para o seu aprendizado durante a realização da atividade digital?

_____ Sim _____ Não

Explique.

7. Você se sentiu à vontade para se expressar no fórum de discussão?

_____ Sim _____ Não

Se você respondeu “Não”, explique os motivos.

8. Você conseguiu praticar a língua inglesa e aprender mais por meio da atividade colaborativa digital?

_____ Sim _____ Não

9. Comparando a atividade colaborativa digital com as atividades comuns de sala de aula, você acha que aprende melhor com qual das duas?

_____ Aprendo melhor com a atividade colaborativa digital.

_____ Aprendo melhor com a atividade comum de sala de aula.

_____ Aprendo com as duas da mesma maneira.

Por quê?
