



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS  
NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS A DISTÂNCIA**

Denise Elaine Emidio

SÃO CARLOS

2017



**Universidade Federal de São Carlos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS  
NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS A DISTÂNCIA**

DENISE ELAINE EMIDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

São Carlos - São Paulo - Brasil

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Denise Elaine Emídio, realizada em 15/02/2017:

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rosely Perez Xavier  
UFSC

---

Prof. Dra. Magali Barçante  
FATEC - Indaiatuba

---

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva  
UERJ

---

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
UFSCar

## Dedicatória

Dedico este trabalho à minha filha, Helena,  
amor da minha vida;  
à minha mãe, exemplo de mulher  
guerreira,  
e aos meus irmãos, Júlio e Letícia, a quem  
tanto amo.  
Ao Saulo, companheiro, amigo e meu porto  
seguro.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a minha mãe que sempre me apoiou e graças a quem, cheguei onde estou hoje;

Aos meus irmãos, Júlio e Letícia, que sempre se orgulharam muito de mim e eu deles;

À minha querida filha, Helena, tão paciente em tantos momentos de ausência minha;

Ao Saulo, meu companheiro de tantos momentos felizes e tristes e, quem sempre me apoiou em todas as minhas decisões;

À minha querida amiga, Rosana Ferrareto, companheira de trabalho e amiga de confidências;

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita Barbirato, que sempre se dispôs a me orientar quando precisava e quem me guiou no caminho da pesquisa;

Aos meus alunos, participantes desta pesquisa, sempre dispostos a colaborar comigo;

Aos meus alunos e ex-alunos, que fazem parte de minha vida pessoal, acadêmica e profissional;

Aos meus colegas de doutorado, Ana Gabriela, Elaine, Juscelino e Mirele;

À Profa. Dra. Cibele Rozenfeld, que contribui muito com este trabalho no exame de qualificação;

Às professoras, membros da banca de defesa, Profa. Dra. Magali Barçante, Profa. Dra. Rosely Xavier, Profa. Dra. Sandra Gattolin; Profa. Dra. Vera Teixeira, pessoas e pesquisadoras por quem tenho grande admiração;

Às professoras, membros suplentes da banca de defesa. Profa. Dra. Maximina Freire e Profa. Dra. Isadora Gregolin, por aceitarem o convite tão prontamente;

À minha querida, sempre aluna, Andressa Godoy, que acompanha a minha vida pessoal, acadêmica e profissional sempre de perto;

Aos meus companheiros de congressos e eventos da área;

A todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para o meu sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*  
Cora Coralina

## RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de propor um curso de inglês a distância por meio de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT), na plataforma *Moodle*. Pretende-se também identificar as características das tarefas elaboradas pela professora e analisar a realização delas pelos alunos. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, de base etnográfica virtual e foi realizada na plataforma *Moodle*, disponibilizada por uma Instituição Federal de Tecnologia do interior de São Paulo. Os participantes eram alunos de cursos técnicos e superiores da área de exatas. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados entrevista semiestruturada, questionário e registro das conversas na plataforma, no *Facebook* e no *Skype*. Além desses, utilizou-se, para a análise, as tarefas elaboradas pela professora e as que foram realizadas pelos alunos. O curso de inglês foi oferecido a distância e tinha como tema macro **Inventores e Invenções** e era constituído de três unidades temáticas *Os 10 melhores inventores de todos os tempos, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci*, distribuídas em 40 horas. Uma das justificativas para o uso do PTBT provém do fato de que os resultados de algumas pesquisas (BARBIRATO, 1999, 2005; XAVIER, 1999; CASSOLI, 2011; FRANSCSCHINI, 2014) apontam que o uso de tarefas proporciona maiores oportunidades de uso da língua-alvo pelos aprendizes. Ao elaborar as tarefas na plataforma *Moodle*, a professora deparou-se com duas problemáticas principais: a sua abordagem, ainda com resquícios da estrutural, e a limitação de algumas ferramentas da plataforma. Os alunos também se depararam com dificuldades técnicas, cognitivas e linguísticas, ao realizarem as tarefas. Apesar dessas dificuldades, os resultados empíricos desta pesquisa podem propor encaminhamentos para os profissionais de línguas estrangeiras, interessados em utilizar o PTBT em curso a distância.

**Palavras-chave:** Ensino de inglês a distância; Planejamento temático baseado em tarefas; Plataforma *Moodle*.

## ABSTRACT

The aim of this study is to propose an online English course using a thematic task-based syllabus, on the Moodle platform. It intends to identify the characteristics of the tasks elaborated and analyze the students' performances. From the methodological point of view, this is a qualitative-interpretative research, with a virtual ethnographic basis and it was carried out on the Moodle platform, which is offered by a Federal Technology Institution of the interior of São Paulo. The subjects were students of technical and undergraduate courses. The data were collected through semi-structured interview, questionnaire and record of conversations on the platform, Facebook and Skype. Besides these, the tasks elaborated for this study and those that were done by the students were also used. The 40-hour-online English course had a macro-theme called Inventors and Inventions and consisted of three thematic units *Top 10 inventors of all time*, *Nikola Tesla* and *Leonardo da Vinci*. One of the reasons for using task-based thematic syllabus comes from results of researches (BARBIRATO, 1999, 2005; XAVIER, 1999; CASSOLI, 2011; FRANSCSCHINI, 2014) that show the use of tasks can give great opportunities for learners to use the target language. When elaborating the tasks on the Moodle platform, the teacher came across with two main problems: her approach, still with structural influence, and the limitation of some platform tools. The students also encountered some technical and linguistic difficulties in carrying out the tasks. Despite these problems, the empirical results of this research may propose alternatives to foreign language professionals interested in using thematic task-based syllabus in a virtual learning environment.

**Key-words:** Online English course; Thematic task-based syllabus; Moodle platform.

## LISTA DE ABREVIações

**AVA** – Ambiente virtual de aprendizagem

**FIC** – Formação Inicial e Continuada

**LE** – Língua estrangeira

**LI** – Língua inglesa

**PBT** – Planejamento baseado em tarefas

**PTBT** – Planejamento temático baseado em tarefas

**TIC** - Tecnologia de informação e comunicação

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tipos de questão .....	76
Figura 2: Semana Geral do curso.....	84
Figura 3: Semana 1 do curso .....	85
Figura 4: Semana 2 do curso .....	86
Figura 5: Semana 3 do curso .....	88
Figura 6: Semana 4 do curso .....	89
Figura 7: Semana 5 do curso .....	90
Figura 8: Semana 6 do curso .....	92
Figura 9: Semana 7 do curso .....	93
Figura 10: Semana 8 do curso .....	95
Figura 11: Ferramentas denominadas atividades.....	101
Figura 12: Ferramentas denominadas recursos .....	101
Figura 13: Exemplificação do uso da ferramenta Página.....	102
Figura 14: Enunciado da parte <i>Who is he?</i> da tarefa.....	106
Figura 15: Enunciado da tarefa <i>Apostles' names</i> .....	114
Figura 16: Indicação do endereço eletrônico do vídeo .....	122
Figura 17: Indicação da dica para ativação do script do vídeo .....	123
Figura 18: Texto de apresentação da professora do curso .....	124
Figura 19: Trecho da biografia de Nikola Tesla.....	125
Figura 20: Texto enciclopédico sobre Mona Lisa .....	126
Figura 21: Exemplo de texto enciclopédico sobre o anemômetro .....	126
Figura 22: Trecho de notícia de jornal sobre a morte de Nikola Tesla.....	127
Figura 23: Notícia de jornal sobre Mona Lisa.....	127

Figura 24: Citação sobre Leonardo da Vinci .....	128
Figura 25: Editorial sobre Mona Lisa .....	129
Figura 26: Imagem de invenções de Leonardo da Vinci .....	131
Figura 27: Desenho do Homem Vitruviano.....	131
Figura 28: Imagem da Santa Ceia de Leonardo da Vinci.....	132
Figura 29: Fotografia de Nikola Tesla .....	132
Figura 30: Enunciado em português da primeira tarefa.....	134
Figura 31: Enunciado da tarefa <i>Diagram or Timeline</i> .....	135
Figura 32: Enunciado da tarefa <i>Who is the most important inventor?</i> ....	148
Figura 33: Enunciado da tarefa <i>The Vitruvian Man Personal Explanation</i> .....	151
Figura 34: Tarefa <i>Chatting about</i> Leonardo da Vinci.....	152
Figura 35: Enunciado da tarefa <i>Tesla's Biography Text</i> .....	156
Figura 36: Tarefa <i>Tesla's Biography Text</i> realizada pelos alunos.....	157
Figura 37: Enunciado da tarefa <i>Diagram or Timeline</i> .....	165
Figura 38: Tarefa realizada pela aluna Selma.....	168
Figura 39: Tarefa realizada pela aluna Priscila.....	186
Figura 40: Tarefa realizada pelo aluno Luís Otávio .....	189

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Princípios do Ensino Comunicativo de acordo com Marques (2011) .....	11
Quadro 2: Atitudes do professor comunicativo segundo Almeida Filho (2005) .....	14
Quadro 3: Síntese dos sete princípios de Nunan (2004) .....	28
Quadro 4: Instrumentos de coleta de registros da pesquisa.....	57
Quadro 5: Resumo da metodologia de pesquisa.....	59
Quadro 6: Número de pessoas .....	72
Quadro 7: Visão geral do material.....	83
Quadro 8: Ferramentas utilizadas na elaboração do material .....	103
Quadro 9: Utilização do fórum de discussão para elaborar tarefas .....	105
Quadro 10: Síntese do uso das ferramentas da plataforma.....	111
Quadro 11: Utilização dos tipos de questões.....	117
Quadro 12: Ferramentas utilizadas na elaboração das tarefas do curso.. .....	118
Quadro 13: Fontes de insumo utilizadas na elaboração das tarefas.....	130
Quadro 14: Critérios adotados para a análise das tarefas .....	137
Quadro 15: Habilidades envolvidas nas tarefas elaboradas.....	141
Quadro 16: Características das tarefas elaboradas na plataforma <i>Moodle</i> .....	144
Quadro 17: Enunciados produzidos pelos alunos.....	146
Quadro 18: Quantidade de alunos que participaram dos fóruns .....	164
Quadro 19: Dificuldades e soluções na realização de tarefas na plataforma <i>Moodle</i> .....	191
Quadro 20: Habilidades selecionadas pelos alunos.....	191

<b>Quadro 21: Efeitos dos “trilhos” fornecidos .....</b>	<b>201</b>
<b>Quadro 22: Resultado gerado pela liberdade de expressar opinião .....</b>	<b>202</b>
<b>Quadro 23: Hipótese sobre produção em forma de cópia .....</b>	<b>202</b>
<b>Quadro 24: Motivos para a pequena participação dos alunos .....</b>	<b>203</b>
<b>Quadro 25: Demandas na realização da tarefa “linha do tempo” .....</b>	<b>203</b>
<b>Quadro 26: Expectativas de aprendizagem de LI dos alunos .....</b>	<b>204</b>
<b>Quadro 27: Preferências dos alunos pelas tarefas .....</b>	<b>205</b>
<b>Quadro 28: Características das tarefas nos ambientes virtual e presencial .....</b>	<b>207</b>

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
LISTA DE ABREVIações .....	ix
LISTA DE FIGURAS .....	x
LISTA DE QUADROS .....	xii
INTRODUÇÃO .....	1
Apresentação .....	1
Justificativa .....	2
Objetivos e perguntas de pesquisa .....	5
Organização da tese .....	5
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
1.1 Abordagem Comunicativa no ensino de LE .....	7
1.1.1 O papel do professor comunicativo.....	13
1.1.2 O papel do aluno comunicativo.....	17
1.2 Tarefas comunicativas.....	19
1.2.1 Planejamento baseado em tarefas.....	25
1.2.2 Planejamento temático baseado em tarefas.....	29
1.3 Ensino a distância.....	31
1.3.1 Breve histórico do ensino a distância no Brasil.....	31
1.3.2 A internet, os recursos tecnológicos e o ensino a distância...34	
1.3.3 O ensino a distância e os papéis do professor e do aluno.....	36
1.3.4 A evasão no ensino a distância.....	39
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA .....	43
2.1 A caracterização da pesquisa .....	43
2.2 Abordagem da pesquisa.....	44
2.3 Natureza da pesquisa .....	48
2.4 Etnografia .....	48
2.5 Netnografia ou Etnografia Virtual .....	51
2.6 Instrumentos de coleta de registros.....	53
2.7 A análise dos dados.....	57
2.8 O contexto da pesquisa.....	60
2.9 Os participantes da pesquisa .....	62
2.9.1 Perfil dos alunos .....	62
2.9.2 Perfil da professora-pesquisadora .....	63

2.10 Estudo piloto .....	64
2.10.1 Descrição e análise do curso piloto .....	65
2.10.2 Fatores positivos do curso piloto .....	68
2.11 O curso oferecido.....	70
2.12 A plataforma <i>Moodle</i> .....	72
2.12.1 As ferramentas utilizadas da plataforma <i>Moodle</i> .....	73
2.13 O material.....	81
2.13.1 Geral - <i>Week 0</i> .....	83
2.13.2 Tópico 1 - <i>Week 1</i> .....	85
2.13.3 Tópico 2 - <i>Week 2</i> .....	86
2.13.4 Tópico 3 - <i>Week 3</i> .....	87
2.13.5 Tópico 4 - <i>Week 4</i> .....	89
2.13.6 Tópico 5 - <i>Week 5</i> .....	90
2.13.7 Tópico 6 - <i>Week 6</i> .....	91
2.13.8 Tópico 7 - <i>Week 7</i> .....	93
2.13.9 Tópico 8 - <i>Week 8</i> .....	94
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>96</b>
3.1 O processo de elaboração do material pela professora.....	96
3.1.1 A incoerência entre a abordagem da professora e o PTBT.....	97
3.1.2 Desafio no uso da plataforma <i>Moodle</i> pela professora.....	99
3.2 Uso das ferramentas para a elaboração das tarefas.....	100
3.2.1 Chat.....	103
3.2.2 Fórum (de discussão).....	104
3.2.3 Tarefa ou Envio de arquivo.....	109
3.2.4 Wiki.....	110
3.2.5 Questionário.....	112
3.2.5.1 Associação.....	113
3.2.5.2 Ensaio.....	113
3.2.5.3 Múltipla Escolha.....	115
3.2.5.4 Resposta Curta.....	115
3.2.5.5 Verdadeiro/Falso.....	116
3.3 Análise das tarefas do material .....	120
3.3.1 Seleção das fontes de insumo das tarefas.....	120
3.3.1.1 Vídeo.....	121
3.3.1.2 Áudio.....	123

3.3.1.3 Website.....	123
3.3.1.4 Diversidade de gêneros textuais.....	124
3.3.1.4.1 Texto de apresentação pessoal.....	124
3.3.1.4.2 Texto biográfico.....	125
3.3.1.4.3 Texto enciclopédico.....	125
3.3.1.4.4 Notícia de jornal.....	126
3.3.1.4.5 Citação.....	128
3.3.1.4.6 Editorial.....	128
3.3.1.4.7 Texto imagético.....	130
3.3.1.4.8 Videoaula.....	132
3.3.2 A construção do enunciado das tarefas.....	133
3.3.3 Critérios adotados para a análise das tarefas elaboradas.....	136
3.3.4 As habilidades envolvidas nas tarefas.....	140
3.4 Respondendo à primeira pergunta de pesquisa .....	142
3.5 Os efeitos dos “trilhos” dados na realização da tarefa .....	145
3.6 Liberdade de expressar opinião .....	147
3.7 A produção em forma de cópia.....	150
3.8 A participação dos alunos.....	152
3.8.1 Chat.....	152
3.8.2 Wiki.....	155
3.8.3 Fórum.....	161
3.9 A realização da tarefa "linha do tempo" .....	165
3.10 As expectativas da aprendizagem da LI.....	190
3.11 As preferências dos alunos pelas tarefas.....	198
3.12 Respondendo à segunda pergunta de pesquisa.....	200
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>206</b>
4.1 Conclusões .....	208
4.1.1 Vantagens e limitações do uso de um PTBT na plataforma Moodle sob a perspectiva docente.....	212
4.2 Limitações da pesquisa e encaminhamentos futuros .....	215
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE A – Formulário de inscrição.....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada I.....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário de pesquisa .....</b>	<b>233</b>

<b>APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada II .....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE E – Questionário com os alunos desistentes do curso .</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE F – Questionário com os alunos concluintes do curso..</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE G – O material .....</b>	<b>247</b>
<b>Visão Geral do Material.....</b>	<b>247</b>
<b>Geral – Week 0.....</b>	<b>250</b>
<b>Tópico 1 – Week 1 .....</b>	<b>252</b>
<b>Tópico 2 – Week 2 .....</b>	<b>254</b>
<b>Tópico 3 – Week 3 .....</b>	<b>265</b>
<b>Tópico 4 – Week 4 .....</b>	<b>273</b>
<b>Tópico 5 – Week 5 .....</b>	<b>275</b>
<b>Tópico 6 – Week 6 .....</b>	<b>289</b>
<b>Tópico 7 – Week 7 .....</b>	<b>300</b>
<b>Tópico 8 – Week 8 .....</b>	<b>317</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>318</b>
<b>Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>318</b>

# INTRODUÇÃO

## Apresentação

O presente estudo tem por objetivo investigar as vantagens e as limitações de se propor um curso de inglês a distância, por meio de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT), na plataforma *Moodle*. Foram também os objetivos identificar as características das tarefas elaboradas nesta pesquisa e analisar a realização delas pelos alunos.

Esta investigação, de natureza qualitativa-interpretativista de base etnográfica virtual<sup>1</sup>, foi realizada na plataforma *Moodle*, a qual é disponibilizada por uma Instituição Federal de Tecnologia do interior de São Paulo. Os participantes são, em sua maioria, alunos de cursos técnicos e superiores da área de exatas.

Uma motivação para o oferecimento do curso na modalidade a distância deveu-se ao fato de se tentar atender às necessidades desses alunos que relatavam ter interesse em realizar um curso de inglês, mas não conseguiam frequentá-lo nos horários em que eles eram oferecidos na instituição. O referido curso teve como tema macro **Inventores e Invenções** e possuía três unidades temáticas Os 10 melhores inventores de todos os tempos, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci, distribuídas em 40 horas. O tema escolhido surgiu da experiência da professora-pesquisadora como professora de inglês de cursos técnicos, principalmente, de eletrônica e informática. Ao se trazer para a sala de aula um trabalho com a biografia de alguns dos principais inventores relacionados a essas áreas, constatou-se que os alunos se mostravam muito motivados e interessados em aprender sobre aspectos da vida e das invenções desses inventores. Dessa forma, partiu-se da hipótese de que esse seria um tema relevante e significativo para os participantes da pesquisa.

A escolha da plataforma *Moodle* deu-se pelo fato de ela ser disponibilizada pela instituição de forma gratuita e acessível a seus professores e a seus alunos. Além disso, observou-se que havia uma subutilização dessa pelos professores do câmpus que a utilizavam como depósito de textos para os estudantes. Dessa forma, pensou-se que a plataforma poderia ter sua

---

<sup>1</sup> A etnografia virtual será explicitada no capítulo 2 desta tese.

funcionalidade mais bem aproveitada, assim, utilizando-a para implementar o curso de inglês a distância com um planejamento temático baseado em tarefas. O curso em questão segue um modelo focado na colaboração (FRANCO, 2009), ou seja, os interagentes compartilham textos, imagens, áudio, vídeo, discussão em fórum, pesquisa na internet e outras atividades. Além disso, com o oferecimento desse curso e com os resultados advindos dele espera-se atender a algumas das necessidades do ensino de línguas em contextos tecnológicos, o qual, segundo Almeida Filho (2008, p.227), “pode perfeitamente buscar ser comunicacional, favorecendo a abertura estratégica para pensar, enquanto se aprendem conteúdos relevantes e enquanto se expande a compreensão cultural geral e tecnológica”.

Após ter contextualizado a pesquisa, serão apresentadas, a seguir, as justificativas.

### **Justificativa**

A escolha pela utilização do planejamento temático baseado em tarefas deveu-se, principalmente, pelo fato de ele se apresentar como uma concretização dos princípios defendidos pela abordagem comunicativa, dentre eles, um ensino que organiza as experiências de aprender uma língua por meio de atividades de real interesse ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para se comunicar com os outros falantes dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2002). Ao utilizar o PTBT, há ganho significativo (FRANSCSCHINI, 2014) tanto para os alunos como para o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, com a utilização de um tema relevante, com o foco no sentido e com a geração de um resultado comunicativo. Ao falar de pessoas reais e tratar de fatos reais, os alunos se sentem motivados e acabam por se engajar na comunicação (BARBIRATO, 1999, 2005), podendo expressar-se de forma livre na língua-alvo, sem ter que responder exatamente do jeito que o professor quer, utilizando uma estrutura previamente determinada. Essa experiência com e na língua-alvo pode propiciar a oportunidade de os aprendizes focalizarem mais intensamente o sentido, sem que haja uma preocupação primordial com a forma (BARBIRATO, 2005). Por meio desse tipo de planejamento, os aprendizes podem refletir sobre o que estão aprendendo e sobre como estão aprendendo (XAVIER, 1999). Isso não

significa que a sistematização não seja importante, mas, em um PTBT, ela não é o foco principal, cabendo ao sentido essa função (BARBIRATO, 2005; FRANCESCHINI, 2014). Dessa forma, aspectos linguísticos podem ser trabalhados nesse tipo de planejamento, quando o professor detectar a necessidade ou o aluno apontar para tal.

Os alunos também se sentem motivados nesse tipo de planejamento, pois, ao serem participantes ativos no processo de aprendizagem, podem se tornar mais autônomos (XAVIER, 1999). No contexto em questão, ou seja, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), essa atitude autônoma deve ser desenvolvida desde o momento em que os aprendizes decidem acessar a plataforma, administrar o tempo gasto para realizar as tarefas, solicitar o auxílio do professor até a realização de outras ações.

Várias pesquisas já foram realizadas sobre o uso do PTBT no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em diferentes contextos de ensino anteriores a este estudo.

Em 1999, Barbirato trabalhou com tarefas com alunos adultos de nível intermediário de língua, por meio de trechos do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. Mais tarde, a autora (2005) propôs um PTBT com o tema “História da Inglaterra” para alunos iniciantes de um curso de Letras de um contexto adverso, buscando compreender a construção do processo de interação engendrado por esses alunos durante a realização das tarefas.

Xavier (1999) elaborou tarefas para alunos de sexto ano do ensino fundamental, a partir de temas tratados nas disciplinas de Geografia, Ciência e Português e buscou analisar as atitudes deles com relação às aulas e ao material didático e investigar o seu rendimento nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral.

Outro estudo foi realizado por Cassoli (2011), que trabalhou com tarefas com professores pré-serviço, de uma faculdade particular e analisou o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, por meio do uso de tal planejamento.

Mais recentemente, Fransceschini (2014) elaborou um PTBT para alunos estrangeiros aprendizes de português no Brasil, a partir do tema “Brasilidades”, e buscou analisar o desenvolvimento dos subcomponentes da competência comunicativa, por meio do uso desse tipo de planejamento pelos alunos.

Apesar de essas pesquisas, citadas acima, apontarem que o uso de tarefas pode proporcionar maiores oportunidades de uso da língua-alvo pelos aprendizes, nenhuma delas foi realizada em um contexto virtual de ensino. Além disso, tais pesquisas não foram realizadas com alunos de cursos técnicos e tecnológicos. Desconhece-se, portanto, a existência de trabalhos que tenham utilizado o PTBT em um ambiente virtual de aprendizagem, como a plataforma *Moodle*, por meio de um curso oferecido a distância. Dessa forma, a pesquisadora deste trabalho acredita que esta pesquisa possa vir a preencher essa lacuna, assim como abrir caminho para outras pesquisas que utilizam o PTBT em outros ambientes virtuais de aprendizagem na modalidade a distância.

Além disso, esta pesquisa pretende trazer contribuições valiosas para o processo de ensino e aprendizagem de LE, pois a partir dos resultados alcançados, será possível contribuir para a elaboração de material didático com tarefas; elaboração de material de cursos de inglês a distância; atender a uma demanda crescente do ensino de inglês em contexto técnico e tecnológico; contribuir para futuras pesquisas que objetivem investigar o processo de aquisição de língua estrangeira (LE) em um curso na plataforma *Moodle*; apresentar novas possibilidades de utilização dessa plataforma para o ensino de língua estrangeira (LE); e, por fim, contribuir para a formação de professores na elaboração de um PTBT, na modalidade a distância.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa pode ser relevante para a área de planejamentos temáticos baseados em tarefas, no sentido de que apresenta possíveis características de tarefas que podem ser elaboradas para um contexto virtual, assim como pode apresentar encaminhamentos que incluam o uso desse tipo de planejamento em contexto presencial também.

Reconhece-se a tarefa como a ponta do “iceberg” (BARBIRATO, 2005), ou seja, a parte visível do PTBT, no entanto, não se pode deixar de considerar que outros fatores como a abordagem do professor, ou seja, o conceito de língua e linguagem, de ensinar e aprender, dentre outros; a cultura de aprender dos alunos; o contexto em que está inserido e as necessidades do público-alvo estão submersos e fazem parte de todo o processo, assim como, no contexto dessa pesquisa, a plataforma e a funcionalidade de suas ferramentas.

Os resultados empíricos dessas pesquisas podem propor encaminhamentos para os profissionais da área, interessados nesse tipo de planejamento, pois, como linguistas aplicados, deve-se contribuir “para a compreensão do professor sobre o que pode ser feito na sala de aula de LE em vez de dizer a ele o que deve ser feito” (ELLIS, 2003, p.210).

Defende-se, portanto, que o professor, ao compreender melhor a sua prática, terá condições de tomar decisões mais efetivas e adequadas para cada realidade de ensino.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Os objetivos deste estudo são investigar as vantagens e as limitações de se propor um curso de inglês a distância por meio de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT), na plataforma *Moodle*, assim como identificar as características das tarefas elaboradas e analisar as tomadas de decisão dos alunos bem como a sua participação.

Considerando esses objetivos citados acima, chega-se às seguintes perguntas de pesquisa:

1. **Como se caracterizam as tarefas elaboradas pela professora na plataforma *Moodle*, considerando as ferramentas utilizadas?**
2. **Qual o desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas?**

### **Organização da tese**

Esta tese está organizada em quatro capítulos mais a introdução. Na introdução, contextualiza-se e justifica-se a pesquisa apresentada bem como expõem-se os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que norteia este trabalho. Esse capítulo tem como enfoques principais o ensino comunicativo de línguas, o planejamento temático baseado em tarefas e o ensino a distância.

No capítulo dois, apresenta-se a base metodológica desta investigação que se baseia nos parâmetros da pesquisa qualitativa-interpretativista de base etnográfica virtual. Apresentar-se-ão, na sequência, os instrumentos de coleta de registros e a análise dos dados. Em seguida, será descrito o contexto da

pesquisa e os seus participantes. Tal capítulo será finalizado, explicitando o curso piloto, assim como, o curso oferecido e seu material.

No terceiro capítulo, serão apresentados e discutidos os dados, respondendo às duas perguntas de pesquisa.

No quarto e último capítulo, serão feitas as considerações finais, as conclusões, as limitações da pesquisa e os encaminhamentos futuros.

## **CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, serão delineados os aportes teóricos sobre os quais fundamentar-se-á a referida investigação. Ele está dividido em três partes principais: o ensino comunicativo, o planejamento temático baseado em tarefas e o ensino a distância. Inicialmente, apresentar-se-á a abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira, traçando um breve histórico do surgimento dessa, assim como o papel do aluno e do professor neste tipo de abordagem. A seguir, serão discutidas as definições de tarefa, o planejamento baseado em tarefas e o planejamento temático baseado em tarefas. Logo após, abordar-se-á o ensino a distância, traçando um breve histórico desse, assim como, será feita uma explanação sobre a utilização da internet e dos recursos tecnológicos nesse tipo de ensino. Por fim, o capítulo será finalizado com uma discussão sobre os papéis do professor e do aluno e os motivos que levam o segundo à evasão no ensino a distância.

### **1.1 Abordagem Comunicativa no ensino de LE**

Como o curso elaborado e oferecido por esta autora tem como eixo organizador o planejamento temático baseado em tarefas, serão apresentados alguns princípios da abordagem comunicativa, na qual este tipo de planejamento está inserido.

É relevante apontar que a abordagem comunicativa e o uso de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT) trouxeram para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras uma nova interpretação no que concerne à aprendizagem de língua. Dessa forma, torna-se imprescindível apresentar e discutir os princípios dessa abordagem, os quais serviram de guia para a elaboração e a utilização das tarefas do curso, objeto desta pesquisa e que foi elaborado e ministrado por esta pesquisadora.

Antes de apresentar os princípios da abordagem comunicativa, é importante traçar um breve histórico dessa abordagem.

Segundo Almeida Filho (2002), a abordagem comunicativa tem sua origem no final dos anos 60, na Inglaterra, devido a mudanças na abordagem de ensino de línguas. Tais mudanças, de acordo com o autor, estavam

pautadas na busca por uma abordagem mais humanista e por um processo mais interativo para o ensino de línguas (WIDDOWSON, 1989; CANALE, 1983).

Estudiosos como o linguista e antropólogo Hymes (1972) e o linguista funcional Halliday (1973) defendiam que os aprendizes não estavam aprendendo em situações reais, pois eles estavam estudando aspectos da língua, mas não conseguiam utilizá-la para se comunicar. Dessa forma, Hymes (1972) inaugura a Etnografia da Comunicação, na qual os falantes de uma comunidade linguística apresentam um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, essa comunidade compartilha conhecimentos de regras que regem e interpretam a fala. Halliday (1973), como um funcionalista, defendia que a gramática não podia ser entendida separadamente de fatores como a comunicação, a cultura e a interação. Para o autor, era preciso analisar toda a situação comunicativa, incluindo o propósito da fala, seus participantes e o contexto discursivo (NICHOLS, 1984).

Esses estudos permitiram que pesquisadores da área de ensino de línguas vissem a possibilidade de desenvolver cursos de línguas por meio de componentes que seriam “necessários aos aprendizes para se expressarem e para compreenderem mensagens” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.35). Esses componentes foram descritos por Wilkins (1974) de duas formas: em categorias nocionais, ditando a noção de tempo, sequência, quantidade, localização e frequência, e categorias funcionais, determinando a função de pedidos, recusas, ofertas e queixas. Em 1976, Wilkins amplia seus estudos e publica o livro *Notional Syllabuses* (Planejamento Nocial), no qual as noções, o que se expressa, e as funções, o que se faz com a língua, juntam-se dando origem ao método Nocial / Funcional.

Em 1978, Widdowson lança o livro *Teaching Language as Communication* que foi traduzido por Almeida Filho em 1991, com o título de Ensino de Línguas para a Comunicação. Na referida obra, o linguista britânico propõe um currículo construído com base, segundo Howatt (1984, p.277), em uma “seleção gradativa de atos retóricos, ou comunicativos, que o aprendiz teria que desempenhar ao usar o inglês para seus propósitos particulares”.

No início dos anos 80, Canale e Swain (1980) ampliam o conceito de competência comunicativa, incluindo os conhecimentos e as habilidades. O primeiro se refere “àquilo que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua” e o segundo se refere “à quão bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real” (CANALE e SWAIN, 1980, p. 5).

Portanto, a abordagem<sup>2</sup> comunicativa, no ensino de línguas, destacou-se por volta da década de 80, com o objetivo de atender à demanda por um ensino de línguas mais contextualizado, relevante e significativo para o aprendiz. Essa contextualização, relevância e significância do ensino de línguas para o aprendiz surgiram com o desenvolvimento da competência comunicativa. Segundo Richards (2006), a competência gramatical possibilitava a produção de sentenças gramaticalmente corretas, no entanto, era necessário atender a outras finalidades comunicativas como utilizar a língua para a comunicação, ou seja, era necessário desenvolver a competência comunicativa<sup>3</sup>. O autor enfatiza que, para se comunicar efetivamente, o falante precisa mais que conhecimentos de regras gramaticais, é necessário que ele seja capaz de produzir sentenças adequadas em diversas situações dentro e fora da sala de aula, como “fazer solicitações”, “dar conselhos”, “fazer sugestões”, “descrever vontades e necessidades”, por exemplo.

Vieira-Abrahão (2009, p.2), ao contextualizar o surgimento da abordagem comunicativa, afirma:

a abordagem comunicativa surgiu em um momento em que os métodos, enquanto pacotes fechados com procedimentos pré-definidos estanques, já começavam a entrar em crise, propondo, no lugar de prescrições, princípios norteadores para uma prática pedagógica, o que levou seus proponentes a intitularem-na abordagem e não método. Tal abertura deu origem a diferentes interpretações e implementações dessa abordagem.

---

<sup>2</sup> Segundo Almeida Filho (2002, p.13), “abordagem é uma filosofia, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.”

<sup>3</sup> De acordo com Franco e Almeida Filho (2009, p.6), competência comunicativa “abrange bem mais do que o simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação”. Ela abrange o contexto social no qual a interação entre os comunicantes proporciona a aquisição de língua. Segundo os autores, “é o uso que busca a propriedade na linguagem em diversos contextos de comunicação que vai contribuir para o desenvolvimento dessa crucial competência” (FRANCO e ALMEIDA FILHO, 2009, p.6).

Para Almeida Filho (2005, p.82), é imprescindível ter consciência de que “a abordagem comunicativa não é, pois, uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo”. Segundo o autor, é necessário que o professor tenha consciência e saiba explicitar o que está fazendo, que ele tenha claro que o ensino comunicativo proporciona experiências relevantes e de interesse dos alunos, permitindo que eles utilizem a língua-alvo para interagir com outros falantes dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2002). Nessa perspectiva, o autor defende que

o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; ou o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2002, p.47-48).

Essa interação, segundo ele, precisa acontecer a partir de situações que se assemelham a ações que acontecem em sala de aula ou fora dela. Nesta perspectiva, um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT), que será explicitado mais adiante neste capítulo de referencial teórico, pode contar com tarefas pedagógicas e tarefas do mundo real. As primeiras seriam as situações de sala de aula, as segundas as que envolvem problemas do dia a dia e são externas à sala de aula (XAVIER, 2011).

Marques (2011) apresenta alguns princípios do ensino comunicativo, denominando dois deles de Princípio Comunicativo 1, no qual, qualquer atividade que promova a comunicação tem seu valor para o aprendizado de língua e Princípio Comunicativo 2, que dita que o aluno aprende a se comunicar tendo a oportunidade para isso, ou seja, comunicando-se.

Além desses dois princípios, a autora menciona mais cinco: o Princípio da Significância, no qual a aprendizagem ocorre quando o que é aprendido faz sentido para o aprendiz; o Princípio da Contextualização, em que contextualizar o que se aprende é muito relevante; o Princípio das Tarefas Comunicativas, em que apresentar situações semelhantes às que acontecem no cotidiano das pessoas possibilita que a aprendizagem aconteça; o Princípio da Criatividade,

em que o processo de aprendizagem vai se aperfeiçoando à medida que os aprendizes utilizam a língua de forma criativa e o Princípio da Autonomia, no qual os aprendizes tornam-se responsáveis pela sua aprendizagem e, assim, podem desenvolver a sua autonomia.

O quadro abaixo apresenta os princípios do ensino comunicativo de Marques (2011).

**Quadro 1: Princípios do Ensino Comunicativo de acordo com Marques (2011)**

<b>Princípios</b>	<b>Significado</b>
Princípio Comunicativo 1	Atividade que promova a comunicação é importante para a aprendizagem de língua.
Princípio Comunicativo 2	O aluno aprende a se comunicar comunicando-se.
Princípio da Significância	A aprendizagem ocorre quando faz sentido para o aprendiz.
Princípio da Contextualização	A contextualização se faz muito importante e relevante.
Princípio das Tarefas Comunicativas	Aprender por meio de situações semelhantes às cotidianas possibilita a aprendizagem.
Princípio da Criatividade	A utilização da língua de forma criativa permite que o processo de aprendizagem se aperfeiçoe.
Princípio da Autonomia	Os aprendizes tornam-se responsáveis por sua aprendizagem podendo tornar-se autônomos.

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, esses princípios de Marques (2011) apresentam questões essenciais da abordagem comunicativa sobre a língua, sendo utilizada para a comunicação, a relevância e a contextualização das atividades, e também sobre o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aprendiz.

Silveira e Bender (2013), ao analisarem alguns pressupostos fundamentais da abordagem comunicativa apontados por Celce-Murcia (2001) e Paiva (2005a), também concluem que “a Abordagem Comunicativa pressupõe que o foco central do ensino de línguas é a comunicação de ideias, o que significa que a aula precisa ser organizada de modo a propiciar a discussão de tópicos interessantes e relevantes para os alunos” (SILVEIRA e BENDER, 2013, p. 27). Conserva (2014, p.33), afirma que, com a abordagem comunicativa, o professor precisou introduzir atividades interativas de modo a tornar a aula mais dinâmica, interessante e motivante para o aluno, propiciando a ele o máximo de experiência comunicacional possível.

As atividades em sala de aula também passaram por modificações. Encenações, jogos e outras atividades comunicativas foram introduzidas no contexto de sala de aula a fim de oferecer ao aluno a experiência de comunicação e desenvolver neste a autonomia (CONSERVA, 2014, p.33).

Essa experiência de comunicação em sala de aula comunicativa de LE, de acordo com Silveira e Bender (2013), precisa ser oportunizada por momentos de interação, em pares ou em pequenos grupos, promovendo a troca ou a negociação de informações entre os alunos, em diversos contextos sociais. Essa interação os ajudará “a simular um ambiente bem mais próximo do real e irá criar meios para que haja a comunicação” (CONSERVA, 2014, p. 37).

Barbirato (2000/2001) defende que com a abordagem comunicativa, a comunicação passou a ser central no processo de aquisição de LE e as experiências têm o objetivo de proporcionar oportunidades aos aprendizes de se comunicarem, de aprenderem a língua-alvo com e na comunicação.

Paiva (2005a), ao citar algumas das características da abordagem comunicativa, aponta que as aulas comunicativas precisam incentivar a criatividade dos alunos e levá-los a refletir sobre os processos de aprendizagem, contribuindo para que sejam mais autônomos. A autora menciona dez características principais dessa abordagem:

1. a língua deve ser utilizada para expressar sentido;
2. “deve-se ensinar a língua e não sobre a língua”;
3. a língua tem como principal função “a interação com propósitos comunicativos”;
4. os aprendizes precisam ter contato com amostras autênticas de língua;
5. a fluência e a precisão gramatical são

importantes; 6. a competência é desenvolvida pelo uso da língua; 7. “deve-se incentivar a criatividade dos alunos”; 8. o erro deve ser tolerado, uma vez que é encarado como testagem de hipóteses; 9. “a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes”; 10. a sala de aula comunicativa deve proporcionar a aprendizagem colaborativa entre os alunos.

Ao citar essas características, a autora enfatiza a importância da tolerância ao erro, encarando-o como parte do processo de aprendizagem, já que o mesmo é visto como “testagem de hipóteses”.

Franceschini (2014) ao tratar da abordagem comunicativa, também ressalva que os erros nessa abordagem “deixam de ser vistos como desvios da norma padrão e passam a ser considerados parte integrante do aprendizado, pois o foco volta-se para o significado, deixando a forma como valor secundário” (FRANCESCHINI, 2014, p. 55).

Outro preceito fundamental da abordagem comunicativa é a integração das quatro habilidades, fala, escrita, audição e leitura. Celce-Murcia (2001) defende que as habilidades de fala, escrita, compreensão oral e leitura não devem ser tratadas separadamente como se uma não dependesse da outra ou uma não fosse interligada à outra, como na abordagem estrutural de língua.

Após se tratar dos princípios básicos da Abordagem Comunicativa, abordar-se-ão, nas duas próximas seções, os papéis a serem desempenhados pelo professor e pelo aluno comunicativos.

### **1.1.1 O papel do professor comunicativo**

Na abordagem comunicativa, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem dos alunos, podendo ser um negociador das atividades em sala de aula. Ao exercer essa função, ele tem a responsabilidade de estabelecer situações prováveis de comunicação e também pode assumir os papéis de conselheiro ou orientador, respondendo às perguntas dos alunos e monitorando o desempenho deles. Além disso, ele pode ser um co-comunicador, participando ativamente de atividades em sala de aula, juntamente com os alunos.

Leffa (1988, p.133) enfatiza que “o aspecto afetivo é visto como uma variável importante” no ensino comunicativo e “o professor deve mostrar

sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação” deles e negociando as suas sugestões.

Com o intuito de apresentar atitudes que o professor comunicativo precisa ter, Almeida Filho (2005) lista algumas delas, as quais estão no quadro a seguir.

**Quadro 2: Atitudes do professor comunicativo segundo Almeida Filho (2005)**

<b>Professor Comunicativo</b>
1. Propiciar experiência de aprendizagem na língua-alvo com conteúdos significativos e relevantes para que o aluno a reconheça como importante para sua formação e crescimento intelectual.
2. Utilizar tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo.
3. Compreender o uso da língua materna como apoio.
4. Tolerar os erros reconhecendo-os como sinais de crescimento na comunicação em outra língua.
5. Representar por meio de problematização temas e conflitos do universo do aluno.
6. Oferecer condições para que o aluno aprenda subconscientemente os conteúdos relevantes que o envolva.
7. Respeitar as motivações, ansiedades, inibições, autoconfiança dos aprendizes.
8. Avaliar o desempenho do aluno ao realizar atividades e tarefas comunicativas mais do que afere o seu conhecimento das regras gramaticais da língua-alvo.

Fonte: Elaboração Própria

Além de possuir essas atitudes, Almeida Filho (2002) salienta que ser um professor comunicativo é preocupar-se e considerar o aluno como sujeito atuante no processo, é preocupar-se mais com o que faz sentido para o aprendiz em sua aprendizagem de LE e para o seu futuro como cidadão do mundo.

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menos ênfase no ensinar e mais força para aquilo que

abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2002, p.42).

Para Breen e Candlin (1980), na abordagem comunicativa, o professor assume alguns papéis principais: o primeiro é o de ser facilitador da comunicação entre os alunos e o texto e o segundo é o de agir como participante no processo de ensino e aprendizagem. Além desses dois papéis essenciais, segundo os autores, o professor deve ser um organizador de recursos, um guia dos procedimentos e das atividades dentro de sala de aula e um pesquisador e aprendiz. Para eles, o professor tem muito a contribuir em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades, baseando-se na experiência real e observada da natureza da língua e das capacidades organizacionais.

O professor comunicativo, portanto, assume um papel de participante no processo de ensino e aprendizagem, ele ensina, mas ele também aprende. Essa participação pode fazer com que muitos professores não se sintam seguros em lidar com esse novo papel por não possuírem proficiência<sup>4</sup> suficiente na língua-alvo.

Para Krashen (1982), o professor apresenta três papéis centrais. Primeiro, ele é a principal fonte de insumo da língua-alvo, produzindo um fluxo constante de linguagem e fornecendo pistas para auxiliar os alunos na interpretação do insumo. Segundo, o professor deve criar uma atmosfera favorável, oferecendo um assunto que seja de interesse dos alunos. Os erros devem ser tratados como parte do processo, não devendo, portanto, serem corrigidos automaticamente. Terceiro, o papel do professor deve envolver a escolha e o trabalho com uma grande variedade de atividades em sala de aula, abrangendo diferentes grupos, conteúdo e contextos. A escolha de materiais feita pelo professor deve levar em consideração o interesse e as necessidades dos alunos.

Acredita-se que é preciso estar consciente de que no processo de ensino e aprendizagem de LE, o professor deve agir como parceiro dos alunos, assumindo junto com eles a responsabilidade por esse processo. Dessa forma, tanto o professor como os alunos devem estar motivados a aprenderem juntos.

---

<sup>4</sup> Rodrigues (2006, p.45) define proficiência como o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”.

Essa participação atuante do professor comunicativo também é defendida por Hall (2001), ao dizer que ele deve ser um facilitador do processo comunicativo entre os participantes e deve atuar como um participante independente, junto ao grupo.

Na abordagem comunicativa, os professores priorizam o desenvolvimento de atividades que tenham o intuito de promover o uso comunicativo da língua-alvo pelos alunos, contribuindo para a aquisição de uma nova língua. Segundo Larsen-Freeman (1986) se o professor propuser um exercício controlado, no qual o aluno deve dizer algo de uma única forma, o aprendiz não poderá fazer escolhas linguísticas, não acontecendo, assim, a troca comunicativa. Ainda de acordo com a autora, ao ter a oportunidade de se comunicar na língua-alvo como em uma situação semelhante a que acontece em seu cotidiano, por exemplo, o aprendiz sente que a comunicação que está realizando tem um propósito e que não está apenas repetindo uma estrutura pronta.

Para Almeida Filho (2004), o professor que formula atividades sem respostas prontas pode permitir ao aluno que contribua com o que ele possui, desenvolva uma troca intercultural de experiências, veja o aluno como um todo e leve em consideração os insumos que ele pode oferecer. Além disso, o oferecimento do insumo<sup>5</sup> para o aprendiz por parte do professor passa a ser de melhor qualidade, ou seja, mais significativo e relevante, propiciando, assim, “experiências mais diretas com e na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p.24).

No ensino comunicativo, portanto, o falante é capaz de avaliar se seu propósito comunicacional foi alcançado, dependendo das informações que recebe do ouvinte. Dessa forma, segundo Barbirato (1999, p.54), “fazer perguntas por meio de um exercício mecânico de substituição pode ser uma atividade útil, mas não é comunicativa, desde que o falante não receba resposta de um ouvinte”, sendo “incapaz de avaliar se a pergunta foi ou não compreendida” (BARBIRATO, 1999, p. 54).

---

<sup>5</sup> Allwright e Bailey (1991, p. 120) definem insumo como “a língua que os aprendizes ouvem (ou leem), ou seja, as amostras de língua às quais eles [os aprendizes] são expostos”.

Segundo Brown (1994), o aprendiz é um participante ativo no processo de comunicação, sendo inserido em situações que não são ensaiadas e que têm a orientação do professor.

Para Cardoso (1996), as atividades comunicativas devem propiciar o uso da linguagem, por meio de um processo de levantamento de hipóteses, de uma sucessão de ideias e da interação significativa. Dessa forma, a autora menciona que essas atividades devem ser as tarefas que exigem solução de problemas; simulações; jogos; compreensão de leitura e linguagem oral e a elaboração de projetos.

Assim como o professor, o aluno assume novos papéis na abordagem comunicativa. São esses papéis que serão apresentados na seção seguinte.

### **1.1.2 O papel do aluno comunicativo**

Na abordagem comunicativa, o aluno deixa de ser um ser passivo dentro da sala de aula, aguardando as perguntas do professor. O aprendiz passa a ter um papel principal no processo de aprendizagem, adquirindo autonomia, ou seja, desenvolvendo independência para fazer suas próprias escolhas linguísticas. Ao mesmo tempo em que ele adota um posicionamento ativo, ele assume e partilha da responsabilidade pela sua aprendizagem com os demais envolvidos no processo. De acordo com Breen e Candlin (1980), os alunos devem assumir o papel de negociadores, responsabilizando-se pela sua própria aprendizagem, conscientizando-se de que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE têm suas responsabilidades.

Hall (2001) afirma que os aprendizes são confrontados com a função de descobrir como se aprende uma língua estrangeira e para que essa descoberta ocorra, é preciso que eles se adaptem e se readaptem continuamente no processo, refletindo sobre o que estão aprendendo e como está sendo o desempenho deles.

Segundo Brown (1994), o aprendiz assume o papel de participante interativo no processo de comunicação.

Aos alunos, segundo Larsen-Freeman (1986), cabe o papel de comunicadores estando ativamente envolvidos na negociação do significado. A autora defende que os alunos aprenderão a se comunicar, negociando, interagindo e se comunicando.

Swain (1985) atribui grande parte da responsabilidade pela aquisição às oportunidades criadas pelo professor ao fazer com que seus alunos negociem sentidos de palavras e expressões não compreendidas, inicialmente, entre eles.

Em uma visão mais geral, Krashen (1982) argumenta que o papel do aluno é mutável mediante o estágio de desenvolvimento linguístico, decidindo quando falar, o que falar e quais expressões utilizar. Segundo o autor, o aprendiz pode ser desafiado a desvendar o significado de um insumo que possa estar além de seu nível de competência linguística<sup>6</sup>, utilizando-se do contexto e do conhecimento extralinguístico.

O aluno, no ensino comunicativo, de acordo com Almeida Filho (2005, p.69), deixa de “ser passivo e receptivo nos trilhos produzidos pelo professor” e assume responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, contribuindo e fazendo escolhas.

O aluno assume responsabilidades pelo progresso ao tomar consciência do processo de aprender línguas, é ativo na sala de aula (contribui, sugere, ajuda) e deve ser capaz de fazer escolhas e regular o seu ritmo de aprender (ALMEIDA FILHO, 2005, p.69).

Essas contribuições e escolhas acontecem durante a interação, no momento da negociação e renegociação de significados entre os falantes da língua. Um aluno que apresenta uma proficiência maior pode contribuir com um aluno que apresenta uma proficiência menor, por exemplo, reelaborando “seu discurso a fim de que o menos proficiente possa compreendê-lo” (MASSAROTTO, SOUZA e BARBIRATO, 2009, p. 123).

Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem de LE, aluno e professor têm seus papéis bem definidos: o aprendiz é o responsável pela construção de sua interlíngua<sup>7</sup>; o docente é o maximizador das oportunidades de aprendizagem significativa. A língua, portanto, caracteriza-se como “um meio pelo qual comunicamos conteúdos informacionais diversos, ideologias e crenças na relação que estabelecemos com as pessoas” (XAVIER, 2011, p.160).

---

<sup>6</sup> Entende-se competência linguística como o conhecimento gramatical e ou estrutural de uma língua.

<sup>7</sup> Selinker (1972) denomina a interlíngua como um sistema intermediário entre a LM (língua materna) e a LE constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos.

Esses papéis assumidos pelo professor e pelo aluno comunicativos estão coerentes com o planejamento baseado em tarefas (PBT), pois nele a imprevisibilidade da utilização da língua pelo aprendiz é esperada e, por isso, o professor não pode tratar a língua como itens ou tópicos como em um planejamento estrutural. O aspecto gramatical pode ser trabalhado mediante a necessidade detectada pelo professor ou apontada pelo aluno, mas não ser fator determinante do planejamento. No PBT, as tarefas são o eixo central, propiciando situações nas quais os aprendizes precisam se comunicar na língua-alvo. São essas considerações que serão apresentadas nas próximas seções ao se tratar das definições de tarefa, do planejamento baseado em tarefas e do planejamento temático baseado em tarefas.

## **1.2 Tarefas comunicativas**

O termo tarefa tem recebido muitas acepções, desde 1980, por isso se faz necessário listá-las e discuti-las aqui, para, em seguida, afirmar o que se entende por tarefa.

Primeiramente, apresenta-se a acepção de Long (1985), que define tarefas como atividades que as pessoas fazem todos os dias, citando como exemplos: “fazer uma reserva em uma companhia aérea” ou “pegar emprestado um livro em uma biblioteca”. De acordo com o autor uma tarefa

é uma parte de um trabalho realizado por alguém ou por outros, livremente ou por alguma recompensa. Assim, exemplos de tarefas incluem pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva de um voo, emprestar um livro na biblioteca, fazer um exame de motorista, escrever uma carta, pesar um paciente, organizar cartas, fazer uma reserva em um hotel, preencher um cheque, procurar uma rua e ajudar alguém a atravessá-la (LONG, 1985, p.89).

Ainda para o autor, tarefa é “uma centena de coisas que as pessoas fazem no seu dia a dia, no trabalho, nos momentos de lazer, e nos entremeios” (LONG, 1985, p.89).

Richards, Platt e Weber (1986) trazem a definição de que tarefa “é uma atividade ou ação realizada como o resultado de um processamento ou entendimento da língua.” Eles citam exemplos como “desenhar um mapa, enquanto se ouve o áudio”, “ouvir uma instrução” e “executar um comando”. Percebe-se que esses exemplos se referem às atividades pedagógicas com

um propósito comunicativo, ou seja, espera-se que o aprendiz elabore uma resposta ao compreender o insumo.

Essas tarefas do tipo pedagógicas são muito privilegiadas por Prabhu (1987), por envolverem processos cognitivos como a inferência, a dedução e o raciocínio prático. Segundo ele, tarefa é "uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos, a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo" (PRABHU, 1987, p.24).

Além desse aspecto pedagógico exemplificado por Richards, Platt e Weber (1986), os autores também apontam que uma tarefa exige do professor que ele saiba definir claramente quais os possíveis resultados ao se realizar a tarefa. Além disso, eles argumentam que a utilização de diferentes tipos de tarefas pode proporcionar um ensino mais comunicativo.

Uma tarefa geralmente exige do professor que especifique o que será considerado como uma realização bem sucedida da tarefa. Acredita-se que o uso de variados tipos de tarefas no ensino de língua faça o ensino mais comunicativo ... desde que seja fornecido um propósito para uma atividade de sala de aula que vá além da prática da língua somente (RICHARDS, PLATT, WEBER, 1986, p. 289).

Enquanto Prabhu (1987) privilegia as tarefas (pedagógicas) por envolverem processos cognitivos, para Candlin (1987), a tarefa envolve a dimensão cognitiva e a pragmática também. O autor defende, portanto, que, ao realizar a tarefa, o aluno é capaz de interpretar, de se expressar, negociar significados, fazer inferências e utilizar seu raciocínio lógico. Ao definir tarefa, o autor diz que ela "é uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas, problematizadoras" (CANDLIN, 1987, p.10). Além de envolver o aluno, o autor defende que a tarefa deva incluir também o professor, para que haja a "seleção conjunta de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social" (CANDLIN, 1987, p.10).

Breen (1987, p.23) define tarefa como "qualquer esforço estruturado de aprendizagem de línguas que tem um determinado objetivo, conteúdo apropriado, um procedimento de trabalho especificado, e uma série de resultados para aqueles que a realizam". O autor considera-a como "uma

variedade de planos de ação, cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua” (BREEN, 1987, p.23). Ele exemplifica, citando que podem ser “atividades simples e rápidas até mais complexas e longas” como, por exemplo, “a resolução de problemas em grupo, simulações ou tomadas de decisão” (BREEN, 1987, p.23). Ao realizar uma tarefa, os alunos a reinterpretam e, ao fazerem isso, eles “mudam o conteúdo com potencial para a aprendizagem em conteúdo realmente aprendido” e “utilizam seus próprios procedimentos para realizarem a tarefa de acordo com suas formas preferidas de trabalho” (BREEN, 1987, p.38).

Nunan (1989) destaca que, na tarefa, “a atenção está principalmente focalizada no significado, em vez da forma”. Além disso, o autor a considera como “uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo” (NUNAN, 1989, p.10). Percebe-se, portanto, que o significado é o foco principal da tarefa.

Willis (1996, p.53), por outro lado, define tarefa como “uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos utilizar a língua-alvo para chegarem a uma resposta verdadeira”. Essa resposta pode ser dada ao resolverem um problema, solucionarem um enigma, jogarem um jogo ou compartilharem e compararem experiências (WILLIS, 1996).

Scaramucci (1999) amplia a definição de tarefa, incluindo aquelas que envolvem situações semelhantes às encontradas fora da sala de aula.

Tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados nos moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica etc (SCARAMUCCI, 1999, p.4-5).

Ao se abordar a definição de tarefa em Linguística Aplicada, nota-se que ela se caracteriza como uma atividade que envolve, segundo Almeida Filho e Barbirato (2000, p.25), “o uso comunicativo da língua, no qual a atenção do usuário está focalizada no significado e não na estrutura linguística”.

Essa é a definição de tarefa com a qual a autora desta pesquisa concorda. Portanto, para este trabalho, tarefa é uma atividade comunicativa com foco no sentido e resultado comunicativo, diferentemente de um exercício que tem foco na forma, no emprego de regras linguísticas e no uso extensivo

de exercícios mecânicos de automatização (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2002).

Ao analisar algumas definições de tarefa, Xavier (2011) afirma que todas elas parecem apresentar dois elementos em comum: “o uso da língua para fins comunicativos e um resultado do trabalho realizado com a língua (*outcome*)” (XAVIER, 2011, p.149). Segundo a autora (2007), se apenas o primeiro elemento existir, a atividade será uma “prática conversacional<sup>8</sup>” (XAVIER, 2007, 2010) e não uma tarefa.

Stern (1992) defende o uso de tarefas, afirmando que elas podem proporcionar mais oportunidades para o aluno lidar com a língua-alvo em uso, semelhante a situações que poderia vivenciar no dia a dia, diferentemente de atividades que são elaboradas para a sala de aula, somente para a prática conversacional.

Isso não significa, no entanto, que o professor não possa modificar o *design* de uma atividade, ressignificando-a (XAVIER, 2007), melhorando-a ou subvertendo-a. Xavier (2007) alerta para o fato de que “as instruções podem sinalizar uma tarefa ou um exercício, mas, dependendo de como são implementados, um pode se transformar no outro” (XAVIER, 2007, p.42).

Dessa forma, cabe ao professor, portanto, com base em sua abordagem, tomar a decisão sobre qual atividade utilizar.

Para Ellis (2003, p.16), “tarefa é um trabalho que requer o processamento pragmático da linguagem para se chegar a um resultado, que pode ser avaliado pelo conteúdo transmitido”. Para atingir esse propósito, portanto, “a tarefa exige do aprendiz atenção prioritária ao significado e o uso de seus próprios recursos linguísticos” (ELLIS, 2003, p.16).

Xavier (1999) ressalta que existem dois tipos de tarefas: as do mundo real e as pedagógicas (ELLIS, 2003). As primeiras são aquelas que “refletem os contextos externos à sala de aula, engajando os alunos na resolução de problemas ou questões do dia a dia”. As últimas, “são aquelas com perfil acadêmico, o que as torna típicas de um contexto de sala de aula” (XAVIER, 2011, p. 151). Acredita-se que a autora distingue esses dois tipos de tarefas,

---

<sup>8</sup> Para Xavier (2010, p.78), prática conversacional “consiste em uma conversa entre professor e aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) na LE, sem a necessidade de se chegar a um resultado final (*outcome*)”.

focando em simulações que possam acontecer fora da sala de aula e em atividades que acontecem “apenas” em sala de aula, mas que, mesmo assim, as pedagógicas podem servir de preparação para o aprendiz lidar com situações de seu cotidiano.

Assim, tanto as tarefas do mundo real, como as pedagógicas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, essa diferenciação parece ter apenas função didática, a de caracterizar as tarefas pedagógicas em ações realizadas mais frequentemente em sala de aula, e as tarefas do mundo real, em situações que simulam ações do cotidiano das pessoas.

Para auxiliar o professor a identificar e elaborar tarefa, alguns autores (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2003 e BARBIRATO, 2005, por exemplo) mencionam critérios ou traços definidores de tarefa.

Skehan (1996, p. 38), por exemplo, estabelece quatro traços definidores. Para o autor, a) a tarefa é uma atividade na qual o significado é prioritário; b) há alguma relação com o mundo real<sup>9</sup>; c) o processo de realização da tarefa tem prioridade; d) a avaliação do desempenho na realização da tarefa é feita a partir de resultados.

Em vez de quatro traços definidores de tarefa, Ellis (2003) estabelece seis. Segundo o autor, a tarefa:

- 1) é um plano de trabalho a ser realizado pelo aprendiz;
- 2) envolve um foco prioritário no significado;
- 3) envolve processos de uso da língua que se assemelham àqueles do ‘mundo real’;
- 4) pode envolver qualquer uma das quatro habilidades linguísticas.
- 5) engaja os alunos em processos cognitivos, tais como: selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações com o intuito de realizar a tarefa;
- 6) tem um resultado comunicativo bem definido.

Esses traços estabelecidos por Ellis (2003) demonstram que é por meio da tarefa que o aprendiz se engaja no uso pragmático da língua, em vez de

---

<sup>9</sup> Para este trabalho considera-se que as atividades que acontecem dentro da sala de aula também são do mundo real, portanto, em vez de dizer de “mundo real”, utiliza-se “situações semelhantes às encontradas fora da sala de aula”. Para ser relevante para o aprendiz, a tarefa pode se assemelhar às situações que o aluno encontra fora da sala de aula, mas se não o for, que proporcione processos interativos (e cognitivos) que se assemelhem às situações sociais, as quais podem ser realizadas dentro de sala de aula.

utilizá-la de forma mecânica e sistêmica. Além disso, espera-se do aprendiz que ele seja capaz de combinar habilidades de compreensão e produção oral e escrita.

Barbirato (2005, p.76) define tarefa a partir dos seguintes critérios:

- tem sempre prioridade para o sentido, para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos;
- há sempre uso comunicativo, sem a utilização de "trilhos" previamente estabelecidos para os alunos;
- possui eixo organizatório temático;
- o processo é centrado no aluno e no aprender em que o professor atua como gerenciador do desenvolvimento das tarefas e é responsável por avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos;
- faz pensar;
- os alunos são considerados participantes ativos do processo;
- há a oferta de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento;
- há a oferta de oportunidades de interação na língua-alvo para os aprendizes;
- há natureza significativa e relevante das tarefas;
- existe a apresentação de um resultado;
- possui semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula.

Como observa-se, esses três autores adotam como critério de tarefa ter o foco primário no significado e apresentar resultado comunicativo. Além da relevância de se proporcionar tarefas que se assemelham a situações encontradas fora de sala de aula.

Sustenta-se a ideia de que essas definições e/ou esses critérios precisam ser conhecidos pelos professores de línguas, uma vez que são eles os responsáveis não apenas por selecionar os tipos apropriados de tarefas a serem utilizadas com seus alunos, mas também por determinar a ordem na qual elas devem ser introduzidas, a quantidade de tempo necessária para realizá-las e o resultado (ou resultados) a ser(em) obtido(s), por exemplo; além de possibilitar a eles informações primordiais para que sejam capazes de

elaborar tarefas, uma vez que a noção de tarefa comunicativa ainda seja desconhecida por alguns professores de línguas (XAVIER, 2007) e, mesmo aqueles que declaram conhecê-la, muitas vezes, não apresentam definições muito precisas.

Além disso, Xavier (2007) defende que conhecer o conceito de tarefa permite ao professor de línguas “avaliar, selecionar, produzir e adaptar, com maior discernimento, atividades com foco no significado” (XAVIER, 2007, p.36), além de capacitá-los a distinguir tarefas de outras atividades, com foco na forma, por exemplo. De acordo com a autora, sem uma definição consistente do termo tarefa, fica difícil para o professor “entender o que seja um ensino baseado em tarefas” (XAVIER, 2007, p. 37). Além disso, ela salienta que compreender a verdadeira identidade de uma tarefa permite ao docente “implementar ‘inovações’, envolvendo esse construto, diferenciar o que se faz em sala de aula e cruzar resultados de pesquisa” (XAVIER, 2007, p. 37). Parece, portanto, que a noção de tarefa é multidimensional (XAVIER, 2007), uma vez que atende ao ensino, à aprendizagem e à pesquisa de L2/LE.

Dessa forma, o professor, portanto, precisa ter claro que, ao optar pelo uso de tarefas em sala de aula de LE, ele poderá ser bem-sucedido, se tiver como os dois elementos básicos da tarefa: foco no sentido e resultado comunicativo (WILLIS, 1996). Talvez essa complexidade em se definir tarefa e utilizá-la com sucesso, faz com que poucos professores a adotem sistematicamente ou desenvolvam um planejamento baseado em tarefas.

Depois de se tratar das acepções de tarefa e de se apresentar a definição com a qual se concorda e a qual se adota neste trabalho, discutir-se-á o planejamento baseado em tarefas.

### **1.2.1 Planejamento baseado em tarefas**

Esta seção é iniciada com algumas considerações sobre o termo planejamento. De acordo com Haydt (2011, p.70), “o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão”. Nesse aspecto, “planejar é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos” (HAYDT, 2011, p.70).

Ao planejar um curso de inglês, esse ato se torna bastante importante, pois, como aponta Barbirato (2005, p.88), é por meio do planejamento que

“armamos todo um conjunto de explicações, de justificativas, de disposições que vão acontecer na sala de aula”. Almeida Filho (1996) já chamava a atenção para a importância de se planejar um curso, ao defender que o primeiro passo para se pensar em um planejamento é considerar o contexto de ensino e explicitar a abordagem que orienta a ação do professor. Dado esse passo, segundo ele, é preciso definir os objetivos que podem ser diferentes, dependendo da abordagem do professor. O autor ainda enfatiza a importância de se identificar os interesses e as necessidades dos aprendizes, para que esses sejam considerados pelo professor-planejador. Esta pesquisadora concorda com o autor no que concerne ao fato de que a fase do planejamento de curso não está sozinha, ela compõe o processo de ensino de línguas denominado Operação Global de Ensino de Línguas, juntamente com a produção ou a seleção do material didático, as experiências de aprender LE e a avaliação do desempenho dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2002). Portanto, planejar é tomar diversas decisões sobre como será o curso, que conteúdo ele irá abordar e como serão essas atividades. No entanto, essas decisões estão sempre vinculadas à abordagem do professor, que engloba a concepção que o professor tem do que é linguagem, língua, aprender e ensinar língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2002).

Feita essa explanação do que esta pesquisadora entende por planejar um curso de línguas, tratar-se-á agora de um tipo de planejamento, no qual o professor proporciona experiências comunicativas sem determinar previamente o item linguístico a ser ensinado ou aprendido pelo aluno, o Planejamento Baseado em Tarefas. Nele, a tarefa “ocupa o lugar pivô” do planejamento (BARBIRATO, 2005).

O termo tarefa comunicativa ou tarefa pedagógica tornou-se conhecido nos anos 80, com o Programa de Procedimentos de Prabhu (1987), no sul da Índia, por meio do Projeto Bangalore, o qual seguia uma linha cognitivista e adotava tarefas comunicativas, atividades centradas no significado, “visando a desenvolver a competência linguística de alunos de nível fundamental” (XAVIER, 2007, p.35). Prabhu (1987) defendia ser necessário adotar uma especificação de conteúdo a ser ensinado por meio de tarefas, abandonando, assim a pré-seleção de itens linguísticos. Esse abandono, assim, deve ser realizado quando a forma for o foco primário, quando o planejamento for

constituído por itens linguísticos, como em uma abordagem gramatical. O que se defende no planejamento baseado em tarefas (PBT) é que a forma seja trabalhada quando se fizer necessário, ou seja, deve-se dar atenção primária ao sentido e secundária à forma. É importante também salientar que, mesmo ao se tratar da forma, na abordagem comunicativa, ela deve ser justificada com bases no uso comunicativo da língua-alvo (BARBIRATO, 2005).

Essa questão do tratamento dado à forma em um planejamento baseado em tarefas tem gerado algumas críticas. Dentre elas, a principal, segundo Ellis (2003), é a de que o uso de tarefas não garante o foco sobre a forma, necessário para que a interlíngua do aprendiz se reestruture.

O que se pode dizer até o momento é que, desde que haja um ambiente comunicativo no qual fatores como insumo, interação, foco no sentido e resultado comunicativo, por exemplo, estejam presentes, há grande possibilidade de se alcançar a comunicação que proporcione a aquisição de língua. Para Barbirato (2005, p.94), “o ponto essencial no uso de tarefas é que, por meio delas, pode-se engajar os aprendizes nos tipos de processos cognitivos, que ocorrem na comunicação, em situações fora da sala de aula”.

Associado à presença de insumo, interação, foco no sentido e resultado comunicativo, acredita-se que o tema escolhido na elaboração de tarefas seja um fator importante, por poder proporcionar ao aluno um assunto que seja relevante e significativo para ele. Crê-se, igualmente, que o tema possa ser desenvolvido ao longo do curso, motivando os alunos a “falarem” de pessoas reais e fatos reais, como no do, Inventores e Invenções, objeto de análise deste trabalho. Além disso, conforme ele vai sendo desenvolvido, as demandas (cognitiva e linguística, por exemplo) vão mudando, assim os alunos são levados a utilizar habilidades diferentes ou iguais para realizar tarefas diferentes, o que pode ser positivo para a aquisição. Portanto, esta pesquisadora reconhece, assim como Barbirato (2005), que ao se utilizar o planejamento baseado em tarefas ou o planejamento temático baseado em tarefas, que será discutido a seguir, momentos de sistematização possam se fazer necessários, contanto que eles não quebrem o fluxo de comunicação e o foco no sentido (BARBIRATO, 2005).

Nunan (2004) apresenta sete princípios básicos que precisam ser seguidos para que o Planejamento

Temático Baseado em Tarefas seja bem-sucedido. Segundo o autor, o primeiro deles é o *scaffolding*, traduzido como andaimes. Esse primeiro princípio acontece no momento inicial do processo de aprendizagem, quando o aluno ainda não tem condições de produzir na língua-alvo o que ainda não foi apresentado a ele, cabendo, assim, ao professor fornecer-lhe material que atenda às suas necessidades. Um aspecto importante desse princípio é o professor saber quando retirar este “andaime”, para que o aprendiz possa utilizar a língua com certa autonomia. O segundo princípio é o da “dependência da tarefa”. Neste princípio, o aluno é conduzido passo a passo, realizando tarefas similares até estar apto a realizar a tarefa final. O terceiro é a “reciclagem”, quanto mais oportunidades houver de reentrada de insumo, mais oportunidades de adquirir a língua ocorrerão. O quarto é a “aprendizagem ativa”, este princípio trata do fato de que é preciso haver oportunidades em sala de aula para que o aprendiz utilize a língua, pois os alunos aprendem quando há uso ativo da língua que estão aprendendo. O quinto princípio é o da “integração” e está relacionado ao fato de que os aprendizes precisam ser ensinados de forma que façam relação entre as formas linguísticas, a função comunicativa e o significado semântico. O sexto é o da “reprodução para criação” no qual os aprendizes precisam ser encorajados a comunicarem-se de forma criativa, combinando o que conhecem com caminhos novos e o último elemento, o sétimo, é a “reflexão”, no qual os alunos precisam ter momentos para refletir sobre o que estão aprendendo e como está o desempenho deles.

O quadro a seguir sintetiza esses sete princípios apresentados por Nunan (2004).

**Quadro 3: Síntese dos sete princípios de Nunan (2004)**

Princípio	Significado
<i>Scaffolding</i> (andaimes)	O professor fornece aos alunos material na língua-alvo que atenda às necessidades deles.
Dependência da Tarefa	O aluno realiza tarefas similares até estar pronto para realizar a tarefa final.

Reciclagem	Quanto mais oportunidades de reentrada de insumo, mais aquisição de língua poderá ocorrer.
Aprendizagem Ativa	Oportunidade de uso ativo da língua em sala de aula pelos alunos.
Integração	Os alunos devem aprender a relacionar formas linguísticas, função comunicativa e significado semântico.
Reprodução para Criação	Os alunos precisam ser encorajados a comunicarem-se de forma criativa.
Reflexão	Os alunos precisam ter momentos para refletir sobre sua aprendizagem e sobre seu desempenho.

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode observar nesses princípios, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, adquire autonomia para realizar as tarefas sozinho e com os conhecimentos que possui, até ser capaz de refletir sobre seu desempenho. A língua é vista como algo ativo e utilizada para a comunicação.

Os aprendizes, portanto, segundo Nunan (2004), poderão inclusive tomar consciência de que aprender a aprender é um processo reflexivo e tem um entrosamento significativo com a aprendizagem baseada em tarefas.

Apresentadas as definições de tarefa e discutido o planejamento baseado em tarefas, apresentar-se-á na próxima seção a união desses com o tema, ou seja, o Planejamento temático baseado em tarefas.

### **1.2.2 Planejamento temático baseado em tarefas**

A escolha do tema no planejamento baseado em tarefas, de acordo com Barbirato (2005, p.95), é “uma fase importante do planejamento de curso” e a sua escolha deve ser primordial. Para Ellis (2003) é importante considerar três fatores no momento da escolha do tema: a familiaridade com ele; o seu interesse pelo aluno e a sua relevância para o aprendiz. Portanto, para este trabalho, tema é um assunto como, por exemplo, Inventores e Invenções,

História da Inglaterra (BARBIRATO, 2005) e Brasilidades (FRANCESCHINI, 2014).

No Planejamento Baseado em Tarefas (PBT), o planejamento acontece mediante uma sequência de tarefas, ou seja, o eixo organizatório dele são as tarefas. Ao se unir o tema às tarefas, surge o Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT). Essa junção, segundo Cassoli (2011), pode propiciar a melhora da competência linguístico-comunicativa<sup>10</sup> e da competência comunicativa dos alunos. Ela defende que a partir do tema,

o aluno pode aprender a expressar opiniões e, dessa forma, acreditamos que o Ensino Baseado em Tarefas, juntamente com o Ensino Temático, pode colaborar no ensino comunicativo para a melhora da CLC [competência linguístico-comunicativa]/CC [competência comunicativa] dos alunos (CASOLLI, 2011, p.31).

No curso objeto desse estudo, que segue o PTBT, conforme se afirmou, aborda-se o tema macro **Inventores e Invenções** e três unidades temáticas: Os 10 maiores inventores de todos os tempos, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci, e as tarefas foram elaboradas, levando-se em consideração o tema principal.

De acordo com Willis (1996), uma grande quantidade de tarefas pode ser elaborada a partir de qualquer tópico, assim, a partir de qualquer tema também. Essas tarefas terão a função de motivar os alunos, envolvê-los, apresentar para eles um nível linguístico adequado, assim como promover o desenvolvimento da linguagem, da forma mais produtiva possível, utilizando a língua-alvo de maneira significativa (WILLIS, 1996).

Barbirato (2000) concorda com Willis (1996) ao salientar que o uso de tarefas pode representar uma experiência de aprendizagem diferente para o aluno de LE, propiciando insumo de melhor qualidade e focado no significado. Além disso, segundo a autora, no PTBT, o professor deve ser um facilitador, gerenciador da realização das tarefas, um incentivador e propiciador de um ambiente descontraído, no qual os alunos poderão se expor oralmente, sem constrangimentos.

---

<sup>10</sup> Para Almeida Filho (2002, p.20), a competência linguístico-comunicativa é o que permite ao aprendiz “operar em situações de uso real da língua-alvo”. Segundo o autor (2006, p.10), essa competência é considerada linguística por se tratar “de saber sobre a língua” e é comunicativa por significar “saber usá-la na comunicação”.

Compreende-se, portanto, que esse tipo de planejamento coloca o aluno como personagem principal do processo e considera o ensino da língua contextualizada, significativa e relevante para o aprendiz.

Discutido o planejamento temático baseado em tarefas, passar-se-á a tratar o ensino a distância. Isso se faz necessário, uma vez que o oferecimento do curso de inglês em questão, deu-se na modalidade a distância, na plataforma *Moodle*.

### **1.3 Ensino a distância**

Para se iniciar esta seção, traçou-se um breve histórico do ensino a distância no Brasil (EaD), assim como definiu-se esse ensino. Discutiu-se também como a internet e os recursos tecnológicos estão diretamente ligados a essa modalidade de ensino. Em seguida, foram descritos os papéis do professor e do aluno nesse tipo de ensino. Focou-se a questão da evasão e suas principais causas. Apresentou-se, na sequência, a plataforma *Moodle* e suas ferramentas, dando especial destaque para o fórum de discussão, o wiki, o *chat* e o questionário. Por fim, discutiu-se o ensino de LE na plataforma *Moodle* e o PTBT.

#### **1.3.1 Breve histórico do ensino a distância no Brasil**

Apesar de se associar esse tipo de ensino à internet, o ensino a distância já existia muito antes disso. Segundo Moore e Kearsley (2007), o ensino a distância evoluiu ao longo de cinco gerações, passando pela correspondência, pela transmissão por rádio e televisão, pelas universidades abertas, pela teleconferência e pela atual internet.

A primeira geração, denominada estudo por correspondência, iniciou-se no Brasil, em 1904 com um anúncio no Jornal do Brasil que oferecia profissionalização para datilógrafos.

A segunda geração envolvia a divulgação da educação por rádio e televisão. Essa fase, de acordo com Paiva (1999), iniciou-se no Brasil, em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

A terceira, que surgiu por volta de década de 1970, é a geração das universidades abertas. Ela destacou-se por combinar várias tecnologias de comunicação, como material impresso, transmissão por rádio e televisão, fitas

cassetes de áudio, conferências por telefone, recursos de biblioteca local, dentre outros. Essa geração preocupava-se com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, dessa forma, possibilitava-se que eles tirassem proveito das “potencialidades das mídias mais apropriadas para suas necessidades” (FRANCO, 2009, p.37).

A quarta geração, diferentemente das anteriores, que focavam no ensino individual, foi elaborada para a aprendizagem em grupos. Essa geração era baseada na teleconferência e surgiu na década de 1980, introduzindo um novo modelo educativo (FRANCO, 2009). Primeiramente, utilizava-se a audioconferência, a qual permitia a interação entre alunos e professores simultaneamente e em locais diferentes. Em seguida, essa interação passou a ser realizada com transmissão por satélite, cabos e redes de computadores.

A quinta, e na qual esta pesquisa está inserida, utiliza a internet como meio de comunicação. O ensino e a aprendizagem *on-line* acontecem por meio da interação do aluno com o professor ou entre os alunos, utilizando uma rede. De acordo com Moran (2007), essa geração parece oferecer mais possibilidades de aprendizagem e outros modos de interação. Segundo ele, “a Internet traz a flexibilidade de acesso junto com a possibilidade de interação e participação”. Valente (2005, p.28) aponta a internet como “um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas”. Essa ferramenta possibilita uma interatividade entre professor, aluno e tecnologia. Segundo Rostas e Rostas (2009, p.137), o ensino a distância “agora ganha novas dimensões ao utilizar as atuais tecnologias digitais e a internet”. De acordo com Silva, Shitsuka e Morais (2013, p.16), ao utilizar as TICs o professor age como mediador e “o aluno tem a possibilidade de explorar várias mídias no momento da aprendizagem”.

Além disso, Vidal e Maia (2010) argumentam que as ações de EaD seguem princípios que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, como a flexibilidade, que permite mudanças durante o processo para o professor e para o aluno; a contextualização, que atende às necessidades educacionais dos envolvidos; a diversificação, que proporciona atividades que atendam a diversas formas de aprendizagem e a abertura, que permite ao aluno administrar seu tempo de forma autônoma.

Almeida (2005) defende que a incorporação da tecnologia de informação e comunicação (TIC) ao ensino a distância tornou essa modalidade mais complexa. Essa complexidade foi proporcionada pela tecnologia digital que, segundo a autora, apresenta as principais características:

- a) propicia a interação das pessoas entre si, das pessoas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso;
- b) amplia o acesso a informações atualizadas;
- c) emprega mecanismos de busca e seleção de informações;
- d) permite o registro de processos e produtos, a recuperação, articulação e reformulação da informação;
- e) favorece a mediação pedagógica em processos síncronos e assíncronos;
- f) cria espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento.

Essa quinta geração parece possibilitar uma aproximação maior das pessoas por meio do uso das novas tecnologias de comunicação. Essa percepção de proximidade faz com que alguns autores optem pelo termo “educação a distância via Internet” ou “*on-line*” (FRANCO, 2009) e outros (LEFFA e FREIRE, 2013) ainda a tratem como “educação sem distância” defendendo que “o termo EaD é um atavismo desses tempos remotos, potencialmente difícil de se sustentar na contemporaneidade” (LEFFA e FREIRE, 2013, p.14). Para Leffa e Freire (2013, p.14), o termo distância “não emerge da ambientação, mas da relação entre os participantes do processo educativo”.

Paiva (1999) também defende que, em EaD, os meios de comunicação envolvidos são capazes de ultrapassar os limites de tempo e de espaço.

Entendo educação a distância como um processo educativo que envolve meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional de forma a promover a autonomia do aprendiz por meio de estudo independente e flexível (PAIVA, 1999, p.41).

O EaD, portanto, já está concretizado e pode ser conceituado como um tipo de ensino realizado em um ambiente de aprendizagem virtual, contendo como membros principais o professor e os alunos. Nesse ambiente, a comunicação pode acontecer de forma síncrona ou assíncrona e a distância só

se concretiza no fato de os usuários poderem acessar o curso onde estiverem e quando quiserem, sem precisar se locomover a uma sala de aula física em um horário pré-determinado. De acordo com Silva, Shitsuka e Morais (2013, p.12), “a educação a distância surgiu para tentar superar barreiras físicas e temporais”.

Defende-se, assim, que o ambiente virtual de aprendizagem deste curso elaborado e ministrado por esta pesquisadora

baseia-se na concepção de interatividade, que envolve a participação colaborativa, bidirecional e dialógica, pressupõe a compreensão de conhecimento como algo (hiper)textual, aberto a conexões e à integração de várias linguagens (sons, textos, imagens) e âncoras (ROSTAS e ROSTAS, 2009, p.139).

O ensino a distância atual, ou chamado de quinta geração, está diretamente ligado à internet e aos recursos tecnológicos disponíveis, dessa forma, a autora deste trabalho acredita ser importante apresentar e discutir suas características, na próxima seção.

### **1.3.2 A internet, os recursos tecnológicos e o ensino a distância**

Com a quinta geração de ensino a distância, por intermédio da internet, estabelece-se a interação entre professor e aluno, que podem estar separados fisicamente e/ou temporalmente, mas “estão juntos virtualmente” (VALENTE, 2005). De acordo com Valente (2005, p. 4), “as interações com o aluno devem ser realizadas enfatizando a construção de conhecimento”, mas para que isso aconteça, o professor precisa participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho do aluno. Dessa maneira, o professor “está junto” do aluno, “vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas” (VALENTE, 2005, p.4).

É relevante destacar que a Internet vem contribuindo significativamente para o ensino, no entanto, ainda se observa uma tendência a se reproduzir uma concepção de educação baseada nos parâmetros tradicionais (MORAES, 2002; VILAÇA, 2010), replicando-se no EaD “as estratégias praticadas para o ensino presencial” (VIDAL e MAIA, 2010, p.22). Utiliza-se, assim, a internet com uma nova roupagem para algo que vem sendo praticado há anos (MORAES, 2002), ou seja, uma concepção de ensino como transmissão de conteúdo em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno é um

receptor passivo, uma educação bancária (FREIRE, 1993). O professor precisa ser preparado em termos pedagógicos e tecnológicos para o ensino a distância, para que não haja, simplesmente, “transposição” das aulas do ambiente presencial para as aulas do ambiente *on-line* (MAIA e MATAR, 2007).

De acordo com Silva (2006), dentro de um ambiente *on-line*, devem ser valorizadas a interação e a troca de informações entre professor e aluno. Não deve haver mais lugar para a reprodução passiva de conteúdos. No entanto, segundo Franco (2009, p.67), “ainda encontramos na educação *on-line* cursos mais focados na transmissão de conteúdo do que na aprendizagem colaborativa”. Segundo o autor, “o ensino centrado no professor e na recepção de conhecimento é ainda resistente nas salas de aula e esse modelo é transposto para o virtual” (FRANCO, 2009, p. 67). Valente (2005), ao explicitar as abordagens utilizadas no ensino a distância, aponta que algumas não contribuem para o processo de construção do conhecimento e uma delas é a abordagem “broadcast”, na qual “o professor armazena as lições em um determinado arquivo, em um servidor, e os alunos, via Internet, podem ter acesso a esse servidor, ao arquivo e, conseqüentemente, às lições” (VALENTE, 2005, p.2), não havendo, no entanto, interação entre o professor e o aluno.

Rostas e Rostas (2009, p.146) também argumentam que “alguns modelos de educação *on-line* têm utilizado a internet somente como um local para disponibilizar materiais para grande número de alunos”. Essa atitude, segundo Moraes (2002, p.1), é resultado de “práticas pedagógicas instrucionais, tecnologicamente mais sofisticadas, mas pedagogicamente vazias e empobrecidas”. Para tentar combater esse modelo de repetição, a autora defende a necessidade de se compreender a aprendizagem como um processo de descoberta e de construção individual e coletiva.

A concepção de EaD, que adotada neste trabalho, é a de um ensino participativo e colaborativo em que os alunos participam lendo, assistindo, ouvindo, escrevendo, discutindo, tirando dúvidas, produzindo e interagindo com os outros alunos e com o professor. Essa interação social, como defende Vygostsky (2011), faz com que a aprendizagem ocorra. Segundo Rostas e Rostas (2009, p.139), “o uso adequado dos AVAs para uma educação inovadora deve estimular a curiosidade, a colaboração, a resolução de

problemas” e como defende Moraes (2002), deve também estimular a busca e a contextualização de informações.

Acredita-se que, para se ter uma “educação inovadora” (MORAN, 2000), muito mais importante que o próprio ambiente de aprendizagem virtual é a postura dos participantes que faz a diferença. Dessa forma, Rostas e Rostas (2009, p.139) argumentam

que muito mais do que o próprio ambiente, com interfaces e possibilidades de uso de diferentes mídias, o diferencial pode estar na postura assumida pelos participantes, considerando experiências, conceitos e significações, concepções sobre o que é ensinar e aprender, posicionamento crítico e reflexivo, enfim, a atitude diante do uso de tal tecnologia que influencia, significativamente, no processo de aprendizagem.

É de extrema importância que, ao se tratar de ambientes virtuais de aprendizagem, sejam analisadas as potencialidades dos recursos tecnológicos disponíveis e a formação dos professores para que “reflitam, interpretem e utilizem criticamente a tecnologia no contexto educacional” (ROSTAS e ROSTAS, 2009, p.136). Garcia, Dal Berto e Viera (no prelo) defendem que os AVAs devem fazer parte da prática pedagógica de todo professor, uma vez que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores,

os ambientes virtuais de aprendizagem, incluindo o *Moodle*, devem ser incorporados na prática pedagógica de todo professor, uma vez que permitem a comunicação e a integração entre os participantes e podem trazer muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem (GARCIA, DAL BERTO e VIERIA, 2013).

Moran (2006) aponta que, com a educação *on-line*, multiplicam-se os papéis do professor e, portanto, os papéis do aluno também. Dessa forma, na próxima seção tratar-se-á dessas novas funções assumidas pelo docente e pelo discente no ensino a distância.

### **1.3.3 O ensino a distância e os papéis do professor e do aluno**

Nesse novo ambiente de ensino, exige-se do professor uma grande capacidade de adaptar-se, uma vez que ele está diante de novas situações, propostas e atividades. O professor de EaD, segundo Rostas e Rostas (2009,

deve aprender a trabalhar com diferentes tipos de tecnologias e garantir uma visão mais participativa do processo educacional: estimular a criação de comunidades, a pesquisa em pequenos grupos e a participação individual e coletiva.

Para Silva (2006), o professor precisa ser capaz de definir um conjunto de territórios a explorar e permitir ao aluno a autoria da sua própria experiência. A autora ainda afirma que o professor deve conduzir o aluno a aprender, criando, gerindo e regulando as suas situações de aprendizagem.

[...] mais do que ensinar, [o professor] faz aprender, concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem, cuja mediação propicia a aprendizagem significativa aos grupos e a cada aluno (SILVA, 2006, p. 9).

Paiva (1999) aponta que o professor EaD passa a ser um orientador que estimula a curiosidade de seus alunos, assim como o debate e a interação com os outros colegas de curso.

Espera-se, portanto, que nesse novo meio de ensino, o professor tenha o domínio da linguagem utilizada pelas tecnologias letrando-se digitalmente. No entanto, de acordo com autores como Sampaio e Leite (1999), mais do que conhecer o uso mecânico dos recursos tecnológicos, é preciso que o docente domine criticamente a linguagem tecnológica. Esse domínio crítico possibilita ao professor conhecer os recursos disponíveis e saber utilizá-los para alcançar os objetivos propostos.

Rostas e Rostas (2009, p.148) argumentam que é “necessário preparar o professor para o uso pedagógico dessas tecnologias na formação de cidadãos, para o contexto da sociedade atual.” Segundo os autores, um professor que seja um educador reflexivo consegue perceber no ensino contextualizado, “a possibilidade de alcançar seu aluno” (ROSTAS e ROSTAS, 2009, p.149). Esse alcance só será possível, se houver práticas pedagógicas que focam o processo de ensino e aprendizagem centrado nos alunos, “reconhecendo neles os verdadeiros sujeitos do processo” (ROSTAS e ROSTAS, 2009, p.149).

É preciso mobilizar “os alunos para a investigação e a problematização, alicerçados no desenvolvimento de projetos, na solução de problemas, nas reflexões individuais e coletivas” (SILVA, 2006, p.10).

No ensino a distância, o aluno deve aprender a aprender, “a estudar a partir de seu esforço e por conta própria, desenvolvendo habilidades de independência e iniciativa” (VIDAL e MAIA, 2010, p.12). Ele precisa desenvolver a capacidade de autogerenciar a sua aprendizagem, aprimorando

“habilidades de pesquisar, de se expressar, de se reconhecer e de se relacionar” (VIDAL e MAIA, 2010, p. 21).

Segundo Franco (2009) é preciso estar ciente de que a tecnologia não deva ser utilizada como um fim, mas como um meio, como um instrumento que atenda aos objetivos do professor e aos interesses dos alunos. Vilaça (2010) também argumenta que “a tecnologia por si só não pode garantir qualidade ao ensino”, pois, segundo o autor “é possível ser ‘tradicional’ em EaD, da mesma forma como é possível ser ‘inovador’ no ensino tradicional” (VILAÇA, 2010, p.96).

Em EaD, de acordo com Vidal e Maia (2010), deseja-se que o professor seja um inovador e estimulador, mas, ao mesmo tempo, seja sensível às expectativas de aprendizagem de seus alunos.

Idealiza-se um professor como aquele que está permanentemente atualizado com o conteúdo da sua disciplina, tem que ser ao mesmo tempo inventivo e inovador, tem a capacidade de estimular a autonomia, a criatividade, o raciocínio, a criticidade, sem perder de vista a capacidade de ser sensível aos ritmos e às expectativas dos seus alunos (VIDAL e MAIA, 2010, p. 21).

De acordo com Silva e Sobral (2011, p.5), ao utilizar as TICs, o professor “passa a facilitador da aprendizagem, cujas funções incluem, dentre outras, motivar e despertar curiosidade, estimular o rigor intelectual e desenvolver a autonomia”. As autoras defendem que o docente deve ensinar seu aluno “a pesquisar, selecionar, relacionar, analisar, sintetizar e aplicar informação”. O aluno, segundo elas, precisa assumir responsabilidade pela sua construção. Exigi-se dele “que aprenda a construir o seu próprio conhecimento, trabalhe cooperativamente, revelando pensamento crítico, iniciativa e diversidade de perspectivas” (SILVA e SOBRAL, 2011, p.5).

Para Vidal e Maia (2010), no ensino a distância, espera-se que o aluno seja considerado um parceiro na construção do conhecimento e o professor passe a exercer um papel “de orientador, colaborador, treinador, mediador e também parceiro” (VIDAL e MAIA, p.13).

Essa parceria entre professor e aluno, segundo Silva (2006), dá-se quando o professor respeita o estilo do aluno, a sua coautoria e os caminhos adotados por ele durante seu processo de aprendizagem. A autora defende que a construção de conhecimento do aluno acontece “por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da

criação/recriação, organização/reorganização, ligação/re-ligação, transformação e elaboração/re-elaboração (SILVA, 2006, p. 10).

Uma problemática com que o professor precisa lidar é com a evasão de seus alunos nos cursos a distância. Se o professor estiver consciente das possíveis causas que levam o estudante a desistir do curso, poderá tentar evitar que isso aconteça, motivando-o a continuar seus estudos. Dessa forma, na próxima seção serão abordados alguns fatores que podem levar à desistência do aluno e como o professor pode agir para tentar impedir que isso aconteça.

#### **1.3.4 A evasão no ensino a distância**

Um problema recorrente em cursos oferecidos na modalidade a distância é a evasão dos alunos (BASTOS e SILVA, 2009). Este problema afeta diretamente o planejamento do curso pelo professor, comprometendo a realização das atividades pelos alunos e, em alguns contextos, pode acarretar perdas em investimentos financeiros e de pessoal.

Existem várias razões para a evasão e estas foram identificadas por diversos pesquisadores (FRANKOLA, 2001; SANTOS et al., 2008; WILLGING e JOHNSON, 2004; PALLOFF e PRATT, 2004; COELHO, 2002 e outros). Para facilitar a discussão sobre essas razões, elas foram divididas em três grupos: motivos pessoais, motivos relacionados à aprendizagem no AVA e motivos relacionados diretamente ao curso. Dessa forma, apresentar-se-ão as principais razões detectadas por estes estudiosos para a causa da evasão, assim como serão apontadas algumas atitudes que poderão ser adotadas por alunos e por professores de cursos a distância e que poderão evitar tal situação.

**a) Motivos pessoais:** falta de tempo em decorrência da carga de trabalho profissional ou familiar, falta de motivação para continuar no curso e realizar as atividades propostas, falta de autoconfiança para realizar as atividades;

**b) Motivos relacionados à aprendizagem no AVA:** desconforto ou inexperiência em utilizar o computador ou a plataforma; falta de contato presencial entre professor e aluno; dificuldade do aluno em se expressar neste tipo de ambiente; dificuldade em administrar o tempo necessário para estudo e

para a realização das atividades; problemas técnicos de funcionamento do computador ou de acesso à internet;

**c) Motivos relacionados diretamente ao curso:** dificuldade na realização das atividades; falta de interesse pelo assunto; orientações e enunciados das atividades pouco claros; pouco apoio ou falta de *feedback* do professor; não atendimento às expectativas pessoais.

Dentre as razões pessoais que levam o aluno a desistir do curso está a falta de tempo. Razão essa que é, paradoxalmente, a mesma apontada por muitos como um fator motivante para iniciar um curso a distância, uma vez que alegam que podem controlar seu próprio tempo para acessar o AVA e realizarem as atividades em horários que lhes sejam mais convenientes. Dessa forma, eles não precisariam seguir uma rotina estática do cronograma. No entanto, Palloff e Pratt (2004) alertam para o fato de que escolher livremente o horário para realizar as atividades pode ser um empecilho para o aluno quando este apresenta dificuldade em administrar e gerenciar seu próprio tempo. Behar (2009, p.26) argumenta que o aluno de um curso a distância “precisa se adequar às especificidades da modalidade, devendo, para isso, [...] ser automotivado e autodisciplinado”, empenhando-se em definir seus horários de estudo e ser disciplinado para cumpri-los. Para Almeida e Ildete (2008), fica evidente a falta de organização e de racionalização de tempo pelo aluno do curso. É, de acordo com as autoras, uma questão de iniciativa e disciplina do aluno para acessar o curso e realizar as atividades. Segundo elas, “o acesso pela internet depende de uma atitude pessoal e não de um compromisso de horário e deslocamento como é o caso do ensino presencial, exigindo, portanto, maior iniciativa e disciplina” (ALMEIDA e ILDETE, 2008, p.8).

O problema principal, segundo Palloff e Pratt (2004), é que nem todo aluno se adapta para estudar em um AVA, uma vez que está acostumado à rotina do ambiente presencial. Dessa maneira, segundo os autores, é importante esclarecer para o aluno o que se espera dele e quanto tempo por semana ele deve dedicar ao curso.

Por outro lado, Almeida e Ildete (2008) reconhecem que essa “falta de disponibilidade de tempo” pode ser causada pelo ritmo de vida dos alunos, “que têm uma rotina exaustiva e com tempo integralmente preenchido, que acabam se inscrevendo no curso na expectativa de ‘arranjar’ algum tempo para

realizá-lo, o que não acontece” (ALMEIDA e ILDETE, 2008, p. 8). Bastos e Silva (2009) também apontam o cansaço dos alunos como provável motivo para a não realização das atividades e a evasão do curso. Segundo as autoras, “é possível constatar que uma causa determinante de evasão é o cansaço que as pessoas sentem ao final do dia, impossibilitando-as de realizar as tarefas e aprender de forma adequada” (BASTOS e SILVA, 2009, p.2).

Com relação às razões da aprendizagem no AVA, a falta de contato presencial entre o professor e o aluno é apontada pelos alunos como uma problemática em cursos a distância. O aluno, muitas vezes, sente necessidade de interagir face a face com o professor, criando a sensação de pertencimento à comunidade (MARTINEZ, 2003). Além disso, Fávero e Franco (2006) afirmam que o distanciamento físico pode causar “uma sensação de isolamento”, cabendo ao professor, portanto, otimizar estratégias de motivação. Silveira (2012) também ressalta a importância do diálogo entre o aluno e o professor para a permanência do primeiro no curso a distância. Para Martins e Scheide (2012), muitos sentem falta de encontros presenciais não apenas com o professor, mas também com os outros participantes do curso, sentindo-se “sozinhos e desamparados”. Proporcionar esse diálogo entre os alunos de cursos a distância pode, segundo Fávero e Franco (2006), evitar a sua evasão. A autora deste trabalho acredita que uma maneira de tentar amenizar essa situação de “isolamento” é propondo mais situações de interação entre os alunos, por meio das ferramentas virtuais como o fórum e o chat, por exemplo.

Com relação às razões envolvidas diretamente com o curso, os estudantes apontam a falta de apoio e de *feedback* do professor. Segundo Martinez (2003), em cursos a distância, a presença do professor precisa ser mais atuante e mais marcante, pois é ele, o principal responsável por manter a motivação de seus alunos. Almeida e Ildete (2008) defendem que não é apenas a quantidade de apoio oferecida, mas também a qualidade desse apoio, assim como os meios utilizados pelo professor para proporcionar esse suporte ao estudante.

Um fator bastante interessante apontado por algumas pesquisas (ABED, 2008; MAURÍCIO e SCHLEMMER, 2014) é que os alunos desistem do curso a distância logo no início, nos seus primeiros meses ou nos seus primeiros módulos, quando ainda estão se adaptando a essa modalidade de ensino.

Dessa maneira, Willging e Johnson (2004) sugerem que os professores estejam mais atentos e intervenham mais nessa fase inicial do curso, na tentativa de prevenir a desistência dos alunos que possam apresentar dificuldades em aprender em um AVA, uma vez que, segundo os autores, os alunos que superam essas dificuldades iniciais tendem a permanecer no curso até o seu término.

Sabe-se que a evasão nos cursos a distância não é motivada por apenas uma causa, mas por uma junção de motivos; no entanto, essas razões devem ser sempre levadas em consideração para que o professor possa repensar estratégias específicas desse ambiente e, assim, possa motivar o aluno e evitar a sua desistência.

Finalizado o capítulo do Referencial Teórico desta pesquisa, apresentar-se no capítulo 2, a seguir, a Metodologia de Pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo está reservado para a metodologia de pesquisa empregada neste trabalho. Caracterizou-se, primeiramente, a pesquisa. Em seguida, foram apresentadas e justificadas a abordagem e a natureza da mesma. Discutiu-se o termo etnografia no campo educacional e na sala de aula de língua estrangeira, após isso, expôs-se a netnografia ou também chamada de etnografia virtual, uma vez que esta pesquisa acontece em um ambiente virtual de aprendizagem e tal contextualização teórica e conceitual se faz necessária. Posteriormente, foram descritos os instrumentos de coleta de registros, assim como a análise dos dados. O contexto desta investigação e o perfil dos participantes de pesquisa são apresentados a seguir. Discorre-se, igualmente, sobre as justificativas para a realização de um piloto de pesquisa, para então, se descrever e analisar o curso piloto abordando os fatores positivos advindos de sua aplicação. Foram descritos o curso oferecido, a plataforma *Moodle* e as ferramentas utilizadas para a elaboração de tarefas do curso. Por fim, este capítulo é finalizado com a descrição do material em detalhes.

### **2.1 A caracterização da pesquisa**

Inicia-se esta seção com uma citação de Pádua (1996) sobre o sentido amplo de pesquisa. Segundo a autora,

[...] pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1996, p. 29).

Apesar de não se ter a intenção de “solucionar” um problema, procura-se “buscar”, “indagar” e “investigar”, com o intuito de compreender melhor a realidade que cerca a todos, do campo educacional, mais precisamente, do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Para Gil (1999, p.42), a pesquisa apresenta um caráter pragmático, sendo um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Para ele, “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas

para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Tais procedimentos seriam, de acordo com Silva (2005, p.23), “um conjunto de etapas ordenadamente dispostas, que se deve vencer na investigação de um fenômeno”. Segundo a autora, “nessas etapas, estão incluídos desde a escolha do tema, o planejamento da investigação, o desenvolvimento metodológico, a coleta e a tabulação de dados, a análise dos resultados, a elaboração das conclusões, até a divulgação de resultados” (SILVA, 2005, p.23).

Dessa maneira, a metodologia<sup>11</sup> científica assume grande importância na pesquisa, e sem ela, a aceitação dos resultados obtidos ficaria comprometida. Segundo Campomar (1991, p.95), “o método científico é, simplesmente, a forma encontrada pela sociedade para legitimar um conhecimento adquirido empiricamente”.

Seguindo as ideias de Cunha (2007), também a autora deste trabalho defende que, para se tentar atender aos objetivos propostos e responder às perguntas da pesquisa, é preciso delimitar as etapas de desenvolvimento, indicando, de forma pormenorizada, os procedimentos metodológicos seguidos na coleta dos dados e na sua interpretação.

## **2.2 Abordagem da pesquisa**

Autores como Rampazzo (2011), Gerhardt e Silveira (2009), Cunha (2007), Larsen-Freeman e Long (1991), dentre outros, afirmam que a pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa quanto à sua abordagem. Dessa forma, tecer-se-ão algumas comparações e reflexões que demonstram que esta pesquisa é de natureza qualitativa.

Para Gouveia (1984), não é uma questão de opção – ou opta-se pela pesquisa qualitativa, ou pela pesquisa quantitativa, mas sim, uma questão de

---

<sup>11</sup> De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 12), a palavra metodologia “etimologicamente, significa o estudo dos caminhos e dos instrumentos utilizados para se fazer uma pesquisa científica.” As autoras ainda enfatizam a necessidade de se diferenciar metodologia de métodos. Para elas, “a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo, teoria, nem com os procedimentos, métodos e técnicas. Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos, métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa, indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.13).

abordagem, a qual será capaz de analisar, de forma mais efetiva, as informações obtidas em uma investigação.

Desse modo, o autor pontua que

há problemas de investigação que exigem informações referentes a um grande número de sujeitos e que, conseqüentemente, não comportam outro recurso senão o da abordagem quantitativa. Em outros, como, por exemplo, quando se quer aprender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é a indicada (GOUVEIA, 1984, p.67).

O autor amplia suas considerações afirmando que, em muitos casos, “a combinação das duas abordagens não é só cabível como, sobretudo, desejável” (GOUVEIA, 1984, p.67).

Dessa forma, o que vai determinar a adoção de uma abordagem ou outra, ou ainda, a junção de elementos das duas, é o foco que o pesquisador quer dar à análise de seus dados. Para ilustrar de forma mais clara essa afirmação, serão expostas aqui algumas considerações sobre o positivismo e o interpretacionismo. O primeiro, “aceita o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados” (OLIVEIRA, 2008), como acontece na pesquisa quantitativa. O segundo, “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente” (OLIVEIRA, 2008). Segundo esse segundo posicionamento teórico, “a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas” (OLIVEIRA, 2008), como na pesquisa qualitativa.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Segundo as autoras, o pesquisador qualitativo quer explicar “o porquê” dos fatos e não “quantificar os valores”. Dessa forma, que:

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos, suscitados e de interação, e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32).

Segundo Moresi (2003), a pesquisa qualitativa proporciona um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Além disso, de acordo com o autor, o investigador lida com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes, diferentemente do que em uma pesquisa quantitativa.

Bazarim (2008, p.99) também traça uma comparação entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, afirmando que, na primeira, “a realidade é tida como independente do pesquisador, trabalha-se com o método dedutivo<sup>12</sup>”, ou seja, da teoria para os dados, enquanto, na segunda, “trilha-se o caminho inverso”, partindo-se dos dados para a teoria, trabalhando-se com o método indutivo<sup>13</sup>.

Portanto, esta pesquisa, do ponto de vista da forma de se abordar o problema, é classificada como “pesquisa qualitativa”, pois, de acordo com Minayo (2001, p.14), essa abordagem de pesquisa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.14).

Silva (2005) também defende que a pesquisa qualitativa tem como fonte direta para coleta de dados, o ambiente natural, sendo o pesquisador, o instrumento-chave. Mesmo tendo o ambiente natural como fonte, segundo Moresi (2003, p.69), “é importante trabalhar com uma amostra heterogênea de pessoas enquanto se conduz uma pesquisa qualitativa.” Para o mesmo autor, a “matéria-prima”, ou seja, os dados produzidos para uma análise qualitativa consistem nas descrições de situações e de pessoas, obtendo-se, dessa forma, informações sobre suas atitudes e pensamentos.

Os dados qualitativos [...] consistem de descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamento observados; citações diretas das pessoas acerca de suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e extratos ou passagens inteiras de documentos, registros de correspondência e históricos de casos (MORESI, 2003, p.70).

---

<sup>12</sup> Segundo Gil, (2008, p.9), o método dedutivo “parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica”.

<sup>13</sup> Para Lakatos e Marconi (2003, p. 86), a “indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões, cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam”.

Bazarim (2008) ressalva que, mesmo sendo considerada por alguns pesquisadores como um “elemento dificultador”, a diversidade de registros de uma pesquisa qualitativa dá credibilidade à pesquisa, uma vez que permite a triangulação<sup>14</sup> dos dados (CANÇADO, 1994), possibilitando “a análise de registros de diferentes naturezas, a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses” (BAZARIM, 2008, p.96).

Gerhardt e Silveira (2009) também tecem algumas ressalvas para um pesquisador que realiza uma pesquisa qualitativa, afirmando que o investigador “deve estar atento para alguns limites e riscos desse tipo de pesquisa” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32). Segundo as autoras, os riscos podem ser a “excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados”; “a reflexão exaustiva acerca das notas de campo”, o que pode “representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo”; “certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados”; “sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo” e “envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.” Já os fatores limitantes de uma pesquisa qualitativa podem se apresentar na “falta de detalhes sobre os processos por meio dos quais as conclusões foram alcançadas” e na “falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32).

É importante enfatizar que todas as considerações apresentadas não querem justificar que uma abordagem é melhor ou pior que a outra, mas, reafirmar que uma pode ser mais adequada que a outra para atender aos objetivos propostos por determinada pesquisa. Além disso, não excluiu-se a possível junção de métodos das duas abordagens, dependendo da abrangência da pesquisa, com o intuito de se realizar uma análise mais confiável. No entanto, esta pesquisadora sustenta que, mesmo que sejam utilizados gráficos, tabelas ou outras representações costumeiramente presentes em uma pesquisa quantitativa, ou ainda dados estatísticos para quantificar algo; esta caracteriza-se como qualitativa.

---

<sup>14</sup> Segundo Cançado (1994, p.57), entende-se por triangulação “o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação-alvo da pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”.

Após se tratar da abordagem desta pesquisa, assim como de suas principais características, será apresentada agora a sua natureza.

### **2.3 Natureza da pesquisa**

Levando em consideração a abordagem desta pesquisa, a mesma foi denominada como qualitativa-interpretativista, pois, de acordo com Moita Lopes (1996, p.22), nesse tipo de pesquisa, o foco está “no processo de uso da linguagem”. Além disso, ela se caracteriza como de natureza etnográfica, por focar no contexto social da perspectiva dos participantes e, segundo Erickson (1986), por querer responder a quatro perguntas: 1.o que está acontecendo no contexto de investigação, 2.como os eventos estão organizados, 3.o que significam para os participantes e 4.como podem ser comparados a outros contextos diferentes. Da mesma forma, Moita Lopes (1996, p.167) afirma que esse “tipo de investigação é caracterizado pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo”.

Portanto, como o contexto do curso oferecido e analisado neste trabalho foi o do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, deseja-se, primeiramente, explicar de forma mais detalhada a etnografia no campo educacional e no ensino e aprendizagem de LE e, em seguida, apresentar e conceituar a netnografia ou a etnografia virtual, traçando, assim, algumas diferenciações existentes entre elas. Entende-se que a etnografia acontece em um ambiente presencial e a netnografia ou a etnografia virtual acontecem em um ambiente virtual de aprendizagem.

### **2.4 Etnografia**

Segundo Cançado (1994, p.55), etnografia “é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural”. A autora ressalta que esse método é muito utilizado em antropologia, no entanto, as ciências sociais o adotam em suas pesquisas “por perceberem a importância de se estudar o comportamento no seu contexto social” (CANÇADO, 1994, p.55). Além disso, em contextos educacionais, a etnografia, conforme apontam Lüdke e André (1986), precisa

preocupar-se com o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Rees e Mello (2011) explicitam que a pesquisa etnográfica pode ser uma alternativa para o estudo do processo de ensino e aprendizagem, pois ela permite ao pesquisador tratar não só de questões teóricas, mas também de questões práticas sobre o que acontece em sala de aula no momento em que a LE é ensinada e aprendida. Além disso, as autoras reforçam que esse tipo de pesquisa possibilita “compreender vários aspectos do contexto institucional da escola, dentre eles, as pressões sociais que os professores e alunos sofrem, as políticas de ensino e uso da(s) língua(s), os fatores sociais que afetam o planejamento educacional, e os discursos concorrentes” (REES e MELLO, 2011, p. 35).

Para se realizar uma pesquisa etnográfica, os métodos adotados podem variar de acordo com o tipo de *corpus* existente e com a preferência do pesquisador. De acordo com Erickson (1981), existem duas fontes principais de se obter um *corpus*: “olhar” e “perguntar”. O “olhar” refere-se à técnicas de observação como anotações de campo e gravações de áudio e vídeo, por exemplo; o “perguntar” refere-se à utilização de questionários, entrevistas, dentre outros.

Segundo Vergara (2010), ao se realizar o método etnográfico, o pesquisador se insere no ambiente e no dia a dia do grupo investigado. Ele coleta os dados, normalmente, por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Mercado (2012) salienta que o pesquisador etnográfico precisa coletar os dados de forma sistemática e que esse processo de observação e registro deve ser produzido, em campo, de acordo com os princípios e as necessidades identificadas pelo pesquisador.

[...] uma tarefa do trabalho etnográfico é elicitar [...] conhecimentos dos participantes-informantes da maneira mais sistemática possível; instrumentos, códigos, cronogramas, questionários e agendas para entrevistas devem ser produzidos no local como resultado das observações e das investigações etnográficas. [...] Decisões acerca dos métodos de pesquisa de campo, instrumentos, cronogramas e períodos de coleta de dados são orientados por princípios e respondem a necessidades identificadas pelo etnógrafo no campo de pesquisa (MERCADO, 2012, p.171).

Segundo Bazarim (2008), em uma pesquisa etnográfica, registra-se em detalhes, um evento que pode ser significativo tanto para o pesquisador, como para os participantes do evento.

Os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes, bem como identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram (BAZARIM, 2008, p.99).

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador pode ser não participante ou participante. Na primeira classificação, ele “não tem uma função didática na sala de aula” (CANÇADO, 1994, p.56), sendo apenas um observador, ou seja, o pesquisador nesse caso não participa do processo de ensino, enquanto na segunda, ele pode ser o próprio professor ou o aluno.

Como Van Lier (1988), esta pesquisadora concorda que não existe uma total neutralidade por parte do observador em seu ambiente de investigação, no entanto, cabe ao pesquisador etnográfico, no momento da aplicação de sua pesquisa, “ter um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados” (CANÇADO, 1994, p.57).

Autores como Cavalcanti e Moita Lopes (1991) sugerem um roteiro constituído de sete itens que poderiam ser utilizados pelo pesquisador etnográfico para dinamizar a sua investigação observatória. O primeiro item do roteiro refere-se à definição de um campo por parte do pesquisador; no segundo, ao se estabelecer tal campo, o pesquisador deve assumir um papel e uma maneira de entrar nesse campo de pesquisa; no terceiro, estabelecer quem serão os informantes da pesquisa; no quarto, o pesquisador deve promover um relacionamento com os informantes; no quinto, realizar a coleta de dados, por meio de diários, notas de campo, gravações, entrevistas, questionários e outros; no sexto, realizar a análise do *corpus* e sétimo, interpretar os dados.

Cançado (1994) destaca, que diferentemente de uma pesquisa quantitativa, que conta com uma quantidade grande de informantes e “em que resultados de natureza estatística são relevantes” (CANÇADO, 1994, p.57), em uma pesquisa etnográfica, os dados “podem ser obtidos de um número pequeno de informantes” (CANÇADO, 1994, p.57). No entanto, essa

quantidade, segundo a autora, ainda possibilita um grande número de registros para o pesquisador realizar a sua análise.

A pesquisa etnográfica, por ter uma natureza subjetiva por parte do pesquisador, Cançado (1994) alerta que é preciso haver triangulação, ou seja, “o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação-alvo da pesquisa” (CANÇADO, 1994, p.57). Na presente pesquisa, a triangulação é realizada para conferir confiabilidade aos resultados, salientar conclusões e auxiliar na análise.

Braga (2007) aponta a importância do método etnográfico, pois pode mostrar-se “pertinente e operativo”, mas faz uma ressalva, ao dizer que esse método, muitas vezes, demanda “a complementação de outros aportes teórico-metodológicos” (BRAGA, 2007, p.4).

Diante dos novos ambientes de interação, como as comunidades virtuais e os ambientes virtuais, Mercado (2012) afirma que os estudos etnográficos tiveram que se adaptar para que os dados pudessem ser analisados de forma eficiente. Segundo o autor, esses estudos agora investigam também “os movimentos dos usuários no ciberespaço<sup>15</sup>, registrados pelos servidores e ferramentas de estatísticas de audiência” (MERCADO, 2012, p.173). Foi em um desses ambientes virtuais de aprendizagem, o *Moodle*, no qual o curso de inglês desta pesquisa foi oferecido, que registros foram realizados e coletados para a análise dos dados.

Desse modo, é relevante que se explicita o que é netnografia ou etnografia virtual, uma vez que esse método de coleta foi utilizado nesta pesquisa.

## **2.5 Netnografia ou Etnografia Virtual**

Diante de “novas formas de sociabilidade humana”, houve a necessidade de “novas configurações nos procedimentos metodológicos, a fim de apreender fenômenos recentes” (PIENIZ, 2009), dentre os quais, está a

---

<sup>15</sup> Segundo Lévy (1999, p.17), “o ciberespaço, que também chamarei de ‘rede’, é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

utilização do ambiente virtual o qual “se faz fundamental na medida em que se evidenciam novas formas de interações sociais pela internet” (PIENIZ, 2009).

Para Oliveira (2010, p.104), “as relações, interações e mediações que se estabelecem no espaço virtual adquirem especificidades, que devem ser levadas em consideração no momento de sua coleta e análise em pesquisas científicas”. Para dar conta dessas especificidades é que surgiu a netnografia ou também conhecida como etnografia virtual.

Segundo Mercado (2012), a etnografia virtual (HINE, 2000) é conhecida como netnografia, mas também como webnografia, ciberantropologia, etnografia digital, dentre outras.

De acordo com Amaral, Natal e Viana (2008, p.2), “o termo netnografia tem aparecido mais em pesquisas da área de marketing ou administração, enquanto o termo etnografia digital tem sido mais utilizado pela antropologia e pelas ciências sociais”. Segundo as autoras, o termo netnografia provém da junção da palavra *net* mais a palavra *ethnography* e foi criado por um grupo de pesquisadores norte-americanos, Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Snadusky e Scharts, em 1995, “para descrever um desafio metodológico: preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico, utilizando o meio eletrônico” (AMARAL, NATAL e VIANA, 2008, p.2).

Mercado (2012) apresenta uma definição detalhada do que seria a etnografia virtual. Segundo o autor,

[a etnografia virtual] estuda as práticas sociais na internet e o significado destas para os participantes. Permite um estudo detalhado das relações nos espaços virtuais, nos quais a internet é a interface cotidiana da vida das pessoas e lugar de encontro que permite a formação de comunidades, grupos estáveis e a emergência de novas formas de sociabilidade. Estuda as experiências pessoais que emergem na comunicação mediada pelo computador, especialmente nos jogos de papéis (TURKLE, 1997<sup>16</sup>), a partir das observações de campo e de entrevistas em profundidade, realizadas na internet (MERCADO, 2012, p.169).

De acordo com Amaral, Natal e Viana (2008), a transposição da etnografia para a netnografia dá-se pelo fato de as práticas comunicacionais serem agora mediadas pelo computador, além de sua adoção ser aceita no campo da comunicação visto que “muitos objetos de estudo localizam-se no ciberespaço” (MONTARDO e ROCHA, 2005, p.1). No entanto, as autoras

---

<sup>16</sup> TURKLE, S. **Life on the screen**: identity in the age of the internet. Toronto, 1997.

fazem uma ressalva a essa transposição do meio presencial para o virtual com relação aos aspectos metodológicos adotados pelo pesquisador netnográfico, afirmando que, “por se tratar de uma transposição de metodologia do espaço físico ao espaço *on-line*”, é preciso considerar as variáveis envolvidas do contexto virtual (AMARAL, NATAL e VIANA, 2008, p.8).

Explicitadas as características da netnografia e da etnografia virtual, e visto que o termo etnografia virtual é mais utilizado na antropologia e nas ciências sociais, adotar-se-á, para esta pesquisa, o termo de **base etnográfica virtual**, uma vez que se sabe que não se realiza pesquisa etnográfica e sim de base etnográfica. Isso se justifica pelo fato de esse tipo de pesquisa, por exemplo, não durar um longo período como em uma pesquisa em sociologia ou antropologia. Além disso, de acordo com Rocha e Eckert (2008), outras ciências sociais têm adotado técnicas e procedimentos advindos da etnografia em suas pesquisas qualitativas, no entanto, essa adoção não é suficiente para caracterizar a pesquisa como etnográfica, mas sim, de base etnográfica.

Outras ciências sociais recorrem não obstante a determinadas técnicas de pesquisas que são singulares ao método de pesquisa qualitativa. Mas neste caso, trata-se de adotar alguns procedimentos técnicos próprios da pesquisa etnográfica como a observação e as entrevistas, vinculadas agora a outros campos teóricos de interpretação da realidade social que não a teoria antropológica (ROCHA e ECKERT, 2008).

Até esse momento, após se tratar do que é pesquisa, da abordagem de dessa pesquisa, de sua natureza e discutidos os termos etnografia e etnografia virtual descrever-se-ão, agora, os instrumentos de coleta de dados.

## **2.6 Instrumentos de coleta de registros**

Esta seção trata dos instrumentos utilizados nesta pesquisa para a coleta dos dados. Mas antes de começá-la, é importante tecer algumas considerações com relação aos termos “registros” e “dados”. Segundo a literatura de metodologia científica, há uma tendência de se tratar as duas palavras como sinônimas, no entanto, com um aprofundamento maior na teoria da área, achou-se por bem diferenciá-las por se acreditar que elas apresentam sentidos importantes para a pesquisa.

De acordo com Bazarim (2008, p.96), “**registro** é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o **dado** é

resultado da análise, portanto, de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções” (destaque do autor). Assim, segundo o autor, “nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados” (BAZARIM, 2008, p.96).

Portanto, para esta pesquisa, serão adotadas as expressões “coleta de registros” e “análise de dados”.

Neste momento, serão apresentados e descritos os instrumentos de coleta de registros<sup>17</sup>:

- **formulário de inscrição** (Apêndice A): esse formulário apresenta 15 itens e foi disponibilizado aos candidatos *on-line* por *e-mail*, pelo *Skype* e pelo *Facebook*. O candidato podia preenchê-lo de qualquer lugar, utilizando um computador ou um dispositivo móvel com acesso à internet. Ao término do preenchimento, o candidato o enviava automaticamente para a professora. Foram coletados 51 formulários preenchidos.

- **entrevista semiestruturada**<sup>18</sup> (Apêndice B): esta primeira entrevista foi realizada em português com os 41 inscritos no curso. Ela tinha o propósito de levantar o perfil geral do futuro aluno, como a sua experiência anterior com a língua inglesa, seu objetivo em realizar o curso, sua experiência educacional com o uso da plataforma *Moodle* e com cursos a distância e suas possíveis dúvidas com relação ao curso proposto. Essa entrevista foi realizada depois do recebimento dos formulários de inscrição, quando a professora enviou um *e-mail* aos inscritos, confirmando o recebimento e agendando um dia da semana para realizar a entrevista no câmpus da Instituição. Para aqueles que não puderam comparecer, foi agendado um horário específico e esta foi realizada via *Skype*, por áudio e vídeo ou por escrito; ou pelo *Facebook*, por escrito. Foram realizadas 41 entrevistas.

---

<sup>17</sup> É importante esclarecer que ao descrever-se os instrumentos de coleta de registros, a professora que ofereceu o curso aparece como professora-pesquisadora também. Essas funções assumidas por ela variam dependendo do momento em que se encontra a pesquisa, por exemplo, ora ministrando o curso, ora coletando e arquivando os registros.

<sup>18</sup> De acordo com Manzini (1990/1991, p.154), “na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida”. O autor ainda ressalta que nesse tipo de entrevista, o pesquisador pode confeccionar “um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1990/1991, p.154).

● **questionário de pesquisa** (Apêndice C): o objetivo deste questionário era levantar o perfil do aluno, como sua experiência prévia com a aprendizagem da língua inglesa, seu modo e frequência de acesso à internet, a familiaridade com o uso da plataforma *Moodle*, seu interesse pelo curso e a quantidade de horas semanais que seriam dedicadas ao mesmo. O questionário deveria ser acessado, preenchido e postado para a professora-pesquisadora no próprio ambiente no item, “Questionário Respondido”. Depois de os alunos, que realizaram a entrevista, serem inseridos na plataforma, fornecendo o nome completo e um endereço de e-mail, foi necessário que eles efetuassem o primeiro acesso. Para auxiliá-los nesse processo, a professora elaborou um tutorial escrito, o qual foi enviado por *e-mail* aos alunos. Em seguida, eles puderam acessar a primeira semana de atividades intitulada *Geral, Week 0*. Uma das atividades desse início era responder a esse questionário. Foram coletados 29 questionários dos 39 alunos inseridos no curso.

● **entrevista semiestruturada II** (Apêndice D): esta segunda entrevista teve o intuito de saber se as expectativas detectadas na entrevista anterior foram ou não atendidas, além de coletar sugestões para o aprimoramento do curso. Ela foi realizada em inglês, individualmente, pela sala de bate-papo do próprio ambiente *Moodle*, com os alunos, ao final da semana 3, *Week 3*. Foram realizadas 10 entrevistas.

● **entrevista semiestruturada III via áudio e vídeo pelo Skype**: neste momento, o objetivo da terceira entrevista foi conhecer as impressões dos alunos sobre o curso e obter mais informações que pudessem contribuir para a sua melhoria. Ela foi realizada na semana 8, *Week 8*, ou seja, na última semana de curso, depois de as sete semanas de atividades terem sido disponibilizadas pela professora. Como apenas 1 entrevista foi realizada, este registro foi descartado como dado para a análise.

● **questionário com os alunos desistentes do curso** (Apêndice E): este questionário foi elaborado pela professora-pesquisadora com o intuito de identificar as impressões dos alunos desistentes sobre o curso proposto e as possíveis causas que os motivaram a desistir. Para elaborar as 25 perguntas que o compuseram, a pesquisadora buscou autores da área de ensino a

distância<sup>19</sup> que apontaram em seus artigos possíveis causas para a evasão nesse tipo de curso. O *link* deste questionário foi enviado aos alunos desistentes pelo *Skype*, *Facebook* e por *e-mail*, depois do término do curso, ou seja, depois que todas as atividades tinham sido disponibilizadas e todos os prazos encerrados. O questionário foi enviado aos 25 alunos desistentes e foram coletados 19 questionários respondidos.

- **questionário com os alunos concluintes do curso** (Apêndice F): com o propósito de identificar as impressões dos alunos concluintes sobre os pontos positivos e negativos do mesmo e de coletar sugestões para o aprimoramento do curso, a professora enviou pelo *Skype*, *Facebook* e por *e-mail* o *link* do questionário contendo 26 perguntas, depois do término do curso e da conclusão das atividades pelos mesmos, ou seja, depois que todas as atividades tinham sido disponibilizadas e todos os prazos encerrados. O questionário foi enviado aos 4 alunos concluintes e todos responderam a ele.

- **registro das atividades no ambiente virtual Moodle**: todas as atividades e tarefas realizadas pelos alunos no AVA foram copiadas por meio do recurso *print screen*<sup>20</sup> da tela ou foram baixadas, salvas e arquivadas pela professora-pesquisadora.

- **registro das “conversas” escritas no AVA, no Facebook e no Skype**: todas as conversas realizadas entre a professora e os alunos foram copiadas, salvas e arquivadas.

- **registro dos e-mails enviados aos alunos e registro dos e-mails enviados à professora**: todos os *e-mails* trocados entre a professora e os alunos foram copiados, salvos e arquivados.

Para ilustrar a coleta de registros, elaborou-se o quadro abaixo:

---

<sup>19</sup>Frankola (2001); Coelho (2002); Willging e Johnson (2004); Palloff e Pratt (2004); Santos et al. (2008); Bastos e Silva (2009).

<sup>20</sup> O *print screen* é uma tecla comum nos teclados de computador. No *Windows*, quando essa tecla é pressionada, captura-se, em forma de imagem, tudo o que está presente na tela e copia-se essa imagem para a área de transferência, para um documento do *word*, por exemplo. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Print\\_screen](https://pt.wikipedia.org/wiki/Print_screen). Acesso em: ago. 2016.

**Quadro 4: Instrumentos de coleta de registros da pesquisa**

INSTRUMENTOS DE COLETA DE REGISTRO	NÚMERO DE REGISTROS
FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	51
ENTREVISTA DE SELEÇÃO	41
QUESTIONÁRIO DO PERFIL	29
ENTREVISTA PELA PLATAFORMA	10
ENTREVISTA FINAL	1
QUESTIONÁRIO DOS EVADIDOS	19
QUESTIONÁRIO DOS CONCLUINTES	4

Fonte: Elaboração própria

## **2.7 A análise dos dados**

Uma vez descritas as características desta pesquisa, sua abordagem e sua natureza e definidos os instrumentos de coleta de registros, faz-se necessário, neste momento, explicitar-se a forma de análise dos dados.

Como estratégia adotada para melhor compreender o fenômeno em foco, fez-se uma triangulação dos dados que, de acordo com Retorta (2010, p.93), “é definida como a estratégia metodológica que abrange o objeto de investigação sob, pelo menos, três ângulos distintos”. Desse modo, para a análise de dados, foram utilizadas fontes advindas dos alunos e da professora (professora-pesquisadora). As fontes originadas pelos alunos são: questionário de pesquisa (Apêndice C); entrevista semiestruturada II (Apêndice D); questionário com os desistentes (Apêndice E) e com os concluintes (Apêndice F); registro das atividades realizadas por eles, registro das conversas entre eles e a professora pelo AVA, *Facebook* e *Skype*. A fonte advinda da professora é a análise do material, ou seja, das tarefas elaboradas por ela.

Dessa forma, de acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a subjetividade inerente a estes tipos de dados passa a adquirir uma natureza intersubjetiva “ao se levar em conta várias subjetividades, ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação, na tarefa de interpretação dos dados, aumentando, assim, sua confiabilidade” (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 139).

Apresentar-se-á no quadro, a seguir, um resumo da metodologia de pesquisa adotada neste trabalho.

Quadro 5: Resumo da metodologia de pesquisa

PERGUNTAS DA PESQUISA	OBJETIVOS	DADOS	FONTE
1. Como se caracterizam as tarefas elaboradas pela professora na plataforma <i>Moodle</i> , considerando as ferramentas utilizadas?	Investigar as características das tarefas elaboradas pela professora no processo de planejamento de um ensino temático baseado em tarefas, na plataforma <i>Moodle</i> .	- tarefas elaboradas pela professora na plataforma <i>Moodle</i> .	Professora
2. Qual o desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas?	- analisar as tomadas de decisão dos alunos e a sua participação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- registro das tarefas realizadas pelos alunos na plataforma <i>Moodle</i>;</li> <li>- questionário de pesquisa com os alunos do curso;</li> <li>- registro das conversas com os alunos pela plataforma, pelo <i>Facebook</i> e pelo <i>Skype</i>;</li> <li>- questionário com os alunos concluintes do curso;</li> <li>- questionário com os alunos desistentes do curso.</li> </ul>	Alunos

Fonte: Elaboração Própria

## 2.8 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um câmpus de uma Instituição Federal, localizado no interior de São Paulo. Essa Instituição Federal tem sua reitoria na cidade de São Paulo e iniciou suas atividades em 23 de setembro de 1909, recebendo outras denominações durante os anos. Em dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892<sup>21</sup>, passou a equiparar-se à universidade federal adquirindo autonomia para exercer ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, como tal, sofre os efeitos da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior exercidos pelo MEC. Desde então destina 50% das vagas para os cursos da educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, em áreas como Ciências, Matemática e Letras. Complementarmente, são oferecidos cursos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de Formação Inicial e Continuada (FIC), de Tecnologias, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de Bacharelados e de Pós-Graduação.

Além da sede, existem outros 31 câmpus e mais 11 câmpus avançados<sup>22</sup> distribuídos pelo Estado de São Paulo. É em um desses câmpus, localizado no interior do Estado, que esta pesquisa foi realizada.

Esse câmpus iniciou as suas atividades em 16 de agosto de 2010 e ainda está em fase de ampliação. Atualmente, ele oferece cursos técnicos de Ensino Médio na área de informática, mecânica e mecatrônica e cursos superiores em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em Mecatrônica Industrial e em Licenciatura em Matemática.

Além disso, são oferecidos cursos de extensão, denominados pela Instituição de Cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), e cursos do

---

<sup>21</sup> Maiores informações sobre a Lei no. 11.892 de 29/12/2008 podem ser obtidas em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm).

<sup>22</sup> Segundo informações veiculadas pela própria Instituição “Câmpus Avançado significa uma extensão de um câmpus que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. A tendência é que este núcleo avançado se transforme em uma nova unidade”.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC),<sup>23</sup> aos seus alunos e à comunidade.

O curso fonte desta pesquisa foi oferecido como um FIC. Segundo documentos da instituição, este tipo de curso visa à capacitação, ao aperfeiçoamento, à especialização ou à atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. Além disso, esse tipo de curso de extensão articula “ações pedagógicas de caráter teórico e/ou prático” (LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008) e pode ser oferecido tanto no modo presencial ou a distância.

Além disso, os cursos FIC são planejados para

atender às demandas da sociedade e às necessidades de aquisição, atualização e aperfeiçoamento científicos, tecnológicos e profissionais, de jovens e adultos, com necessidades identificadas, a partir de pesquisas regionais, podendo ser ofertados em todos os níveis de escolaridade (ART. 7º da LEI 11.892/2008).

Existem cinco tipos de curso de FIC que podem ser oferecidos à comunidade. Segundo o Art. 5 do regimento da instituição, eles podem ser classificados em:

**1-** Curso de atualização: “objetiva a atualização e a ampliação dos conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área específica. Apresenta carga horária mínima de 4 horas”;

**2-** Curso de Formação Continuada ou Qualificação Profissional: “objetiva aprimorar ou aprofundar habilidades técnicas em uma área específica do conhecimento, tendo carga horária mínima de 32 horas”;

**3-** Curso de Formação Inicial: “objetiva oferecer formação inicial em área profissional específica do conhecimento [...]”. Os cursos desse tipo devem ter carga horária mínima de 160 horas;

**4-** Curso de Formação Inicial com Elevação de Escolaridade: “objetiva oferecer formação inicial em uma área profissional específica do conhecimento, associada à elevação da escolaridade do ensino básico.”

---

<sup>23</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: abr. 2015.

Esses cursos têm carga horária mínima de 160 horas, “sendo complementada com a carga horária associada à elevação de escolaridade”;

**5- Curso de Aperfeiçoamento:** “destinado a profissionais de nível médio, ou graduados, inclusive membros da comunidade acadêmica na respectiva área de conhecimento ou correlata.” Esses tipos de curso têm o objetivo de “ampliar conhecimentos sistematizados e divulgar técnicas. Apresenta carga horária superior a 32 horas e inferior a 360 horas”.

Pelas cinco descrições feitas, anteriormente, dos tipos de curso FIC, pode-se classificar o curso proposto para esta pesquisa como Curso de Aperfeiçoamento, destinado a pessoas com ensino médio completo e com carga horária de 40 horas, cujo objetivo foi “ampliar conhecimentos” na área de língua inglesa e, ao mesmo tempo, aumentar o conhecimento na área tecnológica, uma vez que abordava a vida e as invenções de grandes nomes como Nikola Tesla e Leonardo da Vinci, responsáveis pelo desenvolvimento e avanços tecnológicos, importantes para a humanidade. Tema, portanto, relevante para alunos de cursos técnicos e superiores na área de tecnologia.

Na seção a seguir, serão apresentadas justificativas sobre importância de se realizar um estudo piloto antes da realização da pesquisa propriamente dita. Posteriormente, será apresentado descritivamente o curso piloto em questão.

## **2.9 Os participantes da pesquisa**

Participaram desta pesquisa os 29 alunos do curso e a professora-pesquisadora.

Nas duas seções, a seguir, descrever-se-á o perfil desses participantes.

### **2.9.1 Perfil dos alunos**

Para o levantamento do perfil dos alunos, foram utilizadas apenas as informações dos 29 alunos participantes do curso, dos quais 18 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

A idade média dos participantes era de 28 anos, considerando-se dois alunos mais velhos: uma aluna com 48 anos e um aluno com 52 anos.

Contudo, se considerados apenas os outros 26 alunos, obteve-se uma idade média de 26 anos.

Todos tinham cursado o ensino médio completo, atendendo a um dos requisitos para a inscrição no curso. Além dessa formação exigida, 1 aluno tinha curso técnico em Informática, 1 estava cursando o Técnico em Mecatrônica, 7 tinham feito curso superior, 13 eram graduandos, 4 estavam no mestrado e 1 no doutorado.

As áreas de estudo desses alunos eram, em sua maioria de exatas, sendo os cursos: Ciências da Computação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Meteorologia e Tecnologia em Mecatrônica. Além dos cursos de Licenciatura em Matemática, em Letras e em Geografia.

Os alunos eram provenientes de instituições diferentes, eram do próprio câmpus, de câmpus próximo, de universidades particulares e públicas da cidade e das cidades próximas. Apenas 1 aluno estava realizando o curso no Estado de Minas Gerais, mais precisamente na cidade de Poços de Caldas. A maioria deles tinha vindo para essas instituições para realizar seus estudos, mas eram de outras cidades do Estado de São Paulo ou de outro Estado, como do Paraná.

### **2.9.2 Perfil da professora-pesquisadora**

A professora-pesquisadora tem 38 anos e é professora de inglês e português desde 2000. Apesar de finalizar seu curso de licenciatura em Letras - Português e Inglês, em 2003, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ela iniciou sua carreira profissional no segundo ano de curso. Como professora de inglês, já lecionou para alunos de diferentes contextos educacionais e de diferentes idades. Em escola de educação básica da rede particular, lecionou para alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, assim como em cursinho pré-vestibular. Em escola de idiomas, ministrou aulas para crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo o ensino de inglês para negócios em empresas multinacionais. Desde 2010, é professora efetiva de uma Instituição de Tecnologia do interior do Estado de São Paulo e foi neste contexto de ensino, que adquiriu experiência em ministrar aulas de inglês, para propósito específico, para

alunos de diferentes cursos como: técnico-integrado<sup>24</sup> em eletrônica e em informática e superior em análise e desenvolvimento de sistemas. Além de ofertar diversos cursos de extensão em inglês para os demais alunos da Instituição e para a comunidade. A docente também possui curso de ensino e aprendizagem em língua estrangeira, inglês *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, ministrado pela *International Language Academy of Canada* (2007) e pela *University of Cambridge, In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT)*, em 2008.

Na área acadêmica, a professora-pesquisadora vem investindo em sua formação por meio do mestrado em Linguística – ensino e aprendizagem de língua estrangeira, inglês, realizado também na UFSCar, em 2007 e desde 2013, é aluna de doutorado do Programa de pós-graduação em Linguística da mesma universidade.

Além dessa formação acadêmica institucional, a pesquisadora participa constantemente de eventos, encontros e congressos da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apesar de possuir mais de 15 anos de experiência docente e de ter feito mestrado na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a professora não tinha tido contato com o PTBT. Isso veio a acontecer, quando cursou uma disciplina da pós-graduação, doutorado, intitulada Planejamento de Curso de Línguas. Esse contato inicial motivou a professora-pesquisadora a desenvolver uma pesquisa com esse tipo de planejamento e elaboração de tarefas. Além disso, por acreditar que um curso a distância de inglês, a partir de um PTBT, poderia ser oferecido pela plataforma *Moodle* da Instituição onde trabalha, a professora abraçou esse desafio de pesquisa.

## **2.10 Estudo piloto**

Segundo Bailer, Tomitch e D'Ely (2011), o estudo piloto é um teste, em pequena escala dos procedimentos, materiais e métodos propostos para a pesquisa de fato. Esse teste é uma “miniversão” da investigação completa

---

<sup>24</sup> O curso técnico-integrado recebe esta denominação por integrar as disciplinas do currículo básico do ensino médio, assim como o do curso técnico ofertado pela instituição.

e efetiva. Como o intuito era “testar” o curso proposto em sua totalidade, chamou-se essa testagem de Curso Piloto.

Ao oferecer o referido curso, objetiva-se, como afirma as autoras, realizar todos os procedimentos previstos na metodologia “de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si” (BAILER, TOMITCH e D’ELY, 2011, p.130). As autoras, seguindo as ideias de Canhota (2008), Mackey e Gass (2005), ressaltam a importância de se conduzir um estudo piloto, nesse caso, um curso piloto, afirmando que ele possibilita “testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa”. Portanto, ao se administrar um estudo, curso, prévio como esse, objetiva-se “descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa propriamente dita” (BAILER, TOMITCH e D’ELY, 2011, p.130).

Assim, as autoras enfatizam a relevância desse procedimento por parte do pesquisador.

[...] o estudo piloto permite testar os instrumentos, garantir que cada um renderá resultados próprios para responder às perguntas de pesquisa; antever resultados; avaliar a viabilidade e a utilidade dos métodos de coleta em cada fase de execução; revisar e aprimorar os pontos necessários. Enfim, o estudo piloto mostra-se instrumento valioso, já que permite ao pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa mais experiente e com escolhas metodológicas mais afinadas (BAILER, TOMITCH e D’ELY, 2011, p.130).

Isso não significa que o pesquisador, mesmo sabendo que realizará um estudo piloto, não planeje e se prepare previamente com cautela e atenção.

As autoras concluem afirmando que “o estudo piloto mostra-se instrumento valioso, já que permite ao pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa mais experiente e com escolhas metodológicas mais afinadas” (BAILER, TOMITCH e D’ELY, 2011, p.130).

Dito isso, descrever-se-á na próxima seção o curso piloto e como a sua execução trouxe aprimoramentos para a realização desta pesquisa.

### **2.10.1 Descrição e análise do curso piloto**

O curso de inglês proposto e que serviu como Curso Piloto para esta pesquisa foi oferecido como um curso de Extensão, curso FIC, no segundo

semestre de 2014, aos alunos de uma Instituição de Educação e Tecnologia em um câmpus do interior de São Paulo e à comunidade. Ele foi oferecido na modalidade a distância pela plataforma *Moodle*, disponibilizada pelo câmpus da Instituição, com uma carga horária de 40 horas, distribuídas em seis semanas de atividades. Esse oferecimento a distância teve o principal intuito de tentar atender a um número maior de candidatos que justificavam como impedimentos, para a realização de cursos de extensão de inglês, a indisponibilidade de tempo e a dificuldade de locomoção até o câmpus. O tema macro do curso era **Inventores e Invenções** e contava com três unidades temáticas: Nikola Tesla, Leonardo da Vinci e Karl Benz, assim como no curso proposto para esta pesquisa em sua íntegra. A escolha do tema deu-se mediante a experiência com o ensino de inglês em cursos técnicos e em cursos de extensão para alunos de cursos técnicos e superiores, particularmente, das áreas de eletrônica, informática e mecânica. Dessa experiência de trabalho com biografias<sup>25</sup> de inventores, artistas e pessoas famosas, os alunos demonstraram maior interesse pela vida e pelas contribuições dos inventores, por verem grande relevância com o que estudavam em seus cursos ou com o que lidavam em suas profissões. Dentre esses inventores, os alunos elegeram Nikola Tesla, Leonardo da Vinci e Karl Benz como os mais influentes na vida atual das pessoas.

A divulgação do curso aconteceu por meio de cartazes distribuídos pelos prédios do câmpus e pelo seu *site*. As inscrições foram abertas em um prazo de 15 dias e deveriam ser realizadas na secretaria do campus pessoalmente. No entanto, pela baixa procura, optou-se por adiar as inscrições por mais duas vezes em um período de uma semana cada. Isso atrasou um pouco o início do curso, uma vez que ainda precisavam ser realizadas a prova de seleção dos candidatos e a inserção dos alunos na plataforma.

Um total de 30 candidatos se inscreveram no curso e todos realizaram uma prova que apresentava 50 questões de múltipla escolha, sendo 40 de aspectos gramaticais e 10 de aspectos lexicais. Esta foi aplicada para cumprir o protocolo de oferecimento de cursos de extensão da Instituição, o

---

<sup>25</sup> Retiradas em sua maioria do *site* <http://gardenofpraise.com/>.

qual previa a seleção de candidatos por meio de uma prova. No entanto, como o objetivo era atrair alunos para o curso e como se temia a grande evasão que costuma acontecer em cursos a distância (SANTOS et al., 2008), essa seleção acabou não acontecendo. Portanto, todos os 30 alunos que preencheram a ficha de inscrição e realizaram a prova estavam aptos a realizarem a matrícula para o curso.

O processo de inserção dos alunos e o primeiro acesso não ocorreram da forma desejada, uma vez que quem auxiliava a professora com essas questões era outro docente da Instituição que, além de ministrar as suas aulas regulares, também exercia a função de administrador da plataforma. Assim, os problemas de acesso à plataforma eram resolvidos por *e-mail* no momento em que o administrador estava disponível para exercer tal função.

Outro problema ocorrido foi a falha do envio de mensagens via plataforma, o que dificultou a comunicação com os alunos, pois, ao enviar uma mensagem aos participantes do curso, os avisos não chegavam aos seus destinatários e essa comunicação, então, teve que acontecer por *e-mail*, tornando o processo lento e muito formal.

Além desses problemas operacionais, lidar com as ferramentas da plataforma foi a questão mais desafiadora para a professora, visto que foi necessário conhecer as ferramentas, saber a aplicabilidade de cada uma delas e analisar qual poderia ser utilizada com potencial que atingisse o objetivo da atividade. Dessa forma, a falta de experiência com a plataforma obrigou a professora a recorrer a pessoas mais experientes para que, juntos, fosse possível desvendar os usos das ferramentas disponíveis. Para a professora-pesquisadora, portanto, não bastava, apenas, aprender a usar as ferramentas, mas como usá-las de forma eficiente, seguindo os princípios do planejamento temático baseado em tarefas. Desejava-se, com a implementação do curso, ter a oportunidade de aprender ao propor algo diferente, porque se acreditava que ele poderia gerar resultados significativos devido às inquietações prévias que se tinha.

O curso foi realizado, mas, em vez das três unidades propostas anteriormente, apenas duas foram disponibilizadas, visto que as duas primeiras unidades, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci, já contemplavam as

40 horas de curso. Optou-se por disponibilizar as semanas de atividades às sextas-feiras, partindo-se do pressuposto de que os alunos poderiam aproveitar o final de semana para tirar suas dúvidas *on-line* com a professora e realizar as atividades.

Um fator constatado, por outros cursos oferecidos na modalidade a distância e que aconteceu também este, foi a evasão, que já foi discutida no capítulo do referencial teórico, pois dos 30 alunos que iniciaram o curso, apenas 1 aluna o concluiu.

Todos esses acontecimentos, ocorridos durante o curso piloto, foram de extrema valia para o aprimoramento das tarefas deste trabalho. Além disso, a partir da realização das atividades pelos alunos, foi possível adequar o material aos princípios do PTBT. Assim, explicitam-se, na seção a seguir, alguns fatores positivos da aplicação do curso piloto que contribuíram diretamente para a reelaboração das tarefas e das atividades, para a melhoria do curso em questão.

### **2.10.2 Fatores positivos do curso piloto**

A partir das falhas detectadas por meio do curso piloto, houve a reelaboração das atividades para que se adequassem ao planejamento temático baseado em tarefas. Dessa forma, são elencados a seguir os pontos positivos da oferta do curso piloto para a pesquisa.

- Possibilitou outras formas de divulgação do curso, como grupos de contato por *e-mail* e pela rede social, *Facebook*: ao se constatar que a divulgação do curso piloto não tinha atingido a quantidade esperada de pessoas e que o fato de ter de se deslocar até o câmpus para realizar a inscrição tinha sido um fator dificultante para os candidatos se inscreverem no curso, optou-se por fazer a divulgação por *e-mail* a grupos de contatos pessoais da professora e pela rede social *Facebook*. Além disso, foi elaborado um formulário de inscrição digital, semelhante ao disponibilizado pela instituição na forma impressa, que foi enviado aos candidatos por meio de um *link*, que era acessado via internet. Esse formulário foi preenchido e enviado automaticamente.

- Possibilitou refletir sobre o teste de seleção, que se mostrou desnecessário e incoerente com o PTBT: ao ouvir depoimentos de alunos do câmpus, afirmando que não se inscreviam nos cursos de inglês oferecidos, por estes terem um teste para ser realizado, a professora-pesquisadora optou por substituir o teste de inglês por uma entrevista semiestruturada em português. Dessa maneira, esperava-se que mais candidatos e potenciais alunos, participantes de pesquisa, inscrevessem-se no curso. Além disso, percebeu-se que a aplicação de um teste de gramática e de vocabulário que contrariava a proposta do PTBT, o qual não prevê nivelamento linguístico dos alunos e não trata a aprendizagem de língua como o conhecimento de itens linguísticos e lexicais, seria incoerente.
- Possibilitou encontrar alternativas para os problemas de acesso à plataforma *Moodle*: para auxiliar o aluno com o primeiro acesso à plataforma, foi elaborado um tutorial digital, que foi disponibilizado via *e-mail*. Esse tutorial explicava, de forma detalhada, como efetuar o primeiro acesso à plataforma e como registrar a senha de acesso. Essa iniciativa se mostrou tão bem-sucedida durante o andamento do curso, que optou-se por elaborar mais dois tutoriais: um sobre como modificar o perfil do aluno na plataforma *Moodle*, explicando a ele como inserir seu texto de apresentação pessoal e um outro tutorial sobre como inserir sua foto na sua página do perfil.
- Possibilitou uma melhor familiarização com a plataforma: ao se elaborar o curso piloto e as suas atividades, a professora aprendeu como inserir, editar e excluir textos, *hiperlinks*, vídeos, áudios e imagens e a utilizar as ferramentas, descobrindo quais atendiam, de forma mais eficiente, às propostas do curso.
- Possibilitou evitar problemas de cópia na realização das atividades: após a realização do curso piloto, detectou-se que algumas atividades davam margem a que os participantes reproduzissem textos da rede e, como o objetivo era que as produções fossem mais autorais; os enunciados das tarefas foram reformulados de forma que dificultassem aos alunos copiar textos já prontos na realização das atividades.

- Possibilitou prever problemas de comunicação entre a professora e os alunos: prevendo problemas que poderiam ocorrer com a plataforma, ao enviar mensagens aos alunos, foram adotados mais dois outros modos de comunicação, além da plataforma e do *e-mail*. Criou-se um grupo dos alunos do curso no *Facebook*, os quais foram inseridos também no *Skype*.
- Possibilitou identificar a abordagem de ensinar da professora: ao elaborar as atividades para a plataforma *Moodle*, a professora percebeu que sua cultura de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2002) ainda estava calcada na abordagem estrutural de ensino. Isso fez com que fossem elaborados exercícios de localização de informações, focados no léxico e exercícios de treino de habilidades descontextualizadas do todo.

Esses fatores positivos do oferecimento do curso piloto propiciaram um amadurecimento teórico e profissional da docente, possibilitando que previsse essas situações descritas acima e que poderiam acontecer durante o andamento do curso, assim como a reelaboração das atividades, adequando-as ao PTBT e à elaboração de tarefas.

Descrito o curso piloto e os fatores positivos advindos de sua aplicação, passar-se-á, agora, à apresentação do curso, realizado um semestre depois do piloto.

### **2.11 O curso oferecido**

Como exposto anteriormente, o curso de inglês, proposto para esta pesquisa, foi oferecido na modalidade FIC e foi realizado no primeiro semestre de 2015, em um câmpus da Instituição no interior de São Paulo. Ele foi ofertado na modalidade a distância pela plataforma *Moodle*, disponibilizada pelo câmpus, e apresentava carga horária de 40 horas, distribuídas em oito semanas de atividades.

Assim como no curso piloto, o tema macro era **Inventores e Invenções** e contava com três unidades temáticas: Nikola Tesla, Leonardo da Vinci e Karl Benz. No entanto, a unidade sobre Karl Benz não foi realizada devido ao número máximo de horas do curso.

A divulgação do curso foi realizada pela Coordenação de Extensão do câmpus, por meio de cartazes e pelo *site* do câmpus. Além disso, foi divulgado por meio de listas de e-mail e pela rede social *Facebook*, tanto na página pessoal da professora como em grupos aos quais ela pertencia.

O período de inscrição perdurou por quinze dias e ela deveria ser realizada na secretaria do câmpus. Com o intuito de facilitar a inscrição dos interessados, elaborou-se um formulário *on-line* (Apêndice A), que poderia ser preenchido e enviado automaticamente para a professora-pesquisadora.

Essa iniciativa fez com que o número de inscritos fosse relativamente alto, 51, se comparado à média de 15 candidatos, de outros cursos e de outros de professores de outras áreas, em anos anteriores. Foram realizadas 47 inscrições via formulário *on-line* e 4 inscrições via formulário impresso fornecido pela secretaria do câmpus.

Inicialmente, foram oferecidas 25 vagas, no entanto, diante do número de interessados e da evasão constatada no curso piloto, optou-se por aceitar todos os candidatos que realizassem a entrevista de seleção.

Assim, dos 51 inscritos, 41 candidatos realizaram a entrevista. Dos 41 entrevistados, 40 alunos foram inseridos na plataforma, pois um candidato manifestou sua desistência antes de ter seus dados inseridos. Essa inserção, de dados, foi realizada pela administradora<sup>26</sup> do *Moodle*, que solicitou os nomes completos dos alunos e seus endereços de *e-mail*. Dos 40 alunos, 5 nunca acessaram o ambiente virtual e 6 alunos, somente acessaram o curso, mas nunca realizaram qualquer atividade. Dessa forma, o curso contou com a participação de 29 alunos. Sendo que apenas 4 finalizaram o curso.

Abaixo, elaborou-se um quadro com o resumo desses números.

---

<sup>26</sup> É relevante lembrar que a administradora é uma professora da área de informática do câmpus e que exercia essa função, no ano de 2015, assim como a função de docente.

**Quadro 6: Número de pessoas**

	NÚMERO DE PESSOAS
INSCRITOS	51
ENTREVISTADOS	41
INSERIDOS	40
NUNCA ACESSARAM	5
SÓ ACESSARAM	6
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>29</b>
DESISTENTES	25
CONCLUINTES	4

Fonte: Elaboração própria

Como o curso foi oferecido na modalidade a distância, utilizando a plataforma *Moodle*, é necessário que ela seja apresentada, assim como as suas ferramentas, explicitando mais detalhadamente aquelas que foram utilizadas para elaborar as tarefas do curso.

### **2.12 A plataforma *Moodle***

A palavra *Moodle*<sup>27</sup> é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto). É interessante mencionar que, segundo Cole e Foster (2008), essa palavra também recebe outra definição em inglês e trata-se de um verbo que descreve o processo de passar por algo tranquilamente, executando as atividades conforme elas ocorrem de uma maneira agradável levando à introspecção e à criatividade. Para Franco (2009), ela não representa apenas a forma como o programa foi desenvolvido, mas também o modo como se espera que os usuários o utilizem em um curso, a distância, por exemplo.

A plataforma *Moodle* foi criada pelo australiano Martin Dougiamas nos anos de 1990 e desenvolvida sob a perspectiva do aluno e do professor. De acordo com Cole e Foster (2008, p.4), o desenvolvimento dessa plataforma foi inspirado na epistemologia sóciointeracionista, que se baseia na ideia de

<sup>27</sup> Para maiores informações acessar <http://www.moodle.org>.

que “as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção de conhecimentos, construindo artefatos para outros<sup>28</sup>”.

Por ser aberta, livre e gratuita, a plataforma pode ter seu código fonte alterado ou desenvolvido para atender às necessidades específicas de seus usuários, desde “que a licença original e os direitos autorais não sejam modificados ou removidos” (FRANCO, 2009, p.52).

Muitas instituições educacionais a utilizam para oferecerem seus cursos a distância, totalmente *on-line* ou como apoio aos seus cursos presenciais. Além disso, ela é utilizada para o oferecimento de atividades de formação profissional, treinamento e desenvolvimento de projetos (FRANCO, 2009).

Essa plataforma permite que o aluno, com o uso de um *login* de usuário e uma senha pessoal, tenha acesso às atividades ou aos conteúdos disponibilizados para ele em qualquer aparelho que tenha acesso à internet. Ela apresenta diversas ferramentas que podem ser utilizadas para o oferecimento de cursos na modalidade semipresencial ou a distância. São essas ferramentas que serão apresentadas na próxima seção.

### **2.12.1 As ferramentas utilizadas da plataforma *Moodle***

A plataforma *Moodle* oferece diferentes recursos, incluindo ferramentas para a produção e o armazenamento de conteúdos, para a comunicação síncrona e assíncrona e para a administração e para o gerenciamento de cursos.

Dentre as ferramentas disponibilizadas por essa plataforma, Gonzales (2005) as organiza em quatro grupos, de acordo com suas funcionalidades.

O primeiro grupo corresponde às ferramentas de coordenação, pois oferece suporte metodológico, estrutural e pedagógico para a organização de um curso a distância pelo professor; o segundo grupo refere-se às ferramentas de comunicação, que estimulam a interação entre os participantes como, por exemplo, os fóruns de discussão e o chat; o terceiro

---

<sup>28</sup> Tradução de: “Social constructionism is based on the idea that people learn best when they are engaged in a social process of constructing knowledge through the act of constructing an artifact for others” (COLE and FOSTER, 2008, p. 4).

grupo refere-se às ferramentas de cooperação ou também denominada de ferramentas de produção dos alunos, que permitem a publicação de textos deles por meio do perfil, por exemplo; o quarto grupo corresponde às ferramentas de administração, que disponibilizam recursos de gerenciamento do curso, de alunos e de material didático, com elas é possível acompanhar a participação e o progresso dos alunos no decorrer do curso.

A partir dessas funcionalidades, a plataforma *Moodle* possibilita que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) seja construído a partir da seleção de ferramentas disponíveis e da definição de como elas serão utilizadas, de como o conteúdo e as atividades serão disponibilizados aos alunos. De acordo com Torres e Silva (2008), o Ambiente Virtual *Moodle* é mais que um espaço de publicação de materiais, é um local de interação, comunicação, autonomia e, principalmente, um ambiente de apoio ao ensino a distância. As autoras também enfatizam a importância de o professor conhecer a utilização de cada ferramenta disponibilizada na plataforma para que possa fazer suas escolhas. Dessa maneira, as autoras defendem que, conhecer a utilização de cada ferramenta de aprendizagem, possibilita ao professor decidir quais quer utilizar em seu curso.

A plataforma *Moodle*, portanto, oferece diversas ferramentas que podem ser utilizadas pelos usuários para postarem atividades, debaterem em fóruns de discussão, tirarem suas dúvidas por meio de mensagens e desenvolverem outros modos de interação. No entanto, o uso delas, segundo Prado (2001), depende dos objetivos e das necessidades dos participantes, cabendo ao professor a sua dinamização.

O uso que se faz destas ferramentas depende do objetivo do professor e das características dos participantes (necessidades e/ou interesses). Embora estas ferramentas sejam de extrema importância, cabe ao professor dar vida, ou seja, dinamizar o seu uso com os alunos. Geralmente, estas ferramentas, do ponto de vista técnico, são simples de serem manipuladas, mas as possibilidades e as implicações pedagógicas dependem da (re)significação que o professor pode fazer no contexto do curso (PRADO, 2001, p.3-4).

Rocha (2013) também aponta a importância da atitude do professor para lidar com um AVA e com suas ferramentas. Para a autora, o docente precisa ter duas coisas: curiosidade e disposição. A curiosidade “para

descobrir as possibilidades de criação de atividades” que o AVA possa ter e que o professor só descobre ao lidar com o ambiente e com suas ferramentas. A disposição “para lidar com atividades que se desdobrem em muitas, com uma velocidade que às vezes é difícil de acompanhar” (ROCHA, 2013, p.23).

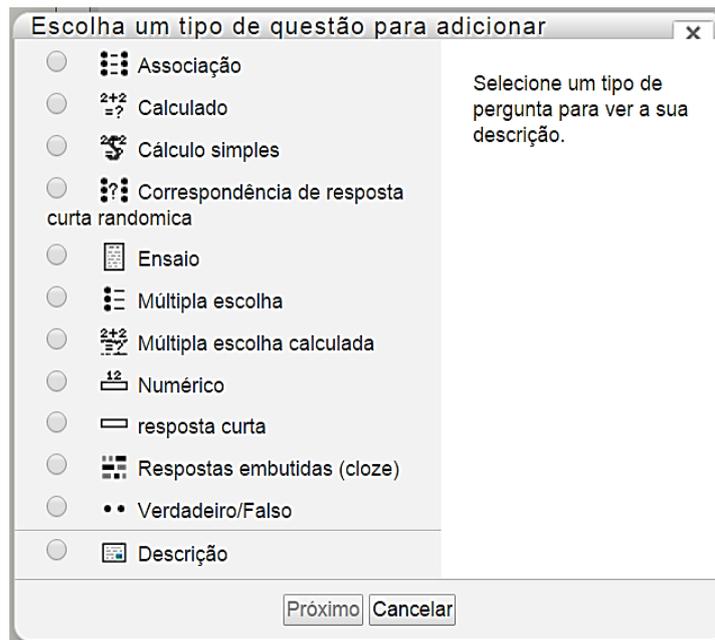
A versão da plataforma disponibilizada pela instituição, em que o curso foi oferecido, oferece dois tipos de ferramentas: as atividades (base de dados, chat, escolha, ferramenta externa, fórum, glossário, laboratório de avaliação, lição, pesquisa de avaliação, questionário, SCORM/AICC, tarefa e wiki), que são ferramentas destinadas à avaliação e comunicação; e os recursos (arquivo, conteúdo do pacote IMS, livro, página, pasta, rótulo e URL), que têm a função de fornecer base para o conteúdo que o aluno irá receber.

Serão descritas a seguir apenas as ferramentas utilizadas na elaboração do curso.



: o questionário permite ao professor criar e configurar testes de múltipla escolha, verdadeiro e falso, associação e respostas curtas e outros tipos de perguntas. As respostas podem ser corrigidas automaticamente ou pelo professor, que poderá optar por fornecer *feedback* e / ou mostrar as respostas corretas. Ao utilizar esta ferramenta, o professor tem à sua disposição 12 tipos de questões, como pode ser visualizado na figura 1 a seguir:

**Figura 1: Tipos de questão**



Fonte: Plataforma *Moodle*

 Tarefa : esta atividade permite ao professor, recolher o trabalho e fornecer notas e comentários. Os alunos podem apresentar qualquer conteúdo digital, arquivos, como documentos em *word*, planilhas, imagens ou áudio e vídeos. Alternativamente, ou adicionalmente, a atribuição pode exigir dos estudantes a digitação do conteúdo diretamente no editor de texto ou os estudantes podem enviar trabalhos, individualmente ou como membro de um grupo.

 Chat : é uma ferramenta síncrona que permite a realização de discussão textual via *web*. Ela arquiva as mensagens para consulta futura. Leffa e Freire (2013, p.32) descrevem o chat como “um encontro em grupo com hora marcada em que as pessoas se reúnem para conversar umas com as outras, por meio de mensagens escritas, cada uma em seu próprio computador”.

De acordo com Lawinsky e Haguener (2011), essa ferramenta, ao possibilitar uma discussão simultânea, intensifica a sensação de presencialidade na interação mútua, em função do imediatismo das mensagens enviadas e recebidas. Torres e Silva (2008, p.5) também veem a potencialidade no uso do chat “para

estimular o estabelecimento de vínculos entre os participantes do curso”.

Leite (2006) argumenta que o professor precisa levar em consideração algumas questões antes de propor o uso do chat com seus alunos: analisar a viabilidade de os alunos cumprirem os horários pré-estabelecidos; considerar o número de alunos a serem moderados; selecionar previamente questões para facilitar a organização da discussão; exigir a obrigatoriedade da participação dos alunos; determinar qual será o teor e a profundidade do conteúdo abordado; considerar a familiaridade dos alunos com esse tipo de atividade, a disposição deles para a comunicação e a colaboração, dentre outras;

Segundo Feitosa, Lima e Vasconcelos (2013, p.84), o chat se caracteriza como um ambiente que permite “a discussão e a reflexão de temas direcionados e de interesse do grupo, propiciando ao aluno uma melhor percepção do outro e ajudando-o a aperfeiçoar, ampliar e/ou desenvolver outra concepção sobre o objeto em estudo”. No entanto, como aponta Leffa e Freire (2013, p.30), por se caracterizar como uma comunicação instantânea, “uma demora excessiva na sua elaboração pode ser desconfortável, tanto para quem escreve como para quem lê”.

O chat, de acordo com Pereira (2004), promove o intercâmbio de informações, experiências, dados e posicionamentos diferentes sobre a mesma temática. Assim, a autora defende que, nessa interação, ocorre a aprendizagem pautada na colaboração. Além disso, segundo ela, “a relação professor e aluno torna-se mais estreita, pois o primeiro passa a encarar o segundo por meio do seu potencial, tendo ele também conhecimentos prévios, colocando para trás a visão de um mero aprendiz” (PEREIRA, 2004, p.39). Para a autora, ao propor um chat, o professor proporciona um ambiente democrático, em que todos os participantes podem “expressar pensamentos, conhecimentos e emoções” (PEREIRA, 2004, p.101).



: esta ferramenta permite uma atividade de discussão assíncrona. O fórum tem diversos tipos de estrutura e pode incluir a avaliação recíproca de cada mensagem. As mensagens são visualizadas em diversos formatos e podem incluir anexos. Os participantes do fórum têm a opção de receber cópias das novas mensagens via *e-mail* e os professores, de enviar mensagens ao fórum com cópias via *e-mail* a todos os participantes. Segundo Prado (2001), com o intuito de instigar a participação e a interação dos alunos no fórum, é preciso que o professor atente para alguns aspectos: escolha um tema que seja interessante para os alunos; elabore questões abertas e estimulantes e que possam ser compreendidas facilmente pelos alunos; utilize uma linguagem clara e objetiva; (re)alimente as discussões de forma equilibrada, permitindo que os alunos interajam entre si e cuide para que as discussões ampliem o assunto, mas sem perder o foco.

Existem cinco tipos de fórum de discussão na plataforma *Moodle*. No primeiro tipo, cada usuário inicia apenas um novo tópico, ou seja, cada participante pode abrir apenas um novo tópico de discussão, mas todos podem responder livremente às mensagens, sem restrição de quantidade; no segundo, o fórum de perguntas e respostas, o aluno responde à uma pergunta, mas só poderá visualizar as respostas dos outros participantes, a partir do momento em que postar a sua resposta; no terceiro, no fórum geral, todos os participantes podem iniciar um novo tópico de discussão quando quiserem e quantas vezes forem necessárias; no quarto tipo de fórum, o fórum em formato de blog, as mensagens aparecem como se estivessem em um blog apresentando a quantidade de respostas já obtidas para aquele tópico ou assunto; no quinto fórum, o chamado de uma única discussão simples, há um único tópico inserido pelo professor e discutido pelos alunos.

De acordo com Franco (2009), o fórum proporciona troca de ideias, reflexões, informações, interesses sobre determinado assunto entre os participantes. Além disso, para Leffa e Freire (2013), o fórum

possibilita a construção coletiva do conhecimento e como a comunicação é assíncrona permite ao aluno editar e revisar a mensagem antes de enviá-la. Além disso, Torres e Silva (2008) argumentam que, além de o fórum apresentar o encadeamento das discussões, identifica os autores das postagens por meio de suas fotos inseridas no perfil de cada aluno gerando, assim, segundo as autoras, um maior sentimento de vínculo entre os alunos do curso.

Cole e Foster (2008) também apontam como vantagem, o fato de o fórum possibilitar a comunicação assíncrona, pois, assim, os alunos podem escrever e reescrever as suas mensagens até se sentirem satisfeitos com o resultado para postá-las, em vez de se sentirem pressionados a postá-las imediatamente. Os autores mencionam outra vantagem do fórum para os alunos; segundo eles, muitos se sentem mais confortáveis para participar em um ambiente como este, que na sala de aula presencial, ou por serem tímidos ou por terem que se comunicar em uma língua que não a materna. Portanto, para estes alunos, o fórum possibilita que eles utilizem o tempo necessário para formular uma mensagem desejável, corrigindo-a antes de postá-la.

Para Leite (2006), o fórum, assim como as outras ferramentas que possibilitam a comunicação assíncrona, proporciona vantagens significativas para os alunos, como: favorecer maior reflexão e pesquisa antes da postagem; possibilitar mais organização do conteúdo e do texto a ser postado; exigir clareza na expressão das ideias; permitir maior aprofundamento de ideias e conceitos; facilitar a prática consciente de diferentes funções cognitivas, como a capacidade de observar, identificar, relacionar, comparar, analisar, inferir, sintetizar, divergir, discordar, generalizar, além de possibilitar o registro do processo de construção do conhecimento.

 : esta ferramenta permite que os participantes adicionem e editem uma coleção de páginas da *web*. Eles podem construir textos de forma coletiva, sendo que cada participante contribui com “partes”, que compõem o texto como um todo. Podendo

ser, portanto, colaborativo, com todos podendo editá-lo, ou individual, só podendo ser editado pelo seu usuário. Segundo Leite (2006), para que a construção colaborativa aconteça de forma bem-sucedida, é preciso que o professor delineie de forma clara a proposta de trabalho pedagógico. Além disso, para Torres e Silva (2008), o professor deve assumir a função de facilitador ao identificar nas atitudes dos alunos possíveis dificuldades para trabalhar de maneira colaborativa. As autoras enfatizam a importância do professor que deve se sobressair ao exercer esse papel, pois, para elas “o ambiente *Moodle* é apenas um suporte” (TORRES e SILVA, 2008, p.6).

Valente e Mattar (2007, p.102) definem wiki como um “software colaborativo, que permite a edição coletiva dos documentos de uma maneira simples”. No wiki, “todos os usuários podem incluir, alterar ou até excluir textos, sem que haja revisão antes de as modificações serem aceitas” (VALENTE e MATTAR, 2007, p.102). Além disso, um histórico de versões anteriores de cada página do wiki é mantido, listando as edições feitas por cada participante.

De acordo com Assis e Silva (2013), o wiki possibilita que as produções sejam permanentemente vistas, alteradas e revisadas. Essa ferramenta permite que o professor acompanhe o progresso dos alunos, mobilizando-os para a participação ativa no processo colaborativo de construção do texto. Os autores defendem que ao utilizar o wiki “o texto passa a ser visto não como um produto pronto, mas como um processo em constante evolução que pode assumir e incorporar diferentes ideias, podendo ser aprimorado cada vez mais” (ASSIS e SILVA, 2013, p.4).

Torres e Silva (2008) alertam para o fato de que o trabalho em grupo não necessariamente enfoca a aprendizagem colaborativa e compartilhada. Para as autoras, tanto no ensino presencial como no virtual, esse trabalho pode se tornar “apenas uma distribuição de tarefas fragmentadas entre os colegas, cabendo a cada um fazer apenas uma parte” (TORRES e SILVA, 2008, p.6-7). Portanto, é preciso preparar os alunos para o desenvolvimento desse processo

de colaboração, pois, sem ele, “não se chegará a resultados esperados” (TORRES e SILVA, 2008, p.10).

 : o arquivo permite que o professor possa fornecer um arquivo como um recurso do curso. Sempre que possível, o arquivo será exibido na interface do curso, caso contrário, os alunos serão solicitados a fazer o *download* do arquivo. Ele pode apresentar os formatos Doc, PPT, TXT, PDF dentre outros;

 : o livro permite que professores criem um recurso com diversas páginas em formato de livro, com capítulos e subcapítulos. Livros podem conter arquivos de mídia bem como textos e são úteis para exibir grande quantidade de informações, que podem ficar organizadas em seções;

 : a página habilita que uma página *web* seja exibida e editada em um curso;

 : um rótulo permite que texto e imagens possam ser inseridos no meio dos *links* de atividades na página do curso. Rótulos são muito versáteis e podem ajudar a melhorar a aparência de um curso;

 : o URL permite que o professor possa fornecer um *link* da *web* como um recurso do curso.

Apresentadas a plataforma *Moodle* e as ferramentas utilizadas, descrever-se-á, a seguir, o material do curso.

### 2.13 O material

A partir do objetivo central desta pesquisa, ou seja, oferecer um curso de inglês a distância pela plataforma *Moodle*, que segue os princípios do planejamento temático baseado em tarefas, elaborou-se o material,<sup>29</sup> descrito a seguir.

Primeiramente, é importante mencionar que o material e suas atividades, até chegar à sua versão final, passaram por diversas

---

<sup>29</sup> O material completo está disponibilizado no Apêndice G desta tese.

reformulações, uma vez que a professora ainda trazia, enraizada, uma concepção de ensino baseada nos princípios da abordagem tradicional do ensino de línguas. Aplicado o curso piloto e feito um aprofundamento das leituras da área de ensino e aprendizagem de línguas, por meio de um planejamento temático baseado em tarefas, e feita uma reflexão sobre a primeira versão do material, elaboraram-se as tarefas com foco no sentido e que compõem o material.

Seguindo os princípios desse tipo de planejamento, assumiu-se que o material deveria ser motivador e interessante para o aprendiz, além de se considerar que o tema deveria ser relevante para alunos de um câmpus de uma Instituição de Tecnologia, que oferece cursos na área de exatas. Dessa forma, julgou-se por bem intitular o curso de Curso de Inglês a Distância: Curso Comunicativo para Áreas Tecnológicas.

Levando esses fatores em consideração, escolheu-se o tema **Inventores e Invenções**, acreditando que esse motivaria mais os estudantes que lidam com inventos, descobertas, patentes, manuais de funcionamento, vida e obra de inventores e de pesquisadores em seus cursos técnicos, tecnológicos ou de graduação. Selecionado o tema, deveria-se escolher sobre quais inventores tratar. Por já ter experienciado o trabalho de docência em um curso técnico de eletrônica, a professora-pesquisadora achou por bem escolher Nikola Tesla, um inventor responsável por diversas descobertas, não apenas para a área de eletrônica, mas também para outras áreas como mecânica e engenharia, por exemplo. Além dele, considerou-se relevante trazer para esse contexto as invenções e as descobertas de Leonardo da Vinci, uma vez que se pretendia que o curso oferecesse, além de informações técnicas, que interessariam diretamente a esses alunos, um pouco de cultura e arte que estivessem, de alguma maneira conectadas com as descobertas que afetam a vida de todos até os dias atuais. Para a professora, isso foi alcançado, ao se tratar de algumas obras de arte de Leonardo da Vinci.

Feitas essas explanações gerais, passar-se-á agora à descrição pormenorizada do material.

O curso foi dividido em oito semanas, chamadas pela plataforma como Geral para a primeira semana e Tópico para as demais. Cada semana

contava com atividades que deveriam ser realizadas em um prazo de sete dias, até que as da semana seguinte fossem liberadas. Tem-se, então, a *Week 0*, Geral – Apresentação Pessoal, *Week 1*, Tópico 1 – *Top 10 Inventors of All Time*, *Week 2, 3 e 4*, Tópico 2, 3 e 4 – Nikola Tesla, *Week 5, 6 e 7*, Tópico 5, 6 e 7 – Leonardo da Vinci, *Week 8*, Tópico 8 – *Final Interview*.

Apresenta-se no quadro abaixo a visão geral do material.

**Quadro 7: Visão geral do material**

SEMANAS	TEMAS ABORDADOS	
Geral ( <i>Week 0</i> )	Apresentação Pessoal dos alunos	
Tópico 1 ( <i>Week 1</i> )	Os 10 mais importantes inventores de todos os tempos	
Tópico 2 ( <i>Week 2</i> )	Vida de Nikola Tesla	NIKOLA TESLA
Tópico 3 ( <i>Week 3</i> )	Realizações de Nikola Tesla	
Tópico 4 ( <i>Week 4</i> )	Aspectos Pessoais e Profissionais de Nikola Tesla	
Tópico 5 ( <i>Week 5</i> )	Vida e invenções mais importantes de Leonardo da Vinci	
Tópico 6 ( <i>Week 6</i> )	Renascimento e o Homem Vitruviano	
Tópico 7 ( <i>Week 7</i> )	Mona Lisa, A Última Ceia e outras pinturas de Leonardo da Vinci	
Tópico 8 ( <i>Week 8</i> )	Entrevista Final	

Fonte: Elaboração Própria

### 2.13.1 Geral – *Week 0*

Como observado em cursos oferecidos na modalidade a distância, as primeiras atividades do curso, normalmente, são destinadas à ambientação em relação à plataforma e ao ambiente de aprendizagem virtual. Levando isso em consideração, elaborou-se na primeira semana de curso, Geral, atividades que fizessem com que os alunos se familiarizassem com a plataforma e com algumas de suas ferramentas e com o ambiente virtual de aprendizagem do curso.

**Figura 2: Semana Geral do curso**



Fonte: Plataforma *Moodle*

Nesta semana, denominada Geral, aparecem os seguintes itens: apresentação do curso, *Course Presentation*, apresentação da professora, *Teacher's Presentation* e uma atividade e uma tarefa a serem realizadas pelos alunos.

Na atividade, Traçando seu Perfil, os alunos deveriam responder a um questionário de pesquisa, (Apêndice C), contendo cinco categorias de perguntas sobre suas informações pessoais, sua escolaridade, suas experiências com a língua inglesa, a frequência de acesso à internet, a familiarização com a plataforma *Moodle* e suas expectativas com relação ao curso em questão. O aluno lia as instruções de como realizar a atividade, Traçando seu Perfil, fazia o *download* do questionário, Questionário – Traçando seu Perfil, respondia, salvava-o e o enviava pelo próprio ambiente virtual no item Apresentação Pessoal.

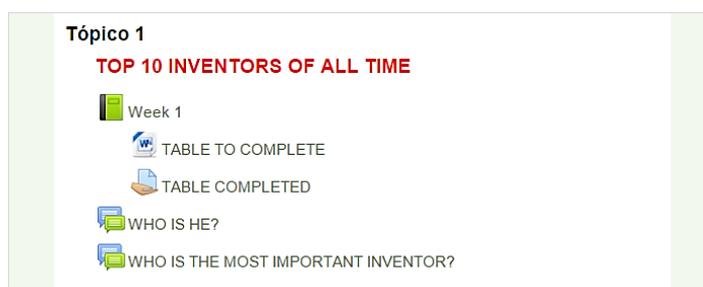
Na tarefa, Apresentando-se, os alunos deviam elaborar um texto de apresentação pessoal em inglês para que esse fosse inserido na plataforma no item seu perfil. Novamente, eles liam o que deveria ser feito em Apresentando-se, elaboravam o texto, salvavam-no e o enviam no item Apresentação Pessoal. Depois de recebido, o texto era corrigido, reescrito pelos alunos, se necessário, e postado na plataforma no item “meu perfil”. Para auxiliar os participantes a realizarem esta postagem, elaborou-se um tutorial, Tutorial – Como modificar seu perfil no *Moodle*, que foi disponibilizado aos alunos por *e-mail*, pelo *Facebook* e por *Skype*. O intuito

dessa tarefa também era possibilitar aos colegas de curso que se conhecessem.

Ainda nesta semana Geral, foram disponibilizados para os alunos, dois fóruns: um de notícias e um de dúvidas, sendo este último destinado à postagem de dúvidas e comentários dos alunos.

### 2.13.2 Tópico 1 – Week 1

Figura 3: Semana 1 do curso



Fonte: Plataforma Moodle

Para introduzir o tema **Inventores e Invenções**, escolheu-se um vídeo que trazia os 10 Maiores Inventores de Todos os Tempos, *Top 10 Inventors of All Time*. Tal vídeo, retirado do endereço <https://www.youtube.com/watch?v=mOSBnmUVnN0>, mostrava, em ordem decrescente, do 10º ao 1º, os melhores inventores de todos os tempos. O vídeo, sem áudio, apresentava imagens acompanhadas por palavras e por frases escritas. Inicialmente, ele apresentou uma foto do inventor, seu nome, o ano de seu nascimento e de seu falecimento, sua nacionalidade, sua principal profissão ou função exercida. Finalizando o vídeo foram apresentadas fotos ou imagens de algumas das suas principais realizações, descobertas e invenções. Veem-se, portanto, mostrados no vídeo, do 10º ao 1º inventor, respectivamente, Leonardo da Vinci, Nikola Tesla, Thomas Edison, Karl Benz, Alexander Graham Bell, Orville e Wilbur Wright, Guglielmo Marconi, Josephe Niépce, Konrad Zuse e John Logie Baird.

Depois de assistir ao vídeo, os alunos deveriam realizar a primeira atividade, preencher uma tabela com as informações contidas nele. O intuito era que eles organizassem as informações do vídeo na tabela para que essas fossem utilizadas por eles nas duas tarefas seguintes.

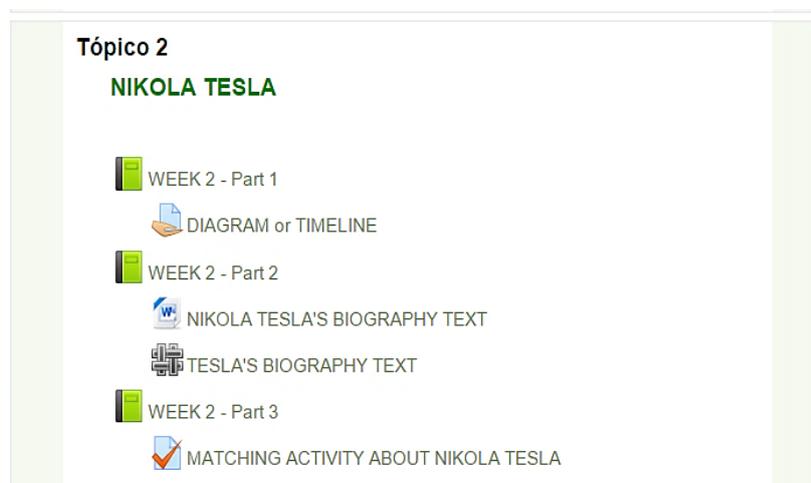
Portanto, os alunos liam o que deveria ser feito, *Week 1*, faziam o *download* da tabela, *Table to Complete*, preenchiam-na, salvavam o arquivo e o enviavam pelo item *Table Completed*.

Feito isso, os mesmos deveriam realizar as duas tarefas, ou seja, participar de dois Fóruns de Discussão. No primeiro, *Who is he?*, eles tinham que fazer perguntas em inglês para seus colegas de curso para que tentassem adivinhar de quem estavam falando. No segundo, *Who is the most important inventor?*, eles tinham que apontar qual inventor mais importante na opinião de cada um e apresentarem a sua justificativa.

### 2.13.3 Tópico 2 – Week 2

Introduzido o tema Inventores e Invenções, foi dado início à primeira unidade temática Nikola Tesla. Para esta semana 2, foram elaboradas 2 tarefas e 1 atividade.

Figura 4: Semana 2 do curso



Fonte: Plataforma Moodle

Para orientar os alunos, de forma mais clara, esta semana foi dividida em três etapas. Na primeira parte, eles deveriam assistir a um vídeo sobre a vida de Nikola Tesla, *The History of Nikola Tesla – a Short Story*, para realizarem a primeira tarefa, ou seja, elaborarem uma “linha do tempo” ou um “diagrama” com as principais informações da vida do inventor. O vídeo, encontrado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=iEJNJ0rFSe8>, apresentava a vida de Nikola Tesla desde a sua infância. Utilizando

desenhos e imagens, o narrador descrevia alguns fatos da vida de Tesla. Para aqueles alunos que poderiam apresentar dificuldade no entendimento do áudio do vídeo, a professora alertou sobre a opção de se acionar a legenda que se encontrava abaixo do vídeo no *Youtube*, no item *Mostrar Mais*.

Com a finalidade de orientá-los na realização dessa tarefa, foram disponibilizados dois *links*, com modelos de linhas do tempo e de diagramas, que poderiam ou não ser utilizados por eles, ficando a elaboração e a escolha do *design* a cargo deles. Depois de realizada a tarefa, o aluno deveria enviá-la pelo item *Diagram or Timeline*.

Na segunda parte da *Week 2*, os alunos deveriam trabalhar em grupo para realizar a segunda tarefa, ou seja, colocar em ordem de acontecimentos uma Biografia sobre Nikola Tesla. Para isso, eles tinham que fazer o *download* da biografia fora de ordem, *Nikola Tesla's Biography Text*, e no wiki, *Tesla's Biograhly Text*; cada integrante do grupo deveria contribuir com uma parte do texto, indicando o número do trecho correspondente. Ao final das contribuições, o grupo realizava a checagem da sequência e publicava a versão final da biografia.

Na terceira parte da semana, os alunos, utilizando as informações do vídeo e da biografia, deveriam realizar uma atividade de associação, *Matching activity about Nikola Tesla*. Para cada figura, havia um enunciado correspondente, eles, então, tinham que associá-los corretamente. Eram quinze figuras para quinze enunciados.

#### **2.13.4 Tópico 3 – Week 3**

A *Week 3* está dividida em quatro partes e, para esta semana, foram propostas três tarefas e uma atividade.

**Figura 5: Semana 3 do curso**



Fonte: Plataforma *Moodle*

Na primeira parte, os alunos conheciam algumas realizações, invenções, documentos e outras informações sobre Nikola Tesla para realizarem a primeira tarefa, *My Testimony about the Memorial*. Iniciou-se a semana, então, com a visita virtual desses alunos ao Memorial de Nikola Tesla, encontrado no endereço <http://www.teslasociety.com/>, para gravarem em áudio e/ou vídeo o que acharam do local. Eles tinham que mencionar o que tinham visto, do que mais tinham gostado, o que tinha sido mais interessante e, no final da gravação, deveriam convidar as pessoas para uma visita virtual ao local.

Na segunda parte da semana, os alunos deviam, depois de terem visitado o memorial, realizar a segunda tarefa, *Tesla's achievements* e *The most important achievement*, ou seja, ranquear as 10 mais importantes realizações de Tesla. Além disso, deveriam explicar em um fórum por que a realização número 1, escolhida por eles, tinha sido a mais importante e como ela influenciava a vida no mundo moderno.

Na terceira parte desta semana 3, os alunos deveriam assistir a um vídeo contendo 10 fatos sobre Nikola Tesla para realizarem a terceira tarefa, *10 Things about Nikola Tesla*. O vídeo intitulado *10 things you didn't know about Nikola Tesla*, encontrado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=2M1IAtmzM3g>, apresentava dez pequenos trechos escritos com curiosidades sobre Nikola Tesla.

Depois de assistirem ao vídeo e lerem essas curiosidades, os alunos deveriam observar dez imagens e escrever uma legenda para cada uma delas baseando-se nos fatos descritos no vídeo.

Após a realização das três tarefas, na quarta parte da semana, cada aluno foi convidado a participar de um bate-papo com a professora do curso por meio de um chat disponibilizado no item *Chatting*. Coube a eles responder a algumas perguntas conduzidas pela professora sobre o andamento do curso, a aprendizagem de inglês e o atendimento às expectativas individuais, simultaneamente, foi-lhes solicitado dar sugestões e propor melhorias para o curso em questão.

#### 2.13.5 Tópico 4 – Week 4

Nesta semana, houve 1 atividade, na primeira parte, e 1 tarefa, na segunda parte, a serem realizadas pelos alunos.

Figura 6: Semana 4 do curso



Fonte: Plataforma *Moodle*

A atividade, *Profile of Nikola Tesla*, consistia em os alunos assistirem a um documentário sobre a vida pessoal e profissional de Nikola Tesla, encontrado no endereço <http://history1900s.about.com/video/Profile-ofNikola-Tesla.htm#vdTrn>, e, após assistirem ao vídeo, eles deveriam responder a cinco perguntas sobre os acontecimentos na vida de Nikola Tesla em diferentes países; qual a sua relação com Thomas Edison e Westinghouse; quantas foram as invenções patenteadas por ele; a causa de sua morte, dentre outras.

Na tarefa, *Quiz about Nikola Tesla*, os alunos deveriam elaborar um *quiz* sobre Nikola Tesla contendo de 6 a 8 questões: 2 questões de múltipla

escolha, 2 abertas, 2 de verdadeiro ou falso e 2 sentenças para completar as lacunas. Depois de finalizarem esta tarefa, eles deveriam postá-la, na plataforma, por meio da ferramenta tarefa ou também chamada de envio de arquivo.

### 2.13.6 Tópico 5 – Week 5

Na quinta semana, iniciaram-se as atividades e as tarefas sobre Leonardo da Vinci. Para esta semana, elaborou-se 2 tarefas e duas atividades a serem realizadas pelos alunos.

Figura 7: Semana 5 do curso



Fonte: Plataforma Moodle

Para iniciar a semana, propôs-se um bate-papo pelo ambiente virtual. Esse deveria ser realizado entre os alunos e a professora. O intuito era que cada aluno pudesse contribuir trazendo informações sobre Leonardo da Vinci. Conforme as informações iam sendo apresentadas, a professora ia intermediando a conversa, provocando as discussões com perguntas sobre o que eles sabiam sobre Leonardo da Vinci; quais invenções ele tinha criado, qual a importância de Da Vinci para a arte e para as outras áreas do conhecimento; quais eram suas pinturas mais famosas; se eles conheciam os mistérios envolvendo a Mona Lisa; se acreditavam neles; dentre outras. Esta tarefa tinha o intuito de fazer com que os alunos discutissem e entrassem em acordo com o fato de as informações sobre a pintura Mona Lisa serem verdadeiras ou não.

Depois dessa tarefa, a semana 5 começava com a parte 1, na qual os alunos deveriam realizar a primeira atividade de associação, *Leonardo da Vinci Facts*. Eles deveriam associar uma imagem a um enunciado que a descrevesse. Eram 10 imagens e 10 enunciados que relatavam fatos do pintor.

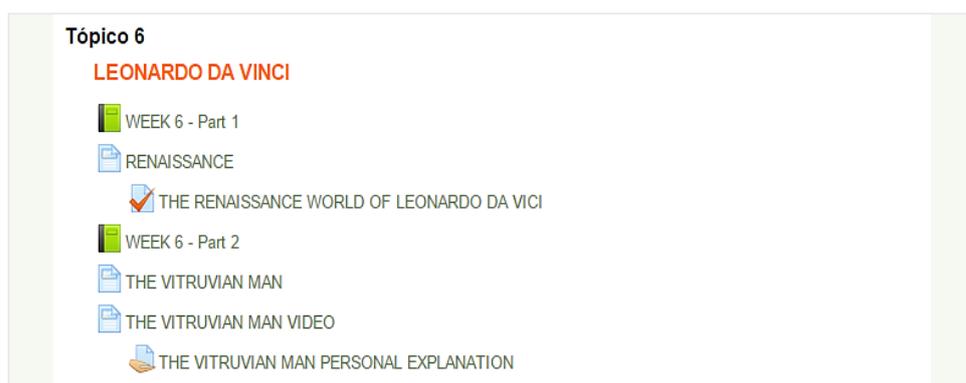
A segunda atividade de associação, *Curiosities about Leonardo da Vinci*, requeria dos alunos que eles associassem a primeira parte de um enunciado, acompanhada por imagens, com a segunda parte correspondente. Eram 15 imagens e 15 enunciados sobre Leonardo da Vinci.

Na parte 2 da semana, encontrava-se a segunda tarefa, *Leonardo da Vinci's Inventions* e *Leonardo da Vinci's most important invention*. Para realizá-la, os alunos deveriam escolher a imagem correspondente à invenção descrita. Para cada descrição, havia quatro opções de imagens de invenções, dentre as quais, eles escolheriam apenas uma alternativa. Houve 5 itens dessa atividade. Em seguida, eles participariam de um fórum para escolher qual das invenções descritas, anteriormente, era a mais importante e justificar as suas respostas.

### **2.13.7 Tópico 6 – Week 6**

A semana 6 estava dividida em duas partes. Na primeira, os alunos estudavam características do Renascimento e, na segunda, do Homem Vitruviano. Para esta semana, foram elaboradas 1 atividade e 1 tarefa.

Figura 8: Semana 6 do curso



Fonte: Plataforma *Moodle*

Na atividade, *The Renaissance World of Leonardo da Vinci*, os alunos assistiriam a um vídeo sobre Leonardo da Vinci e o Renascimento, *LEONARDO DA VINCI Life, Art, Inventions, Paintings, Drawings, Secret and History of Renaissance*, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=pdDFI7q-vyg>, para responderem a 8 questões. O questionário envolvia perguntas sobre o Renascimento, sua influência na arquitetura das cidades europeias, na mudança da visão Geocêntrica para a Heliocêntrica, e o porquê de Da Vinci ter sido considerado um homem renascentista, dentre outras.

A tarefa, *The Vitruvian Man Personal Explanation*, consistia em os alunos lerem trechos de textos contidos em *The Vitruvian Man*, que traziam informações sobre a figura do Homem Vitruviano. Esses excertos de textos enciclopédicos e informativos foram retirados de *sites* que tratavam do tema. Realizadas essas leituras, eles deveriam assistir a um vídeo, *Da Vinci's Vitruvian Man of Math - James Earle*, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=aMsaFP3kggQ>, que explicava as noções geométricas envolvidas na referida figura criada por Leonardo da Vinci. Depois disso, os alunos passariam a explicar o que era o Homem Vitruviano. Para isso, eles teriam que utilizar o desenho de Da Vinci para formularem uma explicação que poderia conter flechas, caixas de texto e outros recursos. A explicação poderia estar em um documento de texto ou em uma apresentação em *power point*, por exemplo. Ao finalizar a tarefa, o aluno

deveria salvar o arquivo e enviá-lo pelo item *The Vitruvian Man Personal Explanation*.

### 2.13.8 Tópico 7 – Week 7

A semana 7 estava dividida em três partes e foi dedicada às obras de arte de Leonardo da Vinci. Utilizou-se, na primeira parte, a Mona Lisa, na segunda, A Última Ceia e, na terceira, algumas outras pinturas do artista.

Para esta semana, foram elaboradas 2 tarefas e 2 atividades.

Figura 9: Semana 7 do curso



Fonte: Plataforma Moodle

Para realizar a tarefa sobre a Mona Lisa, *Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?*, os alunos deveriam ler as informações contidas em *Mona Lisa*. Tratavam-se de informações de excertos de textos enciclopédicos e informativos de *sites* diversos sobre a importância daquela pintura de Leonardo da Vinci, considerada uma das mais reproduzidas em todo o mundo. Em seguida, os alunos deveriam ouvir uma gravação de uma artista chamada Jocelyne Canestrelli, que explicava ao público infantil os mistérios envolvendo a história da obra, *The Mystery Surrounding Mona Lisa*. Depois de ouvirem a explicação, os alunos deveriam escrever a quantidade de teorias mencionadas pela artista e explicar cada uma delas em inglês. Realizada essa parte, eles teriam que participar de um fórum para se manifestarem sobre a teoria com a qual concordavam e o porquê. Para

auxiliá-los a elaborarem suas explicações, foram disponibilizados três textos, cada um contendo uma das teorias citadas por Jocelyne. O primeiro texto era enciclopédico, o segundo, científico e, o terceiro, jornalístico.

A segunda parte da semana foi dedicada à pintura A Última Ceia, os alunos deveriam ler sobre a pintura “A Última Ceia” e sobre o seu processo de restauração, *The Last Supper*. Tratavam-se de trechos de enciclopédias *on-line* e *sites* de história. Em seguida, deveriam assistir a um vídeo explicando a sua elaboração, os aspectos geométricos e religiosos envolvidos nela. O vídeo intitulado *The Last Supper (da Vinci)*, pode ser encontrado no endereço [https://www.youtube.com/watch?v=iV6\\_wTrkd70](https://www.youtube.com/watch?v=iV6_wTrkd70). Depois de lerem as informações e assistirem ao vídeo, os participantes deveriam realizar a primeira atividade, ou seja, responder à oito questões sobre A Última Ceia, *The Last Supper Explanation*: quais as características que a tornam essa pintura tão famosa; qual o momento religioso representado nela; qual o tipo de técnica e quais materiais foram utilizados; o que foi dito por Jesus aos apóstolos que os fizeram reagir do modo como o vídeo mostra.

Na pergunta aberta, questão 8, *Look carefully at the painting and write the apostles' names in the order which Spencer describes them*, do questionário elaborou-se a segunda tarefa. Para realizá-la, os alunos deveriam assistir ao vídeo novamente e colocar na ordem correta de descrição os nomes dos apóstolos citados no vídeo. Com o intuito de auxiliá-los na escrita dos nomes dos mesmos em inglês, estes lhes foram fornecidos, em ordem alfabética, abaixo do enunciado da tarefa.

A terceira e última parte da semana sobre Leonardo da Vinci tratava de algumas outras pinturas do artista. Para realizar a segunda atividade, *Leonardo da Vinci's Paintings*, os alunos deveriam observar uma pintura e seu nome e escolher a descrição correta sobre a obra. Foram fornecidas 5 pinturas e 5 descrições, uma para cada obra.

### **2.13.9 Tópico 8 – Week 8**

A última semana do curso foi reservada para a realização de uma entrevista com os alunos para apresentarem pontos positivos e negativos do

curso. A entrevista foi individual e deveria ser conduzida pelo *Skype* em áudio e vídeo.

**Figura 10: Semana 8 do curso**



Fonte: Plataforma *Moodle*

Finalizado o capítulo de Metodologia de Pesquisa, serão apresentados e discutidos os dados no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo está destinado à apresentação e à discussão dos dados, a partir da análise do processo de elaboração das tarefas e da sua realização pelos alunos.

Esta análise objetiva primeiro responder às duas perguntas desta pesquisa.

- 1) Como se caracterizam as tarefas elaboradas pela professora na plataforma *Moodle*, considerando as ferramentas utilizadas?**
- 2) Qual o desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas?**

Além disso, busca-se, com a análise dos dados, identificar as características das tarefas elaboradas por meio do PTBT, na plataforma *Moodle*, e analisar as tomadas de decisão dos alunos bem como a sua participação.

Para se iniciar a discussão e a análise dos dados e responder à primeira pergunta de pesquisa, utilizou-se o material do curso elaborado pela autora deste trabalho, as suas observações e a teoria que fundamenta esta pesquisa. Explicitou-se e discutiu-se, primeiramente, como se deu o processo de elaboração do material na plataforma *Moodle*. Feito isso, apresentaram-se os desafios sobre os quais se debateu no uso dessa plataforma e de suas ferramentas. Em seguida, analisaram-se as ferramentas utilizadas para a elaboração das tarefas. E, finalmente, passou-se à análise das tarefas elaboradas, com a descrição da seleção das fontes de insumo das mesmas, como se configurou a construção de seus enunciados, os critérios definidores de tarefas identificados e finalizou-se com as habilidades presentes em cada tarefa elaborada.

### **3.1 O processo de elaboração do material pela professora**

Como apresentado anteriormente, no capítulo dedicado a descrever a Metodologia da Pesquisa, para a proposição do curso em questão, levou-se

em consideração a disponibilização das ferramentas da plataforma *Moodle* da Instituição, o tema **Inventores e Invenções** e os princípios do PTBT.

Considerados esses fatores, a elaboração do material passou por duas fases principais: a primeira aconteceu dois semestres antes do oferecimento do curso, ou seja, um semestre antes da aplicação do curso piloto, que era composto por uma unidade introdutória, *10 most important inventors of all time*<sup>30</sup>, e três unidades temáticas, Nikola Tesla, Leonardo da Vinci e Karl Benz. As atividades se dividiam em tarefas, atividades de prática conversacional, de localização de informação e de atividades que focavam na habilidade auditiva e no léxico. Durante o oferecimento desse curso piloto, optou-se pela não utilização da unidade sobre Karl Benz, uma vez que as duas primeiras unidades já cumpriam as seis semanas de curso e as 40 horas desejadas.

A segunda fase aconteceu logo depois da aplicação do curso piloto, por meio do qual as atividades foram aperfeiçoadas adequando-as aos princípios do PTBT. A versão final do material, portanto, apresentou a unidade introdutória do tema, *10 most important inventors of all time*, e as duas unidades temáticas, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci.

Ao elaborar o material e disponibilizá-lo no AVA, duas problemáticas principais se fizeram presentes. A primeira diz respeito à incoerência entre a abordagem da professora e a proposta do PTBT e, a segunda, à sua falta de experiência com o uso das ferramentas da plataforma *Moodle*.

Detalhar-se-ão, a seguir, cada uma dessas questões.

### **3.1.1 A incoerência entre a abordagem da professora e o PTBT**

Durante a aplicação do curso piloto e após o seu término, reconheceu-se que havia incoerência entre as atividades que tinham sido elaboradas pela professora e os princípios do planejamento temático baseado em tarefas. Tal desajuste estava no fato de que os princípios do PTBT defendem o uso de tarefas com foco no sentido e com resultado comunicativo, no entanto, mesmo ciente desses princípios, a professora elaborou atividades que não contemplavam esses dois critérios. A partir daí,

---

<sup>30</sup> Em português: Os 10 melhores inventores de todos os tempos.

as atividades de prática conversacional, de localização de informação e com foco na habilidade auditiva e no léxico foram reformuladas para que se caracterizassem como atividades com foco no sentido ou como tarefas.

Acredita-se que a incoerência ao elaborar o material possa ter sido causada por dois fatores principais. Primeiro, a influência da experiência prévia da professora com a abordagem estrutural, tanto como aprendiz, quanto como docente. Segundo, a falta de clareza conceitual sobre as diferenças entre os conceitos de atividade, exercício e tarefa.

Constatado isso, reconhece-se que a abordagem do professor (ALMEIDA FILHO, 2002) é muito importante na elaboração de tarefas e que conhecer a teoria não garante efetivamente a materialização do que se quer fazer.

O professor de LE não é neutro, ele traz um conjunto de crenças e concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem de língua (ALMEIDA FILHO, 2002). Essa materialização do desejo de elaborar tarefas, portanto, não veio de forma tão “fácil”, devido à abordagem de ensinar da professora. Assim, defende-se a importância de o professor realizar a Operação Global (ALMEIDA FILHO, 2002) de planejar, avaliar, reavaliar, reformular, uma vez que essa reflexão só se concretizou, na professora, depois da experiência com o curso piloto.

Portanto, sustenta-se que o desenvolvimento da competência teórica e da explicitação da abordagem do professor fazem-se necessários para o docente conseguir romper com o paradigma estrutural de ensino de língua.

Além dessa busca, as conversas com a orientadora de doutorado da professora possibilitaram discussões teóricas importantes para a elaboração das tarefas e o respeito aos princípios do planejamento temático baseado em tarefas.

Discutida a primeira dificuldade surgida ao elaborar o material, a incoerência entre a abordagem da professora e os princípios do PTBT, detalhar-se-á, a seguir, a segunda questão, os desafios no uso da plataforma *Moodle* e de suas ferramentas.

### **3.1.2 Desafios no uso da plataforma *Moodle* pela professora**

O segundo problema detectado durante a elaboração do material, não menos relevante que o primeiro, diz respeito ao uso das ferramentas da plataforma *Moodle*. Aprender a utilizar essas ferramentas foi um grande desafio e fazer com que essa utilização atendesse ao PTBT foi outro. Como a instituição não capacitava seus docentes para utilizarem as ferramentas da plataforma *Moodle* e não havia nenhuma pessoa que pudesse dar suporte técnico nesse aspecto, muitas das descobertas de como usá-las ocorreram por meio de tentativas e erros da professora. Ela teve que aprender sobre o funcionamento de cada ferramenta, utilizando tutoriais disponibilizados *on-line* e a partir do próprio uso, ao elaborar as atividades e as tarefas na plataforma *Moodle*. Essa atitude vai ao encontro do que defende Rocha (2013) sobre a conduta do professor ao lidar com um AVA e com suas ferramentas. Segundo a autora, o professor precisa ter curiosidade e disposição para entender o funcionamento de uma plataforma e de suas ferramentas e foi isso que ela teve.

Essa dificuldade em relação à utilização da plataforma e de suas ferramentas faz refletir sobre as questões de políticas públicas relacionadas à introdução da tecnologia nas escolas, sem dar suporte técnico aos seus professores, uma vez que tecnologias são inseridas na escola, contudo, parecem não estar integradas aos processos de ensino e de aprendizagem (PIMENTEL, 2012). Essa introdução despreparada acaba gerando diversos problemas, dentre os quais, a subutilização do equipamento, por exemplo. Uma grande quantia é gasta com a compra de equipamentos para as escolas, mas, pela falta de uso, caem no esquecimento. Area (2006) defende que políticas públicas deveriam ser planejadas com o propósito não apenas de equipar as escolas com computadores, mas de salientar a importância da inovação das práticas pedagógicas. Dessa forma, tais práticas pedagógicas inovadoras poderiam vir com investimentos em recursos tecnológicos, mas também com o desenvolvimento de estratégias de formação de professores, de assessoramento com relação à utilização das tecnologias de comunicação e de informação, com fins educativos.

Concorda-se com Kensky (2003, p.64-65), quando defende que cabe à equipe escolar decidir “sobre qual o melhor meio tecnológico ou quais as

mídias mais adequadas para desenvolver o ensino, a fim de alcançar os objetivos previstos”. No entanto, para que essa decisão aconteça de forma apropriada é necessário que o professor tenha informações sobre os equipamentos disponíveis na instituição para serem utilizados a fim de que, a partir delas, ele possa analisar as suas possibilidades e a conveniência de seu uso no processo pedagógico (KENSKY, 2003).

Além disso, a falta de capacitação e de apoio técnico ao professor em um contexto tecnológico como o desta pesquisa, no qual se acreditava que não ocorreriam problemas de ordem técnica, pode fazer com que a plataforma *Moodle* seja utilizada principalmente como repositório de textos, na qual professores e alunos fazem o *download* e o *upload*, quando, na verdade, precisa ser um local de interação, comunicação e autonomia (TORRES e SILVA, 2008) para os envolvidos no processo educacional.

Ao capacitar tecnicamente o professor para utilizar a plataforma e suas ferramentas, a instituição permite que o professor conheça a funcionalidade de cada ferramenta, possibilitando que ele faça escolhas melhores, dependendo do objetivo educacional que deseja alcançar (TORRES e SILVA, 2008).

A disponibilidade de um técnico para lidar com os equipamentos também pode permitir que o professor utilize seu tempo para ministrar as suas aulas, efetivamente, e não para manusear equipamentos, por exemplo.

Argumenta-se que o professor precisa ter autonomia para utilizar a tecnologia, contudo, a instituição precisa capacitá-lo, para que ele possa desenvolver essa atitude autônoma e independente, promovendo, assim, uma educação contextualizada e significativa (COUTO e COELHO, 2013).

Apresentado e discutido o processo de elaboração do material do curso, a incoerência existente nessa elaboração e os desafios de uso da plataforma e de suas ferramentas, segue-se com uma análise pormenorizada da utilização das ferramentas da plataforma.

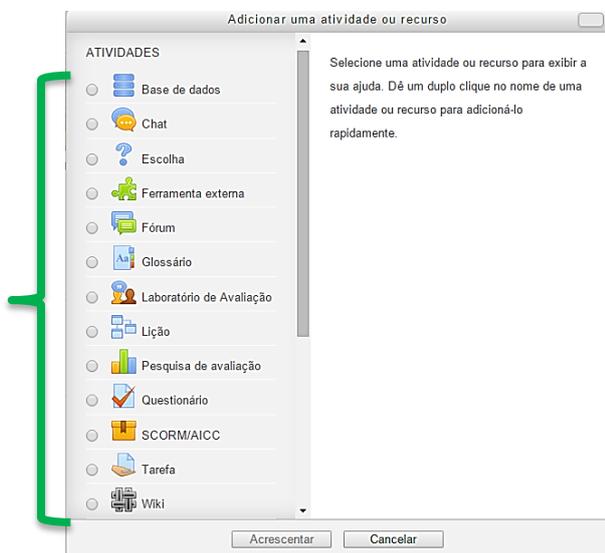
### **3.2 Uso das ferramentas para a elaboração das tarefas**

Como já mencionado no capítulo 2, existem dois tipos de ferramentas disponibilizadas pela plataforma *Moodle* da instituição: as denominadas

“atividades” e as denominadas “recursos”, como se pode visualizar nas imagens a seguir:

Figura 11: Ferramentas denominadas

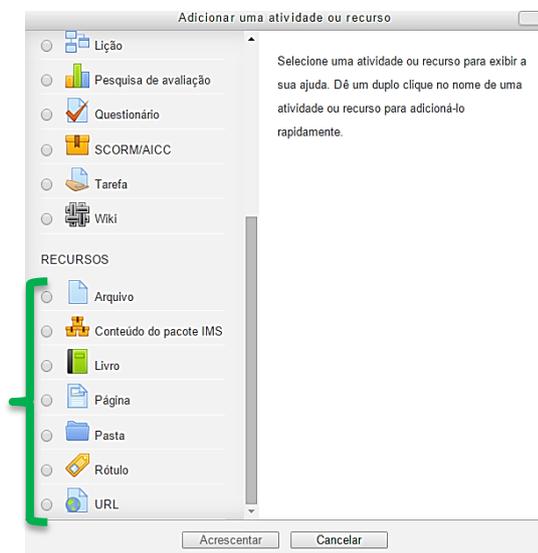
### Atividades



Fonte: Plataforma Moodle

Figura 12: Ferramentas denominadas

### Recursos

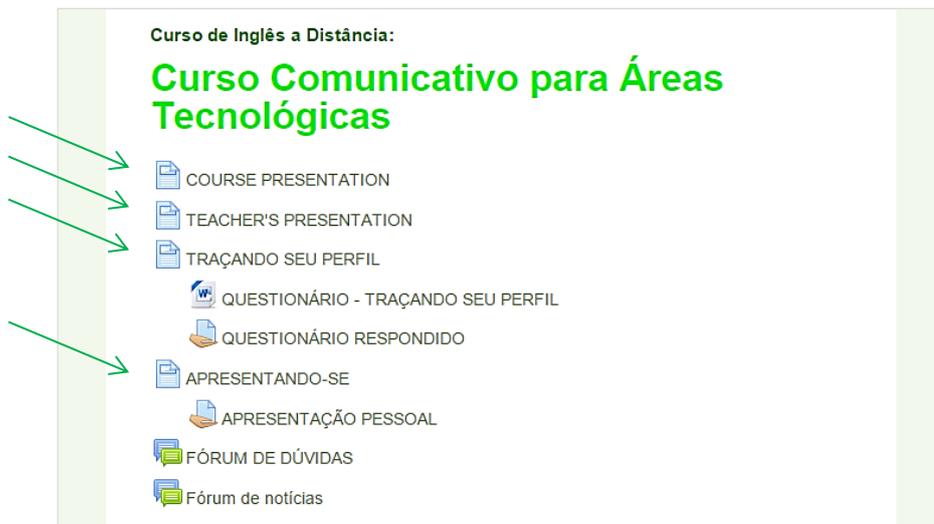


Fonte: Plataforma Moodle

Na primeira imagem, podem ser observadas as “atividades” que estão destinadas à avaliação e à comunicação e, na segunda, os “recursos” que servem para fornecer as informações e os conteúdos para o aluno. No curso, as “atividades” foram utilizadas para elaborar as tarefas e os “recursos” para montar o *design* de cada semana do curso.

Para exemplificar, com a ferramenta “recursos”, expõe-se a “página”  que foi utilizada na semana Geral, com o objetivo de apresentar o curso para o aluno, *Course Presentation*, assim como a formação acadêmica e profissional da professora, *Teacher’s Presentation*, a primeira atividade, Traçando seu Perfil, e a primeira tarefa, Apresentando-se, que o aluno deveria realizar. Essa exemplificação pode ser vista na Figura 13.

**Figura 13: Exemplificação do uso da ferramenta Página**



Fonte: Plataforma *Moodle*

A plataforma *Moodle* em questão disponibiliza 13 “atividades” diferentes, as quais serão denominadas apenas como “ferramentas”. Depois de testar o uso de todas elas, a professora conseguiu utilizar 5.

A dificuldade enfrentada pela docente, ao utilizar as ferramentas da plataforma *Moodle*, já foi apontada na seção 3.1.2, na qual foram expostas as problemáticas de o professor ter que aprender a lidar com as ferramentas, sem o auxílio de um especialista na área da informática. Esse desconhecimento técnico impediu que mais ferramentas fossem utilizadas para elaborar tarefas. Dessa forma, as tarefas propostas para o curso foram elaboradas com o uso de cinco ferramentas, as quais estão assinaladas no quadro 8, a seguir:

**Quadro 8: Ferramentas utilizadas na elaboração do material**

Ferramentas Disponíveis	Ferramentas Utilizadas
Base de dados	
Chat	X
Escolha	
Ferramenta externa	
Fórum	X
Glossário	
Laboratório de avaliação	
Lição	
Pesquisa de avaliação	
Questionário	X
SCORM/AICC	
Tarefa (texto <i>on-line</i> ou envio de arquivo)	X
Wiki	X

Fonte: Elaboração Própria

A seguir, será analisada, detalhadamente, cada uma dessas cinco ferramentas e as tarefas por elas geradas.

### 3.2.1 Chat

Segundo Gonzales (2005), essa ferramenta está inserida no grupo de ferramentas utilizadas para a comunicação e o estímulo da interação entre os participantes do ambiente virtual de aprendizagem. No curso, o bate-papo foi utilizado em dois momentos diferentes, na semana 3 e na semana 5. O primeiro, *Chatting*, foi realizado entre a professora e cada aluno individualmente, com o intuito de coletar dados para a pesquisa, levantar as percepções dos alunos sobre o curso até aquele momento e verificar se as expectativas individuais deles quanto ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa tinham sido atendidas. Essas informações seriam comparadas à

entrevista final<sup>31</sup>, realizada na última semana do curso, *Week 8* e ao questionário (Apêndices E e F) aplicado após o término do curso. O segundo, *Chatting about Leonardo da Vinci*, foi proposto para ser realizado com a professora e com os alunos do curso, com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos participantes sobre Leonardo da Vinci e sobre os mistérios envolvendo a pintura Mona Lisa. A partir desse levantamento de informações, tinha-se o intuito de propor uma tarefa em que os alunos entrariam em um acordo sobre a veracidade dos fatos envolvendo essa obra tão famosa de Da Vinci. Como não houve a participação esperada dos alunos, fato que será analisado na segunda pergunta de pesquisa deste trabalho, a tarefa não foi proposta e nem realizada.

Houve o planejamento da proposição de mais um bate-papo durante o oferecimento do curso, para ser feito em grupo, com a finalidade de fazer com que os alunos realizassem uma troca de informações sobre algumas pinturas de Leonardo da Vinci. No entanto, como a realização do segundo bate-papo não aconteceu da forma esperada, a possibilidade da proposição de um terceiro foi eliminada.

Além de usar a ferramenta chat para elaborar tarefas, ela também foi utilizada para promover um momento de interação síncrona no curso. Esse diálogo entre os integrantes pode, segundo Fávero e Franco (2006), amenizar a sensação de “isolamento” que alguns alunos ao realizarem um curso a distância sentem.

### **3.2.2 Fórum (de discussão)**

Da mesma forma que o chat, Gonzales (2005) inclui o fórum no grupo de ferramentas utilizadas para a comunicação e o estímulo da interação entre os participantes do ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, essa interação proporcionada pelo fórum acontece de forma assíncrona, o que pode trazer alguns benefícios para alunos mais tímidos e com menos conhecimento linguístico, uma vez que lhes pode proporcionar mais tempo para realizar a tarefa e pode fazê-los sentirem-se mais confortáveis para interagir e, assim, escrever e reescrever as suas mensagens corrigindo-as,

---

<sup>31</sup> Como explicitado no capítulo 2, apenas a aluna Lígia participou da entrevista final. Dessa forma, optou-se por não considerar esse instrumento de coleta na análise.

antes de postá-las (COLE e FOSTER, 2008). Além disso, segundo Leffa e Freire (2013), o fórum possibilita a construção coletiva do conhecimento. No entanto, Prado (2001) aponta que é preciso que o professor atente para alguns aspectos no momento da proposição de um fórum, como, por exemplo, na escolha de um tema que seja interessante para os alunos; na elaboração de questões abertas e estimulantes e que possam ser compreendidas facilmente por eles; na utilização de uma linguagem clara e objetiva; na (re)alimentação das discussões de forma equilibrada, permitindo que os alunos interajam entre si e no cuidado para que as discussões ampliem o assunto, mas sem perder o foco. Além disso, o fórum proporciona um momento de interatividade muito significativo entre os participantes do curso.

É importante mencionar que o fórum de discussão foi utilizado como ferramenta principal e complementar de quatro tarefas, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

**Quadro 9: Utilização do fórum de discussão para elaborar tarefas**

SEMANA	TAREFA	FERRAMENTA	USO DO FÓRUM
Week 1	Who is he? Who is the most important inventor?	<b>Fórum</b> <b>Fórum</b>	Principal
Week 3	Tesla's achievements The most important achievement	Texto <i>on-line</i> <b>Fórum</b>	Complementar
Week 5	Leonardo da Vinci's inventions Leonardo da Vinci's most important invention	Múltipla escolha <b>Fórum</b>	Complementar
Week 7	Which theories are there? Which theory do you agree with?	Ensaio <b>Fórum</b>	Complementar

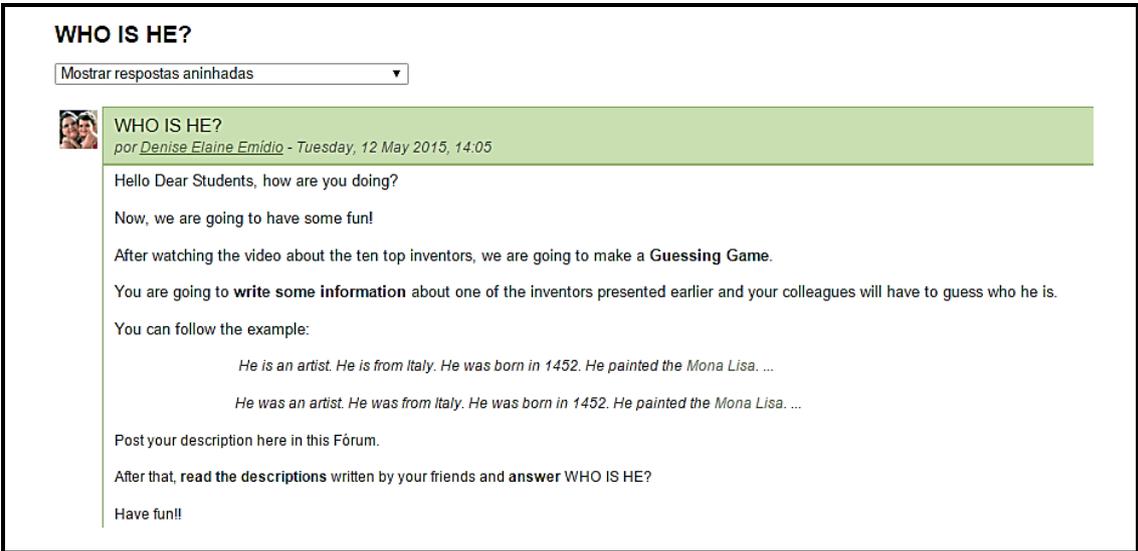
Fonte: Elaboração Própria

Na *Week 1*, o fórum *Who is the most important inventor?* compôs com o fórum *Who is he?* a primeira tarefa.

Nesse fórum, os alunos tiveram que escolher quem era o inventor mais importante e justificar sua escolha, resultando em uma tarefa, cujo produto comunicativo foi a justificativa em LE.

É interessante mencionar que, durante a análise da elaboração desta tarefa, identificou-se que, na primeira parte, *Who is he?*, que precede o fórum, foram fornecidos ao aluno modelos de enunciados, *He is an artist, He is from Italy. He was born in 1452*, os quais podem ser vistos na figura abaixo.

Figura 14: Enunciado da parte *Who is he?* da tarefa



The screenshot shows a Moodle forum post. At the top, the title "WHO IS HE?" is displayed. Below the title is a dropdown menu with the text "Mostrar respostas aninhadas". The post content begins with a small profile picture and the title "WHO IS HE?". The author is identified as "por Denise Elaine Emídio - Tuesday, 12 May 2015, 14:05". The main text of the post reads: "Hello Dear Students, how are you doing? Now, we are going to have some fun! After watching the video about the ten top inventors, we are going to make a Guessing Game. You are going to write some information about one of the inventors presented earlier and your colleagues will have to guess who he is. You can follow the example: He is an artist. He is from Italy. He was born in 1452. He painted the Mona Lisa. ... He was an artist. He was from Italy. He was born in 1452. He painted the Mona Lisa. ... Post your description here in this Fórum. After that, read the descriptions written by your friends and answer WHO IS HE? Have fun!!"

Fonte: Plataforma Moodle

A partir dessa constatação, faz-se necessário esclarecer qual era o objetivo da professora ao fazer isso. Primeiramente, é importante dizer que a intenção nunca foi proporcionar a prática da forma. Ao dar esses “trilhos” aos alunos, ela queria que eles se sentissem mais confiantes em participar, pela primeira vez no curso, de um fórum na língua-alvo. Além disso, ela desejava que essa exposição dos alunos pudesse ser amenizada, se eles tivessem algo no que se basearem para construir seus próprios enunciados. Por ser um contexto virtual, em que o professor pode não estar presente no momento da realização da tarefa pelos alunos, a professora acreditou que poderia ajudá-los a se sentirem mais confortáveis e mais seguros para construírem seus enunciados. No entanto, ao fazer isso, a tarefa foi descaracterizada e o que foi elaborado caracteriza-se como uma tarefa pré-

comunicativa<sup>32</sup> para Barbirato (2005) e um exercício para autores como Ellis (2003) e Xavier (2007). Ao fornecer uma estrutura prévia para os alunos, talvez tenha havido um impedimento para que eles utilizassem seus conhecimentos linguísticos, não se sentindo livres para produzirem, o que pode ter comprometido sua criatividade. Por fim, ao apontar “trilhos”, a professora pode ter sinalizado, inconscientemente, para eles a estrutura que deveria ser utilizada e, ao se sentirem presos a esta estrutura, sua comunicação foi comprometida. O objetivo, portanto, não era dar foco à forma ou preparar o aluno para a comunicação (BARBIRATO, 2005), mas ao dar esses modelos, o foco nas estruturas se destacou e isso pode ter impedido que eles criassem seus enunciados com recursos linguísticos próprios.

Os efeitos desses exemplos dados, na realização dessa parte da tarefa pelos alunos, serão apresentados e discutidos na pergunta 2. No entanto, o que se pode dizer nesse momento de análise é que essa sugestão não afetou diretamente a realização da segunda parte da tarefa, que foi o fórum proposto.

Conforme o Quadro 9, na *Week 3*, o fórum *The most important achievement* e a tarefa de ranqueamento, *Tesla's achievements* (precedente ao fórum), constituíram a segunda tarefa. Após o aluno ter ranqueado as dez mais importantes realizações de Nikola Tesla, da mais importante para a menos importante, no fórum (segunda parte da tarefa), ele teria que justificar a sua escolha no que diz respeito à realização mais importante de Tesla e dizer qual o impacto dessa para o mundo moderno. Neste caso, o fórum permitiu elaborar uma tarefa, cujo resultado comunicativo foi a escolha da realização mais importante. Diferentemente da primeira tarefa, nesta, as duas partes estão diretamente ligadas, sendo importante, portanto, que o aluno a realizasse, seguindo a sua sequência para que ela fizesse sentido.

Na *Week 5*, o fórum *Leonardo da Vinci's most important invention* complementou a tarefa de formato de múltipla escolha intitulada *Leonardo da Vinci's Inventions*. Da mesma forma que na *Semana 3*, o fórum da

---

<sup>32</sup> Segundo Barbirato (2005), a tarefa pré-comunicativa se caracteriza como uma atividade que serve como um pré-requisito para a comunicação, ou seja, é uma atividade que tem a função de preparar o aluno para a comunicação.

Semana 5 consistiu em o aluno eleger a melhor invenção, desta vez de Leonardo da Vinci, e justificar a sua escolha. O resultado comunicativo dessa tarefa no fórum foi a escolha da melhor invenção de Da Vinci bem como a justificativa da escolha. O fórum proposto complementou a primeira parte da tarefa (*Leonardo da Vinci's Inventions*), que consistia em o aluno escolher, dentre quatro opções, as imagens e os nomes das invenções descritas em cinco questões, do tipo múltipla escolha.

Novamente, a sequência na realização da tarefa era importante, pois o aluno faria a sua escolha, na parte 2, a partir das opções, da parte 1.

A quarta tarefa *Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?* também apresentava duas partes e era composta de uma questão do tipo ensaio e de um fórum. Na primeira parte, o aluno deveria identificar e explicar as três teorias relacionadas à pintura Mona Lisa e, na segunda, escolher a teoria com a qual concordava ou da qual discordava e justificar a sua resposta. Mais uma vez era importante que o aluno identificasse as três teorias relatadas, na primeira parte, e, depois, fizesse a sua escolha e elaborasse a sua justificativa, na segunda parte.

Ainda com base no Quadro 9, na *Week 7*, o fórum *Which theory do you agree with?* complementou a tarefa *Which theories are there?*. Nesse fórum, os alunos tiveram que escolher a teoria relacionada à pintura Mona Lisa com a qual concordavam ou da qual discordavam e justificar a sua resposta. Mais uma vez, era importante o aluno compreender, na tarefa anterior, as três teorias relatadas para, então, fazerem a sua escolha e elaborar a sua justificativa no fórum.

A ferramenta fórum, portanto, foi utilizada para elaborar tarefas de tomada de decisão e de justificativa. Além disso, a constatação de que essa ferramenta foi utilizada para compor a segunda parte de quatro tarefas faz refletir sobre o fato de que parece ter havido uma preocupação da professora em proporcionar ao aluno insumo sobre o tema tratado e a sua compreensão, antes de ele produzir a LE. Assim, infere-se que essa proposição pode trazer dois benefícios. O primeiro, para aqueles que tivessem mais familiaridade com o tema tratado, havia a possibilidade de reentrada de insumo e, o segundo, para os alunos que não tivessem muita familiaridade com o tema ou apresentassem conhecimento linguístico

menor, as informações anteriores aos fóruns poderiam servir de insumo para que eles pudessem produzir e interagir na língua-alvo. Entretanto, como não se analisou a interação gerada entre os participantes do curso nos fóruns de discussão, não é possível confirmar tais benefícios.

### 3.2.3 Tarefa ou Envio de arquivo

Esta ferramenta permitia que cada aluno submetesse, ou seja, fizesse o *upload* de um arquivo em qualquer formato na plataforma. A professora, por sua vez, acessava o arquivo do aluno, fazia o *download* para apreciação ou correção.

A tarefa ou o envio de arquivo foi utilizada de duas maneiras diferentes no curso: na primeira, o aluno elaborava o seu texto no próprio ambiente virtual (texto *on-line*) e, na segunda, ele elaborava o seu texto em formato .doc e o enviava para o professor. No curso, o “texto *on-line*” foi utilizado apenas uma vez, como parte da tarefa *Tesla’s Achievements*, na qual o participante deveria ranquear as dez realizações mais importantes de Nikola Tesla, da mais importante para a menos importante. O envio de arquivo foi utilizado para cinco tarefas.

A primeira tarefa, *Apresentando-se*, proposta para a semana geral do curso, requeria do aluno a elaboração de um texto de apresentação para ser disponibilizado no seu perfil no ambiente virtual do curso. É relevante dizer que, além de elaborar o texto para compor o seu perfil, o aluno tinha a oportunidade de se apresentar para os colegas de curso, como também poderia conhecer os outros participantes.

A segunda tarefa *Diagram or Timeline*, que está na segunda semana do curso, requeria do aluno a elaboração de uma linha do tempo ou de um diagrama com os principais acontecimentos da vida de Nikola Tesla

A terceira tarefa *My testimony about the memorial*, que estava na terceira semana, solicitava ao aluno que gravasse em áudio e/ou vídeo um testemunho sobre a visita virtual que tinha realizado ao Memorial de Nikola Tesla.

A quarta tarefa *Quiz about Nikola Tesla*, que estava na semana quatro, demandava a elaboração de um *quiz*, com perguntas e suas respectivas respostas sobre Nikola Tesla.

A quinta tarefa *The Vitruvian man personal explanation*, que estava na semana seis, requeria a elaboração de uma apresentação sobre o desenho de Da Vinci, o Homem Vitruviano. Para isso, o participante poderia utilizar diversos recursos gráficos.

Conclui-se, portanto, que a ferramenta “envio de arquivo” contribuiu para a elaboração de tarefa, por ser aberta e permitir a produção livre e criativa do aluno. No entanto, com exceção da tarefa Apresentando-se, a relação ou a interação que se estabelecia era via de mão única, ou seja, era restrita ao aluno e à professora apenas, o primeiro era quem enviava e a segunda era quem recebia. Não havia, portanto, interação entre os outros participantes do curso.

Dessa maneira, acredita-se que a interação entre os alunos poderia ter sido gerada, se tivesse sido proposto, por exemplo, mais dois fóruns de discussão: um, no qual as perguntas do *quiz*, elaboradas por quatro alunos, fossem postadas pela professora e os outros alunos tentassem respondê-las; e outro, no qual as apresentações sobre o Homem Vitruviano, elaboradas por três alunos, fossem postadas e os outros participantes do curso comentassem e apreciassem a criatividade dos colegas.

A autora acredita, portanto, assim como Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2009), que o professor se encontra constantemente diante de incertezas e de desafios relacionados a como melhor explorar os espaços e os recursos virtuais, assim como também escolher a melhor forma de interagir com o aluno.

### **3.2.4 Wiki**

De acordo com Valente e Mattar (2007, p.102) a ferramenta wiki pode ser definida como um “*software* colaborativo, que permite a edição coletiva dos documentos de uma maneira simples”. Ao utilizar essa ferramenta, “todos os usuários podem incluir, alterar ou até excluir textos” (VALENTE e MATTAR, 2007, p.102). Além disso, um histórico de versões anteriores de cada página do wiki é mantido, listando as edições feitas por cada participante. Essa construção progressiva e colaborativa do texto é vista como positiva por Assis e Silva (2013), ao defenderem que, ao utilizar o wiki, “o texto passa a ser visto não como um produto pronto, mas como um

processo em constante evolução que pode assumir e incorporar diferentes ideias, podendo ser aprimorado cada vez mais” (ASSIS e SILVA, 2013, p.4). Além disso, o professor pode acompanhar todo o progresso dos alunos, mobilizando-os e conscientizando-os para a participação ativa no processo colaborativo de construção do texto (ASSIS e SILVA, 2013).

No curso, a ferramenta wiki foi utilizada apenas uma vez para elaborar a tarefa *Tesla’s biography text*, que está na semana 2 do curso. Em grupos, os alunos deveriam colocar a biografia de Nikola Tesla na ordem cronológica correta. Cada um do grupo deveria contribuir com um trecho ou com trechos da biografia para que conseguissem, em um trabalho colaborativo, organizar a biografia por completo.

A utilização dessa ferramenta apenas uma vez foi devido a três fatores: o primeiro foi a falta de conhecimento detalhado, da professora, sobre a funcionalidade dessa ferramenta; o segundo foi o receio de que os alunos pudessem não conseguir trabalhar em grupo e que, portanto, poderia não haver um engajamento por parte deles para realizar esta tarefa; o terceiro foi o receio, trazido pela experiência negativa da alta evasão durante o curso piloto, de que não houvesse alunos suficientes para trabalharem em grupos, depois da segunda semana de curso. A análise da realização dessa tarefa *Tesla’s biography text* pelos alunos será feita na pergunta 2.

A fim de sintetizar as ferramentas utilizadas e descritas até o momento, a quantidade de vezes que elas foram usadas e quantas dessas vezes foram caracterizadas como tarefa, elaborou-se o quadro abaixo.

**Quadro 10: Síntese do uso das ferramentas da plataforma**

FERRAMENTA UTILIZADA	QUANTIDADE	TAREFAS
Chat	2	1
Fórum (de discussão)	5	5
Tarefa (texto <i>on-line</i> )	1	1
Tarefa (envio de arquivo)	7	5
Wiki	1	1

Fonte: Elaboração Própria

É possível, portanto, que as ferramentas fórum e envio de arquivo foram as mais utilizadas para elaborar as tarefas para o material do curso. É relevante mencionar que a ferramenta wiki também tem grande potencial para a elaboração de tarefa e para gerar interação e trabalho colaborativo, por permitir que os alunos interajam, enquanto trabalham em grupo, para construir um texto de forma colaborativa. Não obstante, é preciso que o professor se capacite tecnicamente para que seja capaz de explorar ao máximo a potencialidade de uso dessa ferramenta. Dessa forma, segundo Torres e Silva (2008), ao conhecer a utilização de cada ferramenta, o professor pode fazer suas escolhas de forma consciente.

### **3.2.5 Questionário**

A utilização do questionário foi bastante desafiadora para a professora devido à sua inexperiência técnica de uso e à limitação nos tipos de questões proporcionadas por essa ferramenta.

É importante salientar que o questionário, em cursos a distância, é comumente utilizado para autoavaliação, lista de exercícios, teste rápido, prova virtual e para outros fins avaliativos (COLE e FOSTER, 2008). Porém, no curso, ele não foi utilizado como ferramenta para a elaboração de avaliação, mas sim, para elaborar tarefas que comporiam o material do curso. O objetivo era utilizar o máximo de tipos de questões disponibilizados por essa ferramenta para elaborar tarefas.

A ferramenta Questionário apresenta 12 tipos de questões: associação, calculado, correspondência de resposta curta randômica, ensaio, múltipla escolha, múltipla escolha calculada, numérico, resposta curta, respostas embutidas, também chamadas de *cloze*, verdadeiro/falso e descrição. Apesar da professora tentar utilizar todos esses tipos, com a ajuda de tutoriais e manuais da plataforma *Moodle*, ela compreendeu a funcionalidade de 5 tipos: *associação*, *ensaio*, *múltipla escolha*, *resposta curta* e *verdadeiro/falso*.

Analisar-se-ão, a seguir, os cinco tipos de questões utilizados nesta pesquisa, explicitando quais se caracterizaram como tarefas.

### 3.2.5.1 Associação

Nesse tipo de questão, normalmente, uma lista de subquestões é apresentada, com uma lista de respostas. O aluno deve corretamente associar as respostas às questões correspondentes. No curso, a associação foi utilizada com formato diferente.

Na *Week 2*, a atividade *Matching activity about Nikola Tesla*, consistia em o aluno associar uma figura a um enunciado descritivo sobre a vida de Nikola Tesla, assim como na atividade *Leonardo da Vinci Facts (Week 5)*, em que o aluno deveria fazer o mesmo, mas desta vez sobre fatos da vida de Da Vinci. Esse tipo de associação foi entre figuras e frases. Outro tipo de associação aconteceu na atividade *Curiosities about Leonardo da Vinci (Week 5)*, em que o aluno deveria associar metade de um enunciado à outra metade<sup>33</sup>. Da maneira como a associação foi utilizada nesses três momentos, ela não propiciou a produção de uma tarefa.

### 3.2.5.2 Ensaio

O ensaio é um tipo de questão que permite que o aluno escreva um texto, a partir do enunciado apresentado. No curso, o ensaio foi utilizado onze vezes, sendo duas vezes como tarefa e uma vez como parte de uma tarefa *Which theories are there?* Esta parte já foi analisada no item 3.2.2. Serão analisadas, assim, as duas tarefas elaboradas por meio do ensaio.

A tarefa *10 things about Nikola Tesla*, que estava na *Week 3*, requeria do aluno que ele assistisse a um vídeo que mostrava dez curiosidades sobre o inventor e, em seguida, observasse dez figuras e elaborasse enunciados para elas.

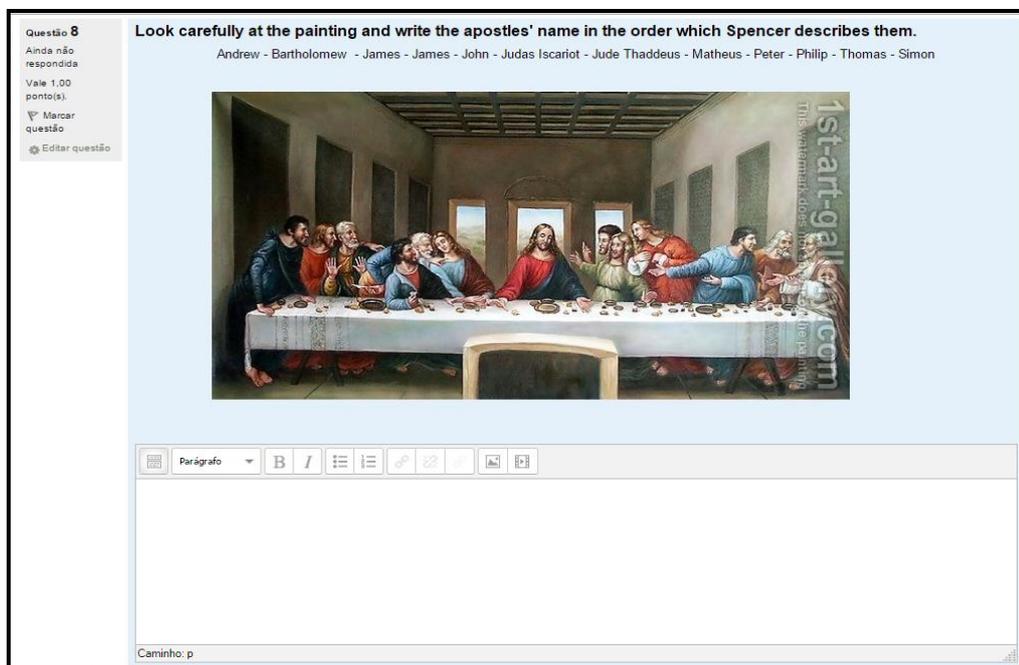
A tarefa intitulada *Apostles' names* era a oitava questão de um questionário que estava na semana 7 e tratava da pintura *A Última Ceia* de Leonardo da Vinci. Para realizá-la, o aluno deveria assistir a um vídeo, no qual o narrador descrevia a pintura, o comportamento e a posição de cada apóstolo à mesa da Santa Ceia. Cabia ao aluno, portanto, escrever o nome de cada apóstolo na ordem descrita pelo narrador. Para auxiliá-lo, a

---

<sup>33</sup> Nestas três atividades de associação, a professora teve o cuidado de selecionar figuras que atendessem a dois propósitos específicos: despertar o interesse do aluno e facilitar a compreensão dos enunciados que compuseram as atividades.

professora reproduziu a pintura e escreveu, em ordem alfabética, os nomes dos doze apóstolos retratados, na obra de Da Vinci, no enunciado da tarefa.

**Figura 15: Enunciado da tarefa *Apostles' names***



Fonte: Plataforma *Moodle*

Como se pode constatar, o ensaio foi utilizado onze vezes, no entanto, para elaborar tarefas, apenas duas vezes. Isso revela que a grande quantidade de uso de um tipo de questão não garantiu a concretização do que se desejava fazer, ou seja, elaborar tarefas. Essa constatação faz refletir sobre o fato de que, apesar do grande potencial deste tipo de questão para a elaboração de tarefas por ser dissertativa e permitir que o aluno elabore a sua própria resposta, dependendo da maneira como o enunciado é construído pelo professor, ela pode se tornar uma questão fechada, exigindo do aluno que ele responda de forma controlada. Dessa maneira, ao utilizar a questão do tipo ensaio, o professor que queira elaborar tarefa deve elaborar um enunciado que privilegie a possibilidade de imprevisibilidade na resposta do aluno, utilizando-se de seu conhecimento linguístico e de sua habilidade criativa (XAVIER, 1999). Acredita-se, portanto, que a abordagem do professor vá influenciar diretamente a elaboração do enunciado da tarefa, muito mais que as características presentes em cada ferramenta. Além

disso, como defendem Rozenfeld, Grabielli e Soto (2009), o docente precisa fazer suas escolhas e refletir sobre seus objetivos, assim como sobre as características das ferramentas disponibilizadas para ele, para que possa elaborar um bom planejamento e fazer um bom uso delas.

Serão descritos e analisados, a seguir, três tipos de questões que se mostraram tão limitantes, que não foi possível elaborar tarefas.

### **3.2.5.3 Múltipla Escolha**

Este tipo de questão apresenta um enunciado e um número determinado de alternativas, dentre as quais, o aluno deve escolher apenas uma. Essa ferramenta possibilita a correção automática das respostas dos alunos pela plataforma.

A múltipla escolha foi utilizada, no curso, seis vezes, complementando uma tarefa, *Leonardo da Vinci's Inventions*, que requer a escolha do nome de uma invenção identificada em uma figura para o preenchimento de lacunas de um texto descritivo, configurando-se como um exercício (XAVIER, 2007).

Ela também foi utilizada para compreensão de texto em *The Renaissance World of Leonardo da Vinci*, caracterizando-se como uma atividade comunicativa sem resultado comunicativo.

### **3.2.5.4 Resposta Curta**

Na questão do tipo resposta curta, o aluno deve responder utilizando uma ou poucas palavras para completar lacunas de um enunciado elaborado pelo professor, como por exemplo, em: “*Tesla was considered a genius. He invented more than \_\_\_\_\_ inventions*”. No espaço em branco, o aluno escreve uma palavra que complete o enunciado. Esse tipo de questão foi utilizado quatro vezes, mas em nenhuma delas foi possível elaborar tarefa. Isso se deve ao fato de que as respostas devem ser registradas, na plataforma pelo professor, cabendo ao aluno responder exatamente da mesma forma que foi registrada, do contrário, qualquer variação na resposta será considerada errada. A correção é automática e restrita, podendo gerar no aluno, que usa a língua para a comunicação (ALMEIDA FILHO, 2002), frustração e desmotivação, uma vez que ele pode não conseguir entender e

aceitar o “erro” apontado pela plataforma. Além disso, o professor precisa construir o enunciado da questão de forma restrita para que seja capaz de registrar na plataforma pequenas variações da resposta, como em português, em inglês, em letra maiúscula ou em letra minúscula.

### **3.2.5.5 Verdadeiro/Falso**

Nas questões desse tipo, um enunciado é formulado, de modo que o aluno tenha apenas duas opções de escolha: verdadeiro ou falso. Cabe ao sistema dizer se a escolha está correta ou não. No curso, questões do tipo verdadeiro/falso foram utilizadas três vezes e nenhuma delas como tarefa.

Como se pode observar, esses três tipos de questões, múltipla escolha, resposta curta e verdadeiro/falso, requerem do aluno que ele faça escolhas iguais às previamente registradas no ambiente virtual. Essas escolhas controladas não permitem que o aluno demonstre seus conhecimentos linguísticos, seu conhecimento de mundo e nem que ele exerça a sua criatividade, liberdade de se expressar e de opinar (XAVIER, 1999).

É interessante relatar, aqui, que, mesmo percebendo que esses tipos de questões não podiam ser utilizados para a elaboração de tarefas, houve a insistência na sua utilização para verificar se atividades contextualizadas, com informação relevante para o aluno, poderiam ser elaboradas. O propósito era aproveitar este momento de realização da pesquisa para tentar fazer algo diferente do que se tem observado em livros didáticos e em *sites* de ensino de língua inglesa que seguem os princípios da abordagem estrutural. Tais *sites* prezam por exercícios descontextualizados, nos quais os alunos devem escolher o tempo verbal apropriado ou completar uma lacuna com a palavra correta. O desejo era, no mínimo, elaborar atividades nas quais os alunos continuassem a lidar com o tema estudado e aprendessem algo relevante sobre ele.

É relevante dizer que essas ferramentas não estão estanques para a elaboração de tarefas. Como exemplo disso, pode-se citar a tarefa *Quiz about Nikola Tesla*. Ao possibilitar que os alunos utilizem essas ferramentas para elaborar um *quiz*, pode ser uma oportunidade de dar funcionalidade comunicativa a elas, visando à elaboração de tarefas.

Conclui-se, assim, que um professor que deseja elaborar tarefas, respeitando os princípios do PTBT, deve optar por outro tipo de questão. Sugere-se a utilização do tipo de questão “ensaio” como o mais promissor para a elaboração de tarefas, por permitir o foco no sentido, gerar um resultado comunicativo, incentivar a criatividade e proporcionar a liberdade de se expressar e de opinar. Porém, alerta-se para o fato de que apenas a escolha da ferramenta, ou seja, do tipo de questão, não garante a mudança de abordagem do professor (ALMEIDA FILHO, 2002), como foi comprovado nesta pesquisa, com relação à elaboração do enunciado da questão do tipo ensaio.

Foram resumidos no quadro abaixo o tipo de questão, a quantidade de vezes que ele foi utilizado e quantas se caracterizaram como tarefas.

**Quadro 11: Utilização dos tipos de questões**

TIPO DE QUESTÃO	QUANTIDADE UTILIZADA	TAREFAS
Associação	4	0
Ensaio	11	3*
Múltipla Escolha	6	1*
Resposta Curta	4	0
Verdadeiro/Falso	3	0

\* Representa parte de uma tarefa.

Fonte: Elaboração Própria

Encerra-se esta seção, relatando que, depois da elaboração de 13 tarefas do curso, utilizando 5 ferramentas das disponíveis por essa versão da plataforma, a professora se sente mais confiante e autônoma para realizar novas adaptações para elaborar novas tarefas. Além disso, a plataforma *Moodle* e as ferramentas não utilizadas ainda a instigam a tentar desvendá-las para o uso e para a elaboração de tarefas.

Sintetizam-se no quadro, a seguir, as tarefas e as ferramentas que foram utilizadas para elaborá-las. Permaneceram sem destaque de cor as tarefas.

**Quadro 12: Ferramentas utilizadas na elaboração das tarefas do curso**

<b>SEMANAS</b>	<b>TAREFAS ELABORADAS</b>	<b>FERRAMENTA UTILIZADA</b>
<b>Geral</b>	Atividade – TRAÇANDO SEU PERFIL	Tarefa - envio de arquivo
	TAREFA – APRESENTANDO-SE	Tarefa - envio de arquivo
	Fórum de dúvidas	Fórum de dúvidas
<b>Week 1</b> The 10 most important inventors of all time	Atividade – TABLE TO COMPLETE	Tarefa - envio de arquivo
	TAREFA - parte 1 - WHO IS HE? - parte 2 - WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?	Fórum de discussão  Fórum de discussão
<b>Week 2</b> Nikola Tesla	TAREFA - DIAGRAM or TIMELINE	Tarefa - envio de arquivo
	TAREFA - TESLA'S BIOGRAPHY TEXT	Wiki
	Atividade – MATCHING ACTIVITY ABOUT NIKOLA TESLA	Questionário - associação
<b>Week 3</b> Nikola Tesla	TAREFA – MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL	Tarefa - envio de arquivo
	TAREFA - parte 1- TESLA'S ACHIEVEMENTS - parte 2- THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT	Tarefa - texto <i>on-line</i>  Fórum de discussão
	TAREFA - 10 THINGS ABOUT NIKOLA TESLA	Questionário - ensaio

	Atividade - CHATTING	Chat
<b>Week 4</b> Nikola Tesla	Atividade - PROFILE OF NIKOLA TESLA	Questionário – ensaio, múltipla escolha, resposta curta, verdadeiro e falso.
	TAREFA - QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA	Tarefa - envio de arquivo
<b>Week 5</b> Leonardo da Vinci	TAREFA - CHATTING ABOUT LEONARDO DA VINCI	Chat
	Atividade - LEONARDO DA VINCI FACTS	Questionário – associação
	Atividade - CURIOSITIES ABOUT LEONARDO DA VINCI	Questionário – associação
	TAREFA – parte 1 - LEONARDO DA VINCI'S INVENTIONS  - parte 2 - LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION	Questionário – múltipla escolha  Fórum de discussão
<b>Week 6</b> Leonardo da Vinci	Atividade - THE RENAISSANCE WORLD OF LEONARDO DA VINCI	Questionário – associação, resposta curta, múltipla escolha, resposta curta, ensaio.
	TAREFA – THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION	Tarefa - envio de arquivo
<b>Week 7</b> Leonardo da Vinci	TAREFA – parte 1 - WHICH THEORIES ARE THERE?  - parte 2 - WHICH THEORY DO YOU AGREE WITH?	Questionário – ensaio  Fórum de discussão
	Atividade – THE LAST SUPPER EXPLANATION	Questionário – ensaio, verdadeiro e falso, múltipla escolha.

	TAREFA - Questão 8 – APOSTLES' NAME	Questionário – ensaio
	Atividade – Leonardo da Vinci's Paintings (escolher a alternativa que descreve a pintura)	Questionário – múltipla escolha
<b>Week 8</b> Final Interview	Atividade – FINAL INTERVIEW	(Skype)

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode observar, as tarefas estavam presentes em todas as semanas do curso, exceto na semana 8, que constituiu a avaliação do curso pelos alunos. Foram 13 tarefas elaboradas, assim distribuídas ao longo do curso: Geral (1 tarefa), *Week 1* (1 tarefa), *Week 2* (2 tarefas), *Week 3* (3 tarefas), *Week 4* (1 tarefa), *Week 5* (2 tarefas), *Week 6* (1 tarefa) e *Week 7* (2 tarefas).

Esses dados revelam que houve uma elaboração satisfatória de tarefas, utilizando as ferramentas envio de arquivo, fórum, wiki, ensaio e chat.

### 3.3 Análise das tarefas do material

Após a descrição e a análise do uso das ferramentas da plataforma *Moodle* para a elaboração de tarefas, analisar-se-á, a seguir, a elaboração das 13 tarefas do material, considerando as fontes de insumo, a construção dos enunciados, seus critérios adotados para análise e as habilidades envolvidas.

#### 3.3.1 Seleção das fontes de insumo das tarefas

Ao se elaborar tarefas, argumenta-se que o insumo<sup>34</sup> passa a ocupar importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Assim, crê-se que

<sup>34</sup> Segundo Barbirato (2005, p.207), entende-se o termo insumo como “tudo aquilo que é trazido pelo professor ou construído entre professor e alunos, entre alunos e alunos, num processo de interação e de construção de significados”, no entanto, defende-se que, a partir

seja fundamental que os aprendizes tenham acesso a uma grande e variada quantidade de fontes de insumo e que elas devam ser significativas e relevantes para eles. Dessa forma, para elaborar o material do curso, houve o cuidado de buscar, verificar e selecionar as fontes de insumo do material que o constituiria. Ao término dessa atividade trabalhosa, foram selecionados vídeo, áudio, *website*, diversidade de gêneros textuais e textos não-verbais. Essas fontes de insumo serão descritas e analisadas a seguir.

### 3.3.1.1 Vídeo

Para selecionar os vídeos que compuseram o material, uma busca minuciosa foi realizada em diversos *sites*, dentre os quais, o *Youtube*<sup>35</sup>, *About Education*<sup>36</sup> e *Ted Ed*<sup>37</sup>. Ao encontrar um vídeo em inglês, relacionado a Nikola Tesla ou a Leonardo da Vinci, a professora assistia a ele, verificava a qualidade do som e da imagem e a linguagem utilizada. Os vídeos que apresentavam algum problema técnico como som baixo, ruído, imagem distorcida ou que eram muito longos foram descartados. O descarte, baseado na duração do vídeo, aconteceu devido ao fato de que eles poderiam ser considerados cansativos e desmotivantes para o aluno. Foram descartados também aqueles que apresentavam linguagem muito técnica sobre determinada realização ou invenção e, portanto, difícil de ser compreendida, o que poderia interferir na compreensão e/ou no interesse do aluno pelo vídeo.

Para garantir que todos os alunos tivessem acesso aos vídeos, foram disponibilizados além deles, os seus endereços eletrônicos. Essa atitude foi tomada prevendo que, se o vídeo não funcionasse automaticamente, o aluno poderia copiar o endereço fornecido e o colar na barra do navegador de sua preferência. Um exemplo de endereço eletrônico do vídeo pode ser visto na figura abaixo.

---

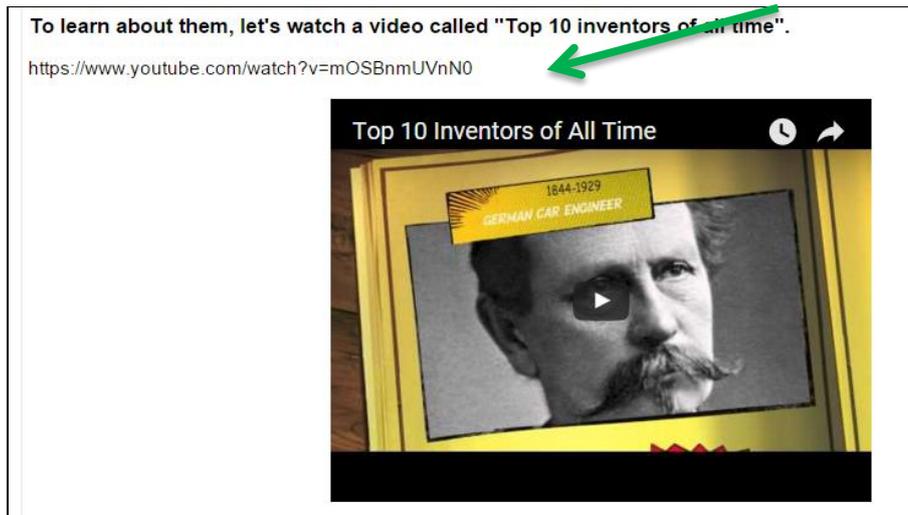
do momento em que os vídeos, áudios, *sites* e textos estão presentes no material do curso, esses insumos também podem auxiliar os alunos a compreender e a lidar com a língua-alvo. Apesar de entender-se que não basta expor os alunos ao insumo (KRASHEN, 1982), é preciso que haja um esforço por parte deles para compreendê-lo (PRABHU, 1987).

<sup>35</sup> <https://www.youtube.com/>

<sup>36</sup> <http://www.about.com/education/>

<sup>37</sup> <http://ed.ted.com/>

**Figura 16: Indicação do endereço eletrônico do vídeo**



Fonte: Plataforma *Moodle*

Foram selecionados 7 variados tipos de vídeos:

- Vídeo com áudio e imagem;
- Vídeo com áudio, imagem e transcrição<sup>38</sup>;
- Vídeo com áudio, imagem e legenda<sup>39</sup> em inglês;
- Vídeo com áudio, imagem e legenda em português;
- Vídeo sem áudio, com imagem e frases em inglês;

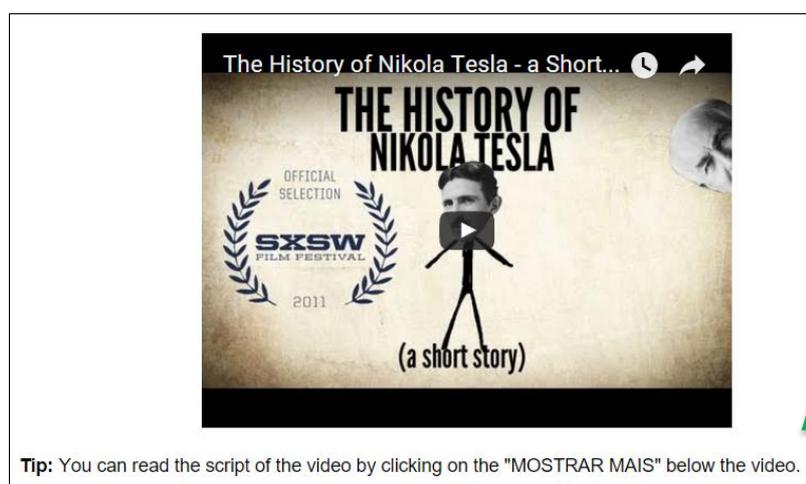
Como a transcrição não era ativada automaticamente em alguns vídeos; abaixo deles, foi fornecido em forma de dica, *Tip*, esta opção que poderia ser acionada, clicando no item MOSTRAR MAIS.

É possível ver essa dica fornecida na figura a seguir.

<sup>38</sup> A transcrição do vídeo deve ser acionada pelo usuário, pois ela não funciona automaticamente ao se assistir a ele.

<sup>39</sup> A legenda aparece juntamente com a imagem do vídeo no momento de sua reprodução.

Figura 17: Indicação da dica para ativação do script do vídeo



Fonte: Plataforma Moodle

### 3.3.1.2 Áudio

Com a finalidade de fornecer um insumo que não fosse novamente um vídeo ao aluno, um arquivo em .mp4<sup>40</sup> foi convertido para um arquivo em .mp3<sup>41</sup>, disponibilizando, assim, apenas o áudio para o aluno. Essa conversão foi feita por um programa disponibilizado, *on-line*, denominado “*on-line áudio converter*”<sup>42</sup>.

O vídeo original era intitulado *Teaching kids about the Mona Lisa: Painting Basics*. Depois de convertido para áudio, ele foi intitulado *The Mystery Surrounding the Mona Lisa*, que serviu de insumo para a tarefa *Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?*

### 3.3.1.3 Website

*Websites* também foram selecionados para compor o material. Para a tarefa intitulada *Tesla's Achievements* e *The most important achievement*, foi disponibilizado o acesso ao memorial de Nikola Tesla, localizado na cidade de Nova York, por meio do endereço eletrônico <http://www.teslasociety.com/>, no qual o aluno tinha acesso a documentos, notícias de jornal, descrições e histórico de invenções e realizações de Nikola Tesla na língua-alvo.

<sup>40</sup> É um arquivo que traz imagem e áudio.

<sup>41</sup> É um arquivo que traz apenas áudio.

<sup>42</sup> Disponível em < <https://online-audio-converter.com/pt/>>.

### 3.3.1.4 Diversidade de gêneros textuais

Segundo Marcuschi (2008, p.155), o gênero textual refere-se aos “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” e são textos que podem ser encontrados na vida diária das pessoas e que apresentam “padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Tais textos apresentam semelhanças, que podem ser apresentadas no conteúdo, no tipo de linguagem ou mesmo em sua estrutura. Cada gênero organiza as informações linguísticas de uma forma diferente e essas podem se caracterizar, a partir da finalidade do texto, do papel dos interlocutores e da situação.

Para o material foram selecionados seis gêneros textuais diferentes: texto de apresentação pessoal, texto biográfico, texto enciclopédico, notícia de jornal, citação e editorial. Analisar-se-á cada um deles, a seguir.

#### 3.3.1.4.1 Texto de apresentação pessoal

Estava presente na semana Geral, *Week 0* do curso, teve a função de apresentar a professora *Teacher's Presentation* e servir de insumo para a realização da tarefa *Apresentando-se*, na qual o aluno deveria elaborar um texto sobre si mesmo, apresentando-se para os demais participantes do curso. O referido texto constituiria também o perfil do aluno na plataforma *Moodle*. O texto de apresentação da professora do curso pode ser visto a seguir.

Figura 18: Texto de apresentação da professora do curso

#### TEACHER'S PRESENTATION

Hello, how are you doing?

My name is Denise and I am an English and a Portuguese teacher at IFSP. Fisrt, I worked in São João da Boa Vista and nowadays I work in Araraquara. I live in São Carlos and I am a doctoral student at UFSCar. My studies are about teaching and learning English using some English Tasks and Moodle Plataform. I am married, I have a four-year-old daughter named Helena. I love teaching and helping my students. Teaching is a way to contribute to my students' personal, academic and professional growth. I hope you like the course and learn English. If you want to know me better you can acess my lattes curriculum at <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4259188P8> and also my facebook page <https://www.facebook.com/denise.emidio.9>.

See you.

Fonte: Plataforma *Moodle*

#### 3.3.1.4.2 Texto biográfico

Estava presente na semana 2, *Week 2*, e apresentava os fatos da vida de Nikola Tesla, desde seu nascimento até a sua morte. Por meio desse texto, desordenado cronologicamente, os alunos deveriam trabalhar em grupos, na ferramenta wiki e ordená-lo na tarefa *Tesla's Biography Text*. Apresenta-se, a seguir, como exemplo, apenas um trecho dessa biografia.

Figura 19: Trecho da biografia de Nikola Tesla

On January 7, 1943, at the age of 86, Nikola Tesla died in New York a poor and reclusive man. His legacy, however, continues to thrive. With AC power lines criss-crossing our world and electrical motors powering our blenders and washing machines, the young man who once had little chance of surviving cholera, went on to change our lives forever.

Fonte: <http://electronimojoe.com/inventors/nikola-tesla>

#### 3.3.1.4.3 Texto enciclopédico

Este gênero apresenta, de maneira sistemática, as informações básicas e necessárias para o entendimento de determinado conteúdo do conhecimento humano. Por meio desse gênero textual, o conhecimento é registrado e difundido às pessoas que podem consultá-lo. Este aparecia no material na semana 7, *Week 7*, e apresentava a primeira, dentre as três, das possíveis teorias envolvendo a pintura de Leonardo da Vinci, a Mona Lisa a qual, juntamente com o vídeo, poderia ser utilizada para a realização da tarefa *Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?*. Como é possível visualizar no exemplo a seguir, informações da enciclopédia disponibilizada *on-line* Wikipedia foram utilizadas.

**Figura 20: Texto enciclopédico sobre Mona Lisa**

**THEORY # 1 - *Mona Lisa* was a socialite named Gioconda and the painting is the portrait that Leonardo da Vinci did of her**

The *Mona Lisa* (*Monna Lisa* or *La Gioconda* in Italian; *La Joconde* in French) is a half-length portrait of a woman by Leonardo da Vinci (...).

The painting, thought to be a portrait of Lisa Gherardini, the wife of Francesco del Giocondo, is in oil on a white Lombardy poplar panel, and is believed to have been painted between 1503 and 1506, although Leonardo may have continued working on it as late as 1517.

The sitter, Lisa del Giocondo, was a member of the Gherardini family of Florence and Tuscany, and the wife of wealthy Florentine silk merchant Francesco del Giocondo. The painting is thought to have been commissioned for their new home, and to celebrate the birth of their second son, Andrea. The Italian name for the painting, *La Gioconda*, means "jocund" ("happy" or "jovial"), or literally "the jocund one", a pun on the feminine form of the sitter's married name *Giocondo*. In French, the title *La Joconde* has the same meaning.

The painting was acquired by King Francis I of France and is now the property of the French Republic, on permanent display at The Louvre museum in Paris since 1797.

source: <http://en.wikipedia.org/>

Fonte: Enciclopédia Wikipedia

Para elaborar a tarefa *Leonardo da Vinci's Inventions* e *Leonardo da Vinci's most important Invention*, foram selecionados textos enciclopédicos que serviram de insumo para o aluno realizar a tarefa. Eram textos que apresentavam informações e fatos sobre cinco invenções, determinadas pela professora como principais, de Leonardo da Vinci.

Abaixo, podem ser visualizadas as informações referentes à invenção do anemômetro.

**Figura 21: Exemplo de texto enciclopédico sobre o anemômetro**

Historians stipulate that it was Leonardo da Vinci's fascination with flight that inspired him to innovate the \_\_\_\_\_, an **instrument** for measuring the speed of wind. His hope was that, eventually, the **device** could be used to give people insight into the direction of the wind before attempting flight.

While da Vinci did not actually invent the **device**, he did make variations on the existing design originated by Leon Batista in 1450 (da Vinci's design was probably made between 1483 and 1486) so that it was easier to measure wind force.

Fonte: Site <http://www.da-vinci-inventions.com/>

#### **3.3.1.4.4 Notícia de jornal**

Objetivando não apenas utilizar este tipo de gênero, mas também trazer para o material uma notícia de jornal veiculada na época do falecimento de Nikola Tesla, uma pesquisa abrangente foi realizada e dela foi obtido o trecho abaixo, que aparecia na semana 3, *Week 3*. Esse trecho poderia servir de insumo para o aluno realizar a tarefa *10 Things about*

*Nikola Tesla*, na qual ele deveria formular um enunciado para a figura observada.

Figura 22: Trecho de notícia de jornal sobre a morte de Nikola Tesla



Fonte: Site <http://www.neatorama.com/>

Além dessa notícia, em outra, a terceira teoria, envolvendo a pintura *Mona Lisa* foi apresentada no material. Esse texto foi retirado do jornal inglês *The Guardian* e poderia ser utilizado também para a realização da tarefa *Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?*. Pode-se vê-la a seguir.

Figura 23: Notícia de jornal sobre *Mona Lisa*

#### THEORY # 3 - *Mona Lisa is not finished*

##### Da Vinci 'paralysis left *Mona Lisa* unfinished'

**theguardian**

Barbara McMahon in Rome

Sunday 1 May, 2005

An Italian academic claims to have new evidence about why Leonardo da Vinci did not complete the *Mona Lisa*. Alessandro Vezzosi claims the artist was suffering from paralysis.

The condition would have prevented the great Renaissance master from holding a palette and standing up to paint, says Vezzosi, director of the Leonardo museum in the painter's home town of Vinci. The expert says a previously unseen painting shows da Vinci with his right arm in folds of clothing that 'look like a bandage'.

The painting - showing a seated da Vinci - is attributed to a 16th-century Lombard artist. The artist's face is said to be very similar to an authenticated self-portrait, dated 1512-1517.

Vezzosi says the semi-paralysis of the right side of da Vinci's body would not have affected the left-handed artist's ability to sketch but hampered his mobility. 'It probably prevented him from standing up to paint and from holding a palette - but he would still have had enough strength to sit down and draw,' claims Vezzosi. The condition, he said, could have been caused by a stroke or by Dupuytren's disease, a disorder which leads the ring finger and little finger to stiffen.

Vezzosi said: 'The painting shows us an elderly Leonardo with all the signs of age, with his right hand suspended in a stiff, contracted position, held up by his robe as if it were a bandage.'

Da Vinci began the *Mona Lisa* in 1503 but never finished it. There are varying theories as to why he kept it for himself for so long - that he loved it too much or that he was not satisfied with it.

Vezzosi says the paralysis would explain da Vinci's inactivity for the last five years of his life - several of his paintings were left in an incomplete state.

source: <http://www.theguardian.com>

Fonte: *The Guardian Newspaper*

### 3.3.1.4.5 Citação

De acordo com o *site* info escola<sup>43</sup>, a citação “é a referência a uma passagem do discurso de outra pessoa no meio de um texto, entre aspas e, normalmente, acompanhada da identidade de seu criador”. O exemplo de citação abaixo, que está na semana 5, *Week 5*, apresentava, sem autoria, Leonardo da Vinci como um produtivo e prodígio inventor.

**Figura 24: Citação sobre Leonardo da Vinci**

*Maybe not as notable in modern day's collective conscious as da Vinci's paintings or the "da Vinci Code", is Leonardo's inventions. Da Vinci was a prolific and prodigious inventor. Many of his inventions were considered way ahead of his time. While some were never used, in his time or ours, others were precursors to important innovations that are common today. Examples are the parachute, helicopter, and airplane, among others. Perhaps even less known are da Vinci's war machines. Some of today's frequently used weapons can trace their lineage back to da Vinci's notebook.*

source: <http://www.personal.psu.edu>

Fonte: Site <http://www.personal.psu.edu/>

Além de citar exemplos de invenções que estão presentes e são importantes nos dias atuais das pessoas, esta citação poderia servir para o aluno realizar a tarefa *Leonardo da Vinci's Inventions* e *Leonardo da Vinci's Most Important Invention*.

### 3.3.1.4.6 Editorial

O *site* Brasil Escola<sup>44</sup> define o editorial como “um tipo de texto utilizado na imprensa, especialmente em jornais e revistas, que tem por objetivo informar, mas sem a obrigação de ser neutro, indiferente”. O editorial, a seguir, estava presente na semana 7, *Week 7* e tratava da segunda teoria sobre a obra Mona Lisa. Nele, a autora, Lisa Zyga apresentava a sua opinião sobre o fato de a pintura de Da Vinci ser ou não um autorretrato do pintor. Esse insumo poderia ser utilizado para a realização da tarefa *Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?*

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.infoescola.com/redacao/tipos-de-intertextualidade/>

<sup>44</sup> Disponível em: < <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-editorial.htm> >

**Figura 25: Editorial sobre Mona Lisa**

**THEORY # 2 - *Mona Lisa is a self-portrait by Leonardo da Vinci***

**Is the Mona Lisa a Self-Portrait?**

*Italian scientists hope to dig up the remains of Leonardo da Vinci in order to determine if his most famous painting, the Mona Lisa, is a disguised self-portrait.*

Jan 25, 2010 by Lisa Zyga

*"If we manage to find his skull, we could rebuild Leonardo's face and compare it with the Mona Lisa," said anthropologist Giorgio Gruppioni, who is part of a team from Italy's National Committee for Cultural Heritage, a leading association of scientists and art historians, which is undertaking the investigation.*

*Da Vinci, who died in 1519 at age 67, was originally buried in the Chateau Amboise in France's Loire Valley, which was destroyed after the French Revolution in 1789. It is believed that his remains were reburied in the castle's smaller chapel of Saint-Hubert in 1874. An inscription above the tomb says they are "presumed" to be those of da Vinci.*

*Traditionally, the individual in the painting is thought to have been Lisa del Giocondo, the wife of wealthy Florentine silk merchant. However, speculation surrounds the true identity of the individual, with several other women (including da Vinci's mother) being candidates.*

*More recently, artist Lillian Schwartz has used computer programs to identify similarities between the features of the Mona Lisa and those of one of da Vinci's true self-portraits. Some scholars suggest that da Vinci's presumed homosexuality and love of riddles inspired him to paint himself as a woman.*

*If granted permission, the Italian researchers plan to verify that the remains in Saint-Hubert are da Vinci's by using carbon dating and comparing DNA samples from the bones and teeth with those of several male descendants buried in Bologna, Italy.*

*Bone tests could also reveal how da Vinci died, which is currently unknown. Diseases such as tuberculosis and syphilis, as well as lead poisoning, would appear in the bones. The researchers noted that syphilis was seen as a form of plague at the time, killing about 20 million people in the first quarter of the 16th century.*

*The Italian researchers are currently seeking permission from French cultural officials and the owners of the chateau, who have agreed in principle. Despite criticism from some scholars who believe that the remains should be left alone, the scientists hope to receive formal permission this summer.*

Source: <http://phys.org>

Fonte: Site <http://phys.org/>

No quadro abaixo, apresentam-se as fontes de insumo utilizadas em cada tarefa elaborada.

**Quadro 13 - Fontes de insumo utilizadas na elaboração das tarefas**

<b>TAREFAS</b>	<b>FONTES DE INSUMO</b>
APRESENTANDO-SE	Gênero textual (texto de apresentação pessoal)
WHO IS HE? WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?	Vídeo
DIAGRAM or TIMELINE	Vídeo
TESLA'S BIOGRAPHY TEXT	Gênero textual (texto biográfico)
MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL	<i>Website</i>
TESLA'S ACHIEVEMENTS THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT	<i>Website</i>
10 THINGS ABOUT NIKOLA TESLA	Vídeo
QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA	
CHATTING ABOUT LEONARDO DA VINCI	
LEONARDO DA VINCI'S INVENTIONS LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION	Gênero Textual (texto enciclopédico)
THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION	Vídeo
WHICH THEORIES ARE THERE? WHICH THEORIES DO YOU AGREE WITH?	Áudio e Gênero Textual (texto enciclopédico, editorial e notícia de jornal)
APOSTLES'NAME	Vídeo

Fonte: Elaboração Própria

Além das fontes de insumo elencadas acima, textos não-verbais também foram utilizados. O objetivo era atrair o interesse do aluno, tornando a tarefa mais atraente e facilitando a compreensão do insumo escrito, por meio de informações visuais que poderiam reduzir a complexidade linguística e cognitiva das informações apresentadas. Dentre os textos não-verbais, o texto imagético foi selecionado.

### **3.3.1.4.7 Texto imagético**

De acordo com Santos e Silva (2012, p. 1086) “texto é uma forma de comunicação coerente dotada de sentido, que está ligada aos implícitos e pressupostos, e que possui um objetivo”. As autoras afirmam que além do texto escrito, existe também o texto não verbal, o texto imagético, que

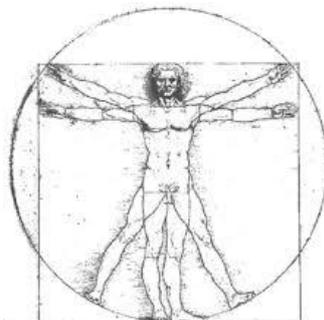
também foi utilizado para compor o material. Citam-se, a seguir, os quatro tipos usados:

**Figura 26: Imagem de invenções de Leonardo da Vinci**



Fonte: Site <http://www.kidsdiscover.com/>

**Figura 27: Desenho do Homem Vitruviano**



Fonte: Site <http://thenewvitruvianman.com/>

**Figura 28: Imagem da Santa Ceia de Leonardo da Vinci**



Fonte: Site <http://www.leonardoda-vinci.org/>

**Figura 29: Fotografia de Nikola Tesla**



Fonte: Site <https://teslauniverse.com/>

Esses insumos não verbais, figura, desenho, imagem e fotografia tinham, portanto, o objetivo de não apenas ilustrar o material do curso, mas também de poder servir como recurso para facilitar a compreensão da língua-alvo pelo aluno.

#### **3.3.1.4.8 Videoaula**

Com a finalidade de oferecer mais uma fonte de insumo ao aluno, a professora pretendia gravar videoaulas na língua-alvo, todavia, por falta de equipamento adequado, local apropriado e apoio técnico, essa gravação acabou não acontecendo. É importante salientar que tentativas de gravações domésticas foram realizadas, mas por não possuir equipamento adequado, a captação do som e da imagem ficou muito comprometida. Dessa forma, a professora optou por não utilizar a videoaula, acreditando que esta poderia, da maneira como seria gravada, não contribuir como fonte de insumo para o material.

### 3.3.2 A Construção do enunciado das tarefas

Ao preparar os enunciados das tarefas, houve o cuidado de elaborá-los de forma clara e objetiva, indicando aos alunos o que deveriam fazer na realização das tarefas, para isso, foram utilizados o imperativo, como nos exemplos a seguir: “**Post** your description here in this forum.”, “...**answer** the question...”, “**Write** your answer here.”, “**Follow** the instructions to do the task.”, “...**save** it with your complete name and **send** your diagram our your timeline...”, “**Access** the site...”, “**Click** on the icon...”, “**Observe** carefully his achievements...” e outros.

Além dos verbos no imperativo, a utilização do verbo modal “can” indicava ao aluno a opção de seguir, ou não, o conselho dado, como em: “You **can** follow the example.”, “You **can** read the script of the vídeo...”, “You **can** use your cell phone camera...” , “You **can** record just the audio.”, dentre outros.

Para manter um diálogo contínuo com os participantes do curso, a professora optou pelo vocativo “students”, em vez de “student”. Essa escolha pelo plural foi proposital, uma vez que o intuito era que o aluno sentisse que fazia parte de um grupo maior juntamente com os outros alunos do curso. Esse recurso de linguagem utilizado objetivava fazer com que o aluno não se sentisse isolado, mas pertencente a uma comunidade virtual<sup>45</sup> (LÉVY, 1999). Essa sensação de grupo, também, foi concretizada com a saudação a seguir: “Hello everybody, how are you doing?”, na qual a palavra “everybody” dinamiza a ideia de “todos que estão realizando o curso”. Essa prática, portanto, assemelha-se à sala de aula presencial em que o professor envolve os alunos.

Para manter um diálogo amigável com os alunos, foram utilizados variados enunciados de saudação: “Hello Dear Students, how are you doing?”, “Hello Students, how are you?”, “Hello Students, how are you doing?”, “Hello Dear Students.”. Assim como utilizou-se outros enunciados de encorajamento e de incentivo: “Hello Students, are you ready to work in

---

<sup>45</sup> Segundo Lévy (1999, p.127), “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”.

groups?”, “Have fun!!”, “Have a nice work in group!”, “Have a nice creative moment.”, “Looking forward to watching your recordings.” e “Looking forward to seeing your questions.”

O pronome pessoal *we* e o possessivo *our* da primeira pessoa do plural como, por exemplo, em “Welcome to the Second Week of **our** course”, “This week **we** are going to ...”, “Now, **we** are going to have some fun.” e “**We** are at the 3<sup>rd</sup> week of **our** course ...”, foram utilizados com o propósito de transmitir segurança e mostrar que a professora estava junto do aluno, fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem. Este estar junto do aluno (VALENTE, 2005) também pode ser visto com a utilização do enunciado “**Let’s** start with a collaborative task”, no qual “Let’s”, inclui os alunos assim como a professora.

Além disso, para que eles se sentissem mais confiantes e assim tivessem um baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1982), o enunciado da primeira tarefa, Apresentando-se, localizada na semana geral de curso, foi elaborado em língua materna, como pode ser visto na imagem abaixo.

**Figura 30: Enunciado em português da primeira tarefa**

**APRESENTANDO-SE**

Olá queridos alunos, tudo bom?

Depois de terem respondido ao questionário e de eu ter a oportunidade de conhecê-los melhor, é hora de apresentar-se aos colegas do curso.

**Para isso, vocês elaborarão um pequeno texto sobre vocês em inglês.**

É importante se apresentar com o nome, idade, cidade de origem, cidade de trabalho/estudo, cidade onde mora. Que função exerce e/ou o que estuda. Conte um pouco sobre sua vida pessoal, casado/solteiro, filhos, com quem mora. Fale um pouco sobre suas expectativas com relação a este curso de inglês. Cite algumas expectativas futuras com relação a sua vida.

**Depois de elaborarem este texto, salvem o arquivo com seu nome completo em .doc ou .docx e enviem-no clicando no ícone APRESENTAÇÃO PESSOAL.**

Vocês postarão esse texto na plataforma Moodle, em "meu perfil", para que seus colegas de curso possam conhecê-los.

Um abraço,

Denise

Fonte: Plataforma *Moodle*

Para as tarefas que requeriam dos participantes do curso etapas a serem cumpridas para a sua realização, o enunciado foi elaborado em passos que deveriam ser seguidos pelo aluno.

Observam-se esses passos *STEP*, por exemplo, na tarefa *Diagram or Timeline*.

Figura 31: Enunciado da tarefa *Diagram or Timeline*

WEEK 2 - Part 1

1 NIKOLA TESLA

Hello Students, how are you doing?

Welcome to the Second Week of our course.

This week we are going to talk about Nikola Tesla. Who he was, what he invented and his contributions to the modern world.



Follow the instructions to do the task.

STEP 1: Watch this video about Nikola Tesla's life.

<https://www.youtube.com/watch?v=IEJNJ0rFSe8>



Tip: You can read the script of the video by clicking on the "MOSTRAR MAIS" below the video.

STEP 2: After watching the video, use the information from it to create a:

- **diagram**

Ex. [https://www.google.com.br/search?q=diagram&biv=1093&bih=534&source=inms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLPC8zPggTB-1KgdQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#imgdii=\\_](https://www.google.com.br/search?q=diagram&biv=1093&bih=534&source=inms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLPC8zPggTB-1KgdQ&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgdii=_)

OR

- **timeline**

Ex. [https://www.google.com.br/search?q=diagram&biv=1093&bih=534&source=inms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLPC8zPggTB-1KgdQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#imgdii=\\_](https://www.google.com.br/search?q=diagram&biv=1093&bih=534&source=inms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLPC8zPggTB-1KgdQ&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgdii=_)

about Nikola Tesla's most important events, according to your opinion.

You have to decide which are the most important information about him and show this on a diagram or on a timeline.

STEP 3: After doing the task, save it with your complete name and send your diagram or your timeline to me using the icon DIAGRAM or TIMELINE.

See you,

Denise

Fonte: Plataforma *Moodle*

Para realizar esta tarefa, o aluno deveria seguir três passos: no primeiro *STEP 1*, ele deveria assistir ao vídeo sobre a vida de Nikola Tesla, no segundo *STEP 2*, selecionar os acontecimentos mais importantes da vida do inventor para colocá-los em um diagrama ou em uma linha do tempo, e no terceiro passo *STEP 3*, depois de realizar a tarefa, ou seja, criar o seu diagrama ou sua linha do tempo sobre Nikola Tesla, deveria salvar o arquivo com seu nome completo e enviá-lo para a professora pelo ícone *DIAGRAM or TIMELINE*. Além dos passos para orientar o aluno na realização desta tarefa, houve o cuidado de sugerir em forma de dica *Tip* que ele poderia acionar o *script* do vídeo, se quisesse, e também utilizar

algum dos modelos de diagramas ou linhas do tempo, indicados em dois endereços eletrônicos.

A sequência, a ser seguida pelo aluno na realização das tarefas com etapas, também foi indicada por meio dos conectivos que indicam ordem “after”, “after that” e “then”, como em: “**After** watching the video about the ten top inventors.”, “**After that**, read the descriptions written by your friends ...”, “**Then** you have to explain why you have chosen the most important one...” e por meio dos numerais ordinais “first”, “second” e “third”, exemplificados nos enunciados a seguir: “**First** the quiz must have from 6 to 8 questions...”, “**Second**, answer the quiz” e “**Third** ... send the quiz to me using the icon ...”.

### 3.3.3 Critérios adotados para a análise das tarefas elaboradas

As 13 tarefas do material produzido para o curso na plataforma *Moodle* apresentam os elementos básicos constitutivos de uma tarefa: foco no sentido e resultado comunicativo (Vide Capítulo 1). No entanto, para analisar a sua qualidade, além desses elementos, outros podem ser considerados levando em conta o contexto desta pesquisa. São eles: criatividade, interatividade e semelhanças ou não com situações dentro e fora de sala de aula (tarefas pedagógicas/tarefas do mundo real). Esses elementos também foram mencionados por Barbirato (2005) e outros.

O critério “possui foco no sentido” foi contemplado desde a primeira versão do material, o qual foi utilizado no curso piloto. No entanto, o mesmo não aconteceu com o critério “apresenta resultado comunicativo”, que foi contemplado apenas depois das atividades terem sido reformuladas posteriormente ao curso piloto.

Para facilitar a visualização das tarefas que contemplam os outros três critérios adotados, criatividade, interatividade e semelhanças ou não com situações dentro e fora de sala de aula, para análise das tarefas produzidas, elaborou-se o Quadro 14 a seguir:

**Quadro 14: Critérios adotados para a análise das tarefas**

<b>TAREFAS</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Interatividade</b>	<b>Semelhanças ou não com situações dentro e fora da sala de aula</b>
APRESENTANDO-SE			X
WHO IS HE? / WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?		X	
DIAGRAM or TIMELINE	X		
TESLA'S BIOGRAPHY TEXT		X	
MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL	X		X
TESLA'S ACHIEVEMENTS/ THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT		X	
10 THINGS ABOUT NIKOLA TESLA	X		
QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA	X		
CHATTING ABOUT LEONARDO DA VINCI		X	X
LEONARDO DA VINCI'S INVENTIONS/ LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION		X	
THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION	X		
WHICH THEORIES ARE THERE?/ WHICH THEORIES DO YOU AGREE WITH?		X	
APOSTLES'NAME			

Fonte: Elaboração Própria

O critério “criatividade” está presente em 5 das 13 tarefas elaboradas<sup>46</sup>: *Diagram or Timeline*, *My testimony about the Memorial*, *10 Things about Nikola Tesla*, *Quiz about Nikola Tesla* e *The Vitruvian man personal explanation*. Analisar-se-á, a seguir, cada uma das cinco tarefas mencionadas aqui.

Tarefa 1 - A criatividade do aluno foi requerida ao elaborar a linha do tempo sobre fatos da vida de Nikola Tesla na tarefa *Diagram or Timeline*. Além da escolha do *design*, o aluno deveria escolher os fatos que considerava mais importantes e criar os enunciados que estariam na sua linha do tempo.

Tarefa 2 - Depois de visitar virtualmente o Memorial de Nikola Tesla, o aluno deveria gravar um depoimento em áudio ou em áudio e vídeo sobre o que tinha visto, convidando outras pessoas a visitarem o memorial. Essa tarefa *My testimony about the Memorial* requeria que o aluno relatasse o que tinha visto, o que tinha achado mais interessante e promovia a sua criatividade ao ter que escolher a melhor maneira de convencer as outras pessoas de que a visita valeria à pena.

Tarefa 3 - Ao ter que criar enunciados para figuras relacionadas à vida de Nikola Tesla, na tarefa *10 things about Nikola Tesla*, o aluno deveria usar sua criatividade, escolhendo palavras e criando legendas que estivessem associadas à imagem que observava.

Tarefa 4 - A tarefa *Quiz about Nikola Tesla* demandava do aluno a criação de um conjunto de seis a oito perguntas sobre o inventor. Ele não apenas deveria criar as perguntas obedecendo aos tipos de questões estabelecidos, mas também respondê-las.

Tarefa 5 - A maior oportunidade de criatividade do aluno era requerida pela tarefa *The Vitruvian man personal explanation*, na qual ele deveria elaborar uma apresentação em arquivo .doc ou em *power point*, utilizando desenhos, figuras e flechas para explicar, com suas próprias

---

<sup>46</sup> A tarefa *Who is he?* e *Who is the most important inventor?* também poderia contemplar esse critério por exigir do aluno que ele utilizasse a sua criatividade ao elaborar o jogo de adivinhação, no entanto, como já explicitado no item 3.5.1, ao fornecer modelos de enunciados ao aluno a tarefa foi descaracterizada e tornou-se uma tarefa pré-comunicativa (BARBIRATO, 2005).

escolhas linguísticas, o desenho e as relações matemáticas presentes no Homem Vitruviano de Da Vinci.

Como já explicitado neste trabalho, as ferramentas fórum, chat e wiki foram utilizadas para contemplar o critério “interatividade” em 6 tarefas: *Who is he?* e *Who is the most important inventor?*, *Tesla’s biography text*, *Tesla’s achievements* e *The most important achievement*, *Chatting about Leonardo da Vinci*, *Leonardo da Vinci’s Inventions* e *Leonardo da Vinci’s most important invention*, *Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?*.

Das 13 tarefas, 3 delas, *Apresentando-se*, *My testimony about the Memorial* e *Chatting about Leonardo da Vinci* apresentavam “semelhanças ou não com situações dentro e fora da sala de aula”.

A primeira tarefa, *Apresentando-se*, assemelhava-se a duas situações bastante comuns: a primeira, relacionada ao ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, a sala de aula virtual, pois as pessoas que iniciam um curso a distância são requisitadas a elaborarem um texto para ser inserido na plataforma do curso em seu perfil e, a segunda está relacionada ao ambiente acadêmico, profissional ou social, pois ao entrarem para um novo grupo, em sala de aula, em um novo trabalho, por exemplo, são solicitadas a se apresentarem para os demais integrantes.

A segunda tarefa, *My testimony about the memorial* assemelhava-se aos relatos que as pessoas fazem para as outras com as quais conversam sobre um passeio ou uma visita que fizeram a um determinado lugar, além disso, incentivam ou não as pessoas a irem a esse local e listam razões positivas ou negativas para tal. Isso é comum de acontecer fora da sala de aula.

A terceira tarefa, *Chatting about Leonardo da Vinci*, assemelhava-se a duas situações: a primeira, a uma conversa, um bate-papo, que se tem com pessoas, geralmente conhecidas, por meio de redes sociais; a segunda, a uma conversa casual que se tem com outras pessoas sobre determinado assunto, tendo a oportunidade de discutir e apresentar as opiniões de cada um sobre os fatos apresentados. Essa discussão pode levar a um consenso ou não.

Ao se analisar esse critério “há semelhanças ou não com situações dentro e fora da sala de aula”, constatou-se que 10 das tarefas elaboradas eram pedagógicas. Esse tipo de tarefa visa a situações e ações que são realizadas em sala de aula de LE. Motivada pelo receio de que o aluno pudesse se sentir inseguro ou desconfortável em realizar tarefas que exigissem dele grande demanda cognitiva, inconscientemente, a professora optou por elaborar mais tarefas pedagógicas, que tarefas que se assemelhassem a situações fora de sala de aula. Acreditou-se que proporcionar ao aluno uma nova proposta de ensino de língua inglesa, por meio do PTBT, e tarefas não pedagógicas poderia ser demais para ele lidar, uma vez que, em um primeiro momento, tarefas pedagógicas, em um contexto de ensino a distância, poderiam fazer com que o aluno se sentisse mais confortável em realizá-las. Como exemplos, pode-se citar a familiaridade do aluno com uma linha do tempo em aulas de história, geografia e biologia; a necessidade de se realizar uma apresentação, um seminário para os demais colegas da sala e a ordenação de um texto cronologicamente.

Acredita-se que diante desse contexto de ensino a distância, por meio de um ambiente virtual, a plataforma *Moodle*, o professor-elaborador deva contemplar esses critérios (interatividade, criatividade e semelhança ou não com situações dentro e fora de sala de aula) ao elaborar tarefas.

#### **3.3.4 As habilidades envolvidas nas tarefas**

Ao elaborar as tarefas, ficou claro que as habilidades não deveriam ser trabalhadas isoladamente. O desejo era elaborar tarefas que integrassem as habilidades, proporcionando ao aluno a oportunidade de desenvolvê-las.

Por meio do quadro a seguir, identificam-se as habilidades trabalhadas nas tarefas produzidas.

**Quadro 13: Habilidades envolvidas nas tarefas elaboradas**

TAREFAS	HABILIDADES ENVOLVIDAS			
	ESCREVER	LER	FALAR	OUVIR
APRESENTANDO-SE	X	X		
WHO IS HE?/ WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?	X	X		X
DIAGRAM or TIMELINE	X	X		X
TESLA'S BIOGRAPHY TEXT	X	X		
MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL	X	X	X	X
TESLA'S ACHIEVEMENTS/ THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT	X	X		
10 THINGS ABOUT NIKOLA TESLA	X	X		X
QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA	X	X		
CHATTING ABOUT LEONARDO DA VINCI	X	X		
LEONARDO DA VINCI'S INVENTIONS/ LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION	X	X		
THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION	X	X		X
WHICH THEORIES ARE THERE?/ WHICH THEORIES DO YOU AGREE WITH?	X	X		X
APOSTLES'NAME	X	X		X

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode visualizar no quadro, as habilidades de escrita e leitura estavam presentes em todas as tarefas. A habilidade auditiva estava presente em 7 das 13 tarefas: *Who is he?* e *Who is the most important inventor?*, *Diagram or Timeline*, *My testimony about the memorial*, *10 Things about Nikola Tesla*, *The Vitruvian man personal explanation*, *Which theories are there?* e *Which theories do you agree with?*, *Apostles' names*. É relevante dizer que dessas sete tarefas, seis apresentavam o insumo por

meio de vídeo ou áudio. Apenas na tarefa *My testimony about the memorial*, esse insumo foi construído pelo participante do curso, ao ouvir a sua gravação sobre o Memorial de Nikola Tesla, antes de enviá-la à professora.

A tarefa *My testimony about the memorial* integrou todas as habilidades de escrita, leitura, oralidade e audição. Nela, o aluno deveria escrever o texto, lê-lo, falá-lo ao gravá-lo em áudio e o ouvi-lo em seguida, podendo checar a qualidade da gravação, as questões de pronúncia e de entonação. No entanto, como se pode observar, a habilidade oral foi a menos desenvolvida nas tarefas. Além disso, ela não foi desenvolvida na interação oral entre os participantes do curso. O aluno a desenvolveu quando gravava seu testemunho sobre o memorial de Nikola Tesla. A constatação de que a habilidade oral esteve presente em apenas 1 tarefa, das 13 elaboradas, leva-se a reflexão sobre a necessidade de se elaborar mais tarefas, para o contexto virtual, que desenvolvam esse tipo de habilidade. Identificou-se, portanto, que se repete, no ambiente virtual, o padrão de ensino tradicional de sala de aula presencial de LE, no qual a habilidade oral é deixada de lado, privilegiando-se a habilidade de leitura (GIMENEZ, PERIN e SOUZA, 2003).

Apesar de ter havido momentos de interação oral, via *Skype*, com alguns dos alunos, estes foram poucos e não foram proporcionados diretamente pelas tarefas, mas pela oportunidade de eles estarem realizando o curso.

É relevante mencionar que, no capítulo de considerações finais em que serão discutidas as vantagens e as limitações de se utilizar tarefas em um AVA, ampliar-se-ão as discussões sobre as dificuldades encontradas em se desenvolver a habilidade oral no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Apesar de ter havido uma preocupação pessoal da professora para que houvesse realmente uma integração das habilidades na elaboração das tarefas, não foi isso o que ocorreu.

### **3.4 Respondendo à primeira pergunta de pesquisa**

Com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa, **Como se caracterizam as tarefas elaboradas pela professora na plataforma**

**Moodle, considerando as ferramentas utilizadas?**, serão feitas algumas considerações a seguir.

Constatou-se que as 13 tarefas foram elaboradas, utilizando as ferramentas chat, fórum, questionário com o tipo de questão ensaio, envio de arquivo e wiki. Além disso, as mesmas apresentavam fontes de insumo diversificadas como vídeo, áudio, *website*, diversidade de gêneros textuais e textos não-verbais. Os seus enunciados foram construídos em inglês, de forma clara e objetiva e para indicar ao aluno o que deveriam fazer, a utilização de verbos no infinitivo se fez necessário. O uso de conectivos que indicavam sequência também foi importante para que os alunos pudessem seguir as etapas no momento da realização das tarefas. Ao se elaborar as tarefas, os critérios “criatividade”, “interatividade” e “há semelhanças ou não com situações dentro e fora de sala de aula” também foram contemplados, além dos dois critérios essenciais para se concretizar tarefa “possuir foco no sentido” e “apresentar resultado comunicativo”. As habilidades integradas nas tarefas não foram contempladas de forma igualitária, prevalecendo o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Identificou-se que, como a plataforma *Moodle* não disponibiliza uma ferramenta que possa ser utilizada para o desenvolvimento da habilidade oral, a utilização de outros programas e/ou aplicativos se faz necessária para alcançar esse objetivo.

O quadro a seguir sintetiza as características presentes nas tarefas elaboradas na plataforma *Moodle*.

Quadro 14: Características das tarefas elaboradas na plataforma *Moodle*

<b>CARACTERÍSTICAS DA TAREFA na plataforma <i>Moodle</i></b>
Possui fontes de insumo variadas (vídeo, áudio, <i>website</i> , gêneros textuais diversos, textos não verbais)
Possui enunciado claro e objetivo na língua-alvo (a construção do enunciado pode determinar se é uma tarefa ou não)
Possui sempre foco no sentido e resultado comunicativo
Possui também eixo organizatório temático
Promove a criatividade do aluno
Promove a interatividade (utilização do chat, fórum e wiki)
Apresenta semelhanças ou não com situações que os alunos encontram dentro e fora de sala de aula
Tem potencial para desenvolver as habilidades de forma integrada (utilização de programas e/ou aplicativos para desenvolver a habilidade oral)

Fonte: Elaboração Própria

Finalizada a análise dos dados para responder à primeira pergunta se prossegue, nesse momento, com a análise desses para responder à segunda questão desta pesquisa.

Com o intuito de responder à segunda pergunta, **Qual o desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas?**, foram utilizados o registro das tarefas realizadas pelos alunos na plataforma *Moodle*, o questionário de pesquisa e o registro das conversas com os

alunos pela plataforma, pelo *Facebook* e pelo *Skype*. Nesse momento, o objetivo era analisar as tomadas de decisão dos alunos e a sua participação.

### **3.5 Os efeitos dos “trilhos” dados na realização da tarefa**

Como parte inicial da tarefa *Who is he?* e *Who is the most important inventor?*, o aluno deveria descrever um dos 10 inventores que haviam sido apresentados em um vídeo. A descrição seria postada no fórum para que os colegas de curso pudessem adivinhar qual era o inventor descrito e, em seguida, em um segundo fórum, ele deveria eleger o inventor mais importante e justificar a sua resposta. Como descrito na seção 3.2.2, ao elaborar a primeira parte dessa tarefa, *Who is he?*, a professora forneceu exemplos de enunciados que poderiam ser utilizados, pelos alunos, como modelo para a realização dessa primeira parte da tarefa. Foram disponibilizados, aos mesmos, exemplos de descrições nos tempos presente e passado com informações que já tinham sido apresentadas no vídeo que serviu de insumo para a realização da tarefa.

Esses “trilhos” oferecidos acabaram por caracterizar a tarefa como pré-comunicativa (BARBIRATO, 2005). Segundo Barbirato (2005), essa se caracteriza como uma atividade que serve como um pré-requisito para a comunicação, ou seja, é uma atividade que tem a função de preparar o aluno para a comunicação. Como discutir-se-á mais detalhadamente nesta seção, não foi a intenção da professora preparar o aluno para a comunicação, mas sim, engajá-lo na comunicação, entretanto, ao elaborar a tarefa, isso acabou acontecendo.

Inicia-se, investigando os efeitos dessas sugestões dadas na realização da tarefa pelos alunos<sup>47</sup>. Para facilitar a análise dos enunciados produzidos por eles, elaborou-se o quadro a seguir.

---

<sup>47</sup> Para preservar o anonimato dos participantes desta pesquisa, optou-se por tratá-los por nomes fictícios.

**Quadro 15: Enunciados produzidos pelos alunos**

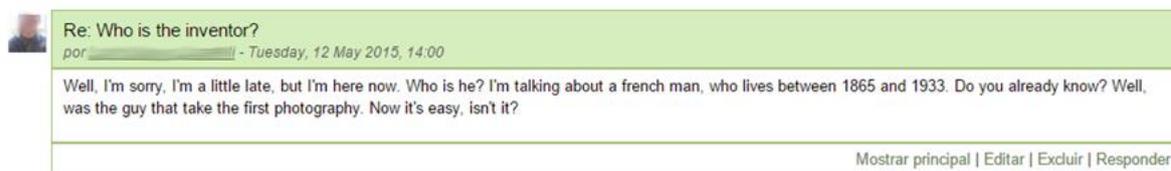
EXEMPLOS DADOS	REALIZAÇÃO DOS ALUNOS
He is an artist.	Luiz Paulo – “He is a big businessman and inventor”. Selma – “He’s a engineer”. Adrian – “He is Civil Engineer”. Priscila – “He is an American inventor”. Marjory – “He is an Civil Engineer”.
He is from Italy.	Lúcio – “He is Italian”. Selma – “he’s German”. Marjory – “He is from Germany”.
He was born in 1452.	Selma – “he’s born in century 18”. Priscila – “He was born in 1856”.
He painted the Mona Lisa.	Marjory – “He made the first computer”.
He was an artist.	Débora – “He was an engineer”.
He was from Italy.	Débora – “He was Scottish man”. Lígia – “He was a Serbian-american”. Lúcio – “...he was not a painter”.
He painted the Mona Lisa.	Débora – “He created the first telephone”. Luiz Paulo – “...patented several important devices, invented the phonograph”.

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode visualizar no Quadro 17, a primeira coluna apresenta os enunciados sugeridos pela professora e, a segunda, os enunciados produzidos pelos alunos. Dos 13 participantes do curso que realizaram a tarefa, 8 elaboraram enunciados que seguiram os modelos dados. Tal fato ocorreu, porque, ao dar-lhes os “trilhos”, a professora sinalizou as estruturas que eles deveriam utilizar. Além disso, ao oferecer essas estruturas, a professora pode ter impedido que os alunos utilizassem seus próprios recursos linguísticos (ELLIS, 2003) na construção de seus enunciados. Ao fazer isso, eles não se sentiram livres para criar seu próprio jogo de adivinhação e, portanto, sua criatividade ficou comprometida.

Como já relatado na seção 3.2.2, a finalidade não era focar na forma e nem preparar para a comunicação, mas ajudá-los a se sentirem mais seguros para participar de seu primeiro fórum na língua-alvo. No entanto, como já apontado, ao fornecer tais “trilhos”, a tarefa foi descaracterizada e transformada em uma tarefa pré-comunicativa (BARBIRATO, 2005).

Ao se analisar o enunciado produzido pelo aluno Luís Otávio, observa-se que, por apresentar um conhecimento de língua maior, ele não foi influenciado pelos “trilhos” dados, interagindo e criando seu próprio enunciado na realização da tarefa, como se pode ver a seguir:



Luís cumprimenta a turma, elabora seu enunciado de forma criativa e instiga os colegas com perguntas retóricas. No entanto, ao realizar uma análise mais detalhada dos dados, constata-se que alunos como Lígia, Luiz Paulo e Débora, que também pareciam ter conhecimento de língua maior, acabaram sendo influenciados pelos modelos dados ao construírem os seus enunciados, como pode-se observar no Quadro 17.

Essa constatação faz concluir que, independentemente do conhecimento de língua do aluno, ao guiá-lo na construção de seu enunciado, pode-se tirar dele a liberdade de criação, combinando o que conhecem com caminhos novos, utilizando-se de seus conhecimentos linguísticos (NUNAN, 2004). Acredita-se que, se a professora não tivesse oferecido modelos linguísticos de descrição, os alunos poderiam ter elaborado perguntas para seus colegas como em um jogo de adivinhação e/ou poderiam ter utilizado o seu poder criativo.

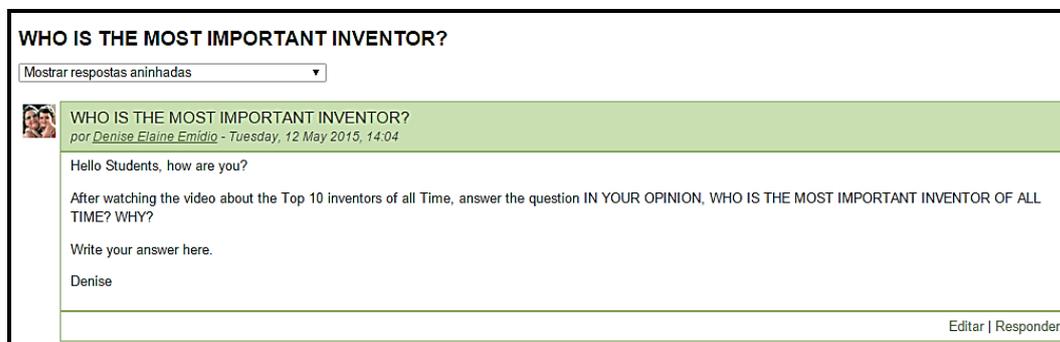
Conclui-se, portanto, que mesmo conhecendo outras estruturas possíveis de serem utilizadas, os alunos optaram por seguir o exemplo dado. Tal atitude pode estar relacionada à cultura de aprender do aluno (ALMEIDA FILHO, 2002), que vê o professor como o centro do ensino e detentor do conhecimento e ele, o aluno, como um ser passivo que segue as instruções do mestre.

### **3.6 Liberdade de expressar opinião**

Na tarefa *Who is he?* e *Who is the most important inventor?*, como já explicitado anteriormente, o aluno deveria eleger, no segundo fórum, o inventor mais importante e justificar a sua resposta. Ao se analisar a realização dessa segunda parte da tarefa, verificou-se que um fato

interessante aconteceu, dos 14 participantes do fórum, 2 elegeram dois outros inventores que não tinham sido mencionados pelo vídeo.

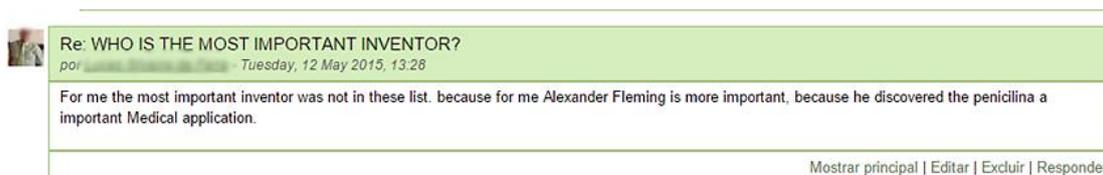
**Figura 32: Enunciado da tarefa *Who is the most important inventor?***



The screenshot shows a Moodle forum post. At the top, the title is "WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?". Below the title is a dropdown menu set to "Mostrar respostas aninhadas". The post content includes a header with a small profile picture, the title "WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?", and the author "por Denise Elaine Emídio - Tuesday, 12 May 2015, 14:04". The main text of the post reads: "Hello Students, how are you? After watching the video about the Top 10 inventors of all Time, answer the question IN YOUR OPINION, WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR OF ALL TIME? WHY? Write your answer here. Denise". At the bottom right of the post, there are links for "Editar" and "Responder".

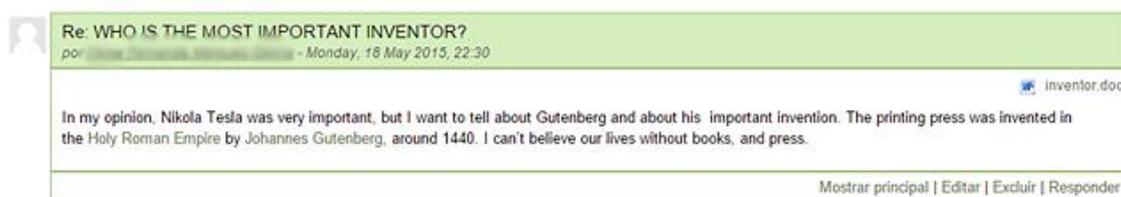
Fonte: Plataforma *Moodle*

O aluno Lúcio elegeu Alexander Fleming como o melhor inventor de todos os tempos pela invenção da penicilina.



The screenshot shows a Moodle forum reply. The header includes a small profile picture, the title "Re: WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?", and the author "por Lúcio" followed by "Tuesday, 12 May 2015, 13:28". The main text of the reply reads: "For me the most important inventor was not in these list. because for me Alexander Fleming is more important, because he discovered the penicilina a important Medical application." At the bottom right, there are links for "Mostrar principal", "Editar", "Excluir", and "Responder".

E a aluna Débora, apesar de reconhecer a importância de Nikola Tesla, apontado como o melhor inventor por quatro colegas de curso, argumenta que, em sua opinião, Gutenberg era o inventor mais importante por ter inventado a imprensa<sup>48</sup>.



The screenshot shows a Moodle forum reply. The header includes a small profile picture, the title "Re: WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?", and the author "por Débora" followed by "Monday, 18 May 2015, 22:30". The main text of the reply reads: "In my opinion, Nikola Tesla was very important, but I want to tell about Gutenberg and about his important invention. The printing press was invented in the Holy Roman Empire by Johannes Gutenberg, around 1440. I can't believe our lives without books, and press." At the bottom right, there are links for "Mostrar principal", "Editar", "Excluir", and "Responder".

Essas escolhas podem ter sido ocasionadas pelo fato de os alunos sentirem-se livres para escolher o melhor inventor de todos os tempos, dentre aqueles que eles conheciam, trazendo para a tarefa seu conhecimento prévio sobre o tema; além do fato de terem tido a liberdade de se expressar, refletir e trazer suas próprias opiniões, não ficando presos a

<sup>48</sup> É interessante mencionar que Gutenberg e a sua invenção aparecem na semana 6 desse curso, ao se tratar do Renascimento, na unidade temática sobre Leonardo da Vinci.

modelos previamente oferecidos. Porém, acredita-se que possa haver outra hipótese para essa escolha, a não clareza do enunciado elaborado pela professora. Essa possibilidade corrobora a importância da clareza e da objetividade na construção do enunciado de uma tarefa, principalmente, quando se trata de um ensino a distância, no qual o professor não está disponível para explicar o enunciado ao aluno.

Acredita-se que tanto o aluno Lúcio, como a aluna Débora compreenderam o que era para ser realizado na tarefa, ou seja, escolher o melhor inventor dentre os 10 apontados no vídeo. Portanto, não foi o enunciado que os confundiu, mas sim, a liberdade que a tarefa lhes proporcionou, permitindo que eles elegessem dois outros melhores inventores que não tinham sido escolhidos pelo vídeo. Esta tarefa causou interesse nos alunos, uma vez que se sentiram confortáveis para expressar suas opiniões e demonstrar seus conhecimentos sobre o assunto.

Além desses dois alunos, a aluna Maria Elisa elegeu todos os inventores citados pelo vídeo como os mais importantes, por defender que todos contribuíram para a sociedade.



Re: WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?  
por [nome] - Tuesday, 2 June 2015, 23:42

For me the best inventors were all . They have made great contributions to society en general and each have had personal beneficial.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Percebe-se que a aluna Maria Elisa também compreendeu o que era para ser realizado na tarefa, mas optou por dar uma justificativa plausível para a sua escolha.

Pode-se concluir, portanto, que o objetivo da professora foi atingido nessa tarefa, pois ela proporcionou aos alunos a liberdade de expressarem sua opinião, refletir, fazer escolhas e tomar decisões (CANDLIN, 1987). Além disso, a familiaridade com o tema **Inventores e Invenções**, a pertinência e a relevância dele para o contexto dos alunos fizeram com que se sentissem livres para falar de pessoas reais e fatos verdadeiros. Barbirato (2005) enfatiza a importância de centrar a produção dos alunos no sentido, em vez de serem obrigados a produzir formas linguísticas específicas e previamente ensinadas.

### 3.7 A produção em forma de cópia

A tarefa *The Vitruvian Man Personal Explanation* tinha o objetivo de propor ao aluno que lesse excertos de textos informativos e enciclopédicos e assistisse a um vídeo, com explicações do desenho do Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci. Em seguida, utilizando-se da sua criatividade, deveria elaborar uma apresentação em um documento de texto ou em *power point* recorrendo a desenhos do Homem Vitruviano e outros recursos gráficos para explicar, a seu modo, essa obra de Da Vinci. No entanto, a realização desta tarefa pelos alunos causou certa frustração na professora, uma vez que ela esperava que eles pudessem utilizar o seu próprio conhecimento de língua inglesa para elaborar a apresentação sobre esse desenho, o que não ocorreu. Dos 3 alunos, Débora, Lígia e Luiz Paulo, que realizaram a tarefa, apenas a aluna Lígia sintetizou as informações com suas palavras por meio de uma apresentação em um documento de texto, os dois outros alunos, Débora e Luiz Paulo, utilizaram-se de excertos copiados de *sites* da internet para montar as suas apresentações em *power point*. Não houve por parte desses dois alunos, Débora e Luiz Paulo, realmente, uma produção linguística própria, pois copiaram trechos prontos e só os colocaram com o desenho do Homem Vitruviano. Essa atitude caracterizada como plágio, parece ter acontecido de forma “natural” quando os alunos realizaram essa tarefa no ambiente virtual por não se considerarem preparados linguisticamente. Além disso, o aluno Luiz Paulo relatou, no questionário final, que a atividade de que ele menos tinha gostado de realizar tinha sido a apresentação, isso porque, segundo ele, essa atividade “não estava muito focada no propósito do curso”.

Esse problema da cópia na realização de tarefas, em ambiente virtual, será abordado novamente nas conclusões, ao se tratar das vantagens e das limitações de se propor um PTBT, na plataforma *Moodle*. Contudo, cabem aqui algumas considerações a serem feitas, especificamente sobre a realização desta tarefa.

Primeiramente, observou-se uma falha na elaboração do enunciado da tarefa no qual deveria estar explicitado de forma mais clara ao aluno o que era esperado dele.

**Figura 33: Enunciado da tarefa *The Vitruvian Man Personal Explanation***

**THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION**

After watching the video and reading the explanations about the Vitruvian Man Drawing's Proportions, you have to explain the drawing to other people.

You have to use a Vitruvian Man picture (or pictures) to illustrate the explanation given by Leonardo da Vinci and by Marcus Vitruvius.

You can create a power point presentation, a word text file, you can use arrows, colorful words, word boxes and so on.

Use your imagination and your creativity.

The important thing is to make people understand in English, in an easy way, Leonardo's explanations about the Vitruvian Man Proportions.

Fonte: Plataforma *Moodle*

Como se pode observar no enunciado da tarefa, na figura acima, não há qualquer menção à “utilização de suas próprias palavras em inglês”. No entanto, há a indicação de que o aluno “faça as pessoas entenderem em inglês, de uma maneira fácil, as explicações de Leonardo sobre o Homem Vitruviano”. Essa indicação pode tê-lo levado a entender que copiar trechos prontos de explicações em inglês do desenho atendia ao que estava sendo pedido, ou seja, “fazer as pessoas entenderem em inglês, de forma fácil, as explicações de Leonardo sobre as proporções do Homem Vitruviano”, como explicitado no final do enunciado da tarefa. Eles, portanto, podem ter compreendido que tinham de elaborar um resumo, uma síntese de uma explicação mais detalhada e complexa e construir uma explicação mais simples.

Em segundo lugar, ao se trabalhar em um ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, em um curso a distância, o professor pode não estar presente no momento da realização da tarefa, deixando de acompanhá-lo na sua produção como, normalmente, acontece no ambiente presencial. Desse modo, é preciso, como defende Santos (2014), levar o aluno de um curso a distância “à reflexão, à conscientização e à capacitação, tornando-o mais ético e mais autônomo do seu próprio saber” (SANTOS, 2014, p.2). Com essa atitude de conscientização do aluno por parte do professor, poder-se-á deixar de culpar a tecnologia ou a internet pela cópia que o aluno realiza, tornando-o o centro e o responsável pelo seu processo de aprendizagem (SANTOS, 2014).

Em terceiro e último lugar, a alta demanda cognitiva de uma tarefa a torna complexa, pois os alunos tiveram que ler trechos de textos e entendê-los, assistir a um vídeo e compreendê-lo e, por fim, elaborar uma apresentação. Todas essas ações podem ter sobrecarregado cognitivamente os alunos e, diante dessa complexidade, eles podem ter tentado diminuir essa demanda copiando trechos de textos da internet, ou seja, cometendo plágio.

### 3.8 A participação dos alunos

Ao elaborar as tarefas para o curso em questão, foram propostas duas formas de interação<sup>49</sup> entre os usuários da plataforma, uma síncrona, por meio do chat, e uma assíncrona, por meio do wiki e do fórum.

Seguir-se-á agora, portanto, com a análise da interação ocorrida, a partir de cada uma dessas ferramentas.

#### 3.8.1 Chat

Como explicitado nas análises realizadas na pergunta 1, o chat foi utilizado em dois momentos do curso. O primeiro aconteceu na semana 3, *Chatting*, entre a professora e cada aluno individualmente e o segundo aconteceu na semana 5, *Chatting about Leonardo da Vinci*, entre a professora e os alunos. É esse segundo momento que será analisado.

Figura 34: Tarefa *Chatting about Leonardo da Vinci*



Fonte: Plataforma *Moodle*

<sup>49</sup> Apesar de se reconhecer a existência de interação entre leitor e texto, leitor e autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico do leitor, dentre outros, no ambiente virtual, a interação proporcionada pelas ferramentas, chat, wiki e fórum se destaca.

Para incentivar os alunos a participarem deste bate-papo, a professora estabeleceu três horários diferentes para que, assim, eles pudessem se planejar com seus compromissos pessoais e estarem *on-line* no momento da conversa. No entanto, dos 29 inscritos no curso, apenas 2, Lígia e Luís Otávio, participaram da interação e em momentos diferentes. Essa interação, que deveria acontecer entre os alunos, com a participação da professora, como mediadora (VIDAL e MAIA, 2010), acabou acontecendo de forma individual entre ela e cada aluno. O que era para ser uma tarefa acabou se tornando uma prática conversacional (XAVIER, 2007, 2010) no momento da sua implementação.

Como a docente queria aproveitar esse momento de interação com esses dois participantes, ela propôs que relatassem o que conheciam sobre Leonardo da Vinci, que demonstrassem seus conhecimentos prévios sobre a vida pessoal do artista, sobre o Homem Vitruviano, que falassem sobre os mistérios envolvendo a pintura Mona Lisa e os fatos religiosos retratados na pintura A Última Ceia, uma vez que seriam os assuntos tratados nas semanas seguintes do curso, Semana 5, 6 e 7. Durante a interação com esses dois alunos, um de cada vez, a professora exerceu o papel de questionadora, instigando cada aluno, por meio de perguntas sobre Leonardo da Vinci, a relatar o que sabia sobre o inventor e suas invenções. A intenção foi fazer com que o aluno se sentisse próximo à professora (LAWINSCKY e HAGUENAUER, 2011), ela queria que ele percebesse que ela reconhecia e valorizava o seu potencial, considerando-o muito mais que um simples aprendiz (PEREIRA, 2004). Além de proporcionar um momento de interação na língua-alvo, a professora desejava, principalmente, criar uma base de respeito e confiança entre educador e educando, promovendo a facilitação e a motivação do aprendizado desses dois participantes (PEREIRA, 2004), por meio do diálogo estabelecido entre eles e ela.

Neste momento, explicitar-se-ão as possíveis razões para que a participação dos outros alunos do curso não tenha acontecido, como esperado.

Observa-se que três fatores podem ter motivado essa falta de participação dos outros alunos. Primeiro, no momento em que o bate-papo foi proposto, apenas 5 dos 29 inscritos estavam ainda realizando o curso.

Portanto, a participação de 2 alunos no bate-papo não foi uma surpresa tão grande. Segundo, propor três horários diferentes para que escolhessem um deles, pode ter feito com que os alunos se confundissem, fazendo-os acreditar que deveriam participar de todos os três momentos. No entanto, mesmo supondo que tenha sido isso o que aconteceu, há um fator mais importante relacionado ao comportamento dos alunos. Eles precisariam ser independentes para tomarem a iniciativa (VIDAL e MAIA, 2010), optando, assim, por um dos três horários. Como essa poderia não ser a realidade deles, eles tiveram dificuldade em administrar e gerenciar seu próprio tempo (PALLOF e PRATT, 2004) e, assim, a escolha acabou não acontecendo, resultando na não participação deles. Terceiro, por não ser um curso obrigatório e ser gratuito, o comprometimento dos alunos é bem menor e, portanto, obrigá-los a participar (LEITE, 2006) é muito difícil. Portanto, entende-se que a falta de participação no chat está muito mais relacionada ao comprometimento dos alunos (FELICETTI e MOROSINI, 2010) que a uma questão de escolha de horário.

A falta de participação nessa tarefa fez com que a possibilidade de propor mais um bate-papo para o curso fosse eliminada. No entanto, ressalta-se a importância de se propor tarefas que utilizem a ferramenta chat para uma interação síncrona. Defende-se, assim como Pereira (2004), que o diálogo estabelecido entre os alunos, em um bate-papo, pode promover o intercâmbio de informações, a troca de experiências pessoais e, dependendo do contexto e dos participantes envolvidos, pode haver até mesmo troca de experiências profissionais e posicionamentos diferentes sobre a temática abordada. Essa troca entre os participantes, segundo a autora, permite uma aprendizagem pautada na colaboração. Tal aprendizagem colaborativa, proporcionada pelo chat, também é defendida por Feitosa, Lima e Vasconcelos (2013) que atribuem ao professor, os papéis de intermediador e gerenciador da concentração e do engajamento dos alunos no assunto abordado.

Além disso, por ser uma interação síncrona, o aluno tem que processar as informações de forma rápida para entender a mensagem recebida e poder enviar a mensagem desejada, do contrário, a demora pode causar um desconforto “tanto para quem escreve como para quem lê”

(LEFFA e FREIRE, 2013, p.30) ocasionado pela pressão comunicativa. Mas para que a escrita ocorra de forma satisfatória, Pereira (2004) alerta para a necessidade de o professor exercer o papel de mediador dessa interação entre os alunos, para que haja realmente um envolvimento crítico-reflexivo sobre o tema tratado. Para o autor, se isso não ocorrer, há grandes chances de haver apenas uma troca de mensagens recebidas e enviadas. No curso, a função da professora-mediadora era essencial para que ela conduzisse as discussões de forma que os alunos chegassem a um resultado comunicativo ao término da realização da tarefa, porém não foi possível concretizar isso.

Apesar de se reconhecer que a comunicação no bate-papo esteja restrita à forma escrita, sem os gestos e a fala, por exemplo, concorda-se com Torres e Silva (2008, p.5) que veem a potencialidade do uso do chat “para estimular o estabelecimento de vínculos entre os participantes do curso”. A necessidade e a possibilidade de socialização por meio do chat puderam ser constatadas no curso quando dois alunos, Marjory e Alison, comunicaram-se entre si por meio da plataforma *Moodle* para se conhecerem e trocarem experiências e informações pessoais e profissionais na língua-alvo. Apesar de esse dado não ser o foco de análise desta pesquisa, pode-se perceber como essa troca entre os pares se faz necessária em um curso a distância, podendo, assim, minimizar a falta da “presença”, possibilitando o “estar junto virtual” (VALENTE, 2005).

Conclui-se, portanto, reafirmando a importância de se utilizar a ferramenta chat para elaborar tarefas no ambiente virtual, *Moodle*.

### **3.8.2 Wiki**

A tarefa utilizando o wiki foi proposta na semana 2, *Tesla's Biography Text*, e tinha o intuito de fazer com que os alunos ordenassem a biografia de Nikola Tesla, respeitando a cronologia dos acontecimentos.

Figura 35: Enunciado da tarefa *Tesla's Biography Text*

**TESLA'S BIOGRAPHY TEXT**

Hello Dear Students, are you ready to work in groups?

Let's start with a collaborative task.

After downloading Tesla's Biography, you (your group) have to put the text in the correct order of the facts which happened in Tesla's life.

Each student has to write a part of the text and the others write another part and so on. Your part must have your name on it. You can also write this part in a different color.

In group, you have to decide on the correct sequence of the text.

After finishing the text, each group will receive a "feedback".

Have Fun!!

Denise

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

Wiki [Versão de impressão](#)

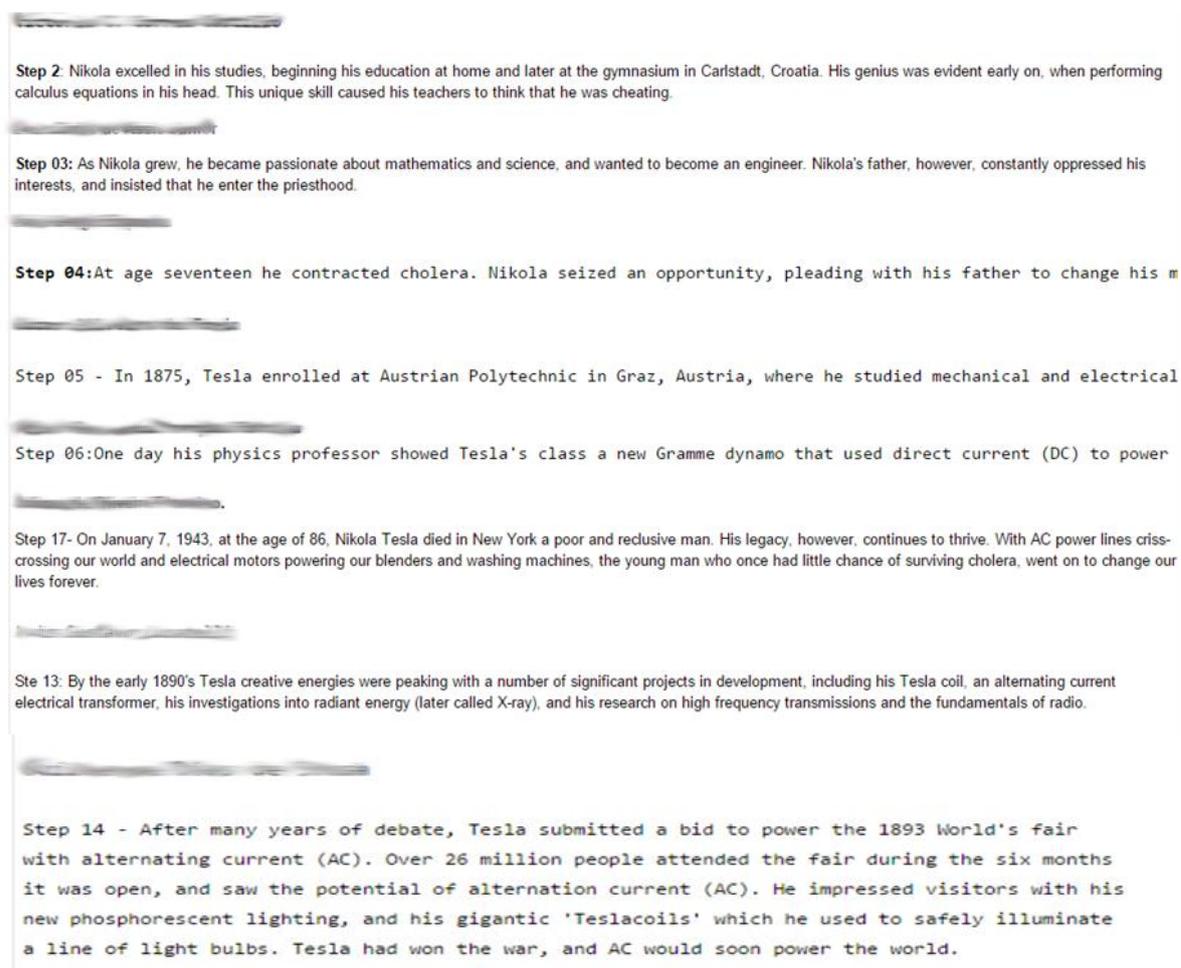
Fonte: Plataforma *Moodle*

Primeiramente, é relevante dizer que, como relatado na seção 3.2.4, ao propor esta tarefa, utilizando a ferramenta wiki, a professora não tinha muita clareza de como ela funcionava. A partir da leitura de manuais que detalhavam o funcionamento da plataforma *Moodle* e de suas ferramentas, a professora compreendeu melhor a funcionalidade dessa ferramenta.

Essa ferramenta pode ser utilizada para propor aos alunos a elaboração de um texto de forma coletiva e colaborativa, ou seja, nele, cada participante contribui com uma parte da escrita do texto, podendo editar e reeditar o trecho quantas vezes quiser. Além disso, os alunos vão negociando essa escrita colaborativa até estabelecerem uma versão final e completa do texto. A proposta, no curso em questão, não era exatamente essa, pois os participantes já recebiam os 17 trechos da biografia prontos e deveriam apenas negociar a ordem de cada trecho e, assim, trabalhando de forma colaborativa, ordenar o texto por completo.

Dessa ordenação colaborativa, porém, dos 29 alunos inscritos no curso, apenas 10 participaram sem concluírem a tarefa, ou seja, os alunos não ordenaram o texto por completo, como pode ser visto na imagem abaixo.

**Figura 36: Tarefa *Tesla's Biography Text* realizada pelos alunos**



Fonte: Plataforma *Moodle*

Como se pode observar, cada aluno contribuiu com uma parte do texto, ou seja, cada um copiou e colocou uma parte da biografia, sem se comprometer com o resultado final. O que aconteceu na realização dessa tarefa foi um trabalho cooperativo (PAIVA, 2005b), pois cada participante se responsabilizou por um trecho do texto, no entanto, não houve um trabalho colaborativo (PAIVA, 2005b) e nem de negociação de sentido (LIMA e FONTANA, 2003) entre os 9 alunos. Eles repetiram um padrão de comportamento típico de divisão de trabalho, no qual, cada um ficou responsável por uma parte, sem se preocupar com as partes dos demais integrantes do grupo (PAIVA, 2005b). Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2009) também tiveram experiência semelhante, quando seus alunos utilizaram o wiki e, segundo elas, “um único aluno fazia o trabalho completo, ou o grupo

se dividia e cada um fazia sua parte, não colaborando com o texto como um todo”.

Essa falta de trabalho colaborativo ocorrida no wiki em que os alunos apenas postavam as partes do texto, mas não interagiam para discutir se a sequência apresentada por eles estava correta ou não, foi relatada pela aluna Lígia, no bate-papo individual, Semana 3. Esse relato pode ser visto no excerto abaixo:

	20:58 Denise Elaine: By the way, did you do the activity about the biography?
	20:58: We (students) just posted our parts....we dindi't have interaction

Ao perceber que a realização da tarefa poderia estar comprometida, Lígia decidiu ordená-la sozinha, relatando no excerto a seguir como foi esse processo de ordenação da biografia.

	20:58 Denise Elaine: By the way, did you do the activity about the biography?
	20:58: We (students) just posted our parts....we dindi't have interaction
	20:58 Denise Elaine: I mean, did you organize the text by yourself?
	20:59: Yes, I did!!!!
	20:59 Denise Elaine: Do you have this file?
	20:59: Oh, no. I have printed the filw....cutedt the parts...and then I was joining....
	21:00: *file*
	21:00 Denise Elaine: ok, no problem.

	21:00: After the activity I descarted it
	21:00: I'm sorry

Pelo relato da aluna, verifica-se que a tarefa proposta para ser realizada no ambiente virtual, utilizando a ferramenta wiki, foi transposta para o ambiente presencial, uma vez que Lúgia imprimiu os trechos da biografia, recortou-os, separadamente, e foi montando a biografia, seguindo a sua ordem cronológica até finalizar a realização da tarefa.

A aluna Verônica também revelou, no bate-papo individual, que ordenou a biografia sozinha, no entanto, não detalhou como foi essa ordenação.

Ao abordar o uso bem-sucedido do wiki, Paiva (2005b) argumenta sobre a necessidade de a mentalidade dos alunos mudar. A autora sustenta que eles devem se engajar mais em um trabalho colaborativo e menos em um trabalho cooperativo. A proposição da utilização dessa ferramenta, de acordo com Paiva (2005b), não garante a mudança de postura deles, “as ferramentas digitais sozinhas não mudam práticas culturalmente enraizadas em nosso sistema educacional” (PAIVA, 2005b, p.28).

Diante disso, observa-se que é preciso que o professor conscientize seus alunos sobre a importância de se trabalhar de forma colaborativa, no wiki, para que não haja uma transposição do problema do trabalho em grupo, do ambiente presencial para o ambiente virtual (MAIA e MATAR, 2007). Acredita-se que, até mesmo no ambiente presencial, é o professor quem vai exercer esse papel de conscientizar seus alunos a trabalharem colaborativamente. Essa conscientização trará benefícios aos alunos que poderão negociar sentido quando interagirem em grupo e deverão, para tal, utilizar a língua-alvo (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991). Além disso, segundo Xavier (1999), o trabalho em grupo pode trazer benefícios significativos para os alunos, como a troca de informações e a ajuda mútua, estabelecendo-se “a interação na língua-alvo, para que a aprendizagem possa ser ativada” (XAVIER, 1999, p.78).

Diante disso, a professora poderia ter tomado algumas atitudes que, possivelmente, teriam feito a realização dessa tarefa ser bem-sucedida. Primeiramente, ter delineado, de forma clara e objetiva, a proposta de trabalho, no wiki, para os alunos (LEITE, 2006). No entanto, o desconhecimento da potencialidade do uso dessa ferramenta pode ter influenciado na falta de clareza e de objetividade na proposta de trabalho pedagógico. Segundo, seria necessário separar os integrantes de cada grupo. Em seguida, indicar os trechos da biografia que seriam de cada membro do grupo ou de cada grupo e, em quarto, conscientizá-los sobre importância de os integrantes de cada grupo trabalharem de forma colaborativa (ASSIS e SILVA, 2013), negociando sentido, até ordenarem as partes que estavam com eles. Só, posteriormente, cada grupo ordenaria a biografia por completo, chegando à versão final do texto. Para facilitar a interação deles, poderia ter sido criado um fórum paralelo ao wiki, no qual os alunos discutiriam a ordem de cada trecho, deixando, para o wiki, apenas os resultados das negociações.

Apesar desse problema da dificuldade de os alunos trabalharem em grupo ter acontecido em um AVA, acredita-se, como já apontado anteriormente, que esse problema também aconteça em um ambiente presencial, ou seja, em sala de aula, uma vez que, segundo Harmer (1994), os estudantes apresentam dificuldades em se organizar para formar os grupos, tendem a interagir na língua materna e, frequentemente, há a espera de que um membro do grupo assuma a responsabilidade pelas ações dos demais. Além disso, Harmer (1994) aponta que, em um grupo, há alunos que assumem a posição de líder, enquanto os demais podem se sentir intimidados e se manterem calados. Diante dessas dificuldades relatadas do trabalho em grupo, tanto em ambiente presencial quanto em ambiente virtual, salienta-se que, cabe ao professor exercer seu trabalho de moderador, podendo, de acordo com Mattos (2014), utilizar diferentes maneiras de agrupar seus alunos, fazendo com que eles aprendam a trabalhar juntos e de forma colaborativa.

### 3.8.3 Fórum

O fórum foi utilizado 5 vezes no curso, duas vezes na Semana 1 e uma vez na Semana 3, na Semana 5 e na Semana 7 e todas essas vezes para a elaboração de tarefas, como já foi relatado na seção 3.2.2. No entanto, a falta de interação entre os alunos ao utilizar essa ferramenta também pôde ser constatada. Ao se analisar os dados, verifica-se que havia pouca interação entre os participantes e que as postagens pareciam ter sido feitas como se eles estivessem cumprindo um dever, postar o que foi pedido, sem fazer comentários ou interagir com os demais alunos do curso. Não houve muitos momentos de questionamento, concordância ou discordância entre os participantes dos fóruns e, quando isso acontecia, eram os mesmos alunos que participavam várias vezes.

Essa falta de interação e de participação foi sentida e citada pela aluna Lígia no bate-papo individual. Ela afirma não ter gostado do fórum por considerá-lo muito “parado” e apresentar “pouca interação”. Como pode ser visto nos excertos destacados abaixo.

	20:56 Denise Elaine: Did you like the fóruns?
	20:56 Denise Elaine: Did you have the chance to talk to another student from the course?
	20:57 For the diagram I thnik I didn't like because It's a personal caracter of me.... LOL..
	20:57: No, I dnd't lke the forum because it was very "stopped"
	20:57 Denise Elaine: I totally agree.
	20:58 Denise Elaine: There was a little interaction.

Além disso, Lígia relata que, em sua percepção, a interação é importante para o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem interagindo uns com os outros (VYGOTSKY, 2011). Assim, ela

sugere que mais momentos de interação, “bate-papos” e “conversas”, ocorram durante o curso.

	20:54 <i>Denise Elaine</i> : Would you have any suggestions for the diagram and for the matching activity?
	20:56 : I suggest more chats...or conversations... because we learn a lot when we interact with you and other students

Como Lígia, a aluna Verônica também cita a falta de movimentação no fórum de discussão, classificando-o como “um pouco morto”.

	15:48 <i>Denise Elaine</i> : Ok, so would you like to criticize anything?
	15:49 <i>Denise Elaine</i> : What you didn't like? What would you like to have more?
	15:50: I just think the forum sometimes is a little dead

O aluno Alison, apesar de não mencionar a falta de interação nos fóruns, ao ser questionado sobre sugestões para melhorar o curso, no bate-papo individual, sugere, como Lígia, que haja outros momentos para estimular a interação entre os alunos. Esses momentos, segundo ele, poderiam acontecer por meio da proposição de outros “bate-papos” ou por meio de “conversas”, utilizando outros meios.

	22:26 <i>Delaine</i> : Could give any suggestions to improve or change the course?
	22:29: yes, I think that we could to do tasks in group..in exemplo..chat and conversation with all participants..in order to stimulate the interection between the people..

Todavia, é relevante mencionar que, mesmo sugerindo que houvesse mais “tarefas a serem realizadas em grupo, em bate-papos com todos os participantes, a fim de estimular a interação entre os alunos”, Alison participou apenas do primeiro bate-papo que foi realizado individualmente entre a professora e ele. Conclui-se, portanto, que ele pedia que houvesse mais tarefas que proporcionassem a interação entre os alunos, mas ele não

participava dessa interação, ou seja, não fazia a sua parte como integrante da comunidade virtual (LÉVY, 1999).

Por outro lado, durante a realização do curso, Alison apresentou a necessidade de interagir com a professora em diversos momentos extraclasse. Ele solicitou, por três vezes, que ela conversasse com ele via *Skype* no período da noite, por volta das 22 horas. Essas conversas em inglês duravam aproximadamente uma hora e estavam relacionadas a assuntos envolvendo seu trabalho e sua vida pessoal. Esse atendimento individual pôde ser realizado por ser um contexto de pesquisa, no qual a professora estava com tempo disponível para isso. Entretanto, é preciso reconhecer que um professor que oferece um curso a distância não tem condições para atender às necessidades individuais específicas e não relacionadas ao curso de todos os seus alunos, tarde da noite. Essa dificuldade de atendimento é, primeiramente, gerada pelo foco que o professor precisa dar ao “conteúdo” a ser trabalhado no curso e, segundo, porque o professor de EaD não pode estar disponível para os alunos 24 horas por dia. Além disso, observa-se que, mesmo atendendo às necessidades deles, isso não garante sua permanência no curso, como aconteceu com Alison que acabou abandonando-o na terceira semana. Acredita-se que, talvez, o aluno tenha se interessado pelo curso pelo tema abordado, mas que ele pode ter tido a ideia de que como era um curso a distância, a professora estaria disponível para atendê-lo como um professor particular.

Na tentativa de instigar os participantes a interagirem mais nos fóruns, frequentemente a professora lhes enviava mensagens pela plataforma, pelo *Skype* e/ou pelo *Facebook*, incentivando-os a participarem, a lerem as postagens dos colegas e a comentarem sobre o que tinham lido. Além disso, ela também participava dos fóruns comentando, questionando, instigando os alunos e adicionando informações sobre as postagens realizadas por eles. No entanto, essas ações não resultaram no aumento da participação ou interação entre eles. Aqueles que, às vezes, comentavam as postagens dela eram os mesmos que já estavam participando. Essa falta de participação dos demais pode ter sido causada pelo desconhecimento da potencialidade do fórum e das suas formas de organização (ROZENFELD, GABRIELLI e

SOTO, 2009) e pela cultura de aprender dos alunos, ainda centrada na figura do professor (ROZENFELD, GABRIELLI e SOTO, 2009). Assim, concorda-se com Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2009), quando salientam que o professor precisa colocar o aluno como ator das atividades, fortalecendo seu papel ativo no processo de aprendizagem, pois, só assim, ele assumirá a responsabilidade pela sua aprendizagem (SILVA e SOBRAL, 2011).

Cabe ao professor, portanto, de acordo com Franco (2009), conscientizar seus alunos sobre a grande importância de se utilizar o fórum para interagirem, trocando ideias, reflexões e informações. Mas, para isso, é preciso que o próprio professor desenvolva sua competência digital no manejo dessa ferramenta (ROZENFELD, GABRIELLI e SOTO, 2009), ou seja, conheça esta e outras ferramentas que estejam disponíveis e saiba utilizá-las para poder alcançar seus objetivos pedagógicos (SAMPAIO e LEITE, 1999). Para Sampaio e Leite (1999), é preciso que o professor domine criticamente a linguagem tecnológica e não apenas o uso mecânico dos recursos tecnológicos existentes.

No quadro abaixo, pode-se visualizar quando os fóruns foram propostos e a quantidade de alunos que participaram deles.

**Quadro 16: Quantidade de alunos que participaram dos fóruns**

<b>SEMANA DO CURSO</b>	<b>FÓRUM</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>
Week 1	Who is he?	13
Week 1	Who is the most important inventor?	14
Week 3	The most important achievement	2
Week 5	Leonardo da Vinci's most important invention	3
Week 7	Which theory do you agree with?	4

Fonte: Elaboração Própria

Como se observa, a participação dos alunos diminuiu, significativamente, depois da primeira semana, *Week 1*, de curso e essa diminuição foi se tornando gradativa à medida que o curso ia avançando. O problema da desistência nesse curso, logo nas primeiras semanas, comprova o que Abed (2008), Maurício e Schlemmer (2014) já haviam constatado em cursos a distância, que os alunos desistem logo nos primeiros módulos, nesse caso, na terceira semana.

Conclui-se, portanto, que escolher uma ferramenta, que tenha grande potencial para gerar interação, não garante a participação dos alunos. É necessário que eles estejam comprometidos com o curso. Esse comprometimento (FELICETTI e MOROSINI, 2010), como já discutido anteriormente, no entanto, é mais difícil de ser obtido quando o curso não é obrigatório e nem pago.

### 3.9 A realização da tarefa “linha do tempo”

Esta tarefa intitulada *Diagram or Timeline* estava localizada na semana 2 do curso e solicitava dos alunos que eles assistissem a um vídeo sobre a vida de Nikola Tesla e, em seguida, selecionassem os fatos mais importantes e elaborassem um diagrama ou uma linha do tempo.

Figura 37: Enunciado da tarefa *Diagram or Timeline*

WEEK 2 - Part 1

1 NIKOLA TESLA

Hello Students, how are you doing?

Welcome to the Second Week of our course.

This week we are going to talk about Nikola Tesla. Who he was, what he invented and his contributions to the modern world.



Follow the instructions to do the task.

STEP 1: Watch this video about Nikola Tesla's life.

<https://www.youtube.com/watch?v=iEJNJ0rFS88>



Tip: You can read the script of the video by clicking on the "MOSTRAR MAIS" below the video.

STEP 2: After watching the video, use the information from it to create a:

- diagram

Ex: [https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=inms&tbn=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C&zPggTB-IKqDQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#imgdii=\\_](https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=inms&tbn=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C&zPggTB-IKqDQ&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgdii=_)

OR

- timeline

Ex: [https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=inms&tbn=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C&zPggTB-IKqDQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#imgdii=\\_](https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=inms&tbn=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C&zPggTB-IKqDQ&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgdii=_)

about Nikola Tesla's most important events, according to your opinion.

You have to decide which are the most important information about him and show this on a diagram or on a timeline.

STEP 3: After doing the task, save it with your complete name and send your diagram or your timeline to me using the icon DIAGRAM or TIMELINE.

See you,  
Denise

Fonte: Plataforma *Moodle*

Para familiarizar os alunos com esse tipo de gênero textual (MARCUSCHI, 2008), diagrama ou linha do tempo, a professora disponibilizou dois *sites* com imagens de diagramas e linhas do tempo diversas. Esses exemplos estão na segunda etapa da tarefa, a qual está dividida em três etapas.

Dos 29 participantes do curso, 13 realizaram esta tarefa e foram capazes de utilizar a sua criatividade ao elaborarem as suas linhas do tempo ou os seus diagramas. Isso pode ser comprovado pela diversidade do *design* delas, como: em forma de apresentação de slides; de colunas; de linha do tempo horizontal com informações acima; de linha do tempo horizontal com informações abaixo; de linha do tempo horizontal com informações acima e abaixo; de linha do tempo vertical; em forma de caracol; em forma de mapa mental e em forma de itens datados.

Durante a realização da tarefa, três tipos de dificuldade foram apresentados por eles: uma de ordem técnica, uma de ordem cognitiva e outra de ordem linguística.

A dificuldade técnica consistiu na formatação da linha do tempo. Ela foi relatada pela aluna Selma e pode ser observada no excerto a seguir, de uma conversa pelo *Facebook*.

24 de maio de 2015 12:30



Dear Denise ! **estou com dificuldade com a formatação da timeline. Os textos ficaram espremidos dentro da caixa. Nao consigo arrumá-las de forma adequada!** Já pesquisei algum tutorial e nao encontrei.. posso mandar o arquivo para vc verificar pra mim?.....tanks

24 de maio de 2015 18:05

ok, no problem.

A aluna deixa claro que a sua dificuldade está em encaixar os textos dentro das caixas de texto existentes. Ela afirma ter entendido como elaborar uma linha do tempo e que tentou encontrar ajuda *on-line*, por meio de um tutorial, para tentar resolver seu problema de formatação, porém, não obteve sucesso, nem em sua busca e nem na resolução de seu problema.

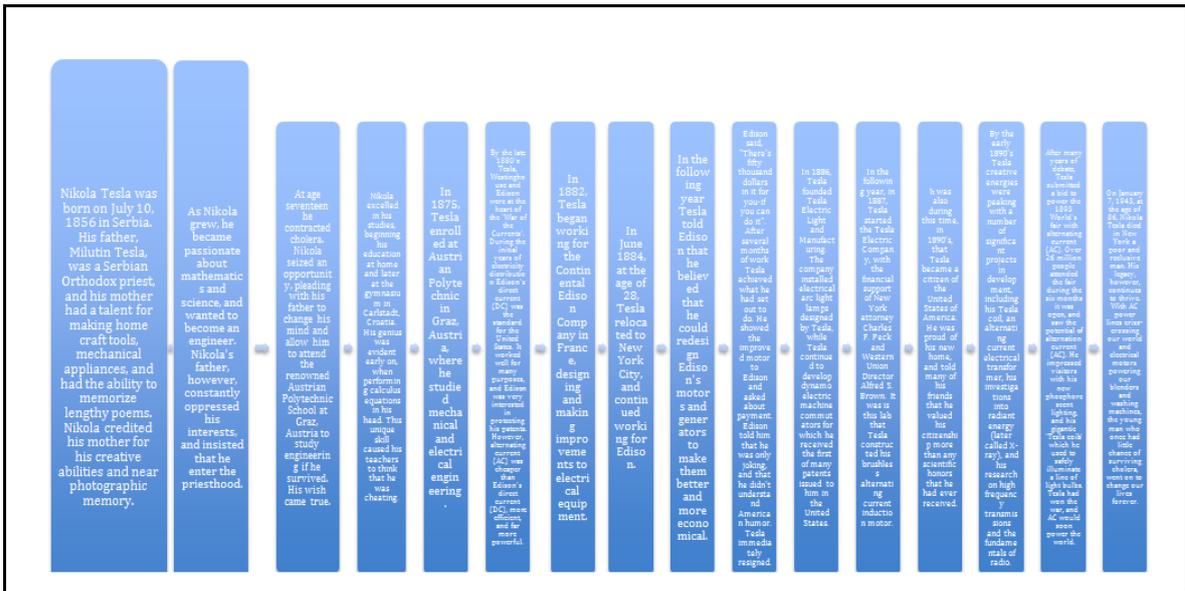
Ela acabou utilizando um programa bem simples disponibilizado pelo *word* em Inserir, o *SmartArt*<sup>50</sup>.

Apesar de Selma afirmar “ter entendido como elaborar uma linha do tempo”, ao se analisar mais detalhadamente a realização de sua tarefa, constata-se que, além da existência de vários “quadros”, caixas de texto, havia também uma grande quantidade de texto em alguns deles, o que impossibilitou que as informações coubessem nos espaços designados a elas. Essa falta de espaço e excesso de texto em cada caixa podem ser vistos a seguir, na tarefa realizada pela aluna.

---

<sup>50</sup> Este programa permite que o aluno escolha a forma de seu diagrama ou linha do tempo e, assim, insira as informações dentro dos espaços destinados a eles. As formas (*design*) disponíveis podem variar entre “lista”, “processo”, “ciclo”, “hierarquia”, “relação”, “matriz” e “pirâmide”.

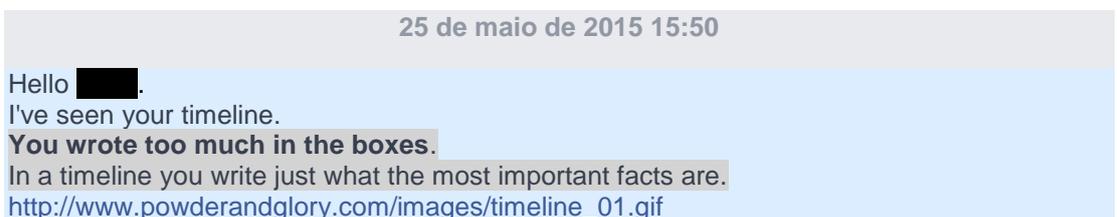
Figura 38: Tarefa realizada pela aluna Selma



Fonte: Plataforma Moodle

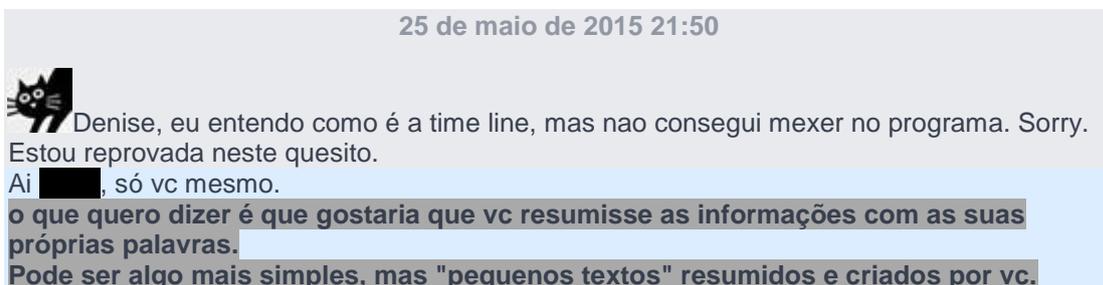
Identificada essa dificuldade, a professora a orientou a escrever somente os fatos mais importantes da vida do inventor, pois percebia que Selma, na verdade, não tinha compreendido plenamente as orientações de como realizar a tarefa, ou seja, ter que “decidir quais eram as informações mais importantes sobre Nikola Tesla e demonstrá-las em uma linha do tempo”.

Com o objetivo de auxiliá-la na realização da tarefa e fazer com que ela compreendesse como elaborar a sua linha do tempo, foram fornecidos a ela dois endereços eletrônicos, diferentes dos disponibilizados no enunciado da tarefa. A professora esperava que a aluna pudesse visualizar modelos de linhas do tempo e inferir como dispor as informações. Além de tentar conscientizá-la de que havia “escrito muito dentro das caixas de texto” e que “tentasse criar outra linha do tempo, com suas próprias palavras”, a professora desejava também que ela entendesse que, em um gênero textual como este, devem-se escrever apenas os fatos mais importantes. Essas indicações podem ser vistas no excerto abaixo.



Pode-se, portanto, neste momento, identificar o segundo problema da aluna, a questão linguística, pois, além de exemplificar o que seria uma linha do tempo, a professora enfatizou a importância de elaborá-la com “as suas próprias palavras”. Essa orientação objetivava conscientizar a aluna da importância de se criar uma linha do tempo, entendendo a realização da tarefa como um processo e não um produto. Essa conscientização se fazia necessária, uma vez que ela tinha copiado trechos inteiros de um texto biográfico de Nikola Tesla, disponibilizado *on-line*<sup>51</sup>, e os tinha trazido para sua tarefa. Novamente, a questão do plágio apareceu na realização dessa tarefa, demonstrando que o ambiente virtual parece favorecer esta atitude no aluno pelo fácil acesso a textos prontos e disponíveis na internet.

Para que Selma compreendesse, de forma clara, como deveria realizar a tarefa, a professora optou pela explicação na língua materna, como pode ser visto no excerto abaixo.



Essa explicação ocorreu a fim de esclarecer para Selma que a finalidade principal da tarefa era que “ela produzisse seus enunciados, a partir de seu próprio conhecimento linguístico”, mesmo esse conhecimento sendo demonstrado em enunciados “simples” e “resumidos”, pois era esse papel da professora, segundo Silva e Sobral (2011), ensiná-la a selecionar, analisar e sintetizar as informações. A professora desejava, como defende Silva (2006), conduzir a aluna a aprender, criando, gerindo e regulando a sua aprendizagem.

Mesmo com todas essas atitudes para auxiliá-la na realização da tarefa, Selma não conseguiu realizá-la de maneira processual, uma vez que

<sup>51</sup> Texto disponível em <http://electronimojoe.com/inventors/nikola-tesla>.

manteve os trechos inteiros copiados do *site*. A professora queria que o processo de aprendizagem de Selma fosse centrado nela, exercendo seu papel de sujeito ativo desse processo (BARBIRATO, 2005), como defendem os princípios do PTBT e também de Rostas e Rostas (2009) sobre o aluno de EaD. A ideia era que ela refletisse, individualmente (SILVA, 2006), sobre o seu processo de realização da tarefa. No entanto, parece que, na visão da aluna, a questão técnica se sobressaiu à questão linguística, uma vez que ela afirma, no excerto a seguir, que entende como uma linha do tempo deveria ser feita, no entanto, o problema apresentado por ela foi com a formatação e não com a sua elaboração escrita.

25 de maio de 2015 21:50



Denise, **eu entendo como é a time line, mas nao consegui mexer no programa.**  
Sorry. Estou reprovada neste quesito.

Ela, portanto, desistiu de reformular a tarefa, de tomar a atitude de aprender a aprender (VIDAL e MAIA, 2010) ao afirmar “estou reprovada neste quesito [formatação]”. Essa dificuldade técnica pode ter sido fator desmotivante para a aluna, pois ao responder o questionário final, ela relatou que “usar um aplicativo do *word* para elaborar a linha do tempo foi a tarefa de que ela menos tinha gostado”. Acredita-se também que, apesar de ela não atribuir esse fator como motivo de desistência do curso, essas dificuldades, a técnica e a linguística, podem ter contribuído para a sua pequena participação na semana 3, realizando duas das cinco atividades propostas e desistindo do curso, efetivamente, na semana 4.

Todo esse trabalho desenvolvido com a aluna Selma visava a exercer o papel de orientador, colaborador, mediador e parceiro na construção do conhecimento da aluna (VIDAL e MAIA, 2010). Contudo, parece que ele não foi suficiente para motivá-la a realizar a tarefa e permanecer no curso.

A aluna Lígia, que concluiu o curso, também relatou, no bate-papo individual, que gastou mais tempo para formatar a linha do tempo do que para produzir os enunciados em inglês, sendo a tarefa de que menos havia gostado.

[Das atividades que eu menos gostei foi] na atividade ‘WEEK 2 - Part 1’, devido a eu gastar mais tempo em formatação de office (word) do que no aprendizado de inglês.

Ela afirma ter “gasto mais tempo” lidando com o programa (*office*) de elaboração de linha do tempo do que com o estudo e a aprendizagem da língua inglesa em si.

	Tuesday, 9 June 2015, 20:23 --> Tuesday, 9 June 2015, 21:12 20:40 But sometimes I think I spend more time learning office than English (like in timeline and diagram example)
---	--

O mesmo foi relatado pelo aluno Gustavo, que também concluiu o curso.

	19:11 Denise Elaine: and which activities didn't you like?
	19:11: The timeline...
	19:11 Denise Elaine: Why?
	19:12 I think that I spent much time with office
	19:13 Denise Elaine: I understand

Tal problema de utilização do pacote *office*, precisamente do *word*, já tinha sido apontado por ele anteriormente na mesma conversa com a professora. Ele afirmou que perdeu muito tempo com algumas atividades e reforçou que perdeu mais tempo com o *office*, que com a aprendizagem da língua inglesa. Corroborando o que a aluna Lígia havia dito também.

	19:01 Denise Elaine: In which ways were your expectations achieved?
	19:04: I don't know, I think is common until now
	19:05 Denise Elaine: You mean, that nothing is new to you?
	19:06: But i lost much time with some activities

	19:06: but not with englesh...
	19:06 Denise Elaine: Excuse me, can you explain it better?
	19:07: I spent much time with office and less time with englesh
	19:08: english*
	19:08 Denise Elaine: I see.

A aluna Marjory também relatou não ter gostado de realizar essa tarefa, considerando-a “chata”.

	22:49 Denise Elaine: And which one did you like the least?
	22:50: Timeline
	22:50: I think
	22:50 Denise Elaine: Why?
	22:51: I dont know why, but was boring
	22:51: Sorry =/
	22:51 Denise Elaine: ok, no problem.

Parece que a questão técnica não foi exatamente o que influenciou a avaliação negativa da tarefa *Diagram or Timeline* pelos alunos, Lígia, Gustavo e Marjory, pois nenhum deles apresentou falta de conhecimento técnico ao produzirem as suas linhas do tempo. A questão abordada por eles parece se referir ao tempo gasto na realização da tarefa, uma vez que o foco deveria estar na produção de língua e não no desenvolvimento ou aprimoramento de suas habilidades técnicas em formatação, por exemplo.

Ao elaborar a tarefa linha do tempo, não era a intenção da professora que a questão técnica se sobressaísse à questão linguística no momento da realização da mesma pelos alunos, porém, mediante a análise dos dados, identificou-se que a primeira exigiu mais trabalho por parte dos alunos que a segunda. Talvez, tal questionamento não tivesse surgido, se a tarefa tivesse sido realizada em um ambiente presencial, no qual os alunos poderiam traçar uma linha em uma folha de papel, marcar as datas e escrever os acontecimentos de forma resumida.

Na tentativa de sanar essa dificuldade técnica e de deixar menos complexa a realização da tarefa, o professor pode disponibilizar um programa que auxilie o aluno na demanda técnica, permitindo, assim, que ele volte a sua atenção para as questões linguísticas (SKEHAN, 1992) e “perca” menos tempo com questões técnicas.

A dificuldade cognitiva ao realizarem a tarefa também foi apresentada pelos alunos. A falta de familiaridade deles com o gênero textual linha do tempo contribuiu para essa dificuldade. Para tentar amenizá-la, o professor pode resgatar o conhecimento prévio do aluno para que ele possa realizar a tarefa de maneira mais fácil, utilizando menos seus recursos cognitivos e mais seus recursos linguísticos. Portanto, é importante que o professor tenha cautela na escolha do gênero textual ao elaborar a tarefa. Além disso, em um ambiente virtual de aprendizagem, a demanda técnica em lidar com um gênero específico pode ser maior que em um ambiente presencial, pois, como já se afirmou, elaborar uma linha do tempo à mão parece ser bem mais fácil e rápido que elaborá-la no computador. Foi o que fez o aluno Lúcio ao realizar a tarefa à mão, escaneá-la e enviá-la à professora. Cabe, ao professor, portanto, gerenciar melhor as demandas técnica, cognitiva e linguística exigidas em uma tarefa.

Por último, alguns alunos apresentaram também a dificuldade linguística ao realizarem a tarefa. Foi o que aconteceu com a aluna Priscila que, além de ter tido dificuldade com os aspectos técnicos, também teve com os aspectos linguísticos.

Como a professora identificou que Priscila apresentava dificuldades bem pontuais, ela foi auxiliando a aluna com o intuito de ajudá-la a solucionar cada um deles, de forma progressiva.

Primeiramente, a aluna relatou estar tendo dificuldades em entender como elaborar a linha do tempo ao afirmar não saber muito bem como colocar as informações em uma linha do tempo. No intuito de auxiliá-la a se familiarizar com o gênero linha do tempo e como as informações poderiam ser dispostas nela, a professora forneceu um endereço eletrônico, com um modelo de linha tempo da vida de Bill Gates.

18 de maio de 2015 21:58

 Hi

 The second video is to make a diagram

 ?

In fact, you have to use the information about Tesla do create a diagram or a timeline.

 **As I did not understand how information Place**

For example: <https://luciano.files.wordpress.com/2008/06/bill-gates-timeline3.jpg>

Além disso, ela foi orientada a elaborar a sua linha do tempo com os eventos mais importantes da vida de Nikola Tesla, de forma semelhante ao modelo apresentado.

18 de maio de 2015 21:59

**You can create a similar timeline about Nikola Tesla life.**  
**You decide which events are more important.**

 ok, thanks

If you have doubts, let me know.

 Emoticon wink

Mesmo com o modelo oferecido, a aluna ainda apresentava um problema técnico, questionando sobre “a existência de um programa de elaboração de linha do tempo” para que pudesse ajudá-la.

18 de maio de 2015

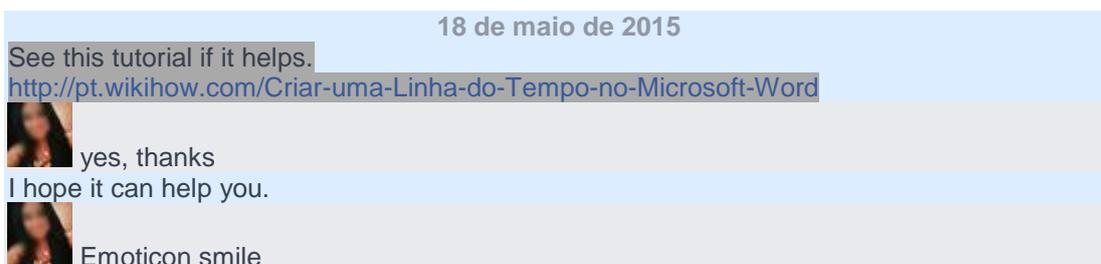
 **I've never done one, have a specific program or you can do it anywhere?**

I don't know any program.

**You can create one using word or any program that you know.**  
**You can use arrows, boxes, and other resources to produce one.**

 ok

Para auxiliá-la, a professora sugeriu que ela utilizasse o *word* e acrescentasse flechas, caixas de texto e outros recursos que ela achasse convenientes para a elaboração da tarefa. Um tutorial ilustrativo de como elaborar uma linha do tempo, o qual ensinava, de forma didática e em sete passos, como utilizar o programa do *word*, especificamente o *SmartArt*, para criar uma linha do tempo também foi fornecido pela professora.



Apesar de fornecer essas informações para a aluna, ela ainda apresentava dúvidas de como elaborar a linha do tempo. Em uma conversa pelo *Skype*, a mesma revelou estar com um problema técnico, ao afirmar não ter encontrado o programa *SmartArt* em seu computador e, ter, portanto, achado a realização dessa tarefa “um pouco difícil”.

Priscila também relatou estar com uma dificuldade linguística por “não entender nada em inglês” e estar, dessa forma, tendo problemas de compreensão do vídeo.

Foi sugerido à aluna que ela acessasse o *script* do vídeo, a fim de que conseguisse associar as imagens às falas descritas.

[26/05/2015 10:32:17] DENISE EMIDIO: Oi [REDACTED], vc conseguiu ver o script do vídeo?

[26/05/2015 10:32:27] DENISE EMIDIO: Isso ajuda um pouco.

[26/05/2015 10:34:58]: eu vi, mas nao sabia se tava entendendo direito...hj consigo fazer ainda?

A aluna afirmou já ter utilizado essa estratégia, no entanto, ela não tinha sido suficiente para garantir o entendimento do que estava sendo tratado no vídeo.

Na tentativa de orientá-la a elaborar uma linha do tempo em inglês de modo simples, a professora sugeriu alguns enunciados em inglês que poderiam fazer parte da sua produção. Essas sugestões estão destacadas no excerto abaixo:

[26/05/2015 10:35:05] DENISE EMIDIO: Vc quer tentar fazer uma linha do tempo bem resumida em inglês sobre Nikola Tesla e aí eu te ajudo com a escrita?

[26/05/2015 10:35:26] DENISE EMIDIO: Coloque coisas bem simples, mas que vc considere importante.

[26/05/2015 10:35:36] DENISE EMIDIO: Ex. Nikola Tesla was born in ...

[26/05/2015 10:35:47]: ok, posso pesquisar no google sobre ele e escrever p vc?

[26/05/2015 10:35:49] DENISE EMIDIO: He went to the USA to work for ...

[26/05/2015 10:36:08] DENISE EMIDIO: Edison didn't pay him ...

[26/05/2015 10:36:32] DENISE EMIDIO: You can use the date. ex. On July 10th, 1856.

[26/05/2015 10:36:41] DENISE EMIDIO: ou apenas in 1856.

Neste caso, observou-se que uma tarefa se transformou em uma atividade comunicativa na sua condição. Isso pode ter acontecido devido à complexidade linguística da tarefa que excedeu às capacidades linguísticas da aluna.

A intenção era que esses “andaimes” (NUNAN, 2004) fornecidos pudessem ajudar Priscila, dando-lhe condições de produzir enunciados na língua-alvo e, assim, começar a realizar a tarefa.

Para confortar a aluna e fazê-la se sentir mais motivada, a professora relatou que outro aluno do curso também tinha produzido a sua linha do tempo em etapas, como em um processo de construção e que era sua função fazer esse trabalho de auxílio e de orientação. Além disso, Barbirato (2000) defende que o professor, ao propor tarefas aos seus alunos, deve ser um facilitador, um gerenciador da realização das mesmas, incentivando e propiciando um ambiente descontraído, no qual os alunos poderão se expor, sem constrangimentos.

[26/05/2015 10:37:21] DENISE EMIDIO: Um aluno fez um rascunho a mão e escaneou, depois de eu corrigir ele montou a linha do tempo.

[26/05/2015 10:37:33] DENISE EMIDIO: Fique tranquila, eu estou aqui pra ajudá-la.

[26/05/2015 10:37:59] DENISE EMIDIO: Vc pode usar caixas de texto mesmo e flechas se vc se sentir mais confortável.

A aluna, então, se sentiu mais confiante em tentar realizar um esboço da tarefa e se dispôs a rascunhá-la. Diante desse posicionamento dela, a professora reforçou que estava disponível para auxiliá-la a resolver seus problemas (VALENTE, 2005).

[26/05/2015 10:39:55]: nao sei muito de ingles, informatica...rs...meu not ta precisando formatar, to com programas antigos nem sei usar direito...bom a noite vou fazer um texto sobre ele e vejo o que consigo ai te mando.

[26/05/2015 10:41:18] DENISE EMIDIO: Sem problemas, use o word mesmo. Coisa simples, o que me interessa é o inglês, é a sua produção.

[26/05/2015 10:41:48] DENISE EMIDIO: Se vc quiser saber como escreve alguma frase eu te ajudo.

[26/05/2015 10:42:05]: ta, muito obrigada

[26/05/2015 10:43:11] DENISE EMIDIO: Bjos.

Passados quase quinze dias, a aluna voltou a contatar a professora alegando não estar acompanhando o curso por não saber quase nada em inglês e este ser o fator principal para não realizar as atividades.

[09/06/2015 08:28:38]: Hello

[09/06/2015 08:29:02] DENISE EMIDIO: Hi darling, how are you doing?

[09/06/2015 08:29:41]: well and you?

[09/06/2015 08:29:56] DENISE EMIDIO: Fine, thanks.

[09/06/2015 08:30:56]: eu nao estou conseguindo acompanhar, por isso nao fiz os exercicios.

[09/06/2015 08:31:47] DENISE EMIDIO: Você está tendo dúvidas? Tá muito difícil?

[09/06/2015 08:32:20]: ta, nao sei quase nada em ingles

[09/06/2015 08:32:26] DENISE EMIDIO: entendo

Percebe-se, claramente, que a questão linguística se sobressaiu à questão técnica, que a demanda da tarefa de construção de uma linha do tempo poderia realmente ter sido complexa para a aluna, no entanto, ela também não tinha conseguido realizar outras atividades e nem outras tarefas da semana 2 e nem da semana seguinte. Conclui-se, portanto, que a tarefa *Diagram or Timeline* pode não sido o problema principal, mas o fato de a

tarefa apresentar complexidade linguística acima do nível de competência apresentado por alguns alunos.

Essa complexidade linguística do material do curso é relatada por Priscila ao demonstrar a sua cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) ao dizer que acreditava que o curso abordaria questões 'básicas' de língua, como o verbo *to be*.

[09/06/2015 08:32:42] DENISE EMIDIO: Como você gostaria que eu a ajudasse?

[09/06/2015 08:33:15] DENISE EMIDIO: Você acha que conseguiria um horário para que trabalhemos juntas na realização das atividades?

[09/06/2015 08:33:28] DENISE EMIDIO: Talvez pelo vídeo do skype mesmo?

[09/06/2015 08:35:56]: entao, eu achei que fosse mais explicando verbo to be, essas coisas mais basicas, sabe...nao sei escrever ainda e principalmente entender os videos em ingles...e meu not fica travando.

Parece que a aluna tinha a visão de que aprender a forma e o tempo verbal a ajudaria a compreender as tarefas do curso, como se a aprendizagem de língua e o ensino da mesma tivessem que ser por meio de itens gramaticais e de forma progressiva (LEFFA, 1988). Segundo ela, esse tipo de ensino poderia desenvolver a sua habilidade de escrita e fazer com que entendesse o insumo proporcionado pelos vídeos.

Como estratégia de compreensão do vídeo, Priscila relatou que utilizava como recurso o tradutor, *Google tradutor*<sup>52</sup>, mas que, pelo fato de seu computador pessoal apresentar problemas, esse processo de compreensão tornava-se lento e desmotivante.

[09/06/2015 08:36:15] DENISE EMIDIO: entendi

[09/06/2015 08:36:27]: ai tinha que ficar escrevendo no tradutor p entender

[09/06/2015 08:36:59]: e o not travando toda hora....aja paciencia...rs..preciso formatar ele

Constatou-se, portanto, que Priscila utilizava essa ferramenta de tradução da forma que melhor lhe convinha em determinada situação (COSTA, 2012). Ela a utilizava para tentar entender o vídeo e, assim, facilitar a sua compreensão de língua para poder realizar a tarefa. Percebe-se que a

<sup>52</sup> De acordo com Costa (2012, p.74), o *Google tradutor* "é um serviço virtual gratuito da empresa Google Inc. de tradução instantânea de textos e *websites*". Este serviço "possui um aplicativo que possibilita ao usuário ouvir as palavras ou sentenças na língua em que foram traduzidas" (COSTA, 2012, p. 89).

aluna não foi, durante seu processo de aprendizagem de língua inglesa, munida de outras estratégias, como buscar pistas nas imagens, relacionar as imagens com os enunciados, procurar por palavras cognatas, inferir, baseando-se no contexto, então, ela optava pelo caminho da tradução literal, com o qual estava acostumada e que lhe transmitia confiança. É importante dizer que, ao utilizar o *Google* tradutor, a aluna demonstrava certa autonomia e habilidade para usar a Internet, que, de acordo com Paiva (2006, p.85), é “uma ferramenta auxiliar importante no processo de aprendizagem de LE”.

Identificadas essas questões, a professora deixou a aluna bem à vontade para a escolha e a realização das atividades e/ou das tarefas que considerasse mais “confortáveis para serem realizadas”. Mesmo assim, a professora se propôs a realizar essas atividades em um horário conveniente para Priscila.

[09/06/2015 08:37:07] DENISE EMIDIO: Que tal se a gente tentar trabalhar juntas e realizar apenas algumas atividades?

[09/06/2015 08:37:23] DENISE EMIDIO: Aquelas que vc se sentir mais confortável para fazer.

[09/06/2015 08:37:29]: pode ser

[09/06/2015 08:37:40] DENISE EMIDIO: Quando vc tem um horário disponível?

[09/06/2015 08:38:12]: hj tenho um curso, pode ser amanhã a noite?

[09/06/2015 08:38:21] DENISE EMIDIO: pode sim, que horas?

[09/06/2015 08:38:47]: as 20hs pode ser?

[09/06/2015 08:38:58] DENISE EMIDIO: pode, agendado!

[09/06/2015 08:40:15]: ;)

[09/06/2015 08:40:21]: obrigada

[09/06/2015 08:40:35] DENISE EMIDIO: It is my pleasure!!!

[09/06/2015 08:41:28]: ;)

Diante do exposto, observa-se que a questão linguística foi a mais desafiadora e desmotivante para a aluna. Para escrever o primeiro enunciado que compôs a linha do tempo, ela utilizou, novamente, o *Google* tradutor. Como parecia ser o único recurso conhecido por ela, como

afirmado anteriormente, Priscila parecia sentir-se mais confortável, então, a professora foi utilizando esses “trilhos”, dados pelo programa, para iniciar a elaboração dos enunciados. Essa utilização pode ser vista no excerto a seguir.

10 de junho de 2015

**(Professora)**  
entendi  
abre uma página do word  
em branco  
escreve assim  
Nikola Tesla"s Timeline  
coloca o primeiro item assim:

 Só um min que ta travando aqui

ok

 Pronto

- 1856: nasceu na Croátia ou nasceu em 10 de Julho na Servia ou Croátia.  
vc consegue dizer essas coisas em inglês?

 tenho que colocar no tradutor

 sozinha nao

tudo bem, coloca lá e tenta montar, vê se tem sentido  
como ficou a frase no tradutor?

 He was born in Croátia and was born on July 10 in Servia or Croátia.

Como a professora desejava que a aluna construísse seu próprio enunciado, ela sugeriu para a aluna que reelaborasse o enunciado fornecido pelo tradutor e escrevesse um enunciado próprio, mesmo sendo mais simples e de forma mais resumida. O importante era que Priscila entendesse que sua própria produção linguística na língua-alvo era muito mais importante do que seu acerto ou “erro”, pois este fazia parte do processo de aprendizagem de língua da aluna, como testagem de hipóteses (PAIVA, 2005a).

perfeito, vc quer deixar todas essas informações ou quer resumir?

 como resume

 ?

por exemplo: - 1856: He was born on July 10th in Servia.

 ok, coloquei la

Com o intuito de auxiliá-la a compreender mais informações do vídeo e retirar dele insumo que pudesse utilizar em seus enunciados, a professora pediu que Priscila acessasse a transcrição do vídeo *The History of Nikola Tesla* e prestasse atenção às informações, como datas e lugares e os fatos relatados.

10 de junho de 2015

ok  
vamos para a segunda data  
[redacted], vc consegue acessar o youtube?  
[redacted] sim  
então acessa o link do vídeo  
<https://www.youtube.com/watch?v=iEJNJ0rFSe8>  
abre o vídeo e clica em "mostrar mais" embaixo do vídeo  
[redacted] pronto  
ok, vc tá vendo o script do vídeo aí?  
[redacted] sim  
vc viu que a primeira frase a gente meio que resumiu pra colocar na timeline?  
[redacted] sim  
agora, olha pras outras frases e veja o que vc acha importante sobre a vida dele.  
Mesmo que vc não entenda tudo, veja o que acha importante dizer sobre uma pessoa,  
neste caso Nikola TEsla  
Foque nas datas, anos, lugares...

Novamente, no excerto a seguir, a aluna afirmou que as ilustrações a ajudaram a compreender melhor os fatos envolvendo a vida de Nikola Tesla. Nota-se, assim, que o vídeo teve um importante papel para contextualizar a língua e ajudar na compreensão dos acontecimentos relatados. Tal recurso pôde ajudá-la na compreensão ao apresentar elementos paralinguísticos que recriavam eventos comunicativos reais, proporcionando um ponto de focagem da atenção do aluno e reforçando as mensagens verbais (SOUSA, 2009).

10 de junho de 2015

vc tá conseguindo ler sozinha ou tá usando o tradutor?  
[redacted] entao qdo tentei entender o video procurei pela net as informacoes p entender melhor  
[redacted] atraves dos desenhos  
isso mesmo, ótima estratégia [redacted]

Priscila conseguiu, por meio dessas atitudes, desenvolver um processo cognitivo de tentar inferir, deduzir e raciocinar. São esses

processos que, de acordo com Xavier (1999, p.30), “possibilitam aos alunos compreender as informações do insumo e elaborar uma nova informação a partir da já existente”.

A aluna, então, conseguiu escrever mais um enunciado sobre Nikola Tesla.

10 de junho de 2015

 tem uma parte que fala da energia, ne...ele que inventou é isso, ne isso, muito bem  
quer tentar escrever mais um item?

 sim  
qual?

 ve se ta certo

 1884: He tried to generate energy through animals  
perfeito garota!!

A professora indagou Priscila sobre o tempo verbal que desejava utilizar ao elaborar mais um enunciado, no entanto, no presente. Diante desse questionamento, a aluna fez uma tentativa ao utilizar o verbo *to go*, escrevendo *goes* e no passado ao escrever *was*. Um pensamento plausível, uma vez que *was* foi traduzido por ela como “foi”. Indicado que ela deveria utilizar *went* em vez de *was*, a professora forneceu para a aluna o infinitivo do verbo *to go*, o passado *went* e o particípio passado *gone*. A aluna construiu então o enunciado “Tesla WENT to the US to work for Thomas Edison as an engineer”, destacada no excerto, a seguir.

10 de junho de 2015

quer tentar escrever mais um item?

 sim

 perai

 ok

 Tesla goes to the US to work for Thomas Edison as an engineer

 Eua

 EUA

vc quer usar o presente mesmo ou o passado?

 em vez de US

seria was?  
 não, é the US mesmo  
 went to the US  
 go - went - gone

Tesla went to the US to work for Thomas Edison as an engineer

?

perfeito  
 temos 3 itens, certo?

sim

O processo de elaboração da linha do tempo foi acontecendo à medida que a professora negociava sentido com a aluna, uma vez que ela foi construindo os enunciados um a um. Para ajudá-la a elaborar enunciados mais sucintos e que transmitissem as informações mais importantes sobre os acontecimentos na vida de Nikola Tesla, a professora a ajudou a resumir algumas informações.

10 de junho de 2015

vamos fazer mais 3 e está ótimo.

ok

Tesla eventually left Edison's company and partnered with George Westinghouse in 1888 to commercialize his system of alternating current (AC). The problem here is that alternating current competed with direct current, which Thomas Edison built his entire monopoly on. Thus begun the "War of the Currents".

kkkk...alem do ingles to aprendendo o portugues tbm...kkkk

o dificuldade  
 essa parte fala do AC que ele fez com o Westinghouse  
 este trecho tá muito grande, vc consegue resumir e falar que ele foi trabalhar com o o George e inventou o AC?

perai  
 1888: ...

1888 : Tesla left the Edison company and set up partnership with Westinghouse to market your AC system ( AC ) .  
 his AC system, porque vc tá falando dele não de mim

a traducao no google mostra essa

1888: Tesla deixou a empresa de Edison e montou parceria com a Westinghouse para comercializar o seu sistema de corrente alternada ( AC ) .  
 mas pode corrigir só este pronome  
 o resto tá certinho

 1888 : Tesla left a Edison Company and set up partnership with Westinghouse to sell his alternating current system ( AC ) .

 assim?

ele faz a tradução literal  
isso mesmo

No excerto acima, identifica-se um erro comum cometido pelo *Google* tradutor ao efetuar a tradução literal e não conseguir respeitar as nuances da língua. Como afirma Gomes (2010), é possível notar que a tradução feita pelo *Google* tradutor é bem realizada em algumas situações, no entanto, algumas vezes, o programa pode produzir enunciados um pouco confusos. Não foi exatamente isso que aconteceu quando o pronome “seu”, referindo-se à Nikola Tesla, foi traduzido como *your* em vez de *his*. No entanto, em uma situação de comunicação oral, essa troca poderia ter gerado certa confusão de referência. Como o intuito nesse momento era ajudar a aluna a elaborar a sua linha do tempo e elaborar seus enunciados, a professora não focou nesse aspecto linguístico relacionado ao pronome possessivo.

Priscila construiu mais um enunciado, no entanto, um pouco confuso, o que fez com que a professora a indagasse sobre o sentido que ela queria que o enunciado tivesse.

10 de junho de 2015

temos agora 5 itens?

 isso

vc quer colocar algum item antes do da morte dele?

 Just you competing with the DC Thomas Edison.

o que vc quer dizer com essa frase?

tá um pouco confusa

 Acabou competindo com a corrente contínua de Thomas Edison.

no sentido que ganhou a batalha?

 que parou de trabalhar com Thomas e virou seu rival, é isso, ne  
isso mesmo

 coloco isso ou nao?

sim, acho que vc poderia dizer algo assim

Depois de anos de luta contra o DC de Edison, o AC de Tesla venceu..

ou Durante anos Tesla e Edison foram rivais, AC contra DC

 Tesla left a Edison Company and partner with Westinghouse to sell your AC system ( AC ) and turned Edison's rival

After years of fighting DC Edison , Tesla's AC won ..  
tá quase igual ao item anterior, né  
acho essa segunda boa  
so acrescentei no primeiro  
entendi  
e depois coloquei a segunda  
After years of fighting between DC of Edison and AC of Tesla. Tesla's AC won the battle.

Depois de elaborar cinco enunciados, a professora guiou Priscila para finalizar a realização da linha do tempo com um último enunciado sobre a morte de Nikola Tesla. A docente novamente enfatizou a importância de se sintetizar os fatos, produzindo um enunciado simples, com informações resumidas e de autoria da aluna.

agora o último sobre a morte dele  
Tesla died from heart failure in a room of the New Yorker Hotel, on January 7th 1943. Despite his fame and influence on the world, he died with significant debts, and all alone.  
muito longa, resume  
pega o que for principal  
junta uma coisa com outra pra resumir  
1943 : Tesla died of heart failure in a New Yorker Hotel 's room  
ok, ou Tesla died alone of heart failure ....  
alone - sozinho  
1943 : Tesla died alone of heart failure ...  
in a New York Hotel's room.  
ok  
pronto  
fechamos esta atividade  
salva o arquivo com seu nome e envia pelo item "diagram or timeline"  
pronto  
Ok

Este processo de realização da tarefa foi bastante interessante, uma vez que a aluna foi construindo a sua linha do tempo com o auxílio da professora, havendo, assim, a negociação de sentido do que ela queria dizer e escrever. Além disso, pode-se constatar que, apesar de a interação ter acontecido na língua materna por ela se sentir mais confortável assim, houve produção na língua-alvo.

Depois do trabalho conjunto com a aluna na elaboração da linha do tempo, o resultado da tarefa dela pode ser visualizado a seguir.

**Figura 39: Tarefa realizada pela aluna Priscila**

<p style="text-align: center;"><b>Nikola Tesla's Timeline</b></p> <p>1856: He was born on July 10th in Serbia.</p> <p>1884: He tried to generate energy through animals</p> <p>1884: Nikola Tesla went to the US to work for Thomas Edison as an engineer</p> <p>1884: Tesla designed the DC generators that ran Edison business in exchange for money but was not paid.</p> <p>1888: Tesla left a Edison Company and set up partnership with Westinghouse to sell his alternating current system ( AC ). After years of fighting between DC of Edison and AC of Tesla. Tesla's AC won the battle.</p> <p>1943: Tesla died alone of heart failure in a New York Hotel's room.</p>
---

Fonte: Plataforma *Moodle*

Reconhece-se que o trabalho exercido com a aluna Priscila foi bastante intenso e fez refletir criticamente se um professor com vários alunos conseguiria promover esse atendimento tão individualizado. Como se tratava da coleta de dados desta pesquisa, o tempo dedicado foi para isso. No entanto, sugere-se ao professor de EaD que, ao exercer esse trabalho de atendimento individualizado, proponha horários agendados com os alunos para estar disponível *on-line* e, se constatado um número grande de participantes, que ele estipule um tempo, negociado com eles, para poder atendê-los individualmente.

Defende-se que o ideal é que o professor de EaD tenha poucos alunos para poder atendê-los com atenção e qualidade ou que a Instituição ofertante do curso ofereça tutores para auxiliar o professor nesse atendimento aos participantes do curso.

Além disso, surge a reflexão de que, pela falta de conhecimento linguístico da aluna, seria apropriado que a professora tivesse elaborado tarefas “andaimes”, ou seja, pré-tarefas (XAVIER, 1999), para que elas pudessem atuar como reguladores da aprendizagem da aluna. Por meio da utilização de pré-tarefas, a professora poderia interagir com a mesma, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de língua dela, ajudando-a a compreender o insumo (FOLEY, 1991) e a raciocinar sobre a produção dos enunciados que comporiam a sua tarefa. Depois desse trabalho gradativo com as pré-tarefas, a aluna poderia estar preparada para lidar com a tarefa

propriamente dita. Ela seria responsável por realizá-la assumindo, como defende Foley (1991), o papel de reguladora de sua própria aprendizagem.

Apesar de 5 alunos, Selma, Priscila, Lígia, Gustavo e Marjory, dos 14 que realizaram a tarefa, terem demonstrado não ter apreciado a sua realização, o aluno Luís Otávio, demonstrou ter gostado de realizá-la.

Segundo ele, essa apreciação foi motivada pelo seu conhecimento prévio sobre a elaboração de Mapas Conceituais que tinha adquirido em uma de suas disciplinas do curso de licenciatura em Matemática, a Prática de Ensino. Para isso, ele utilizou um programa disponível em um *site* fornecido pela professora da disciplina.

26 de maio de 2015 10:20

█, I loved you mind map about Telsa's Life.  
Just observe a thing: He was born IN July./ He was born ON July 10th.  
And Thomas Edison writes with I.  
See you.

 Thanks, i did it online

 There's a website that you can do  
give me the link

 And it's very easy

 <https://www.examtime.com/pt-BR/mapas-mentais/>  
Can I pass this information to our group?

 Of course

 Teacher gabriela said to my class about this websitr

 Website

 We use to do our hw from pratica  
nice.

Tks █.  
Teaching and learning!!!

 That's how to be a Teacher

 Emoticon tongue  
I hope so!!!

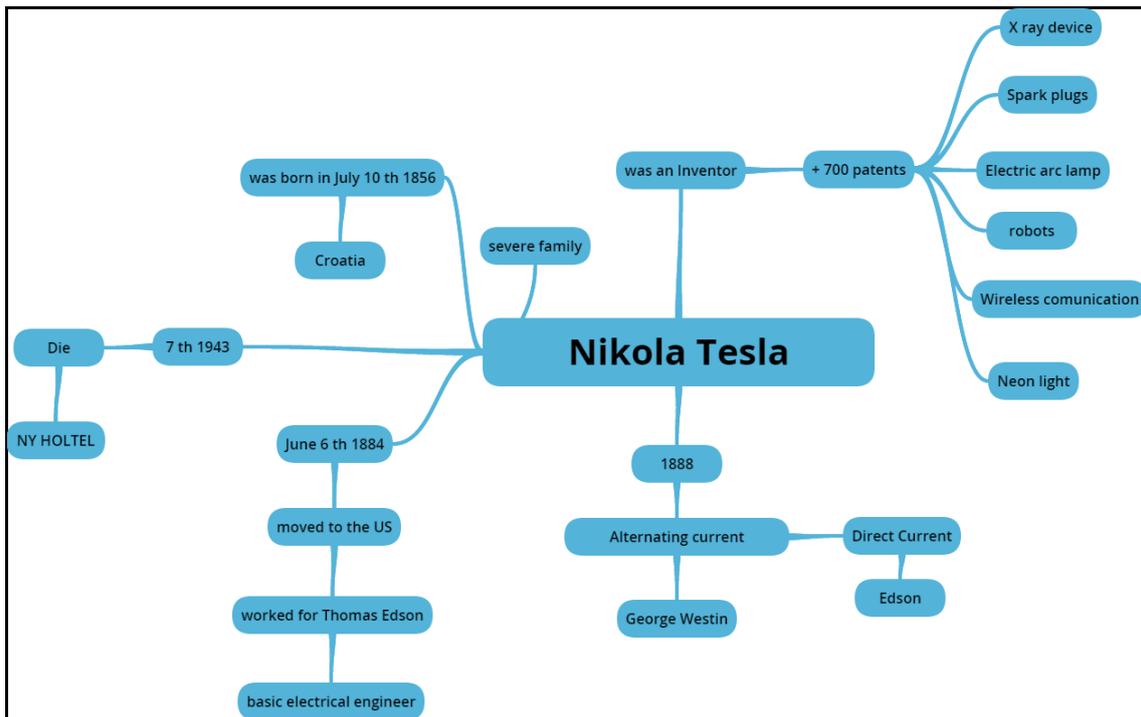
No *chatting* individual, ele relatou como foi o processo de realização da tarefa.

	<i>14:19 Denise Elaine:</i> How using a conceptual map helped you learning English?
	<i>14:19 Denise Elaine:</i> Can you explain it?
	<i>14:19:</i> Well, I need to find ways, quickly to speak what i want
	<i>14:19:</i> finding new words
	<i>14:20:</i> and ways to say the same thing
	<i>14:20 Denise Elaine:</i> Nice!

Além disso, realizar essa tarefa possibilitou a Luís ter uma experiência metodológica diversificada de aprendizagem de língua inglesa. Uma aprendizagem significativa, contextualizada e relevante para ele (BARBIRATO, 2000).

A tarefa realizada por Luís Otávio pode ser vista a seguir.

Figura 40: Tarefa realizada pelo aluno Luís Otávio



Fonte: Plataforma Moodle

Depois de analisadas as realizações da tarefa *Diagram or Timeline*, conclui-se que o professor precisa estar preparado para solucionar dificuldades, linguísticas e técnicas, por exemplo, que possam surgir.

No quadro abaixo, são apresentadas, na primeira coluna, algumas dificuldades que podem aparecer durante a realização de uma tarefa em um ambiente virtual de aprendizagem e, na segunda, possíveis soluções para tentar resolvê-las.

## Quadro 19 - Dificuldades e soluções na realização de tarefas na plataforma

*Moodle*

DIFICULDADE	SOLUÇÃO
falta de familiaridade com o gênero textual	trabalhar com o gênero textual antecipadamente com o aluno em pré-tarefas
falta de conhecimento técnico	familiarizar o aluno com as ferramentas disponíveis para seu uso
falta de familiaridade com a tarefa	propor pré-tarefas
falta de conhecimento linguístico	trabalhar com pré-tarefas

Fonte: Elaboração Própria

Para tentar solucionar o problema da falta de familiaridade do aluno com o gênero textual, propõe-se que o professor trabalhe com esse gênero antecipadamente em pré-tarefas, por exemplo, para que isso não prejudique a realização da tarefa pelo aluno. A falta de conhecimento técnico do aluno também pode prejudicar a realização da mesma. Portanto, para que isso não aconteça, sugere-se que o professor proponha atividades que possibilitem ao aluno trabalhar com ferramentas ou programas para que possa conhecer as suas funcionalidades, deixando-o mais seguro e confortável para realizar a tarefa.

Enfatiza-se, aqui, que não se deseja ser prescritivo nessas sugestões, mesmo porque, não há condições de prever os obstáculos que possam surgir no momento da realização de uma tarefa em ambientes virtuais de aprendizagem diversos. Mas, acredita-se que essas sugestões possam servir de auxílio para o professor de LE que queira implementar um trabalho semelhante a esse contexto virtual.

### **3.10 As expectativas da aprendizagem da LI**

Com a finalidade de identificar e analisar as expectativas dos alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa em três momentos diferentes: antes do início do curso, na metade do curso e ao término do curso, utilizaram-se três instrumentos de coleta de dados: questionário de pesquisa (Apêndice C), conversa no bate-papo individual e questionário final (Apêndices E e F).

Antes de se iniciar a análise, é importante esclarecer que foram utilizadas apenas as respostas dos 4 alunos concluintes do curso, Lígia, Gustavo, Débora e Luiz Paulo, pois eles forneceram dados nos três instrumentos de coleta e, assim, foi possível triangulá-los. É relevante dizer que algumas informações para essa análise também foram obtidas por meio do formulário de inscrição (Apêndice A), preenchido pelos alunos.

O primeiro instrumento de coleta, o questionário de pesquisa, tinha o objetivo principal de levantar o perfil dos alunos, no entanto, uma das perguntas questionava-os sobre “o que eles esperavam aprender de inglês no curso”. Para responder a essa pergunta, eles deveriam marcar um ou mais itens entre os sete listados. Para facilitar a visualização dessas respostas, elaborou-se o quadro abaixo.

**Quadro 20: Habilidades selecionadas pelos alunos**

	Lígia	Gustavo	Débora	Luiz Paulo
<i>Vocabulary</i>	X	X		X
<i>Listening</i>	X	X		X
<i>Reading</i>		X		X
<i>Writing</i>	X	X		X
<i>Speaking</i>	X	X		X
<i>Grammar</i>		X		X
Outros				

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode observar no quadro, Lígia não assinalou a opção *Reading* e *Grammar*. Acredita-se que, como a aluna relatou no questionário de pesquisa, ela utilizava muito a sua habilidade de leitura para ler textos científicos durante a sua graduação, então, ela esperava que as outras habilidades, *listening*, *writing* e *speaking*, fossem trabalhadas no curso, especialmente, a audição por afirmar que “pretendia viajar para o exterior e tinha muita dificuldade com essa habilidade”. Ela também assinalou a aprendizagem de vocabulário, provavelmente, por estar relacionada ao novo

emprego que ela assumiria em breve como Perita Criminal, função na qual, ela acreditava que teria a oportunidade de utilizar o inglês técnico novamente, portanto, o foco no desenvolvimento da aprendizagem de léxico parece ter sido de grande relevância para Lígia.

A aluna Débora, ao contrário, não assinalou opção alguma. Acredita-se que pelo fato de ela já ser professora de inglês e por ter relatado, na entrevista de seleção, que tinha se interessado pelo curso por abordar um tema interessante e que ela poderia trabalhar com seus alunos, ela não tenha escolhido nenhuma das opções. Ela desejava aprender tudo que poderia contribuir para sua bagagem docente e, como ela mesma afirmou, no questionário de pesquisa, que desejava realizar o curso “para ampliar seus conhecimentos para, depois, compartilhá-los”. Além de realizá-lo a fim de que “pudesse servir de ferramenta para o seu trabalho”.

Os alunos Gustavo e Luiz Paulo assinalaram todas as opções. Os dois apresentavam interesse profissional na aprendizagem da língua inglesa, ou seja, estavam preocupados em aumentar seus conhecimentos e desenvolver mais as habilidades em inglês, para poderem estar inseridos no mercado de trabalho. Gustavo relatou, na entrevista de seleção, que na empresa na qual trabalhava, utilizava muito a língua inglesa, para conversar com outros funcionários, para ler manuais técnicos e em suas viagens de trabalho para países falantes de inglês, portanto, “aumentar seus conhecimentos em inglês” poderia facilitar a sua comunicação em seu trabalho. Luiz Paulo também apontou, no questionário de pesquisa, a importância de se saber inglês ao dizer que era “importante ter proficiência em inglês para o mercado de trabalho”, visando ao seu futuro profissional, como Tecnólogo em Mecatrônica Industrial.

É importante relatar aqui que como a finalidade, ao aplicar o questionário de pesquisa, era traçar o perfil dos alunos, foram elaboradas questões dissertativas e objetivas. Em nenhum momento, o objetivo foi trabalhar as habilidades de forma isolada no curso em questão, já que isso não seria coerente com os princípios do PTBT. A intenção era elaborar um questionário que fosse fácil e rápido de ser respondido pelos alunos. Não obstante, acredita-se que, ao lhes dar as opções de escolha, eles podem ter sido induzidos a optar pelas já existentes. Não lhes foi dado, portanto, a

oportunidade de expressar realmente o que desejariam aprender no curso, mesmo que houvesse a opção de citarem “outros”. Além disso, ao se apresentar cada habilidade como uma opção, separadamente, talvez isso os feito pensar que elas seriam trabalhadas no curso de forma isolada.

No *chatting* e no questionário final, os alunos foram indagados sobre as suas expectativas da aprendizagem de inglês, antes de iniciarem o curso. Lígia destacou novamente a expectativa de “melhorar sua habilidade de audição e treinar a escrita e a fala”. No entanto, ela apontou, no questionário final, como expectativa também “a revisão dos principais pontos de gramática” e que “esperava que o curso fosse um pouco diferente”, pois ela acreditava que “teria que usar mais a gramática ou ter que ler mais”. Esse fato chamou a atenção, uma vez que a aluna não tinha assinalado a opção *grammar* anteriormente, como já descrito.

	20:37: Well... I think the lesson will be a little different....
	20:38: that I would spell more time... and have to use more grammar
	20:38 Denise Elaine: Would be different?
	20:38 Denise Elaine: I understand.
	20:38: Or to read more things...

Essa questão gramatical pareceu ser bastante importante para ela, pois sugeria, ainda no *chatting*, que o curso oferecesse mais exercícios de “complete a lacuna com a palavra correta ou com o tempo verbal adequado”, citando até mesmo os tempos verbais “presente, passado e futuro”, como os conhecidos exercícios de *fill in the blanks*.

	21:03: I think we could match different words in a text....such as what's world will be better in this space...or present...past...future..to complete the blanks....
---	---

A preocupação com os aspectos linguísticos era tão importante para Lígia, que ela relatou que, quando era corrigida, ela podia aprender a partir de seus próprios erros e, assim, ela gravava melhor a informação de uma maneira mais fácil.

	20:53: and when you correct my exercises.
	20:53: because I can learn with my mistakes...and than, I record the information in a easier way

Ao se tratar dessa questão do erro, é importante relatar como a forma foi trabalhada no curso, sem, contudo, aprofundamento, pois esse não era o foco desta pesquisa.

É importante enfatizar que são defendidos nesta tese os princípios do PTBT que afirmam que a forma deve ser abordada em duas situações: quando o professor sentir necessidade devido à sua constatação, durante a realização das tarefas pelo aluno, ou quando este apontar a necessidade (BARBIRATO, 2005). Não se acredita, portanto, que a forma deva ser previamente abordada, mas sim quando a necessidade de dar atenção a ela se fizer necessária. Assim, no curso em questão, houve poucos momentos de atenção à forma e, quando isso aconteceu, apontou-se, individualmente, para cada participante, alguns pontos linguísticos que poderiam levar a um problema de comunicação ou destacou-se algum aspecto gramatical utilizado de maneira inadequada e que era recorrente na produção do aluno. Quando possível, o aluno era instigado a perceber o “erro” ou a professora o corrigia para ele, quando essa percepção não acontecia. Esse *feedback* era dado pelo *Facebook* ou pela própria plataforma nos espaços reservados a ele. Essa foi a maneira encontrada para se trabalhar a forma no curso. O objetivo era focar o sentido em primeiro lugar e abordar a forma de maneira secundária (FRANCESCHINI, 2014). Não se desejou trabalhar com as estruturas linguísticas previamente estabelecidas, mas sim com o sentido.

Parece, portanto, que poderia se ter realizado um trabalho de conscientização com a aluna, mostrando-lhe que os aspectos linguísticos estão presentes na proposta do PTBT também, não obstante, eles não estivessem explícitos da maneira como ela estava acostumada. Lígia parece

não conseguir enxergar isso sozinha, ou, talvez os reconheça, mas ainda não esteja preparada para aceitá-los.

Muitas vezes, é necessário que se explore a cultura de aprender dos alunos, conscientizando-os da proposta do PTBT, esclarecendo para eles que a gramática está presente, mas não da maneira como eles estão acostumados a vê-la, de forma explícita e recortada. O problema é saber quando realizar esse trabalho de conscientização em um ambiente virtual, pois, em um ambiente presencial, isso pode ser feito, a todo o momento, com os alunos em sala de aula. O professor pode diluir esse trabalho, com o tempo, durante o seu curso, em cada aula, diferentemente de um ambiente virtual, no qual o referido trabalho deve ser feito de forma marcada.

Com base na experiência que vivenciada, sustenta-se que, em um ambiente virtual de aprendizagem, um trabalho de conscientização com os alunos, por meio de tarefas abordando os princípios do PTBT, possa ser realizado em dois momentos diferentes do curso: em uma unidade prévia, antes de iniciar o curso efetivamente ou no final de cada unidade temática. Esse segundo momento já tinha sido pensado pela professora, tendo até sido estipulado um possível nome para essas tarefas: Tarefa de Avaliação do Processo. No entanto, devido a receios experienciados pela autora, isso não colocado em prática. Um primeiro receio era o de que, com a introdução dessas tarefas de avaliação do processo, o curso poderia ficar longo e pudesse desmotivar os alunos. O segundo receio estava relacionado à possibilidade de os alunos não realizarem essas tarefas de conscientização, por perceberem que elas tratariam de aspectos relacionados à proposta do curso e não ao tema. Essa recusa dos alunos pode estar relacionada à cultura de aprender do aluno de realizar apenas as tarefas que estejam ligadas ao tema e não aquelas que requerem, dele, reflexão. Essa atitude reflexiva também pode não fazer parte da cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2000) do aluno, o qual não vê, portanto, relevância nesse tipo de tarefa e se recusa a realizá-la ou se dispõe a realizar as primeiras, mas não realiza as demais. Dessa maneira, a proposição dessas tarefas perderia o seu propósito. Provavelmente, influenciadas pela experiência negativa vivenciada devido ao alto número de desistentes no curso piloto, desejou-se

evitar que tarefas que não focassem o tema do curso pudessem desestimular os alunos e ser um fator de desmotivação e de desistência.

Ficará a cargo do professor que queira trabalhar com o PTBT a maneira de realizar esse trabalho de conscientização, só ele será capaz de analisar o tempo disponível de curso, o perfil de seus alunos e outros fatores que possam existir. Essa questão precisa ser discutida mais amplamente, por isso, deixa-se a discussão em aberto. Defende-se, portanto, que, se o professor opta por não fazer esse trabalho de conscientização, ele perde a oportunidade de conscientizar seus alunos sobre o processo de aprendizagem de língua por meio do significado. É indiscutível que esse trabalho se faz importante, pois poderia romper com o paradigma estrutural de ensino de línguas, calcado em regras gramaticais e poderia, assim, proporcionar aos alunos um ensino contextualizado e focado no sentido.

O aluno Luiz Paulo enfatizou a expectativa de realizar “um curso que aumentasse a sua fluência em Inglês” e também demonstrou uma expectativa bem pontual ao afirmar que “esperava que o curso fosse bem diferente do que ele tinha tido na escola, porque lá ele teve mais gramática que as outras partes”. Como se pode ver a seguir:

	15:10 Denise Elaine: What were you waiting for?
	15:10 Denise Elaine: What did you want to learn?
	15:12: Well, I needed a course to improve my fluency in English
	15:12: and
	15:15: I hoped this would be different from what I had in school
	15:16 Denise Elaine: And was it different?
	15:16: because I had more grammar

	15:16: tha other parts
	15:17: than*

Percebe-se pela fala de Luiz que, nesse ambiente escolar, o trabalho com aspectos gramaticais da língua era mais intenso que com as habilidades linguísticas.

Ainda no *chatting* e no questionário final, perguntou-se aos alunos “até que ponto as expectativas deles tinham sido atendidas”.

Lígia relatou, no *chatting*, que os outros cursos *on-line* que tinha feito requeriam dela muita leitura, e que esse se diferenciava daqueles por ter que escrever muito e isso, na opinião dela, “era bom”.

	20:38 Denise Elaine: And in which ways were or weren't your expectations achieved?
	20:39: The other online courses that I do I have t read a lot...
	20:39: No.. I think it's good. We had to write a lot..and it's good
	20:39 Denise Elaine: It is good to know that!

Apesar de ela não relatar, acredita-se que a habilidade de leitura trabalhada nesses cursos *on-line* pode ter tido um viés instrumental, ler para identificar as principais informações, por exemplo. Essa suposição vem do fato de que a maioria dos cursos de línguas *on-line* ainda disponibiliza perguntas de múltipla escolha ou preenchimento de lacunas, as quais são corrigidas automaticamente pelo ambiente virtual. Dessa forma, respostas dissertativas e interação com professor e alunos, normalmente, não acontecem.

Ao responder, no questionário final, se suas expectativas tinham sido atendidas, Lígia respondeu que “parcialmente”, pois a “escrita e a audição tiveram bastantes atividades desenvolvidas”. No entanto, “a parte de ‘*speaking*’”, ela não tinha certeza, mas acreditava que tinha tido “apenas

uma aula”. Diante disso, a aluna sugere para a melhoria do curso que haja “mais bate-papos e conversas”, ou seja, “mais conversação”. Essa constatação da falta de desenvolvimento da habilidade oral já foi discutida no item 3.3.4.

Luiz Paulo expôs em sua reposta, no *chatting*, que ele acreditava que o curso tinha alcançado a necessidade de cada aluno, pois o curso pôde trabalhar as fraquezas dos alunos e, em seu caso, as habilidades de fala e de audição. Como tinha sido elaborada apenas uma tarefa que desenvolvia a habilidade oral, Luiz pode ter dito que pôde se expressar na língua inglesa por meio da habilidade escrita e não oral.

	15:19 Denise Elaine: So, my question is: in which ways this English course achieved your expectations?
	15:23: I believe wich this course achieve the necessity of each student
	15:24: the course can work our weaknesses
	15:25 Denise Elaine: Could you give examples related to you?
	15:25: In my case the speaking and listening
	15:25 Denise Elaine: Great.

### 3.11 As preferências dos alunos pelas tarefas

Lígia apontou a tarefa *My Testimony about the Memorial* como a sua preferida, porque ao realizá-la primeiramente, ela teve que escrever todo o texto em inglês, reescrevê-lo com todas as informações e por último, lê-lo e gravá-lo. Pode-se constatar, portanto, todo o processo na realização da tarefa pela aluna.

	20:40 I liked the testimony!
---	------------------------------

	20:40 Denise Elaine: Great!
	20:40 Because I had to write...and to practice.
	20:42 Denise Elaine: Could you describe how did you prepare yourself for the testimony activity?
	20:43: Well, firs I have see all the references and the links you have send. After, I write a text...and I rewrite it with all that information. And for last, I read it and recorded it.

É interessante destacar que, no último trecho deste excerto, Lígia relatou que utilizou o insumo dado para realizar a tarefa, ou seja, ela utilizou o *site* indicado, seguiu as instruções e as etapas dadas no enunciado. Ela também mencionou, no questionário final, que, ao realizar essa tarefa, ela desenvolveu “duas atividades, habilidades, em uma só”, ou seja, ela trabalhou com a habilidade de “escrita” e de “fala” e que isso foi bom, pois “possibilitou muito treino e aprendizado”.

Débora destacou como sua atividade (tarefa) preferida o *Quiz about Nikola Tesla* por ser algo com que está familiarizada e acostumada a realizar com seus alunos em sala de aula.

	10:43 Denise Elaine: Could you tell me, which activities did you like the most?
	10:47: I liked when I made the quiz, maybe it is very normal for me
	10:48: Really!!!

Essa familiaridade, conhecida como familiaridade de tarefa (SKEHAN, 1998), reduz a carga cognitiva do aluno ao realizá-la, tornando-a mais “fácil” de ser executada e, portanto, apresenta maiores chances de o aluno ser bem sucedido na sua realização. Essa sensação poderia afetar positivamente o filtro afetivo do aluno.

Luiz Paulo destacou, no questionário final, como suas preferidas, as atividades (tarefas) que foram realizadas nos fóruns, porque, em sua opinião, “as atividades de respostas dissertativas, principalmente as postadas no fórum, ajudaram-no a elaborar textos, trabalhando a escrita, além de proporcionar a troca de informações com os outros alunos”. Luiz também enfatizou a importância do insumo do tipo vídeo que o “ajudou a associar as habilidades de fala e escrita” e que realizar exercícios (tarefas) que traziam vídeos possibilitava “o trabalho com cada aspecto que precisava melhorar”. Acredita-se que esse “aspecto” refiram-se às habilidades (CELCE-MURCIA, 2001) de audição e de leitura que tenham sido integradas no vídeo e que proporcionaram uma aprendizagem mais contextualizada.

	15:26 Denise Elaine: Tell me, which activities did you like the most?
	15:28 : I like of videos followed exercises
	15:28 : because
	15:30 : They work almost every aspect
	15:30 : that need improving

Conclui-se que os alunos preferiram as tarefas *My testimony about the Memorial, Quiz about Nikola Tesla* e as que envolveram a utilização do fórum como *Who is he?* e *Who is the most important inventor?*, *Tesla's Achievements* e *The most important achievement, Leonardo da Vinci's inventions* e *Leonardo da Vinci's most important invention, Which theories are there?* e *Which theory do you agree with?*

Finalizada a análise da pergunta 2, a seguir far-se-ão considerações referentes a ela.

### 3.12 Respondendo à segunda pergunta de pesquisa

Com o objetivo de responder à segunda pergunta de pesquisa, **Qual o desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas?**, serão feitas algumas considerações a seguir.

Ao se analisar os dados provenientes desta pesquisa, identificou-se que na tarefa, formada de duas partes, a saber: *Who is he?* e *Who is the most important inventor?*, os alunos foram influenciados na produção de seus próprios enunciados ao realizarem a primeira parte da tarefa. Os modelos fornecidos no enunciado dessa parte da tarefa descaracterizaram-na e a tornaram uma tarefa pré-comunicativa (BARBIRATO, 2005). Apresentam-se, no quadro a seguir, os efeitos do uso desses “trilhos”.

**Quadro 21: Efeitos dos “trilhos” fornecidos**

Os efeitos dos “trilhos” dados na realização da tarefa	Afeta a realização da tarefa pelos alunos
	Descaracteriza a tarefa e a torna uma tarefa pré-comunicativa

Fonte: Elaboração Própria

Reconhece-se que o primeiro efeito detectado nos dados analisados pode acontecer em outros contextos, com outros alunos, uma vez que a escolha prévia de estruturas pode sempre influenciar as escolhas dos aprendizes. Porém, o segundo efeito pode não ser o mesmo em outros contextos, a tarefa pode ser descaracterizada, mas nem sempre se tornar uma tarefa pré-comunicativa.

Por outro lado, na segunda parte da mesma tarefa, os alunos tiveram a liberdade de expressar sua opinião ao elegerem o melhor inventor de todos os tempos, sem que fossem obrigados a escolher dentre os dez inventores mencionados pelo vídeo. Representou-se esse resultado no quadro abaixo.

**Quadro 17: Resultado gerado pela liberdade de expressar opinião**

Liberdade de expressar opinião	Falar sobre pessoas e fatos reais de interesse do aluno favorece a expressão de opinião pessoal
--------------------------------	---

Fonte: Elaboração Própria

Parte-se da hipótese de que a alta demanda cognitiva exigida dos alunos na realização da tarefa *The Vitruvian Man Personal Explanation* pode ter feito com que os alunos copiassem partes inteiras de textos disponibilizados *on-line*, em vez de elaborarem uma apresentação utilizando seus próprios recursos linguísticos. Essa atitude caracterizou as suas produções como cópia. Apresenta-se, no quadro, a seguir, esse resultado.

**Quadro 18: Hipótese sobre produção em forma de cópia**

Produção em forma de cópia	Alta demanda cognitiva exigida pela tarefa pode levar o aluno a optar pela cópia
----------------------------	--

Fonte: Elaboração Própria

Reconhece-se que a cópia pode não necessariamente ser causada apenas pela demanda cognitiva, mas também por outros fatores que podem fugir do controle do professor. Portanto, este efeito pode não acontecer ou ter razões diferentes em outros contextos.

A participação dos alunos foi analisada nas tarefas elaboradas por meio do chat, do fórum e do wiki. Essa não aconteceu da forma esperada motivada por três razões principais: a desistência de vários alunos até esse momento do curso; a falta de engajamento deles para participarem dos bate-papos, por meio do chat e dos fóruns, e a falta de comprometimento deles para finalizarem a tarefa *Tesla's Biography Text*, no wiki. Esses motivos, os quais podem justificar a pequena participação dos alunos, podem ser vistos no quadro abaixo.

**Quadro 19: Motivos para a pequena participação dos alunos**

<b>(Falta) Participação dos alunos</b>	Motivada pela desistência (evasão)
	Pela falta de interação
	Pela falta de comprometimento

Fonte: Elaboração Própria

Ao realizarem a tarefa *Diagram or Timeline*, os alunos demonstraram dificuldades tanto linguísticas como técnicas. As primeiras estavam relacionadas à falta de familiaridade com o gênero textual linha do tempo e à falta de conhecimento para lidar com um programa de formatação, para a elaboração de uma linha do tempo ou de um diagrama. As outras estavam relacionadas à falta de conhecimento linguístico, para compreender as instruções da tarefa e o insumo disponibilizado para realizá-la. Representam-se, no quadro a seguir, as dificuldades para a realização da tarefa “linha do tempo”.

**Quadro 20: Demandas na realização da tarefa “linha do tempo**

<b>Realização da tarefa “linha do tempo”</b>	<b>Demanda Técnica</b> (falta de familiaridade com o gênero textual “linha do tempo”, lidar com um programa de formatação)
	<b>Demanda Linguística</b> (falta de conhecimento linguístico para compreender as instruções e o insumo e para realizar a tarefa)

Fonte: Elaboração Própria

As expectativas dos alunos com relação à aprendizagem de língua inglesa no curso também puderam ser identificadas. Os alunos apontaram que queriam que o conteúdo e as atividades servissem para sua vida

profissional; que seus conhecimentos na língua-alvo aumentassem; desejavam também rever aspectos gramaticais e desenvolver mais as habilidades de audição e fala. Essas expectativas são apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 21: Expectativas de aprendizagem de LI dos alunos**

Expectativas da aprendizagem da LI	Aprender conteúdo e atividades que sirvam para sua profissão
	Aumentar os conhecimentos na língua-alvo
	Rever pontos de gramática
	Desenvolver mais as habilidades de audição e de fala

Fonte: Elaboração Própria

A preferência dos alunos pelas tarefas também foi detectada. Eles apontaram que, ao realizarem as tarefas, o foco estava no processo e não no produto; que eles tiveram a oportunidade de realizar tarefas, que se assemelhavam às situações fora de sala de aula e que a interação nos fóruns possibilitou a troca de informação e a produção escrita livre deles. Tais preferências estão no quadro abaixo.

**Quadro 22: Preferências dos alunos pelas tarefas**

Preferências pelas tarefas	Foco no processo e não no produto
	Oportunidade de realizar tarefas que se assemelhavam às situações fora de sala de aula
	Interação nos fóruns possibilitou a troca de informações
	Produção livre do aluno

Fonte: Elaboração Própria

A partir desses resultados, acredita-se que há contribuições significativas do uso de um PTBT para o processo de aquisição da língua-alvo. Depois de respondida a segunda pergunta de pesquisa, passar-se-á ao capítulo 4, de considerações finais desta tese.

## CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, neste capítulo, apresentar algumas considerações advindas dos resultados obtidos da análise dos dados do capítulo 3. A partir das duas perguntas de pesquisa delineadas no início desta pesquisa, fizeram-se leituras e buscas na literatura específica da área sobre o PTBT, ensino a distância, plataforma *Moodle* e suas ferramentas. Feito isso, a professora-pesquisadora elaborou o material e ofereceu o curso e, por meio da análise dos dados, oriundos desta experiência, procurou traçar as características das tarefas elaboradas na plataforma *Moodle*, assim como compreender a realização dessas pelos alunos.

A partir disso, foi possível concluir que não há diferenças significativas no oferecimento de um curso de LE, inglês, por meio de um PTBT entre um ambiente virtual, como o da plataforma *Moodle* e um ambiente presencial. Essas diferenças estão mais relacionadas às escolhas feitas pelo planejador, do que pelo ambiente. Como se pôde identificar, há algumas limitações que podem ser advindas de algumas ferramentas que impossibilitam a elaboração de tarefas e podem impedir o desenvolvimento da habilidade oral. No entanto, cabe ao professor utilizar ou não essas ferramentas limitantes, assim como buscar outras plataformas ou outras ferramentas que possam servir de solução para tais impedimentos. O professor deve ter consciência de que não precisa utilizar apenas o que a plataforma disponibiliza, ele pode utilizar também outros recursos tecnológicos que o ajudem a atingir seus objetivos pedagógicos.

Com a finalidade de ilustrar as possíveis diferenças existentes entre o curso oferecido no ambiente virtual e o tradicionalmente oferecido no ambiente presencial, elaborou-se o quadro a seguir:

**Quadro 23: Características das tarefas nos ambientes virtual e presencial**

<b>CARACTERÍSTICAS DAS TAREFAS</b>	
<b>NO AMBIENTE VIRTUAL (plataforma Moodle)</b>	<b>NO AMBIENTE PRESENCIAL</b>
Apresentam mais fontes de insumo que o presencial ( <i>website</i> , vídeoaula)	Apresentam algumas fontes de insumo (vídeo, áudio, gêneros textuais diversos, textos não-verbais)
Apresentam enunciados claros e objetivos na língua-alvo (a construção do enunciado pode determinar se é uma tarefa ou não)	Apresentam enunciados claros e objetivos na língua-alvo ou na língua-materna (a construção do enunciado pode determinar se é uma tarefa ou não)
Apresentam etapas que precisam ser seguidas	Nem sempre há etapas a serem seguidas
Têm potencial para promover interação na língua-alvo entre os alunos e o professor, de forma síncrona e assíncrona (por meio do chat, fórum e wiki)	Têm potencial para promover interação na língua-alvo entre os alunos e o professor, de forma síncrona apenas (trabalho em pares e em grupo)
Têm potencial para desenvolver as habilidades de forma integrada (por meio da utilização de outras “ferramentas” para desenvolver a habilidade oral)	Têm potencial para desenvolver as habilidades de forma integrada, incluindo a habilidade oral

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, as fontes de insumo parecem ser mais variadas no ambiente virtual que no ambiente presencial. Além de vídeo, áudio, gêneros textuais diversos, textos não verbais, o primeiro ambiente possibilita também o uso de *websites* e de vídeoaulas. A elaboração do enunciado da tarefa deve ser cuidadosa nos dois ambientes, uma vez que pode determinar se é uma tarefa, atividade ou exercício. Além disso, uma tarefa no enunciado pode se transformar em um exercício durante sua realização. No ambiente virtual, o aluno não conta com a presença do professor o tempo todo durante a realização da tarefa, isso faz com que ele tenha que seguir as instruções deixadas pelo professor previamente. Apesar

de se reconhecer que a interação pode acontecer nos dois ambientes entre leitor e texto, leitor e autor e outros, no ambiente virtual, o uso do chat, do fórum e do wiki possibilita a interação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s). Essa interação pode acontecer tanto de forma síncrona como assíncrona, diferentemente do ambiente presencial, em que a interação entre os pares e o grupo sempre acontece de forma síncrona. Desenvolver a habilidade oral é um desafio do ambiente virtual, como na plataforma *Moodle*, que não disponibiliza uma ferramenta que possibilite esse tipo de trabalho. Dessa forma, é preciso que o professor utilize outros recursos que possam solucionar essa limitação.

Feitas essas considerações, apontar-se-ão algumas conclusões na próxima seção.

#### **4.1 Conclusões**

A pesquisadora deste trabalho julga relevante iniciar essas conclusões, apresentando o conceito de tarefa utilizado nesta pesquisa e que serviu de base para a elaboração das tarefas do curso em questão. Entende-se, este trabalho, tarefa como uma atividade comunicativa com foco no sentido e com resultado comunicativo, diferentemente de um exercício que tem foco na forma, no emprego de regras linguísticas e no uso extensivo de exercícios mecânicos de automatização (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000). A partir dessa definição, determinou-se que os dois critérios citados devem estar presentes para que uma atividade se caracterize como tarefa. Para ser tarefa, portanto, precisava apresentar “foco no sentido” e “resultado comunicativo”. Além desses dois critérios fundamentais, deve-se considerar “o aluno como o foco central do curso”, dessa forma, houve a preocupação de se escolher um tema relevante e significativo, *Inventores e Invenções*, para esse aluno de curso técnico ou tecnológico. Ao tratar de pessoas e de fatos reais, o aluno realizou tarefas que o “fizeram pensar” e que “possuíam natureza significativa e relevante” e nas quais “o processo estava centrado não apenas nele, mas também no aprender”. Desejou-se, desde o oferecimento do curso piloto, que essas tarefas fossem o cerne do curso que seguia os princípios do PTBT, não obstante, essa concretização não tenha acontecido no tempo e da forma

desejados, necessitando de mais leituras e de reformulações das atividades até o oferecimento do curso.

Esse desejo que não se concretizou de imediato faz refletir sobre a necessidade de o professor estar preparado teoricamente e com concepções claras do que significa ensinar e aprender uma LE e dos aspectos envolvidos no uso de tarefas para ser capaz de utilizar um PTBT. A influência da abordagem do professor afeta diretamente a elaboração de exercícios, atividades e ou tarefas. Defende-se ainda que a abordagem pode fazer com que o professor transforme um exercício em uma tarefa ou vice-versa (XAVIER, 2007).

Apesar de ser possível encontrar, hoje, na literatura da área de Linguística Aplicada fundamentação teórica sobre o termo tarefa e seus critérios definidores, utilizar um planejamento baseado em tarefas ou um planejamento temático baseado em tarefas não parece fazer parte da sala de aula presencial de LE e nem da sala de aula virtual de LE. Barbirato (2005), há mais de dez anos, já apresentava a preocupação de trazer para os professores da área, interessados em usar esse tipo de planejamento, encaminhamentos que os auxiliassem nessa empreitada.

Temos observado nos artigos, congressos e discussões de nossa área uma grande utilização do termo tarefa sem, contudo critérios pré-estabelecidos. Esse fato pode criar uma confusão terminológica que pode levar à conclusão errônea de que tudo, por exemplo, que fazemos na sala de aula de línguas possa ser tarefa. Entretanto, delimitar os contornos do que realmente seja uma tarefa aliado a dados empíricos para a partir daí propor encaminhamentos para os professores da área interessados em usar esse tipo de planejamento deve ser a principal preocupação para nossos estudos e pesquisas (BARBIRATO, 2005, p.211).

Para construir um PTBT no ambiente virtual, primeiramente, como já discutido acima, o professor precisa estar preparado teoricamente para ser capaz de elaborar tarefas ou mesmo de utilizá-las em um P(T)BT.

Segundo, o aluno também precisa estar preparado para essa nova proposta de ensino. Muitos ainda carregam uma cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) calcada na abordagem estrutural de língua e, dessa forma, acreditam que devam aprender os aspectos linguísticos primeiro, para depois, aprenderem a língua. Alguns alunos podem até reconhecer essa nova proposta, mas não a aceitam por possuírem a crença

de que aprender língua é aprender gramática e suas habilidades de forma isolada e uma de cada vez.

Terceiro, os materiais didáticos à venda para o ensino de LE também não dão destaque ao uso de tarefas e, quando o fazem, revelam ser “cursos que têm tarefas apenas como um apoio” (ELLIS, 2003). Nesses, prevalecem a abordagem gramatical na qual a sequência das atividades a serem realizadas em sala de aula é a do APP, ou seja, apresentação, prática de estruturas linguísticas e produção com a realização de uma tarefa, com o objetivo de produzir a estrutura apresentada e praticada anteriormente. Dessa forma, a tarefa acaba sendo utilizada como um momento de oportunidade de os alunos praticarem um ponto linguístico específico. Essa visão é bem diferente da que se buscou apresentar neste trabalho, o uso de um planejamento temático baseado em tarefas em que o tema está subordinado à tarefa. Um planejamento no qual o foco seja o sentido e a questão gramatical possa ser abordada no momento em que o professor sentir a necessidade.

Dessa forma, é imprescindível que o professor esteja disposto a conhecer o diferente, por mais que pareça desafiador. É preciso que o professor se arrisque a aprender, mesmo que esta aprendizagem não aconteça da forma e no momento desejados, encarando esse processo como de amadurecimento teórico e profissional, necessário, muitas vezes, para alcançar o esperado. No caso deste trabalho, para se conseguir elaborar tarefas, mesmo reconhecendo que se tem muito a descobrir ainda sobre a plataforma *Moodle* e suas ferramentas, ou até mesmo sobre outras plataformas e outros programas que possibilitem o desenvolvimento da habilidade oral, por exemplo. O caminho de descobertas pode parecer difícil e solitário, às vezes, mas acredita-se que ele possa trazer resultados bastante motivadores, tanto para professores de línguas, como para seus alunos. O importante é estar disposto a percorrê-lo.

Esta disposição pode não vir de alguns alunos que ainda estão acostumados a aprender de forma estrutural. Esses precisam ser conscientizados sobre essa nova proposta, de que aprenderão língua, só que de forma diferente, em um novo formato. É preciso levá-los a

experienciar diferentes situações para que possam utilizar a língua-alvo, de forma propositada.

Para os profissionais que desejam implementar um PTBT em um AVA, esta pesquisadora indica alguns passos que podem auxiliá-los:

- conhecer a plataforma e a funcionalidade de suas ferramentas na qual o curso será oferecido;
- descartar a utilização das ferramentas que são limitantes para elaborar tarefas;
- buscar outras “ferramentas” que possibilitem o desenvolvimento das habilidades que atendam às necessidades dos alunos;
- embasar-se teoricamente sobre o ensino a distância;
- identificar o perfil dos alunos;
- levantar as suas necessidades;
- escolher um tema/s relevante/s e significativo/s para eles;
- selecionar as fontes de insumo que estarão no material;
- embasar-se teoricamente sobre tarefas e o PTBT;
- utilizar diversos meios de comunicação com os alunos do curso (rede social, *e-mail*, comunicador instantâneo);
- estar preparado para elaborar pré-tarefas, mediante a necessidade detectada, durante o oferecimento do curso;
- elaborar tarefas de conscientização do PTBT para o material;
- aplicar, se possível, um curso piloto;
- aprimorar o material do curso, fazendo alterações e/ou adaptações mediante as necessidades detectadas durante a sua utilização.

Acrescenta-se ainda que para alunos de cursos técnicos e tecnológicos, o tema, Inventores e Invenções, pareceu muito relevante e significativo, despertando grande interesse, assim como as unidades temáticas os 10 maiores inventores de todos os tempos, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci. Ressalta-se, igualmente, que desse tema macro possam surgir outras unidades temáticas, abordando aspectos da vida e das invenções de outros grandes inventores. Vê-se, portanto, grande potencial nesse tema para a elaboração de tarefas, uma vez que o professor de línguas pode trabalhar com diferentes aspectos como mulheres inventoras, inventores da área de informática, da área de mecânica, inventores negros,

inventores desconhecidos, invenções que revolucionaram o mundo, dentre outros.

Além disso, objetivando atingir um dos objetivos de pesquisa, investigar as vantagens e as limitações do uso do PTBT na plataforma *Moodle*, mostrar-se-ão esses resultados a seguir, os quais podem auxiliar os implementadores de um curso de LE a distância, utilizando o PTBT na plataforma *Moodle*.

#### **4.1.1 Vantagens e limitações do uso de um PTBT na plataforma *Moodle* sob a perspectiva docente**

Com o intuito de alcançar um dos objetivos deste trabalho, o de investigar as vantagens e as limitações de se propor um curso de inglês a distância por meio de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT) na plataforma *Moodle*, são listadas e discutidas algumas dessas vantagens e dessas limitações.

Com base nesta pesquisa, foi possível observar as seguintes vantagens de um PTBT com o uso da plataforma *Moodle*.

- a. **disponibilidade:** por ser gratuita, essa plataforma está disponível em diversas instituições públicas e privadas de educação para uso de seus professores e alunos. Foi essa disponibilidade uma das razões que motivou esta pesquisadora a utilizá-la;
- b. **assincronia:** em vez de ter que realizar as tarefas imediatamente quando as visualiza, o aluno tem a possibilidade de acessá-la diversas vezes antes de realizá-la. Essa atitude pode favorecer a competência estratégica do aluno que tem tempo para formular suas conclusões e realizar a tarefa a seu tempo. Assim como participar nos fóruns e no wiki. Os alunos tímidos também podem ser beneficiados por esse tempo assíncrono ao se sentirem mais confortáveis para participar desse tipo de interação com os demais alunos do curso. Além disso, essa assincronia pode trazer vantagens para alunos considerados iniciantes, como apontado por Barbirato (2005), pois, segundo a autora, esses alunos precisam de mais tempo para realizar a tarefa do que aqueles com maior conhecimento de língua estrangeira;

- c. **acessibilidade:** em vez de ter que estar presente em sala de aula, em um local determinado e em um horário determinado, o aprendiz pode acessar a plataforma no horário que achar mais conveniente, de qualquer lugar e em qualquer aparelho que tenha acesso à internet. Essas vantagens parecem motivar o aluno, que irá realizar a tarefa quando se sentir pronto e disposto para isso, respeitando o prazo estabelecido da semana;
- d. **autonomia:** ao não ter o professor disponível a todo o momento para atendê-lo durante a realização da tarefa, como no ensino presencial, o aluno aprende a compreender as instruções do enunciado sozinho. Essa atitude pode contribuir para o desenvolvimento de um comportamento autônomo do aprendiz que realiza a tarefa nesse ambiente;
- e. **viabilidade:** em vez de o aluno contar apenas com o material do curso, ele pode acessar outros *sites* e outros textos para buscar mais informações sobre o tema abordado. Se ele fizer essa busca na língua-alvo poderá estar exposto a novas fontes de insumo, assim como pode privilegiar a reentrada de insumo. Essa busca que pode ser motivada pela curiosidade ou pelo interesse faz com que o aluno desempenhe papel ativo no processo de ensino e aprendizagem;
- f. **diversidade:** esse ambiente virtual pode proporcionar diversos gêneros textuais ao aluno assim como vídeos, áudios, *websites*, textos imagéticos e outros.

A partir dos dados, também se pôde ainda observar que o PTBT, na plataforma *Moodle*, trouxe algumas limitações para a elaboração de tarefas:

- a. **a falta de concretização de um resultado comunicativo:** em um ambiente presencial é o professor quem determina para seus alunos quando iniciar e quando finalizar a tarefa. O professor não permite que os alunos iniciem uma nova tarefa antes de terminarem a anterior. No ambiente virtual, como as tarefas da semana não são disponibilizadas para os alunos de uma vez, eles podem ou não chegar a um resultado comunicativo antes de iniciar a próxima;

- b. **a questão técnica:** no ambiente virtual, a falta de conhecimento do aluno sobre ferramentas que possam ajudá-lo na realização de uma tarefa pode levá-lo a gastar um tempo maior do que o tempo destinado à produção da língua estrangeira, podendo, assim, comprometer a sua motivação para a aprendizagem de língua;
- c. **a falta de uma ferramenta para desenvolver a habilidade oral:** apesar de se reconhecer que existem versões mais “completas” da plataforma *Moodle*, desconhece-se a existência de uma ferramenta que possibilite a interação oral. Portanto, durante a realização do curso, na tentativa de contemplar o desenvolvimento da habilidade oral, utilizou-se o Skype. No entanto, como já explicitado no capítulo 3, não foi suficiente para atingir tal objetivo. Isso faz refletir sobre a necessidade de se optar por outros programas que possibilitem a elaboração de tarefas que proporcionem também o desenvolvimento dessa habilidade.

Pode-se ainda concluir que a realização das tarefas pelos alunos no ambiente virtual gerou alguns comportamentos que podem estar atrelados às tarefas propostas:

- a. **a questão da cópia:** motivado pela liberdade de realizar a tarefa sem a supervisão direta do professor, o aluno pode optar pelo caminho mais fácil, o de acessar a internet e copiar trechos de textos já prontos em vez de elaborar o seu próprio texto com seus conhecimentos linguísticos. É importante, portanto, que o professor conscientize seus alunos de que a aprendizagem de LE tem que ser vista como processo e não como produto e que a produção linguística deles pode ser desenvolvida pouco a pouco. Esse comportamento pode estar atrelado a tarefas complexas que demandam alta carga cognitiva e linguística sobre o aluno;
- b. **a evasão:** pela alta evasão, não houve alunos suficientes para participar das interações nos fóruns, chats e wiki.

É importante dizer que poderiam existir outras vantagens, assim como outras limitações do uso do *Moodle* para a condução de um PTBT. Isso vai depender muito da realidade de cada uso e das necessidades de cada contexto de ensino de línguas.

Finalizam-se essas conclusões, portanto, afirmando que a tarefa nesta pesquisa “é o nosso olhar científico redutor” (BARBIRATO, 2005, p.218) para observar algo mais concentrado, mais delineado. Reconhece-se que o processo é maior do que a tarefa, porém, acredita-se que ela possa ser a figura mais em destaque desse processo (BARBIRATO, 2005). Assim, segundo a visão desta pesquisadora, a tarefa é o elemento mais visível, “um pivô de um processo maior que está em andamento” (BARBIRATO, 2005, p. 218). Dentro desse contexto, reconhece-se a metáfora do “iceberg”<sup>53</sup> (BARBIRATO, 2005), sendo a tarefa a parte visível e todos os outros elementos, a parte submersa. Nessa segunda, encontram-se o eixo temático **Inventores e Invenções**, a abordagem da professora, a cultura de aprender dos alunos e seus conhecimentos linguísticos, as habilidades técnicas ao lidar com a plataforma e com suas ferramentas, dentre outros.

Como toda pesquisa, esta também apresenta limitações que poderão ser exploradas por outros pesquisadores envolvidos com o ensino e aprendizagem de LE ou de línguas. Essas limitações e as possibilidades de pesquisas futuras serão apresentadas a seguir.

#### **4.2 Limitações da pesquisa e encaminhamentos futuros**

Finaliza-se esta pesquisa reconhecendo que algumas limitações podem servir como ponto de partida para novas investigações, assim como outras que existiram antes desta trouxeram contribuições valiosas para que fosse possível avançar nos estudos sobre o uso de um planejamento temático baseado em tarefas, agora, em um ambiente virtual de aprendizagem.

Uma primeira limitação desta pesquisa refere-se à análise da aquisição de língua inglesa pelos alunos. Acredita-se que seria muito interessante que pesquisas futuras viessem para analisar a aquisição de língua pelos alunos, assim como para analisar a qualidade dessa aquisição em um curso que segue os princípios de um PTBT e é oferecido a distância na plataforma *Moodle*.

---

<sup>53</sup> Esta metáfora consiste no fato de que, muitas vezes, a parte visível de um *iceberg*, desde a superfície, é muito pequena quando comparada à parte que está submersa.

Outra limitação deste estudo refere-se à falta de elaboração de pré-tarefas, com o intuito de auxiliar aqueles alunos que demonstraram pouco conhecimento de língua inglesa ou alunos considerados aprendizes iniciantes dessa língua. Crê-se que, com a elaboração e a proposição desses “andaimes”, possa haver uma contribuição significativa para que tais alunos sejam preparados para a realização da tarefa propriamente dita. Dessa forma, é possível que com o uso de pré-tarefas, os alunos poderiam se sentir mais confortáveis e melhor preparados para realizarem as tarefas e prosseguirem no curso.

Com relação ao uso da plataforma *Moodle*, observa-se como limitação a falta de conhecimento técnico desta pesquisadora para utilizar outras ferramentas na elaboração de tarefas. Acredita-se, portanto, que a plataforma *Moodle* ainda possa ser mais explorada para o uso de um PTBT. De igual importância é também a realização de mais pesquisas que tenham como base o PTBT, implementado em outros ambientes virtuais de aprendizagem, assim como o levantamento das características dessas tarefas elaboradas nesses AVAs.

Ainda, com relação ao planejamento de cursos de línguas, pode-se apontar como limitação o fato de esta pesquisadora não ter elaborado tarefas de conscientização para contemplar o material do curso. Foi possível observar que tal atitude poderia ter contribuído de forma significativa para que os alunos pudessem compreender essa nova proposta de ensino de língua estrangeira (inglês). Reconhece-se ainda que essas tarefas se faziam necessárias, mas não se tomou uma atitude definitiva de implementá-las no curso, como já explicitado no capítulo 3, motivado pelo receio desta pesquisadora de tornar o curso muito longo e/ou de os alunos não a realizarem por perceberem que não faziam parte diretamente do curso.

Defende-se, portanto, que pesquisadores assumam esse desafio de implementar tarefas em seus cursos, colem e analisem os resultados provenientes dessa atitude.

Mesmo com o “término” desta pesquisa, inquietações ainda restam, como não poderiam deixar de existir, pois é a partir delas que nasce o desejo de realizar pesquisa. O importante é entender esse “fim” não como um ponto final, mas sim como o “início” de uma nova inquietação.

## REFERÊNCIAS

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação aberta e a Distância**, 2008. Coordenação: Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3560568-Anuario-brasileiro-estatistico-de-educacao-aberta-e-a-distancia.html>>. Acesso em: ago. 2016.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos Tecnológicos. **REVERTE**: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba, Indaiatuba, São Paulo, v. 6, p. 220–30, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor de Língua(s), Reflexivo e Comunicacional**. Campinas: Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p.13-28.

\_\_\_\_\_. **O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os processos de Aprender e Ensinar**. Mimeo. Unicamp: Campinas, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v.36, p.23-42, jul./dez. 2000.

ALMEIDA, I. C.; ILDETE, M. Educação a Distância: um estudo dos motivos de desistência de um curso a distância via Internet. In: **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância: Mapeamento o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem**, 14., Santos. *Anais...* Santos, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200862040PM.pdf>> . Acesso em: nov. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. **PUCViva**, São Paulo, ano 6, n. 24, jul./set. 2005.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico na pesquisa em comunicação digital. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, dez. 2008.

ASSIS, A. W. A. de; SILVA, L. C. O WIKI COMO FERRAMENTA COLABORATIVA EM EAD. In: **Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, Vol. 1. No. 4, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2013.

AREA, M. Vinte Anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação no Sistema Escolar. In: SANCHO, M. J.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153-175.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Learner**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011.

BARBIRATO. R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

\_\_\_\_\_. O uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n.5, p.27-44, 2000/2001.

\_\_\_\_\_. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

BASTOS, H. P. P.; SILVA, J. M. Fatores de evasão em curso a distância: relato de pesquisa sobre evadidos do curso "Leitura instrumental em inglês a distância" no IFF, RJ. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 1-9, dez. 2009.

BAZARIM, M. **Metodologias de pesquisa aplicada ao contexto de ensino aprendizagem de línguas**. Cadernos do CNLF, vol.XII, n.5. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008.

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRAGA, A. Usos e consumos de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica. In: **Encontro da Compós**, XVI, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2007.

BREEN, M.P. Learner contributions to task design. In: CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. **Language Learning Tasks: Lancaster Practical Papers in**

English Language Education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, 1987. V. 7.

BREEN, M.P.; CANDLIN, C.N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 2, p.89-112, 1980.

BROWN, D. **Principles of language learning and teaching**. Nova York: Prentice Hall, 1994.

CAMPOMAR, M. C. Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 26, n. 3, p.95-97, jul./set. 1991.

CANALE, M From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. W. **Language and Communication**. London: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v.01, n.01, p.1-47, 1980.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n.23, p. 55-69, 1994.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E. E. (Org.). **Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica**. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CANDLIN, C.N. Towards task-based language learning. In CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. **Language Learning Tasks: Lancaster Practical Papers in English Language Education**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, 1987. V. 7.

CARDOSO, R. C. T. **Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas. 1996.

CASSOLI, E. R. **Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa**. Dissertação (Mestrado). Número de Folhas. 2011 - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2011.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas com contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.17, p. 133-144, jan./jun.1991.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. London, Heinle Heinle, 2001. 3ª edição.

COELHO, M. L. A. **Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet**, 2002. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/626/2004/12/a\\_evasao\\_nos\\_cursos\\_de\\_formacao\\_continuada\\_de\\_professores\\_universitarios\\_na\\_modalidade\\_de\\_educacao\\_a\\_distancia\\_via\\_internet\\_](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/626/2004/12/a_evasao_nos_cursos_de_formacao_continuada_de_professores_universitarios_na_modalidade_de_educacao_a_distancia_via_internet_)>. Acesso em: jun. 2015.

COLE, J.; FOSTER, H. **Using Moodle: teaching with the popular open source course management system**. O'Reilly Community Press: Sebastopol, 2008. 2ª edição.

CONSERVA, D. P. **A língua inglesa no ensino médio: verificando a aplicação da abordagem comunicativa**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, 2014.

COSTA, T. B. A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p.72-93, 2012.

COUTO, M. E. S.; COELHO, L. Políticas públicas para inserção das TIC nas escolas: algumas reflexões sobre as práticas. **Colabor@ - Revista Digital**, Porto Alegre, v.8, n.30, dez./2013.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa Aplicada na Área de Português para Falantes de Outras Línguas: procedimentos metodológicos. In: CUNHA, M. J. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Projetos Iniciais para Falantes de Outras Línguas**. 1a.ed.Brasília/Campinas: Editora da Universidade de Brasília/Pontes Editores, p. 33-59, 2007.

DOUGIAMAS, M. Improving the effectiveness of tools for Internet based education. In: HERMANN, A.; KULSKI, M.M. Kulski (Org.). **Flexible Futures in Tertiary Teaching**. Perth: Curtin University of Technology, 2000. Disponível em: < <https://dougiamas.com/writing/tlf2000/>> Acesso em: maio 2016.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. In: WITTRICK, M. **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

FAVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez./2006.

FEITOSA, J. A. F.; LIMA, I. P. de; VASCONCELOS, F. L. H. A ferramenta chat como recurso pedagógico no ensino de física. **EaD em foco**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 82-95, dez./2013.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 2, 2010. p. 23-43.

FOLEY, J. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. **Applied Linguistics**. Oxford, v.12, p. 62-75, 1991.

FRANCESCHINI, A. R. **A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira**. 2014. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2014.

FRANCO, C. P. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial**. 2009. Dissertação de Mestrado - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB, Brasília, v. 10, n. 1, jun, 2009.

FRANKOLA, K. **Why Online Learners Drop out**. 2001. Disponível em: <<http://www.workforce.com/2001/06/03/why-online-learners-drop-out/>>. Acesso em: maio 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, J.; DAL BERTO, A.; VIEIRA, M. F. V. (no prelo). **Ensino a distância: uma análise do Moodle como instrumento no processo ensino-aprendizagem do ensino médio e superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - Câmpus Araquari**.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina n. 6, v.1, p. 167-182, 2003.

GOMES, L. Computers: Will they ever learn? **Forbes Asia Magazine**, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.forbes.com/global/2010/0809/columnists->

lee-gomesdigital-tools-computers-will-they-learn.html>. Acesso em: mar.2016.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GOUVEIA, A. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 49, p. 67-70, maio/1984.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages**. Upper Saddle River: Prentice-hall, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Functions of Language**. London: Edward Arnold, 1973.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. London: Longman, 1994.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 2011. 1ª edição. Versão Livro Digital.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. Londres: SAGE Publications, 2000.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias - o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2003. 141 p.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 5ª Ed.

LARSEN- FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986. 2ª Ed.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman, 1991.

LAWINSCKY, F. M.; HAGUENAUER, C. **Análise das ferramentas da plataforma MOODLE do LATEC/UFRJ segundo a abordagem sistêmico relacional de interação**. Rio de Janeiro, [s.n.], maio/2011.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38. (Pré-edição).

LEITE, T. M. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos**. 2006. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/ava/textomoodlevirtual.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/textomoodlevirtual.pdf)> Acesso em: ago. 2016. (Versão Digital).

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

LIMA, M. S.; FONTANA, B. A negociação de sentido e a interação na aquisição de LE. In: GIMENEZ, T (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, v. 1, p. 233-239.

LONG, M. A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (eds) **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters. 1985.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. In: \_\_\_\_\_. **Second language research: methodology and design**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43-99.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, F. S. **Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MARTINEZ, M. High attrition rate in e-learning: Challenges, predictors, and solutions. **The eLearning Developers Journal**, Berkeley, v.1, n. 7, 2003.

MARTINS, C. Z.; SCHEIDE, T. J. F. As causas da evasão discente na educação a distância (EAD). In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente: v. 9, n. Especial, jul-dez/2012.

MASSAROTTO, F. A.; SOUZA, A.; BARBIRATO, R. C. Vivência comunicativa na aula de LE do ensino médio: alguns resultados. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 113-126, 2009.

MATTOS, A. M. A. Atividades de grupo em aulas de língua estrangeira: “ação profunda”, fontes de estresse e problemas entre participantes. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, jan/abr 2014. p. 105-112.

MAURÍCIO, W. P. D.; SCHLEMMER, E. Educação à distância: as causas da evasão, os não lugares e suas manifestações. In: Congresso brasileiro de ensino superior à distância, 11., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UNIREDE, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anaisesud2014/files/pdf/127009.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

MERCADO, L. P. Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p.169-183, set./dez.2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MONTARDO, S. P.; ROCHA, P. J. Cartografia da utilização da mídia no espaço virtual em Novo Hamburgo: proposta de referencial teórico. **Gestão e Desenvolvimento**, Novo Hamburgo, v.2, n.1, 2005, p.63-73.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 424p.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, J.M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação inovadora na Sociedade da Informação. **Reunião Anual da ANPED**, 23, Caxambu 2000. *Anais eletrônico...* Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/moran.pdf> Acesso em: ago.2016.

MORESI, E. A. D. (Org). **Manual de Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, mar., 2003.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 43, p. 97-117, 1984.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p.1-16, 2008.

OLIVEIRA, C. S. **Avaliação da aprendizagem na educação on-line: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora**. Recife: Edufpe, 2010.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico prática**. Campinas: Papirus, 1996.

PAIVA, V .L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005a. p. 127-140.

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

\_\_\_\_\_. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al. (Orgs) **Revisitações: edição comemorativa - 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p.41-57.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, V. O. **Bate-papo na Internet: algumas perspectivas educativas**. 2004. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2004. Disponível em: <[http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/tesesdissertacoes/dissertacao\\_vivan.pdf](http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/tesesdissertacoes/dissertacao_vivan.pdf)>. Acesso em ago. 2016.

PRABHU, N. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PIENIZ, M. Novas configurações metodológicas e espaciais: etnografia do concreto à etnografia do virtual. In: **Revista Elementa: Comunicação e Cultura**, Sorocaba, v. 1, n. 2, jul/dez 2009.

PIMENTEL, N. M. As políticas públicas para as tecnologias de informação e comunicação e educação a distância no Brasil. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 83-102, jul./out. 2012.

PRADO, M. E. Educação a distância: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas. **Salto para o Futuro/SEED/MEC**. Brasília: MEC/SEED, 2001. p.20-25. (Série Tecnologias e educação: novos tempos, outros rumos).

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 6ª ed.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. **A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/ Língua Estrangeira**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

RETORTA, M. S. **Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná**: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**, New York: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics**. London: Longman, 1986.

ROCHA, A. L. C. Língua Inglesa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma experiência no *Moodle* na Amazônia Tocantina. **A Palavrada**, Bragança Paulista, v. 4, Jul-dez de 2013.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (Orgs.) **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p.9-24.

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras**: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas. 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.

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: **Linguagem, educação e virtualidade [online]**. São Paulo: Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ROZENFELD, C. C. F.; GABRIELLI, K. S.; SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de LE como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. In: **Encontro nacional sobre hipertexto**, 3, Belo Horizonte, 2009. *Anais...* Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/m-o/o-forum%20educacional.pdf>>. Acesso em: fev. 2015.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, E. M. et al. **Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção**. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

SANTOS, F. R. Plágio discente no contexto da educação a distância. In: Seminário Multidisciplinar ENIAC, 6. Guarulhos, 2014. v. 1, n. 6. **Anais ...** Guarulhos, 2014. p.7-26.

SANTOS, G. S. J. L.; SILVA, S. P. Produção Textual: concepção de texto, gêneros textuais e ensino. **Cadernos do CNFL**, Rio de Janeiro, 2012, Vol. XVI, n. 04, t.1 – *Anais ...* Rio de Janeiro, 2012. p.1085-1090.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J. Cunha; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL). Brasília: Edunb, 1999.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL – International Review of Applied Linguistics**, v. 10, n. 3, p. 209 – 231, 1972.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 4. ed. rev. atual.– Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, E. L.; SOBRAL, S. R. O MOODLE e o apoio pedagógico acrescido a inglês. **Revista do DICT**, Porto, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2011.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006, p.51-73.

SILVA P. C. D.; SHITSUKA R.; MORAIS G. R. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EaD e Presencial - **Revista**

**Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Volume 12, p. 11-25, 2013.

SILVEIRA, C. A. B. Educação a Distância e a Evasão: estudo de caso da realidade no polo UAB de Franca. In: SIED, São Carlos, 2012. **Anais...** São Carlos, 2012.

SILVEIRA, R.; BENDER, M. Interpretações da Abordagem Comunicativa por Alunos de um curso de Licenciatura na Modalidade a Distância. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXVII, p. 24-45, 2013.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 17, p. 38 - 62, 1996.

\_\_\_\_\_. Second Language Acquisition strategies and task- based learning. **Working papers in English language teaching 1**. London: Thames Valley University, 1992. p. 1-31.

STERN, H.H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SOUSA, D. **O vídeo na aula de língua estrangeira: motivar para troca de experiências comunicacionais**. 2009. 234f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de letras da universidade do Porto, Porto, 2009.

TORRES, A. A.; SILVA, M. L. R. O ambiente Moodle como apoio a educação a distância. In: **Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino**. 2, Recife, 2008. Anais Eletrônicos... Recife, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Aline-Albuquerque-Torres-e-Maria-Luzia-Rocha.pdf>>. Acesso em: mai./2015.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, p.22-31, 2005.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novate, 2007.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1988.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância**. Fortaleza: RDS, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de Línguas. In: Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG, VII, Goiás, 2009. **Anais...** Goiás, 2009.

VILAÇA, M.L.C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social de Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied linguistics**, Oxford, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

\_\_\_\_\_. **Teaching Language as Communication**. London: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London: OUP, 1976.

WILLGING, P.; JOHNSON, S.D. Factors that influence students' decision to drop out of online courses. **Journal for Asynchronous Learning Networks**. v.8, n.4., Newburyport, dez./2004. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862360.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

WILLIS, J. A Framework for Task-based Learning. **Longman Handbooks for Language Teachers**. London: Longman, 1996.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?. In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B.. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2011. p. 147-172.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. **Contexturas**, São José do Rio Preto, n.17, p.75-94, 2010.

\_\_\_\_\_. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 13, p. 35-46, 2007.

\_\_\_\_\_. **Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas**. 1999. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1999.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Formulário de inscrição

14/03/2017

Formulário de Inscrição - Curso de inglês a distância

## Formulário de Inscrição - Curso de inglês a distância

Nome Completo

Data de nascimento

Número do CPF e órgão expedidor

Número do RG e órgão expedidor

Endereço de email pessoal e/ou acadêmico

Telefones para contato

Escolaridade

Curso em que está matriculado no momento

Instituição de Ensino em que está matriculado

Profissão que exerce no momento

Nome da empresa em que trabalha

Possui acesso a internet

- Em casa.  
 No trabalho.  
 Na escola.

file:///F:/Documents/2015/DENISE%202015/FIC%20-%202015/Formul%C3%A1rio%20de%20inscri%C3%A7%C3%A3o%20-%20Curso%20de%20ingl... 1/2

Em todos os lugares citados acima.

Outro:

**Você conhece a plataforma Moodle.**

Sim.

Não.

Outro:

**Você já fez alguma curso a distância? Qual?**

**Você está disposto a disponibilizar quanto tempo semanal para se dedicar ao curso?**

Duas horas.

Três horas.

Quatro horas.

Cinco horas ou mais.

*Nunca envie senhas pelo Formulários Google.*

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I**  
**Seleção para o curso de inglês a distância**

1. Qual a sua experiência com a língua inglesa?
2. Você já fez algum curso e inglês?
3. Atualmente, qual o seu contato com o inglês?
4. Você se sente confortável com qual habilidade em inglês?
5. Qual o seu interesse em fazer este curso?
6. Quais são as suas expectativas?
7. Você tem alguma dúvida?
8. Você já usou a plataforma *Moodle*?
9. Você já fez algum curso a distância?
10. Você tem alguma dúvida sobre o curso?

## Questionário de Pesquisa

Caro(a) aluno(a),

Peço sua colaboração para responder a este questionário que é extremamente importante para a minha pesquisa de Doutorado que visa trabalhar com tarefas comunicativas em inglês na plataforma Moodle.

As suas informações pessoais como nome, idade e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato de vocês participantes de pesquisa.

Obrigada por sua participação!

Cidade, dia, mês e ano.

### 1. Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Cidade de moradia: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_

### 2. Escolaridade

A) Onde você cursou o Ensino Fundamental 2 (do 6º ao 9º ano)?

Todo em Escola Pública.

Todo em Escola Particular.

Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular.

B) Onde você cursou o Ensino Médio (da 1ª à 3ª série)?

Todo em Escola Pública.

Todo em Escola Particular.

Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular.

C) Qual a sua escolaridade atual?

Ensino Médio Completo.

Ensino Médio Incompleto.

Ensino Técnico Completo.

Ensino Técnico Incompleto.

Ensino Superior Completo.

Ensino Superior Incompleto.

Se possível, especifique o nome do curso:

\_\_\_\_\_

### 3. Experiência com a Língua Inglesa

A) Você já estudou inglês antes?

- Sim.  
 Não.

B) Caso a resposta da pergunta anterior tenha sido “sim”, assinale com um “X” onde você estudou inglês e responda por quanto tempo?

- Na escola regular. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 Na universidade/faculdade. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 Com professor particular. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 Em escola de idiomas. Qual? e Por quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 Em cursos no exterior. Onde? \_\_\_\_\_  
 Outras: \_\_\_\_\_

C) Qual o seu contato com a língua inglesa nos dias atuais?

- Sites de relacionamento.  
 Vídeos no Youtube.  
 Letras de música.  
 Notícias em áudio e vídeo.  
 Notícias impressas.  
 Livros.  
 Revistas.  
 Google tradutor.  
 Dicionários online.  
 Dicionários impressos.  
 Outros: \_\_\_\_\_

D) Com que frequência você escuta em inglês? \_\_\_\_\_

O que você escuta? \_\_\_\_\_

E) Com que frequência você fala em inglês? \_\_\_\_\_

Com quem e/ou onde você fala? \_\_\_\_\_

F) Com que frequência você lê em inglês? \_\_\_\_\_

O que você lê? \_\_\_\_\_

G) Com que frequência você escreve em inglês? \_\_\_\_\_

O que você escreve? \_\_\_\_\_

#### 4. Acesso à Internet

A) Com que frequência, em média, você acessa a Internet?

- Nunca                       4x por semana  
 1x por semana             5x por semana  
 2x por semana     6x por semana  
 3x por semana     Todos os dias

B) Caso você acesse a Internet, você faz uso de (pode marcar mais de um):

- Acesso doméstico por meio de conexão discada.
- Acesso doméstico por meio de banda larga.
- Acesso público por meio de Lan Houses.
- Acesso público por meio do laboratório de informática da escola.
- Outro(s). Especifique: \_\_\_\_\_

C) Caso você acesse a Internet, seus hábitos incluem (pode marcar mais de um):

- Uso de chats (MSN, Google Talk, Yahoo Messenger, Skype etc.)
- Uso de blogs.
- Uso de ferramentas de busca (Google etc.)
- Envio de e-mails.
- Visita a sites de entretenimento (YouTube, jogos on-line, músicas, humor etc.)
- Visita a sites de relacionamento ( Facebook, MySpace etc.)
- Visita a sites de notícias (sites de jornais, revistas, rádios).
- Visita a sites educativos (museus e bibliotecas virtuais, sites de educadores e instituições educacionais, portais do MEC etc.)
- Visita a sites de compras (Mercado Livre, Submarino etc.)
- Faz download de músicas e vídeos.
- Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

D) Você utiliza a Internet para ajudar no aprendizado de inglês?

- Não
- Sim

E) Se a resposta anterior for “sim”, como a Internet o auxilia no aprendizado de inglês, ou seja, o que você faz na Internet para aprender inglês? Tem algum site que você utiliza? Cite-o.

---

---

---

## 5. A plataforma Moodle

A) Você já utilizou algum ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?

- Sim
- Não

B) Se sua resposta foi “sim” ao item anterior, qual a plataforma utilizada? E para que curso foi?

---

---

C) Você já utilizou a plataforma Moodle da Instituição onde este curso será oferecido?

- Sim
- Não

D) Se sua resposta foi “sim” ao item anterior, para qual disciplina ou curso? Você a utilizava para que especificamente?

---

---

---

E) Quais as ferramentas virtuais você conhece (pode marcar mais de um)?

- fórum.
- envio de arquivo único.
- chat.
- wiki.
- glossário.
- questionário.
- tarefa.
- outras \_\_\_\_\_
- nenhuma.

### **6. O Curso de Inglês Comunicativo para Áreas Tecnológicas**

A) Por que você escolheu este curso? (Pode marcar mais de um item.)

- Porque é a distância.
- Porque tem flexibilidade de horário e/ou local para realizar as atividades.
- Porque é para iniciantes de inglês.
- Porque é para áreas tecnológicas.
- Porque é pela plataforma Moodle da Instituição e eu já a conheço.
- Porque prefiro estudar sozinho(a) que em grupo.
- (cite outros fatores)

---

---

B) O que você espera aprender de inglês no curso? (Pode marcar mais de um item.)

- vocabulary. (vocabulário)
- listening. (audição)
- reading. (leitura)
- writing. (escrita)
- speaking. (fala)
- grammar. (aspectos gramaticais)
- (cite outros)

---

---

---

C) Para que você quer aprender o citado acima?

---

---

---

D) Qual habilidade você acredita ter mais facilidade?

- Listening

- Reading
- Speaking
- Writing
- (cite outra) \_\_\_\_\_

E) Qual habilidade você acredita ter mais dificuldade?

- Listening
- Reading
- Speaking
- Writing
- (cite outra) \_\_\_\_\_

F) Você está disposto(a) a dedicar quantas horas por semana para estudar inglês?

- menos de uma hora.
- uma hora.
- duas horas.
- 3 horas.
- mais de 3 horas.

**Muito obrigado pela sua participação na pesquisa!**

**Profa. Ma. Denise Elaine Emidio**

## **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II**

### **Levantamento de expectativas e sugestões dos alunos**

#### **Part 1 – Students' expectations before starting doing the English Course**

1. Which were your expectations before starting doing this English Course?
2. In which ways your expectations were (weren't) achieved?
3. Would you say that what you have learnt contributed to your life or to your profession?
4. Which activities did you like the most? Which activities did you like the least? Why?
5. What about the number of activities per week, too many, too few?

#### **Part 2 – Students' suggestions for the English Course**

1. Would you like to suggest anything to improve this course?
2. What would you like to have more?
3. Would you like to make any additional comment?

## APÊNDICE E – Questionário com os alunos desistentes do curso

14/03/2017

AVALIAÇÃO - CURSO DE INGLÊS A DISTÂNCIA (alunos desistentes)

### AVALIAÇÃO - CURSO DE INGLÊS A DISTÂNCIA (alunos desistentes)

1. Nome Completo

---

2. Idade

---

3. Endereço de Email

---

4. Escolaridade

---

5. Curso ou Área de Estudo

---

6. Nome da Instituição de Ensino

---

7. Profissão

---

8. Nome da Empresa

---

9. Você já tinha feito algum curso a distância?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

10. Você já conhecia a plataforma Moodle?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

## 11. O que você achou da plataforma Moodle?

Marcar apenas uma oval.

- Fácil de usar
- Difícil de usar
- Outro: \_\_\_\_\_

## 12. Onde você acessava à internet para realizar o curso?

Marcar apenas uma oval.

- Em casa.
- No trabalho.
- Em casa e no trabalho.
- Na escola.
- Em casa, na escola e no trabalho.
- Outro: \_\_\_\_\_

## 13. Quantas horas você pretendia dedicar ao curso?

Marcar apenas uma oval.

- 1 hora por semana
- 2 horas por semana
- 3 horas por semana
- 4 horas por semana
- Mais de 4 horas por semana

## 14. Quanto tempo você ficou no curso?

Marcar apenas uma oval.

- Só acessei a plataforma, mas nunca cursei
- 1 semana
- 2 semanas
- 3 semanas
- 4 semanas
- 5 semanas
- 6 semanas
- Outro: \_\_\_\_\_

## 15. Qual o motivo principal de ter desistido do curso?

Marcar apenas uma oval.

- Falta de tempo
- Falta de orientação
- Dificuldade com a plataforma
- Dificuldade com a realização das atividades
- Outro: \_\_\_\_\_

16. Das atividades que você realizou, qual(is) você gostou mais? Por quê?

---

---

---

---

---

17. Das atividades que você realizou, qual(is) você gostou menos? Por quê?

---

---

---

---

---

18. Você gostou do tema do curso "Inventores e Invenções"?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

19. Você gostou dos inventores escolhidos, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

20. O que você achou do curso?

*Marcar apenas uma oval.*

Fácil

Difícil

Outro: \_\_\_\_\_

21. Você recebeu orientação suficiente da professora?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

22. O que faltou no curso?

---

---

---

---

---

23. Qual sugestão você daria para melhorar o curso?

---

---

---

---

---

24. Você gostaria de ter a oportunidade de realizar um outro curso como esse?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

25. Faça outras observações ou outros comentários que achar relevantes.

---

---

---

---

---

## APÊNDICE F – Questionário com os alunos concluintes do curso

14/03/2017

AVALIAÇÃO GERAL - CURSO DE INGLÊS A DISTÂNCIA (alunos concluintes)

### AVALIAÇÃO GERAL - CURSO DE INGLÊS A DISTÂNCIA (alunos concluintes)

1. Nome Completo

---

2. Idade

---

3. Endereço de Email

---

4. Escolaridade

---

5. Curso ou Área de Estudo

---

6. Nome da Instituição de Ensino

---

7. Profissão

---

8. Nome da Empresa

---

9. Você já tinha feito algum curso a distância?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

10. Você já conhecia a plataforma Moodle?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

<https://docs.google.com/forms/d/1Tq4X2aBoTeKEICJ7-ThanNkQj8VP6L6-Re-ntoAilCs/edit>

1/4

11. O que você achou da plataforma Moodle?

Marcar apenas uma oval.

- Fácil de usar  
 Difícil de usar  
 Outro: \_\_\_\_\_

12. Onde você acessava à internet para realizar o curso?

Marcar apenas uma oval.

- Em casa.  
 No trabalho.  
 Em casa e no trabalho.  
 Na escola.  
 Em casa, na escola e no trabalho.  
 Outro: \_\_\_\_\_

13. Quantas horas você pretendia dedicar ao curso?

Marcar apenas uma oval.

- 1 hora por semana  
 2 horas por semana  
 3 horas por semana  
 4 horas por semana  
 Mais de 4 horas por semana

14. Quanto horas você dedicou ao curso?

Marcar apenas uma oval.

- 1 hora por semana  
 2 horas por semana  
 3 horas por semana  
 4 horas por semana  
 4 horas ou mais por semana  
 Outro: \_\_\_\_\_

15. Quais eram as suas expectativas antes de iniciar o curso?

---

---

---

---

---

16. Ao iniciar o curso, suas expectativas foram atendidas? Justifique.

---

---

---

---

---

17. Das atividades que você realizou, qual(is) você gostou mais? Por quê?

---

---

---

---

---

18. Das atividades que você realizou, qual(is) você gostou menos? Por quê?

---

---

---

---

---

19. Você gostou do tema do curso "Inventores e Invenções"?

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Outro: \_\_\_\_\_

20. Você gostou dos inventores escolhidos, Nikola Tesla e Leonardo da Vinci?

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Outro: \_\_\_\_\_

21. O que você achou do curso?

Marcar apenas uma oval.

- Fácil  
 Difícil  
 Outro: \_\_\_\_\_

22. Você recebeu orientação suficiente da professora?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

23. O que faltou no curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Qual sugestão você daria para melhorar o curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Você gostaria de ter a oportunidade de realizar um outro curso como esse?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

26. Faça outras observações ou outros comentários que achar relevantes.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – O material

### Visão Geral do Material

<p><b>Curso de Inglês a Distância:</b></p> <p><b>Curso Comunicativo para Áreas Tecnológicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li> COURSE PRESENTATION</li><li> TEACHER'S PRESENTATION</li><li> TRAÇANDO SEU PERFIL<ul style="list-style-type: none"><li> QUESTIONÁRIO - TRAÇANDO SEU PERFIL</li><li> QUESTIONÁRIO RESPONDIDO</li></ul></li><li> APRESENTANDO-SE<ul style="list-style-type: none"><li> APRESENTAÇÃO PESSOAL</li></ul></li><li> FÓRUM DE DÚVIDAS</li><li> Fórum de notícias</li></ul>
<p><b>Tópico 1</b></p> <p><b>TOP 10 INVENTORS OF ALL TIME</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li> Week 1<ul style="list-style-type: none"><li> TABLE TO COMPLETE</li><li> TABLE COMPLETED</li></ul></li><li> WHO IS HE?</li><li> WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?</li></ul>
<p><b>Tópico 2</b></p> <p><b>NIKOLA TESLA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li> WEEK 2 - Part 1<ul style="list-style-type: none"><li> DIAGRAM or TIMELINE</li></ul></li><li> WEEK 2 - Part 2<ul style="list-style-type: none"><li> NIKOLA TESLA'S BIOGRAPHY TEXT</li><li> TESLA'S BIOGRAPHY TEXT</li></ul></li><li> WEEK 2 - Part 3<ul style="list-style-type: none"><li> MATCHING ACTIVITY ABOUT NIKOLA TESLA</li></ul></li></ul>

### Tópico 3

#### NIKOLA TESLA

-  WEEK 3 - Part 1
  -  MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL
-  WEEK 3 - Part 2
  -  TESLA'S ACHIEVEMENTS
-  THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT
-  WEEK 3 - Part 3
  -  10 THINGS ABOUT NIKOLA TESLA
-  WEEK 3 - Part 4
-  CHATTING

### Tópico 4

#### NIKOLA TESLA

-  WEEK 4 - Part 1
  -  PROFILE OF NIKOLA TESLA
-  WEEK 4 - Part 2
  -  QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA

### Tópico 5

#### LEONARDO DA VINCI

-  CHATTING ABOUT LEONARDO DA VINCI
-  WEEK 5 - Part 1
  -  LEONARDO DA VINCI FACTS
  -  CURIOSITIES ABOUT LEONARDO DA VINCI
-  WEEK 5 - Part 2
  -  LEONARDO DA VINCI'S INVENTIONS
-  LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION

### Tópico 6

#### LEONARDO DA VINCI

-  WEEK 6 - Part 1
  -  RENAISSANCE
    -  THE RENAISSANCE WORLD OF LEONARDO DA VICI
-  WEEK 6 - Part 2
  -  THE VITRUVIAN MAN
  -  THE VITRUVIAN MAN VIDEO
    -  THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION

## Tópico 7

### LEONARDO DA VINCI

-  WEEK 7 - Part 1
-  MONA LISA
-  THE MYSTERY SURROUNDING MONA LISA
-  WHICH THEORIES ARE THERE?
-  THEORIES ABOUT THE MONA LISA
-  WHICH THEORY DO YOU AGREE WITH?
-  WEEK 7 - Part 2
-  THE LAST SUPPER
-  THE LAST SUPPER EXPLANATION
-  WEEK 7 - Part 3
-  LEONARDO DA VINCI'S PAINTINGS

## Tópico 8

-  WEEK 8

## Geral – Week 0

Curso de Inglês a Distância:

### Curso Comunicativo para Áreas Tecnológicas

-  COURSE PRESENTATION
-  TEACHER'S PRESENTATION
-  TRAÇANDO SEU PERFIL
-  QUESTIONÁRIO - TRAÇANDO SEU PERFIL
-  QUESTIONÁRIO RESPONDIDO
-  APRESENTANDO-SE
-  APRESENTAÇÃO PESSOAL
-  FÓRUM DE DÚVIDAS
-  Fórum de notícias

### COURSE PRESENTATION

**Welcome EVERYBODY. It's a pleasure to have you as my students.**

*Sejam todos bem vindos. É um prazer tê-los como meus alunos.*

**This is an English Course designed to YOU, students, who want to learn English.**

*Este é um Curso de Inglês feito para vocês, alunos que querem aprender Inglês.*

**We are going to talk about some important INVENTORS and some of their important INVENTIONS.**

*Vamos falar sobre alguns inventores importantes e algumas de suas invenções importantes.*

**The course is divided in weeks with activities to be done.**

*O curso é dividido em semanas com atividades a serem realizadas.*

**I hope you enjoy the course and LEARN ENGLISH.**

*Espero que vocês gostem do curso e aprendam Inglês.*

**See you,**

**Denise**

### TEACHER'S PRESENTATION

Hello, how are you doing?

My name is Denise and I am an English and a Portuguese teacher at IFSP. First, I worked in São João da Boa Vista and nowadays I work in Araraquara. I live in São Carlos and I am a doctoral student at UFSCar. My studies are about teaching and learning English using some English Tasks and Moodle Platform. I am married, I have a four-year-old daughter named Helena. I love teaching and helping my students. Teaching is a way to contribute to my students' personal, academic and professional growth. I hope you like the course and learn English. If you want to know me better you can access myattes curriculum at <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4259188P8> and also my facebook page <https://www.facebook.com/denise.emidio.9>.

See you.

## TRAÇANDO SEU PERFIL

Olá queridos alunos, tudo bom?

Para iniciarmos o nosso primeiro contato, gostaria de conhecê-los. Gostaria de saber não apenas informações pessoais, mas também informações sobre o contato de vocês com o ensino de inglês.

Para isso, gostaria que vocês respondessem a um questionário que tem o intuito de servir como instrumento de dados para que eu, professora do curso, possa traçar um perfil de vocês, como aprendizes de inglês.

Baixem o questionário que se encontra no ícone QUESTIONÁRIO - TRAÇANDO SEU PERFIL, respondam-no, salvem o arquivo com seu nome completo e enviem-no pela plataforma no ícone QUESTIONÁRIO RESPONDIDO.

Um grande abraço,

Denise

## Questionário de Pesquisa<sup>54</sup>

**Caro(a) aluno(a),**

**Peço sua colaboração para responder a este questionário que é extremamente importante para a minha pesquisa de Doutorado que visa trabalhar com tarefas comunicativas em inglês na plataforma Moodle.**

**As suas informações pessoais como nome, idade e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato de vocês participantes de pesquisa.**

**Obrigada por sua participação!**

## QUESTIONÁRIO RESPONDIDO

Olá queridos alunos, tudo bom?

Depois de responderem ao questionário, salvem o arquivo com seu nome completo em .doc ou pdf e enviem-no por aqui.

Abraços,

Denise

## APRESENTANDO-SE

Olá queridos alunos, tudo bom?

Depois de terem respondido ao questionário e de eu ter a oportunidade de conhecê-los melhor, é hora de apresentar-se aos colegas do curso.

**Para isso, vocês elaborarão um pequeno texto sobre vocês em inglês.**

É importante se apresentar com o nome, idade, cidade de origem, cidade de trabalho/estudo, cidade onde mora. Que função exerce e/ou o que estuda. Conte um pouco sobre sua vida pessoal, casado/solteiro, filhos, com quem mora. Fale um pouco sobre suas expectativas com relação a este curso de inglês. Cite algumas expectativas futuras com relação a sua vida.

**Depois de elaborarem este texto, salvem o arquivo com seu nome completo em .doc ou .docx e enviem-no clicando no ícone APRESENTAÇÃO PESSOAL.**

Vocês postarão esse texto na plataforma Moodle, em "meu perfil", para que seus colegas de curso possam conhecê-los.

Um abraço,

Denise

<sup>54</sup> O questionário de pesquisa encontra-se no Apêndice C desta tese.

## Tópico 1 – Week 1

### Tópico 1

#### TOP 10 INVENTORS OF ALL TIME

 Week 1

 TABLE TO COMPLETE

 TABLE COMPLETED

 WHO IS HE?

 WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?

### Week 1

#### 1 Activity 1

Hello Everybody, how are you doing?

Let's start our FIRST WEEK.

This week we are learning about some important inventors. When and where they were born, when and where they died, what is their nationality, some of their inventions and some other information.

To learn about them, let's watch a video called "Top 10 inventors of all time".

<https://www.youtube.com/watch?v=mOSBnmUVhN0>



AFTER watching the video, you have to download the file called TABLE TO COMPLETE.

Complete the table IN ENGLISH with information in the video.

AFTER completing the table, save it with your complete name and send it clicking on an icon called TABLE COMPLETED.

Have a nice learning!!!

Denise

### TABLE COMPLETED

Hello, how are you doing?

After watching the video and completing the table with the information given, save the file with your complete name and send it in here.

TOP 10 INVENTORS OF ALL TIME						
Watch the video and complete the table below.						
INVENTOR'S NAME	DATE OF BIRTH	DATE OF DEATH	NATIONALITY	COUNTRY	PROFESSION	CREATION(S)

### WHO IS HE?

Mostrar respostas aninhadas ▾



**WHO IS HE?**  
 por Denise Elaine Emídio - Tuesday, 12 May 2015, 14:05

Hello Dear Students, how are you doing?

Now, we are going to have some fun!

After watching the video about the ten top inventors, we are going to make a **Guessing Game**.

You are going to **write some information** about one of the inventors presented earlier and your colleagues will have to guess who he is.

You can follow the example:

*He is an artist. He is from Italy. He was born in 1452. He painted the Mona Lisa. ...*

*He was an artist. He was from Italy. He was born in 1452. He painted the Mona Lisa. ...*

Post your description here in this Fórum.

After that, **read the descriptions** written by your friends and **answer WHO IS HE?**

Have fun!!

### WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?

Mostrar respostas aninhadas ▾



**WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR?**  
 por Denise Elaine Emídio - Tuesday, 12 May 2015, 14:04

Hello Students, how are you?

After watching the video about the Top 10 inventors of all Time, answer the question **IN YOUR OPINION, WHO IS THE MOST IMPORTANT INVENTOR OF ALL TIME? WHY?**

Write your answer here.

Denise

Editar | Responder

## Tópico 2 – Week 2

### Tópico 2

#### NIKOLA TESLA

📄 WEEK 2 - Part 1

📄 DIAGRAM or TIMELINE

📄 WEEK 2 - Part 2

📄 NIKOLA TESLA'S BIOGRAPHY TEXT

📄 TESLA'S BIOGRAPHY TEXT

📄 WEEK 2 - Part 3

📄 MATCHING ACTIVITY ABOUT NIKOLA TESLA

### WEEK 2 - Part 1



#### 1 NIKOLA TESLA

Hello Students, how are you doing?

Welcome to the Second Week of our course.

This week we are going to talk about **Nikola Tesla**. Who he was, what he invented and his contributions to the modern world.



Follow the instructions to do the task.

**STEP 1:** Watch this video about Nikola Tesla's life.

<https://www.youtube.com/watch?v=iEJNJ0rFSe8>



**Tip:** You can read the script of the video by clicking on the "MOSTRAR MAIS" below the video.

**STEP 2:** After watching the video, use the information from it to create a:

- **diagram**

Ex. [https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C8zPggTB-IKgDQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#imgdii=\\_](https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C8zPggTB-IKgDQ&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgdii=_)

OR

- **timeline**

Ex. [https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C8zPggTB-IKgDQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#tbm=isch&q=timeline&spell=1&imgdii=\\_](https://www.google.com.br/search?q=diagram&biw=1093&bih=534&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=PLoOVLP-C8zPggTB-IKgDQ&ved=0CAYQ_AUoAQ#tbm=isch&q=timeline&spell=1&imgdii=_)

about Nikola Tesla's most important events, according to your opinion.

You have to decide which are the most important information about him and show this on a diagram or on a timeline.

**STEP 3:** After doing the task, save it with your complete name and send your diagram or your timeline to me using the icon DIAGRAM or TIMELINE.

See you,

Denise

## DIAGRAM or TIMELINE

Hello, after creating your diagram or timeline and saving it with your complete name.

Send your file here.

Your file must have up to 2Mb.

See you,

Denise

## WEEK 2 - Part 2

### 1 NIKOLA TESLA'S BIOGRAPHY

Hello Dear Students.

Welcome to the Second part of our second week.

Now, we are learning some more information about Nikola Tesla's Life.

You are going to read a biography about Nikola Tesla. But this biography is not in the correct order.

Follow the instructions to do the task:

**STEP 1:** Click on the icon NIKOLA TESLA'S BIOGRAPHY to download the text.

**STEP 2:** You are going to put the text in the correct order according to the facts that happened in his life.

To do to this, you are going to work in groups.

**STEP 3:** Using the Wiki, each each one of you is going to write the part you think is the first, the second, the third and so on.

**STEP 4:** You have to check the correct order with your group and write the final text.

After finishing the task, each group will receive a "feedback".

Have a nice work in group!

Denise

## TESLA'S BIOGRAPHY TEXT

Hello Dear Students, are you ready to work in groups?

Let's start with a collaborative task.

After downloading Tesla's Biography, you (your group) have to put the text in the correct order of the facts which happened in Tesla's life.

Each student has to write a part of the text and the others write another part and so on. Your part must have your name on it. You can also write this part in a different color.

In group, you have to decide on the correct sequence of the text.

After finishing the text, each group will receive a "feedback".

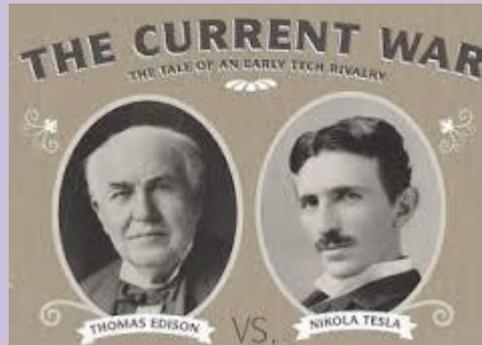
Have Fun!!

Denise

[Visualizar](#) [Editar](#) [Comentários](#) [Histórico](#) [Mapa](#) [Arquivos](#) [Administração](#)

## NIKOLA TESLA'S BIOGRAPHY

By the late 1880's Tesla, Westinghouse and Edison were at the heart of the 'War of the Currents'. During the initial years of electricity distribution Edison's direct current (DC) was the standard for the United States. It worked well for many purposes, and Edison was very interested in protecting his patents. However, alternating current (AC) was cheaper than Edison's direct current (DC), more efficient, and far more powerful.



Edison said, "There's fifty thousand dollars in it for you-if you can do it". After several months of work Tesla achieved what he had set out to do. He showed the improved motor to Edison and asked about payment. Edison told him that he was only joking, and that he didn't understand American humor. Tesla immediately resigned.

In 1875, Tesla enrolled at Austrian Polytechnic in Graz, Austria, where he studied mechanical and electrical engineering.



In 1882, Tesla began working for the Continental Edison Company in France, designing and making improvements to electrical equipment.



In 1886, Tesla founded Tesla Electric Light and Manufacturing. The company installed electrical arc light lamps designed by Tesla, while Tesla continued to develop dynamo electric machine commutators for which he received the first of many patents issued to him in the United States.



In June 1884, at the age of 28, Tesla relocated to New York City, and continued working for Edison.

In the following year Tesla told Edison that he believed that he could redesign Edison's motors and generators to make them better and more economical.

In the following year, in 1887, Tesla started the Tesla Electric Company, with the financial support of New York attorney Charles F. Peck and Western Union Director Alfred S. Brown. It was in this lab that Tesla constructed his brushless alternating current induction motor.



It was also during this time, in 1890's, that Tesla became a citizen of the United States of America. He was proud of his new home, and told many of his friends that he valued his citizenship more than any scientific honors that he had ever received.

Nikola excelled in his studies, beginning his education at home and later at the gymnasium in Carlstadt, Croatia. His genius was evident early on, when performing calculus equations in his head. This unique skill caused his teachers to think that he was cheating.



Nikola Tesla was born on July 10, 1856 in Serbia. His father, Milutin Tesla, was a Serbian Orthodox priest, and his mother had a talent for making home craft tools, mechanical appliances, and had the ability to memorize lengthy poems. Nikola credited his mother for his creative abilities and near photographic memory.



On January 7, 1943, at the age of 86, Nikola Tesla died in New York a poor and reclusive man. His legacy, however, continues to thrive. With AC power lines criss-crossing our world and electrical motors powering our blenders and washing machines, the young man who once had little chance of surviving cholera, went on to change our lives forever.

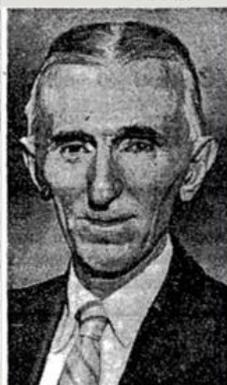
### NIKOLA TESLA DIES; PROLIFIC INVENTOR

Alternating Power Current's  
Developer Found Dead in  
Hotel Suite Here

CLAIMED A 'DEATH BEAM'

He Insisted the Invention  
Could Annihilate an Army  
of 1,000,000 at Once

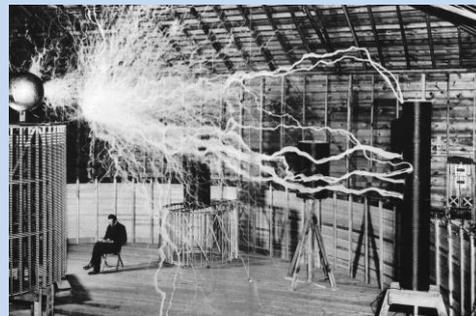
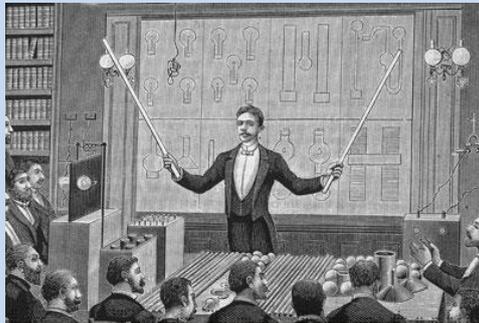
Nikola Tesla, one of the world's  
greatest electrical inventors and  
designers, was found dead last



NIKOLA TESLA  
The New York Times, 1936

One day his physics professor showed Tesla's class a new Gramme dynamo that used direct current (DC) to power the device. Amused by the device, Tesla made a suggestion to improve it by eliminating a set of inefficient sparking connections. His professor was amused by his comment, and said it would be equivalent to trying to build a perpetual motion machine.

After many years of debate, Tesla submitted a bid to power the 1893 World's fair with alternating current (AC). Over 26 million people attended the fair during the six months it was open, and saw the potential of alternation current (AC). He impressed visitors with his new phosphorescent lighting, and his gigantic 'Tesla coils' which he used to safely illuminate a line of light bulbs. Tesla had won the war, and AC would soon power the world.



As Nikola grew, he became passionate about mathematics and science, and wanted to become an engineer. Nikola's father, however, constantly oppressed his interests, and insisted that he enter the priesthood.

At age seventeen he contracted cholera. Nikola seized an opportunity, pleading with his father to change his mind and allow him to attend the renowned Austrian Polytechnic School at Graz, Austria to study engineering if he survived. His wish came true.

By the early 1890's Tesla creative energies were peaking with a number of significant projects in development, including his Tesla coil, an alternating current electrical transformer, his investigations into radiant energy (later called X-ray), and his research on high frequency transmissions and the fundamentals of radio.



## WEEK 2 - Part 3



### 1 MATCHING ACTIVITY - NIKOLA TESLA

Hello Everydoby.

We watched a video about Nikola Tesla's Life and read a Biography about him.

Now, you are going to do a matching activity.

You have to look at a picture related to Tesla's Biography and choose a setence which describes the fact shown.

See you,  
Denise

### MATCHING ACTIVITY ABOUT NIKOLA TESLA

Hello Students.

After reading Tesla's Biography, you are going to choose, for each picture, an appropriate sentence that describes it.

Have Fun!

---

Tesla continued to develop dynamo electric machine commutator.

Tesla began working for Continental Edison Company.

Edison didn't pay Tesla and told him he was only joking.

Tesla's father was a Serbian Orthodox Priest.

Tesla performed calculus equation in his head.

With AC power and electrical motor our blender and washing machine are powered.

By the early 1890's Tesla became a citizen of the United States of America.

Tesla was passionate about Mathematics and Science.

Tesla died in 1943 in New York City.

Tesla impressed visitors with his gigantic Tesla Coils.

Tesla impressed the visitors of the fair with his new phosphorescent lighting.

Alternating Current (AC) was cheaper than Edison's Direct Current (DC), more efficient, and far more powerful.

Tesla studied mechanical and electrical engineering.

Tesla, Westinghouse and Edison were at the heart of the "War of the Currents".

Tesla was born on July 10, 1856 in Serbia.

Tesla's investigation into radiant energy later was called X-ray.

---

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

🔗 Editar questão

Look at a picture related to Tesla's Biography and choose an appropriate sentence which describes it.



Escolher...



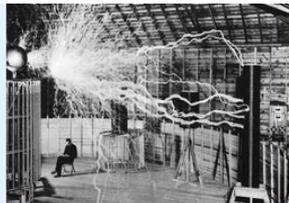
Escolher...



Escolher...



Escolher...



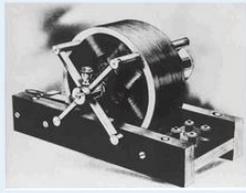
Escolher...



Escolher...



Escolher...



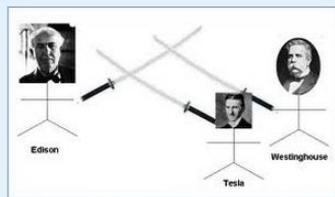
Escolher...



Escolher...



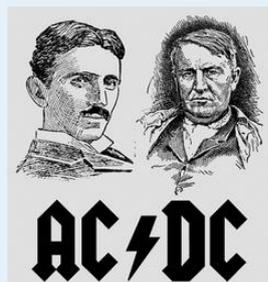
Escolher...



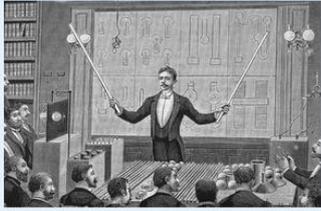
Escolher...



Escolher...



Escolher...



Escolher...



Escolher...

Tesla continued to develop dynamo electric machine commutator.  
Tesla began working for Continental Edison Company.  
Edison didn't pay Tesla and told him he was only joking.  
Tesla's father was a Serbian Orthodox Priest.  
Tesla performed calculus equation in his head.  
With AC power and electrical motor our blender and washing machine are powered.  
By the early 1890's Tesla became a citizen of the United States of America.  
Tesla was passionate about Mathematics and Science.  
Tesla died in 1943 in New York City.  
Tesla impressed visitors with his gigantic Tesla Coils.  
Tesla impressed the visitors of the fair with his new phosphorescent lighting.  
Alternating Current (AC) was cheaper than Edison's Direct Current (DC), more efficient, and far more powerful.  
Tesla studied mechanical and electrical engineering.  
Tesla, Westinghouse and Edison were at the heart of the "War of the Currents".  
Tesla was born on July 10, 1856 in Serbia.  
Tesla's investigation into radiant energy later was called X-ray.

Escolher...



## Tópico 3 – Week 3

### Tópico 3

#### NIKOLA TESLA

 WEEK 3 - Part 1

 MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL

 WEEK 3 - Part 2

 TESLA'S ACHIEVEMENTS

 THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT

 WEEK 3 - Part 3

 10 THINGS ABOUT NIKOLA TESLA

 WEEK 3 - Part 4

 CHATTING

### WEEK 3 - Part 1

#### 1 Nikola Tesla's Achievements

Hello everybody, how are you doing?

We are at the 3rd week of our course, on this week we are going to do some nice tasks.

Follow the instructions for the first task.

**STEP 1:** Access the site of TESLA MEMORIAL SOCIETY OF NEW YORK.



<http://www.teslasociety.com/>

**STEP 2:** Look at the Memorial, Tesla's Monuments, Tesla's Inventions, Tesla's Achievements.



**STEP 3:** Click on the icon "Click here to view more Tesla Achievements". (This icon is below Tesla's photograph and below "Tesla had over 700 patents".)

There are three parts about Tesla's Achievements.

Part 1: [http://www.teslasociety.com/tesla\\_achievements.htm](http://www.teslasociety.com/tesla_achievements.htm)



Part 2: [http://www.teslasociety.com/tesla\\_achievements2.htm](http://www.teslasociety.com/tesla_achievements2.htm)



Part 3: [http://www.teslasociety.com/tesla\\_achievements3.htm](http://www.teslasociety.com/tesla_achievements3.htm)



STEP 4: Observe carefully his achievements, the pictures, the documents, the photographs, the newspaper articles.

STEP 5: After visiting Tesla's Memorial, record a Testimony in English about this experience.

You can use your cell phone camera, your webcam or your digital camera. *You can record just the audio.*

Your recording must have from 1 to 2 minutes.

You have to tell people what you saw, what your impressions about the Memorial were, the most interesting object, document or thing about him that you saw. And you must invite people to visit the place too. You can invite people to go to New York City or to access the website.

Your file must have up to 2Mb.

You must send your recording clicking on the icon **MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL**.

Looking forward to watching your recordings.

## MY TESTIMONY ABOUT THE MEMORIAL

Hello.

After recording your video with your testimony about the Memorial, saving your file with your complete name, post (upload) your video here.

*(The file size is up to 2Mb.)*

See you.

## WEEK 3 - Part 2

### 1 10 most important achievements

Hello.

After visiting the Memorial, you are going to make a list of the "10 most important achievements of him".

The achievements list has to be from the most important to the least important.

Then you have to explain why you have chosen the most important one and how this has changed our modern world.

Your text must be written in English.

See you,

Denise



## TESLA'S ACHIEVEMENTS

Choose 10 IMPORTANT ACHIEVEMENTS of Nikola Tesla which are in the Memorial website.

<http://www.teslasociety.com/>

Part 1 - [http://www.teslasociety.com/tesla\\_achievements.htm](http://www.teslasociety.com/tesla_achievements.htm)

Part 2 - [http://www.teslasociety.com/tesla\\_achievements2.htm](http://www.teslasociety.com/tesla_achievements2.htm)

Part 3 - [http://www.teslasociety.com/tesla\\_achievements3.htm](http://www.teslasociety.com/tesla_achievements3.htm)

Write them here.

Number them from 10 to 1. Being 10 for the MOST IMPORTANT and 1 for the LEAST IMPORTANT.

Ex. 10 - Remote control

9 - Alternating Current

8 - ....

7 - ....

## THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT

Mostrar respostas aninhadas ▾



### THE MOST IMPORTANT ACHIEVEMENT

por Denise Elaine Emídio - Tuesday, 4 August 2015, 14:39

Hello Students.

After choosing the 10 achievements of Nikola Tesla and numbering them from 10 to 1, from the most important to the least important, explain why you chose the most important achievement. What was the impact of this invention (achievement) to the modern world?

Write your list, your choices and your explanation here.

See you,

Denise

Editar | Responder

## WEEK 3 - Part 3



### 1 Nikola Tesla Curiosities

Hello My Students.

After doing the other tasks, you are going to watch a video with 10 Things You didn't know about Nikola Tesla.

<https://www.youtube.com/watch?v=2M1IAtmzM3g>



Then you are going to look at some pictures and write a subtitle in English for each of them.

See you,

Denise

## 10 THINGS ABOUT NIKOLA TESLA

Hello Students, how are you?

After watching the video "10 Things You didn't know about Nikola Tesla",

You have to look at 10 pictures and write a subtitle for each one.

You can use information given on the video or on the text to create the subtitles for the pictures.

Have a nice writing!

Denise

### Questão 1

Ainda não respondida

Valia 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

🔗 Editar questão



Parágrafo

**B** *I* U **☰** **☷** **☹** **☺** **☻** **☼**

Caminho: p

Questão 2  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
🔗 Editar questão



Parágrafo ▼ B I [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon]

Caminho: p

Questão 3  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
🔗 Editar questão



Parágrafo ▼ B I [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon]

Caminho: p

Questão 4  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
🔗 Editar questão



Parágrafo ▼ B I [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon] [List Icon]

Caminho: p

Questão 5

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
⚑ Marcar questão  
✎ Editar questão



Parágrafo B I [List Icons] [Link Icon] [Image Icon]

Empty text area for the answer to Questão 5.

Caminho: p

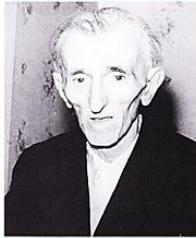
Questão 6

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
⚑ Marcar questão  
✎ Editar questão

### Nikola Tesla Dies At 85 Alone in His Hotel Suite

**Celebrated Inventor, Born in Yugoslavia, An Electrical Wizard**

Nikola Tesla, 85, inventor of the Tesla coil, the induction motor and hundreds of other electrical devices, died last night in his suite at the Hotel New Yorker. According to hotel officials, he had been in failing health for two



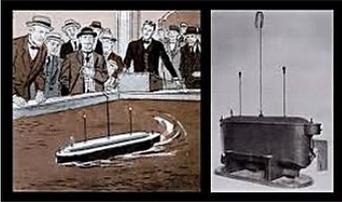
Parágrafo B I [List Icons] [Link Icon] [Image Icon]

Empty text area for the answer to Questão 6.

Caminho: p

Questão 7

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
⚑ Marcar questão  
✎ Editar questão



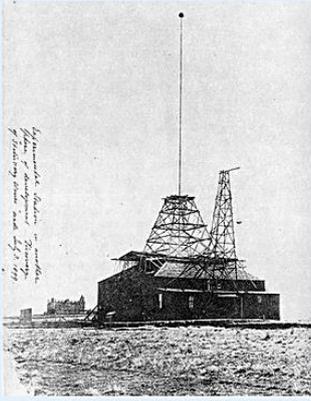
Parágrafo B I [List Icons] [Link Icon] [Image Icon]

Empty text area for the answer to Questão 7.

Caminho: p

**Questão 8**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão

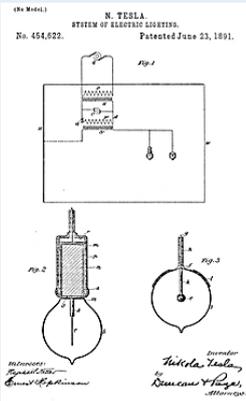


Parágrafo ▼ B I ☰ ☷ 🔗 🗑️ 🖨️ 📄

Caminho: p

**Questão 9**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão



Parágrafo ▼ B I ☰ ☷ 🔗 🗑️ 🖨️ 📄

Caminho: p

**Questão 10**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão



Parágrafo ▼ B I ☰ ☷ 🔗 🗑️ 🖨️ 📄

Caminho: p

## WEEK 3 - Part 4



### 1 Chatting

Hello Students, how are you doing?

We are going to chat about your learning expectations and suggestions for the course. .

The chat is going to happen in a specific moment arranged between you and I.

See you then,

Denise



## Tópico 4 – Week 4

### Tópico 4

#### NIKOLA TESLA

 WEEK 4 - Part 1

 PROFILE OF NIKOLA TESLA

 WEEK 4 - Part 2

 QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA

### WEEK 4 - Part 1



#### 1 Nikola Tesla - Great Minds

Hello Dear Students, how are you doing?

This is the last part of the Unit about Nikola Tesla.

This week, you are going to watch a video about Nikola Tesla.

***Nikola Tesla was one of America's greatest inventors. Tesla worked along side Thomas Edison, who later became Tesla's rival in the War of Currents. This video from About.com will give a brief overview of the life and work of Nikola Tesla.***

<http://video.about.com/history1900s/Profile-of-Nikola-Tesla.htm>

After watching the video, you are going to answer some questions.

Have a nice learning.

Denise

### PROFILE OF NIKOLA TESLA

Watch this video about Nikola Tesla's life.

<http://video.about.com/history1900s/Profile-of-Nikola-Tesla.htm#vdTrn>

**After that, answer some questions.**

#### Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

 Marcar questão

 Editar questão

Looking at the maps below we can see important places in Tesla's life.

**Describe what happened in Tesla's life in each place.**

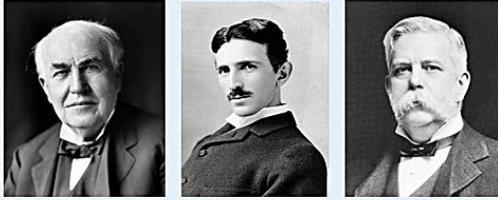


Parágrafo 

**Questão 2**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
Marcar questão  
Editar questão

Look at the pictures below. Describe what the relationship among them is.



Parágrafo

B I

¶

🔗 📷 📄

Caminho: p

**Questão 3**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
Marcar questão  
Editar questão

When we study about Tesla we know that he was Serbian-American. So he had double citizenship.

It was possible due to a fact that happened in his life when he was 35 years old.

**What was this happening?**

Escolha uma:

- a. He went to New York city.
- b. He died in the United States.
- c. He became a United States citizen.
- d. He got a job in Edison's company.

**Questão 4**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
Marcar questão  
Editar questão

Tesla was considered a genius. He invented more than  inventions.

**Questão 5**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
Marcar questão  
Editar questão

Tesla died in 1943 when he was 86 years old because he had a heart attack.

Escolha uma opção:

- Verdadeiro
- Falso

## WEEK 4 - Part 2



### 1 Who was Nikola Tesla

Hello.

In this part you are going to make a quiz about Nikola Tesla.

First, this quiz must have from 6 to 8 questions: 2 multiple choice answers, 2 open answers, 2 true or false and 2 sentences to fill in the gaps.

Second, answer the quiz.

Third, after the quiz has been answered, send the quiz to me using the icon QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA.

Have a nice creative moment.

Denise

## QUIZ ABOUT NIKOLA TESLA

Hello Students.

After making the quiz and answering it, you have to send it to me in here.

Looking forward to seeing your questions.

Denise

## Tópico 5 – Week 5

### Tópico 5

#### LEONARDO DA VINCI

 CHATTING ABOUT LEONARDO DA VINCI

 WEEK 5 - Part 1

 LEONARDO DA VINCI FACTS

 CURIOSITIES ABOUT LEONARDO DA VINCI

 WEEK 5 - Part 2

 LEONARDO DA VINCI'S INVENTIONS

 LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION

### CHATTING ABOUT LEONARDO DA VINCI

We are going to talk about Leonardo da Vinci.



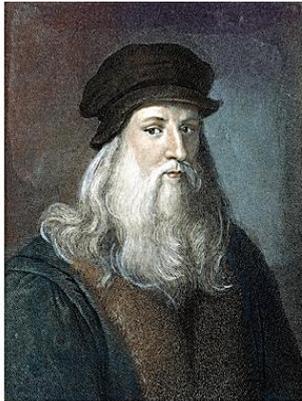
### WEEK 5 - Part 1



#### 1 LEONARDO DA VINCI

Hello Everybody.

It is time to talk about another genius. Let's learn about Leonardo da Vinci.



A man who was an inventor, an artist, a scientist and much more. His work has been affecting our lives nowadays.

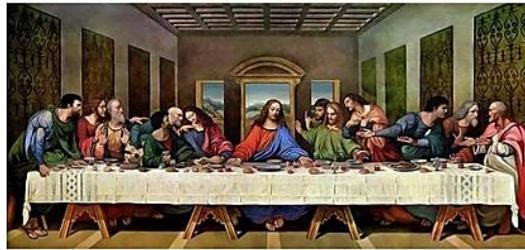
*Leonardo*  
**DA VINCI**  
MAN INVENTOR GENIUS & MAN ARTIST GENIUS

His paintings are masterpieces known by millions of people.



Let's learn about his life, about some of his inventions, about some of his paintings.

Let's learn about the *Mona Lisa* and about *The Last Supper*.



Let's get in the incredible world of Leonardo da Vinci or Leonard da Vinci.

## LEONARDO DA VINCI FACTS

You are going to learn more about Leonardo's life.



You are going to choose an appropriate subtitle for each picture.

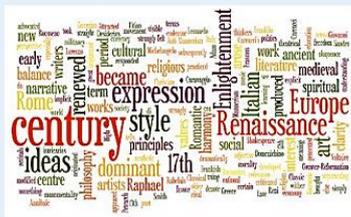
He was an inventor, scientist, mathematician, engineer, writer, musician and much more.  
 He studied the flight of birds and created plans for flying machines that resembles hang gliders and helicopters.  
 Leonardo da Vinci was born on April 15, 1452 and died on May 2, 1519. He was Italian.  
 He wrote in the opposite direction to what is normal, meaning you'd need a mirror to read it properly.  
 He lived during the Renaissance, a cultural movement that led to important developments in areas such as art and science.  
 He became an expert in the anatomy of the human body, studying it in detail and creating hundreds of drawings.  
 His conceptual drawings included plans for musical instruments, war machines, calculators, boats and other ideas.  
 He is best known as a painter, with his legendary works including the Mona Lisa, the Vitruvian Man and the Last Supper.  
 His surname "da Vinci" simply means "of Vinci", the Tuscan town where he was born.  
 The Vitruvian Man is a drawing that describes the relationship between human proportions and geometry.

Questão 1  
 Ainda não  
 respondeu  
 Vale 1,00 ponto(s).  
 Marcar  
 questão  
 Editar questão

Read these facts about Leonardo da Vinci and match them with the pictures.



Escolher...



Escolher...

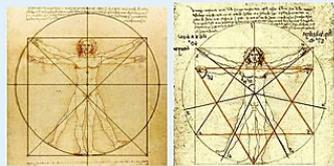


Escolher...



Escolher...

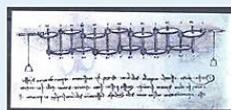




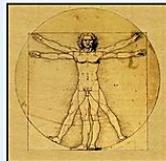
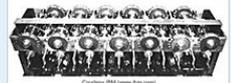
Escolher...



Escolher...



Escolher...



Escolher...



Escolher...



**Leonardo the Scientist**

**Leonardo the Inventor**

**Leonardo the Military Engineer**

Escolher...

## CURIOSITIES ABOUT LEONARDO DA VINCI

Leonardo da Vinci was an incredible man and also had an incredible life.

You are going to learn some curiosities about him.



You have to match the halves sentences describing a curiosity about him.

The pictures can help you.

many plans for several flying machines.  
parachute, first repeating rifle, swing bridge and paddleboat.  
which are still accurate today.  
hydraulic pumps.  
to paint Mona Lisa's lips.  
sculptor, a designer of costumes and a botanist.  
Leonard from the town of Vinci.  
they were all written in reverse, which made it hard for others to understand his notes.  
left-handed.  
portrait and religious painting of all time.  
first armored car in 1485.  
bicycle 300 years before it appeared on the road.  
corpses and study human anatomy.  
inflatable tube so people could float in the water.  
who loved animals.

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

✎ Editar questão

Curiosities about Leonardo da Vinci.

He was also a



Escolher... ▼

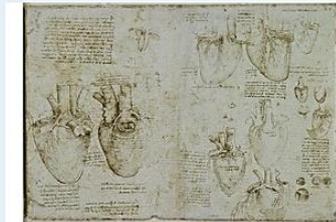


He produced aerial maps for Cesare Borgia



Escolher... ▼

He dug into graveyards at night to steal



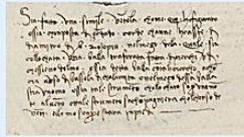
Escolher... ▼

He draw plans for the



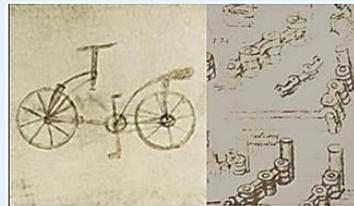
Escolher... ▼

He had dyslexia, when he made notes on his inventions.



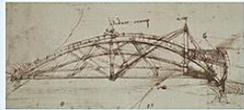
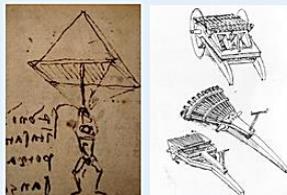
Escolher... ▼

He invented the



Escolher... ▼

He sketched the first



Escolher... ▼

The name Leonardo da Vinci translates to



Escolher...

He was very interested in the possibility of human flight. He produced



Escolher...

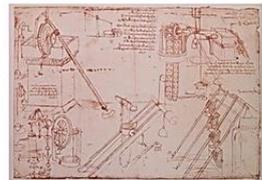


He was a vegetarian

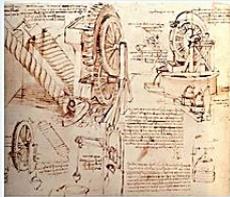


Escolher...

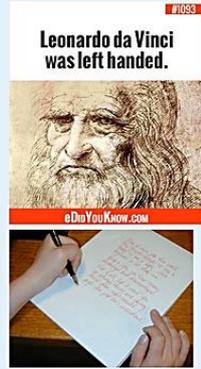
He invented



Escolher...



He was



Escolher...

The *Mona Lisa* and *The Last Supper* are the most famous, most reproduced and most parodied



Escolher...



It took da Vinci about 10 years



Escolher...

He created an



Escolher...



1 Leonardo da Vinci Inventions



Let's talk about Leonardo da Vinci inventions. People say that

Maybe not as notable in modern day's collective conscious as da Vinci's paintings or the "da Vinci Code", is Leonardo's inventions. Da Vinci was a prolific and prodigious inventor. Many of his inventions were considered way ahead of his time. While some were never used, in his time or ours, others were precursors to important innovations that are common today. Examples are the parachute, helicopter, and airplane, among others. Perhaps even less known are da Vinci's war machines. Some of today's frequently used weapons can trace their lineage back to da Vinci's notebook.

source: <http://www.personal.psu.edu>

To learn more about some of his inventions, you are going to do a task.

You are going to read some Leonardo's inventions descriptions.

After reading them, you have to choose the invention which is being described.

Have fun.

Denise



LEONARDO DA VINCI'S INVENTIONS

Read the description of an invention and match it with its image.

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão

Which invention is this?

As with many of da Vinci's ideas, he never actually built and tested it – but his notes and drawings mapped out exactly how the device would operate.

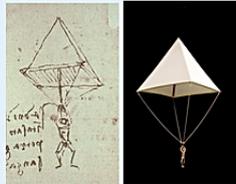
Da Vinci scrawled next to his sketches of the screw-like machine the following description: "If this instrument made with a screw be well made – that is to say, made of linen of which the pores are stopped up with starch and be turned swiftly, the said screw will make its spiral in the air and it will rise high."

Also known as the "Helical Air Screw" or simply the "airscrew", the device was designed to compress air to obtain flight – similar to today's helicopter.

Da Vinci was a big proponent of the many possibilities offered by the screw shape, and he used the shape for other inventions and designs as well.

Escolha uma:

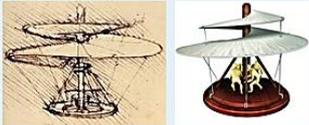
- a. parachute



- b. organ gun



- c. aerial screw



- d. armored car



Questão 2

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

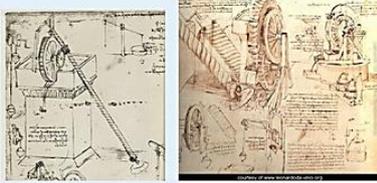
Which invention is this?

Historians stipulate that it was Leonardo da Vinci's fascination with flight that inspired him to innovate the \_\_\_\_\_, an instrument for measuring the speed of wind. His hope was that, eventually, the device could be used to give people insight into the direction of the wind before attempting flight.

While da Vinci did not actually invent the device, he did make variations on the existing design originated by Leon Batista in 1450 (da Vinci's design was probably made between 1483 and 1486) so that it was easier to measure wind force.

Escolha uma:

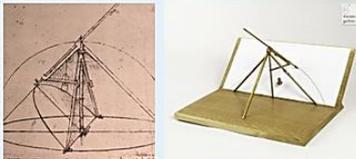
- a. water lifting



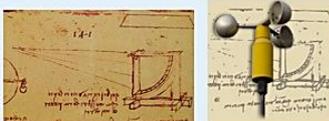
- b. giant crossbow



- c. parabolic compass



- d. anemometer



Questão 3

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

Which invention is this?

As a military engineer, one of Leonardo da Vinci's key beliefs was that mobility was crucial to victory on the battlefield. This idea is seen in many of his war inventions, from his mobile bridges and ladders to many of his weapon designs. A prime example is da Vinci's \_\_\_\_\_ invention.

During da Vinci's time, **canons** were generally used at home in stationary positions rather than on the battlefield. This was because they were heavy and took a lot of time to reload. Da Vinci designed his \_\_\_\_\_ to solve both of these problems – a fast and light **weapon** that could do a lot of damage on the battlefield.

Escolha uma:

- a. horseless carriage



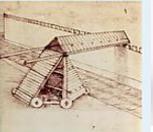
- b. flying machine



- c. triple barrel canon



- d. siege machine



Questão 4

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão

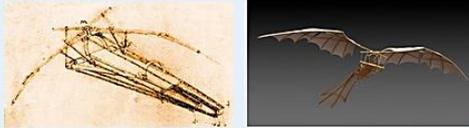
Which invention is this?

Though credit for the invention of the first practical \_\_\_\_\_ usually goes to Sebastien Lenormand in 1783, Leonardo da Vinci actually conceived the parachute idea a few hundred years earlier.

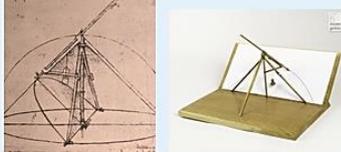
Perhaps the most distinct aspect of da Vinci's \_\_\_\_\_ design was that the canopy was triangular rather than rounded, leading many to question whether it would actually have enough air resistance to float. And since da Vinci's \_\_\_\_\_ was to be made with linen covering a wood frame, the hefty weight of the device also was viewed as an issue.

Escolha uma:

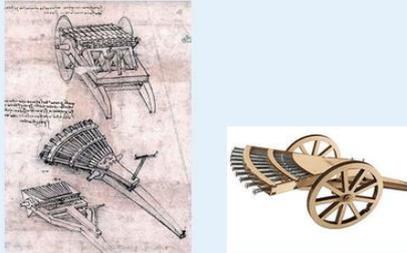
- a. flying machine



- b. parabolic compass



- c. organ gun



- d. parachute



Questão 5

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão

Which invention is this?

The precursor to the modern tank, Leonardo da Vinci's \_\_\_\_\_ invention was capable of moving in any direction and was equipped with a large number of weapons. The most famous of da Vinci's war machines, the \_\_\_\_\_ was designed to intimidate and scatter an opposing army.

Da Vinci's \_\_\_\_\_ vehicle has a number of light cannons arranged on a circular platform with wheels that allow for 360-degree range. The platform is covered by a large protective cover (much like a turtle's shell), reinforced with metal plates, which was to be slanted to better deflect enemy fire. There is a sighting turret on top to coordinate the firing of the canons and the steering of the \_\_\_\_\_.

Escolha uma:

- a. giant crossbow



- b. water lifting



c. aerial screw



d. armored car



## LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION

Mostrar respostas aninhadas



### LEONARDO DA VINCI'S MOST IMPORTANT INVENTION

por Denise Elaine Emidio - Tuesday, 16 June 2015, 19:06

After learning about some of Leonardo da Vinci inventions, give your personal opinion.



Which was the most important invention or inventions of Leonardo and why?

Write your answer here, in this fórum.

Editar | Responder

## Tópico 6 – Week 6

### Tópico 6

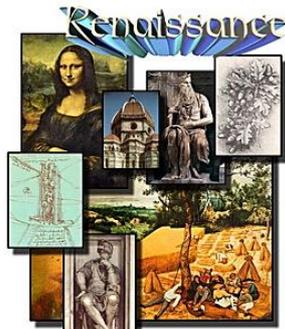
#### LEONARDO DA VINCI

-  WEEK 6 - Part 1
-  RENAISSANCE
-  THE RENAISSANCE WORLD OF LEONARDO DA VICI
-  WEEK 6 - Part 2
-  THE VITRUVIAN MAN
-  THE VITRUVIAN MAN VIDEO
-  THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION

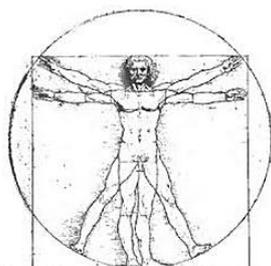
### WEEK 6 - Part 1

#### 1 LEONARDO DA VINCI'S DRAWING

This week we will learn about the **RENAISSANCE**, a period of the history, that affected directly Europe in Art, Literature, Culture, Religion and Life of the people.



After that, we will learn about one of the most famous Leonardo da Vinci's drawing, **THE VITRUVIAN MAN**.

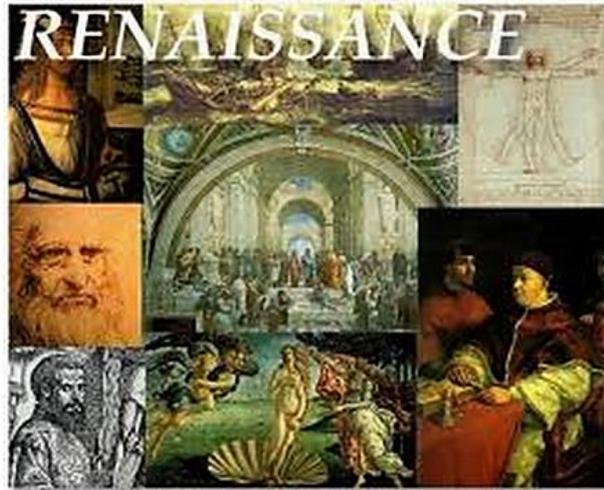


### RENAISSANCE

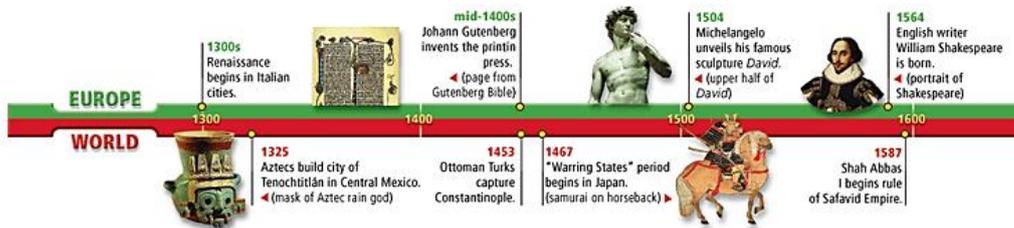
Before learning about the most famous Leonardo's drawing, The Vitruvian Man.

We need to know in which time of history was Leonardo. What was happening in Europe, mainly in Italy, in the fields of Art, Literature, Culture, Religion and in the Life of people.

Let's learn about the **RENAISSANCE**.



The Renaissance was a period of time from the 14th to the 17th century in Europe.



This era bridged the time between the Middle Ages and modern times. The word "Renaissance" means "rebirth".

*Coming out of the Dark*

The Middle Ages began with the fall of the Roman Empire. Much of the advances in science, art, and government that had been made by the Greeks and Romans were lost during this time. Part of the Middle Ages is actually called the Dark Ages because so much of what was learned earlier was lost.

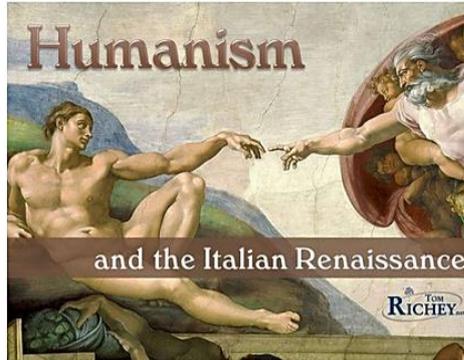
The Renaissance was a time of "coming out of the dark". It was a rebirth of education, science, art, literature, music, and a better life for people in general.

### Differences between Middle Ages & Renaissance

- The paintings from Middle Ages are not as realistic as the paintings from the Renaissance. One is more like a comic style, and the other one is more like human.
- The science is more detailed and more scientific than Middle Ages, in the Middle Ages people were brutal.
- In the Middle Ages people do things based on the Bible, but in the Renaissance, people started to find out things by themselves.
- During the middle ages, the medication wasn't very much developed, people used the wrong method that made the condition even worse. However during the Renaissance, people started to investigate more on the real human body, and started to dissect dead bodies. The medication during the Renaissance are much more reliable.

## A Cultural Movement

A big part of the Renaissance was a cultural movement called humanism. Humanism was a philosophy that all people should strive to be educated and learned in the classical arts, literature, and science. It looked for realism and human emotion in art. It also said that it was okay for people to pursue comfort, riches, and beauty.



### It began in Italy

The Renaissance started in Florence, Italy and spread to other city-states in Italy. Part of the reason it began in Italy was because of the history of Rome and the Roman Empire. Another reason it began in Italy was because Italy had become very wealthy and the wealthy were willing to spend their money supporting artists and geniuses.

City-states played a big role in the rule of Italy at the time. They were often ruled by a powerful family. Some important city-states included Florence, Milan, Venice, and Ferrara.



### The Renaissance Man

The term Renaissance Man refers to a person that is an expert and talented in many areas. The true geniuses of the Renaissance were great examples of this. Leonardo da Vinci was a master painter, sculptor, scientist, inventor, architect, engineer, and writer.

source: <http://www.ducksters.com/history/renaissance.php>

World's Greatest 1000 Creation Scientists 2000

# LEONARDO DA VINCI

1452 - 1519

Art • Engineering • Anatomy • Geology  
The Consummate "Renaissance Man"

- Artist of "Mona Lisa" and "The Last Supper"
- Designer and inventor of futuristic devices
- Architect and engineer
- Early experimentalist
- Made detailed drawings of human anatomy
- Gracious, kind-hearted

*"His scientific notebooks are filled with studies and analyses of problems in dynamics, anatomy, physics, optics, biology, hydraulics, and even aeronautics, all far in advance of his time... there is no doubt that he was a sincere believer in Christ and the Scriptures."*

— Dr. Henry M. Morris

*"If nothing else were available to give this testimony, his great work of art, The Last Supper, with its profound insights into the heart of Christ and the disciples, a painting that has blessed and stirred the souls of multitudes over the centuries, would bear witness of his faith."*

— Dr. Henry M. Morris

© 2000 David F. Coppinger Master Plan Productions, CreationScience.com

## THE RENAISSANCE WORLD OF LEONARDO DA VICI

Hello Students, how are you?

Watch this video about Leonardo da Vinci and the Renaissance.

<http://www.youtube.com/watch?v=pdDF17q-vyg>



After watching it, answer some questions.

See you,

Denise

### Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão

According to the video, what happened to the cities in Renaissance time?

New palaces, theaters and business

Cities

Churches

### Questão 2

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão

Watching the video and looking at the map below, we know that a continent was changed by Renaissance during Leonardo's lifetime. Which continent was that?



Resposta:

### Questão 3

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão

According to the video, the Renaissance also influenced the way Kings and Lord fought each other.

Escolha uma:

- a. Because they had a bigger army.
- b. Because they conquered more lands.
- c. Because they got richer.
- d. Because they improved their weapons.

**Questão 4**

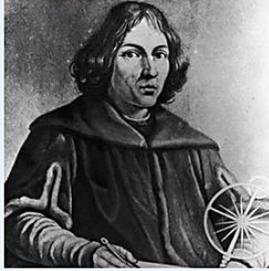
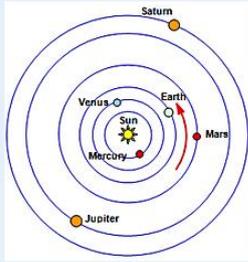
Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

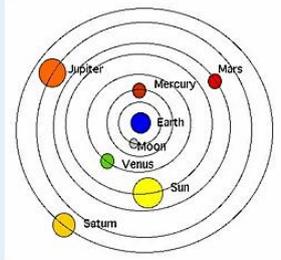
Marcar questão

Editar questão

Nowadays people believe in *Heliocentrism* which was presented by the Renaissance astronomer Nicolaus Copernicus in 1514.



But when Leonard was born, in 1452, most people still believed in *Geocentrism*. The astronomical model in which ...



Escolha uma:

- a. the Sun was the center of the world.
- b. the Man was the center of the world.
- c. the Sun revolved around the Earth.
- d. the Earth revolved around the Sun.

**Questão 5**

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

This is of Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg.



His most famous invention was created around 1440. Before this device had been invented, every book was written by hand one at a time.



What invention was that?

Resposta:

Questão 6  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
⚑ Marcar questão  
✎ Editar questão

Renaissance aroused the discovery of new places and new lands. One of the most famous discoverer of Renaissance Time was **Christopher Columbus**.



Looking at the map below we can see the route he made from Europe to discover the New World. This discovery happened in 12th of October, 1492.



What land did he discover?

Resposta:

Questão 7  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
⚑ Marcar questão  
✎ Editar questão

Leonardo da Vinci contributed to every facet to the Renaissance. His innovations were in a lot of fields. Can you name three of them?



Parágrafo **B** *I* [List icons] [Link icon] [Image icon]

Caminho: p

Questão 8

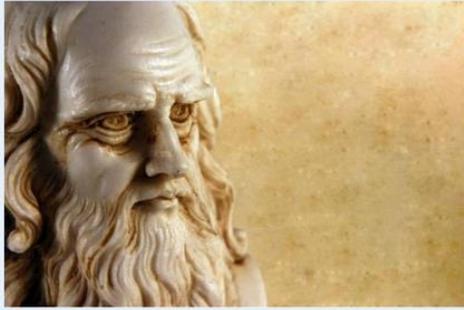
Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

⚙️ Editar questão

At the end of the video, Leonard da Vinci é described as a model over renaissance man. How would you describe him? And Why?



Parágrafo

**B** *I* [List] [List] [Link] [Image] [Table]

Caminho: p

## WEEK 6 - Part 2

### 1 The Vitruvian Man

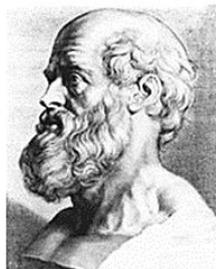
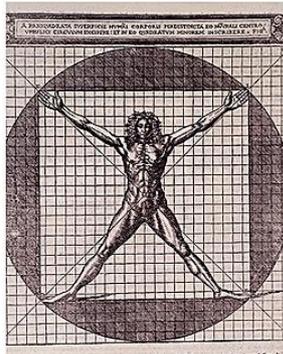
Hello Students, now we are going to learn about one of the most known drawings of all time, The Vitruvian Man by Leonardo da Vinci.

This drawing is the materialization of the Renaissance, describing how the human-being is connected to all the other elements of the universe.

The Vitruvian Man depicts the perfection of the human body and how it is directly linked to art and science.

## THE VITRUVIAN MAN

The Vitruvian Man is a drawing by Leonardo da Vinci, in which the artist uses some ideas of the Roman architect Vitruvius.



**Marcus Vitruvius Pollio** (born c. 80–70 BC, died after c. 15 BC), commonly known as **Vitruvius**, was a Roman author, architect, and civil engineer during the 1st century BC perhaps best known for his multi-volume work entitled *De Architectura*.



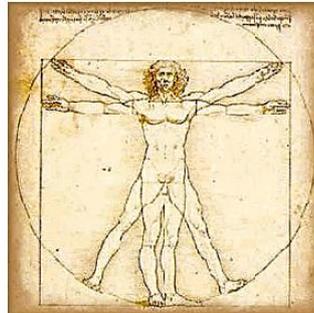
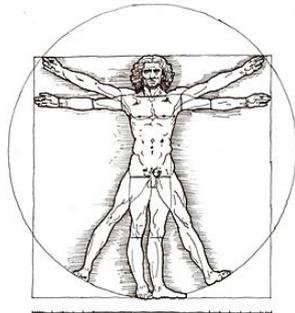
Since ancient times the notion of sacred geometry has led artists to spend a great deal of effort on matching the physical world to a mathematical ideal - not always successfully. Leonardo has created an iconic work of art in this interpretation of the proportions of the human body laid out in the Vitruvian books on Architecture.

source: <http://drawsketch.about.com/od/drawingglossary/g/vitruvianman.htm>

### **Geometrical construction of the Vitruvian Man by Leonardo da Vinci**

The Vitruvian Man is a world-renowned drawing created by Leonardo da Vinci around the year 1487.

The drawing, which is in pen and ink on paper, depicts a nude male figure in two superimposed positions with his arms and legs apart and simultaneously inscribed in a circle and square.



The drawing and text are sometimes called the Canon of Proportions or, less often, Proportions of Man. It is stored in the Gallerie dell'Accademia in Venice, Italy, and, like most works on paper, is displayed only occasionally.

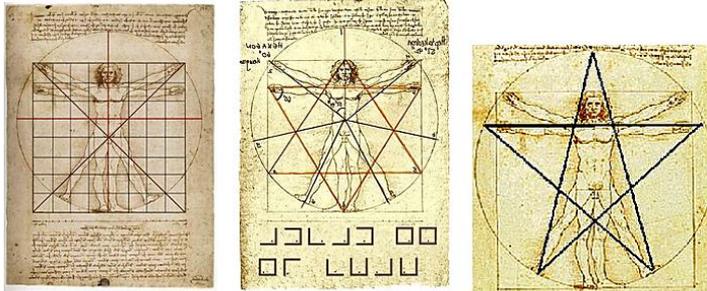


source: [http://www.world-mysteries.com/sci\\_17\\_vm.htm](http://www.world-mysteries.com/sci_17_vm.htm)

### Science and Art

The drawing is essentially the perfect combination of science and art. By creating this illustration, Da Vinci revolutionized the way we look at human proportion and mathematics. Every part of the body can be simply measured, either by the palm of the hand or the head. Da Vinci also believed that the workings of the human body are an analogy for the workings of the universe.

It is believed that Leonardo used the square to symbolize material existence and the circle to symbolize spiritual existence. The circle and square are also indicative of the center point in the body. When lines are drawn through the limbs the center of gravity, or the core of the body can be pinpointed.



According to Da Vinci, the body at a standstill with arms outstretched should form a perfect square, while the body in "spread eagle" position forms a perfect circle, with an equilateral triangle formed by the spread of the legs.

source: [http://www.ivic.edu/academics/schoolFA/arhistory/Documents/art2526projects/davinci\\_f07/page/analysis.html](http://www.ivic.edu/academics/schoolFA/arhistory/Documents/art2526projects/davinci_f07/page/analysis.html)

### The text with the drawing

The Vitruvian man illustrates Leonardo's theory that man is the measure of all things. The text accompanying this drawing gives us a detailed account of da Vinci's premiss that each section of the human body is a measure (a percentage) of the whole.

source: <http://mathforeurope.digibel.be/vitr0000.htm>

Read the text which comes with the drawing. It is in **THE VITRUVIAN MAN VIDEO**.

## THE VITRUVIAN MAN VIDEO

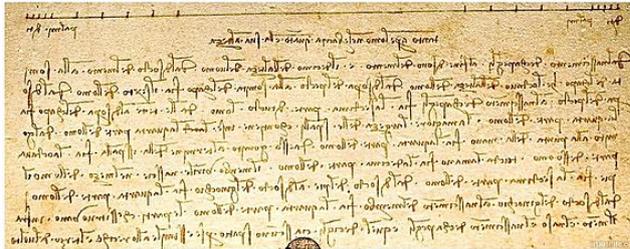
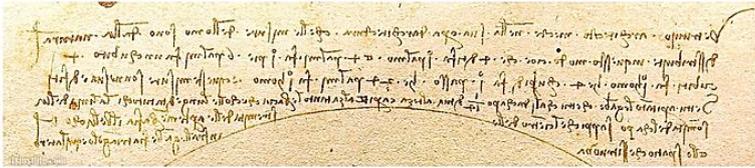
Hello.

To understand the Vitruvian Man Explanations, first you have to watch the first 1:29 minutes of the video about the Vitruvian Man and the notions of Geometry (Math).

<http://www.youtube.com/watch?v=aMsaFP3kgqQ>

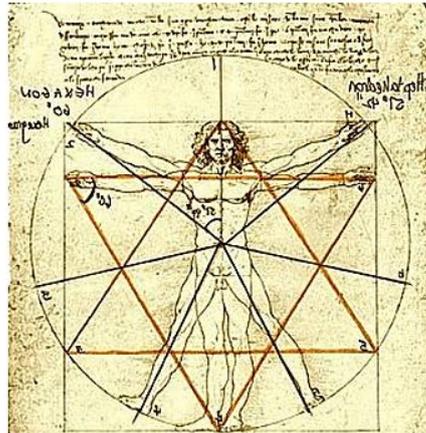


After that, you have to read the explanations below, written by Leonardo da Vinci, which were with the drawing of The Vitruvian Man.

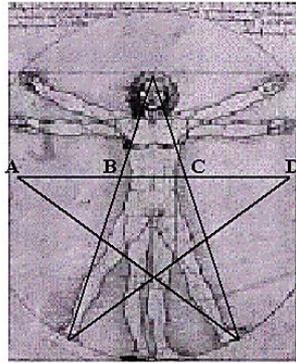


Vitruvius, the architect, says in his work on architecture that the measurements of the human body are distributed by Nature as follows that is that 4 fingers make 1 palm, and 4 palms make 1 foot, 6 palms make 1 cubit, 4 cubits make a man's height. And 4 cubits make one pace and 24 palms make a man; and these measures he used in his buildings.

If you open your legs so much as to decrease your height  $\frac{1}{14}$  and spread and raise your arms till your middle fingers touch the level of the top of your head you must know that the centre of the outspread limbs will be in the navel and the space between the legs will be an equilateral triangle.



The length of a man's outspread arms is equal to his height.



From the roots of the hair to the bottom of the chin is the tenth of a man's height; from the bottom of the chin to the top of his head is one eighth of his height; from the top of the breast to the top of his head will be one sixth of a man.

From the top of the breast to the roots of the hair will be the seventh part of the whole man.

From the nipples to the top of the head will be the fourth part of a man.

The greatest width of the shoulders contains in itself the fourth part of the man.

From the elbow to the tip of the hand will be the fifth part of a man; and from the elbow to the angle of the arm will be the eighth part of the man.

The whole hand will be the tenth part of the man; the beginning of the genitals marks the middle of the man.

The foot is the seventh part of the man.

From the sole of the foot to below the knee will be the fourth part of the man.

From below the knee to the beginning of the genitals will be the fourth part of the man.

The distance from the bottom of the chin to the nose and from the roots of the hair to the eyebrows is, in each case the same, and like the ear, a third of the face.

From the elbow to the tip of the hand will be the fifth part of a man; and from the elbow to the angle of the arm will be the eighth part of the man.

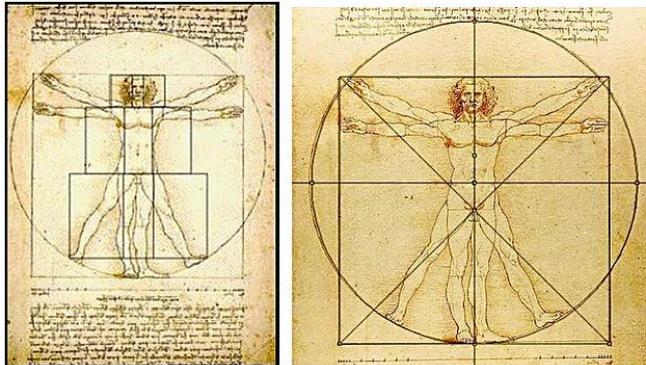
The whole hand will be the tenth part of the man; the beginning of the genitals marks the middle of the man.

The foot is the seventh part of the man.

From the sole of the foot to below the knee will be the fourth part of the man.

From below the knee to the beginning of the genitals will be the fourth part of the man.

The distance from the bottom of the chin to the nose and from the roots of the hair to the eyebrows is, in each case the same, and like the ear, a third of the face.



source: <http://www.geoman.com/Vitruvius.html>

## THE VITRUVIAN MAN PERSONAL EXPLANATION

After watching the video and reading the explanations about the Vitruvian Man Drawing's Proportions, you have to explain the drawing to other people.

**You have to use a Vitruvian Man picture (or pictures) to illustrate the explanation given by Leonardo da Vinci and by Marcus Vitruvius.**

**You can create a power point presentation, a word text file, you can use arrows, colorful words, word boxes and so on.**

**Use your imagination and your creativity.**

**The important thing is to make people understand in English, in an easy way, Leonardo's explanations about the Vitruvian Man Proportions.**

## Tópico 7 – Week 7

### Tópico 7

#### LEONARDO DA VINCI

-  WEEK 7 - Part 1
-  MONA LISA
-  THE MYSTERY SURROUNDING MONA LISA
  -  WHICH THEORIES ARE THERE?
-  THEORIES ABOUT THE MONA LISA
-  WHICH THEORY DO YOU AGREE WITH?
-  WEEK 7 - Part 2
-  THE LAST SUPPER
-  THE LAST SUPPER EXPLANATION
-  WEEK 7 - Part 3
  -  LEONARDO DA VINCI'S PAINTINGS

### WEEK 7 - Part 1



#### 1 LEONARDO DA VINCI'S PAINTINGS

This Week, we will learn more about Leonardo da Vinci's Paintings.



The painter has  
the Universe in  
his mind and  
hands.  
*Leonardo Da Vinci*

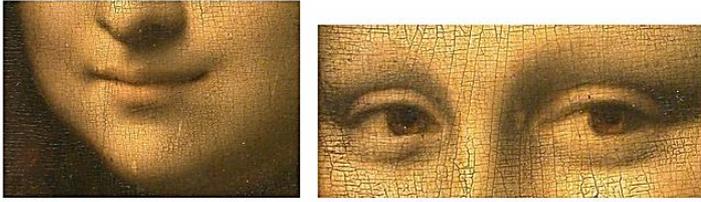
The worst evil  
which can befall  
the artist is that  
his work should  
appear good in his  
own eyes.  
*Leonardo Da Vinci*

We will learn specially about the *Mona Lisa* and about *The Last Supper*.



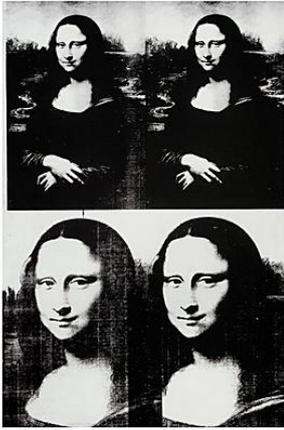
## MONA LISA

Leonardo Da Vinci's **Mona Lisa** is one of the most famous and most celebrated works of all time. The mastery of the painting lies in its subtle detail, including the faint smile, and Mona Lisa's distinctive gaze.



The Mona Lisa, aside from being one of the most recognized works in the history of art, is also one of the most widely reproduced works ever. Of course there are numerous Da Vinci posters available, many of which are of The Mona Lisa, available in different hues and a variety of sizes, there are also many other reproductions of the work.

For instance, **Andy Warhol** used the Mona Lisa in the creation of one of his prints, and **Botero** reproduced his own version of The Mona Lisa, a cartoon-like oil painting. In 1954, **Salvador Dali** created a self-portrait of himself as Mona Lisa.



Andy Warhol (American), Mona Lisa, 1963

<http://www.metmuseum.org>



Fernando Botero (Colombian), Mona Lisa, 1977

<http://www.galleryintell.com>



Salvador Dali (Spanish), Selfportrait as Mona Lisa, 1954

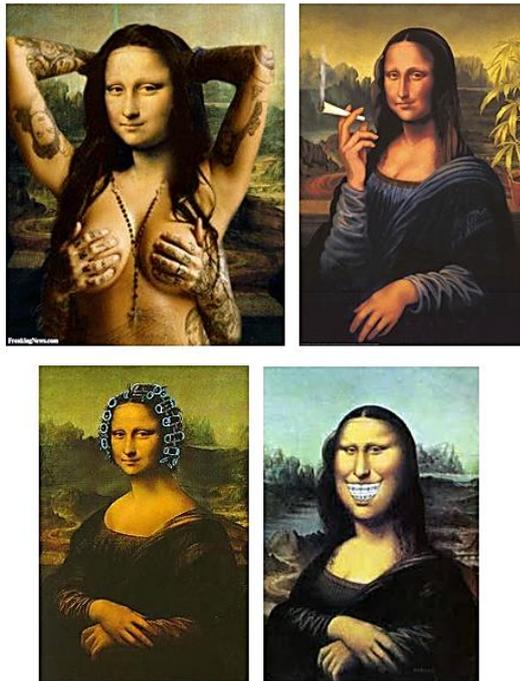
<http://en.wikipedia.org>

The use of The Mona Lisa does not end there. The Mona Lisa has been the inspiration behind countless novelty items including clothing, jewelry, housewares, as well as having been used in many modern day advertisements.





La Gioconda has even been reproduced topless, and the Da Vinci poster has been turned into a mockery with the Mona Lisa in possession of marijuana, and even sporting hair curlers or braces.

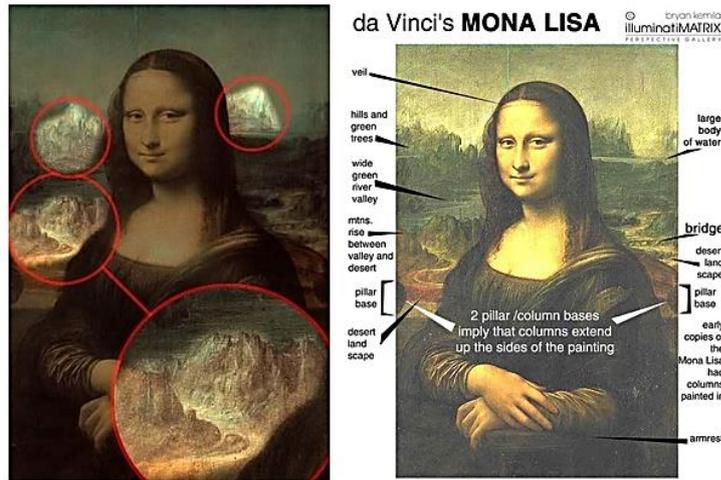


The list goes on and on, and it is probably safe to assume that the Da Vinci posters and the extraordinary painting will continuously be tampered with to create a new Mona Lisa time and time again.

source:<http://www.davincilife.com/monalisa.html>

## THE MYSTERY SURROUNDING MONA LISA

There are a lot of theories about the Mona Lisa Painting. A lot of mystery and secrets surround it.



Listen to an artist named Jocelyne Canestrelli teaching children about the Mona Lisa.



According to her, the most important points about this painting is the mystery that surrounds it.

"We don't really know who actually is the Mona Lisa and there are many theories about it."

How many theories about the Mona Lisa does she mention?

### WHICH THEORIES ARE THERE?

Listen to Jocelyne again and write the theories she mentions about the Mona Lisa.



Explain each of them with your own words in English.

#### Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

⚙ Editar questão

After listening to Jocelyne again.

Write the theories she mentions and explain each of them.

It is important to write the explanations in English using your own words.

## THEORIES ABOUT THE MONA LISA

Read three theories about the Mona Lisa painting.

### THEORY # 1 - *Mona Lisa* was a socialite named Gioconda and the painting is the portrait that Leonardo da Vinci did of her

The *Mona Lisa* (*Monna Lisa* or *La Gioconda* in Italian; *La Joconde* in French) is a half-length portrait of a woman by Leonardo da Vinci (...).

The painting, thought to be a portrait of Lisa Gherardini, the wife of Francesco del Giocondo, is in oil on a white Lombardy poplar panel, and is believed to have been painted between 1503 and 1506, although Leonardo may have continued working on it as late as 1517.

The sitter, Lisa del Giocondo, was a member of the Gherardini family of Florence and Tuscany, and the wife of wealthy Florentine silk merchant Francesco del Giocondo. The painting is thought to have been commissioned for their new home, and to celebrate the birth of their second son, Andrea. The Italian name for the painting, *La Gioconda*, means "jocund" ("happy" or "jovial"), or literally "the jocund one", a pun on the feminine form of the sitter's married name *Giocondo*. In French, the title *La Joconde* has the same meaning.

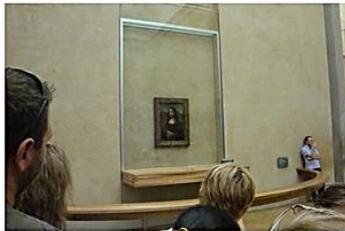
The painting was acquired by King Francis I of France and is now the property of the French Republic, on permanent display at The Louvre museum in Paris since 1797.

source: <http://en.wikipedia.org/>

Imagine 1 - Francesco del Giocondo

Imagine 2 - The Louvre Museum in Paris (The Pyramid)

Imagine 3 - The painting is 77 cm of height and 53 cm of length. It is on the 1st Floor at Room 6.



### THEORY # 2 - *Mona Lisa* is a self-portrait by Leonardo da Vinci

#### Is the Mona Lisa a Self-Portrait?

Italian scientists hope to dig up the remains of Leonardo da Vinci in order to determine if his most famous painting, the *Mona Lisa*, is a disguised self-portrait.

Jan 25, 2010 by Lisa Zyga

"If we manage to find his skull, we could rebuild Leonardo's face and compare it with the *Mona Lisa*," said anthropologist Giorgio Gruppioni, who is part of a team from Italy's National Committee for Cultural Heritage, a leading association of scientists and art historians, which is undertaking the investigation.

Da Vinci, who died in 1519 at age 67, was originally buried in the Chateau Amboise in France's Loire Valley, which was destroyed after the French Revolution in 1789. It is believed that his remains were reburied in the castle's smaller chapel of Saint-Hubert in 1874. An inscription above the tomb says they are "presumed" to be those of da Vinci.

Traditionally, the individual in the painting is thought to have been Lisa del Giocondo, the wife of wealthy Florentine silk merchant. However, speculation surrounds the true identity of the individual, with several other women (including da Vinci's mother) being candidates.

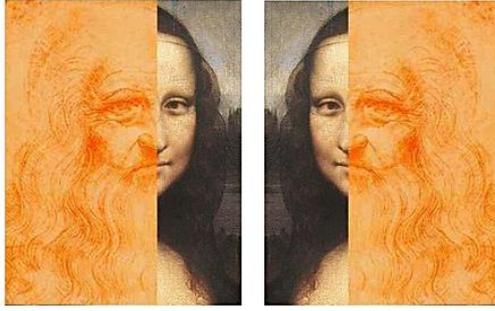
More recently, artist Lillian Schwartz has used computer programs to identify similarities between the features of the *Mona Lisa* and those of one of da Vinci's true self-portraits. Some scholars suggest that da Vinci's presumed homosexuality and love of riddles inspired him to paint himself as a woman.

If granted permission, the Italian researchers plan to verify that the remains in Saint-Hubert are da Vinci's by using carbon dating and comparing DNA samples from the bones and teeth with those of several male descendants buried in Bologna, Italy.

Bone tests could also reveal how da Vinci died, which is currently unknown. Diseases such as tuberculosis and syphilis, as well as lead poisoning, would appear in the bones. The researchers noted that syphilis was seen as a form of plague at the time, killing about 20 million people in the first quarter of the 16th century.

The Italian researchers are currently seeking permission from French cultural officials and the owners of the chateau, who have agreed in principle. Despite criticism from some scholars who believe that the remains should be left alone, the scientists hope to receive formal permission this summer.

Source: <http://phys.org>



### THEORY # 3 - *Mona Lisa is not finished*

#### Da Vinci 'paralysis left Mona Lisa unfinished'

**theguardian**

Barbara McMahon in Rome

Sunday 1 May, 2005

An Italian academic claims to have new evidence about why Leonardo da Vinci did not complete the Mona Lisa. Alessandro Vezzosi claims the artist was suffering from paralysis.

The condition would have prevented the great Renaissance master from holding a palette and standing up to paint, says Vezzosi, director of the Leonardo museum in the painter's home town of Vinci. The expert says a previously unseen painting shows da Vinci with his right arm in folds of clothing that 'look like a bandage'.

The painting - showing a seated da Vinci - is attributed to a 16th-century Lombard artist. The artist's face is said to be very similar to an authenticated self-portrait, dated 1512-1517.

Vezzosi says the semi-paralysis of the right side of da Vinci's body would not have affected the left-handed artist's ability to sketch but hampered his mobility. 'It probably prevented him from standing up to paint and from holding a palette - but he would still have had enough strength to sit down and draw,' claims Vezzosi. The condition, he said, could have been caused by a stroke or by Dupuytren's disease, a disorder which leads the ring finger and little finger to stiffen.

Vezzosi said: 'The painting shows us an elderly Leonardo with all the signs of age, with his right hand suspended in a stiff, contracted position, held up by his robe as if it were a bandage.'

Da Vinci began the Mona Lisa in 1503 but never finished it. There are varying theories as to why he kept it for himself for so long - that he loved it too much or that he was not satisfied with it.

Vezzosi says the paralysis would explain da Vinci's inactivity for the last five years of his life - several of his paintings were left in an incomplete state.

source: <http://www.theguardian.com>



## WHICH THEORY DO YOU AGREE WITH?

Mostrar respostas aninhadas ▾



### WHICH THEORY DO YOU AGREE WITH?

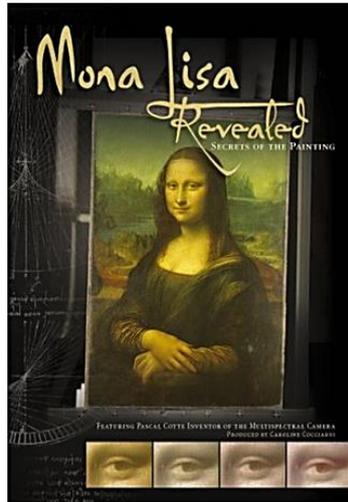
por Denise Elaine Emidio - Monday, 29 June 2015, 20:21

After listening to Jocelyne's explanations about the theories which surround the painting and reading the 3 theories about the Mona Lisa, write your own opinion.

**Which theory do you agree with? Why? and/or Which theory do you disagree with? Why?**

*You can use images to support your opinion.*

**After posting your answer, read your colleagues' comments and compare them with yours.**



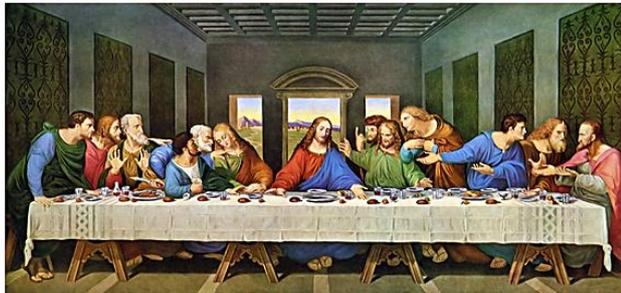
Editar | Responder

## WEEK 7 - Part 2



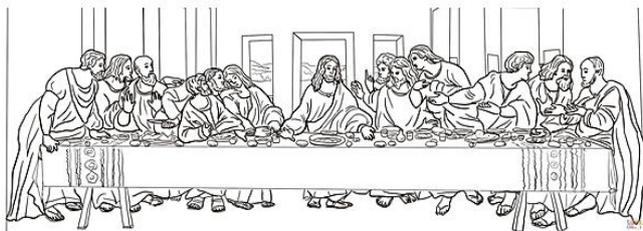
### 1 THE LAST SUPPER

Now, we are going to talk about one of the most famous religious painting of all time, The Last Supper.



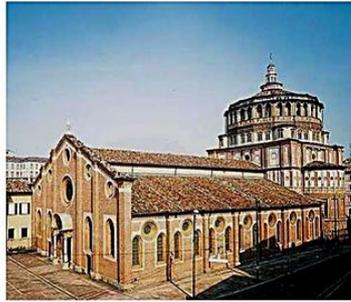
Let's know where it is, how many years were spent to paint it, the restoration project and so on.

Let's also learn some details about the painting, who the people portrayed were and know some other religious explanations about it.



## THE LAST SUPPER

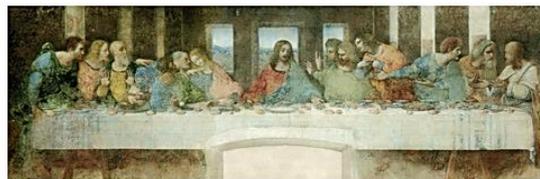
In 1495, Leonardo Da Vinci began painting the Last Supper on the wall of the refectory (dining hall) of Santa Maria delle Grazie in Milan, Italy, and completed it in 1498. Leonardo was commissioned to execute the painting in the Dominican monastery of this Church by Duke of Milan, Ludovico Sforza.



*The Last Supper* is among Leonardo da Vinci's most famous works. It is a giant fresco like painting on the side of a wall in a dining hall in Santa Maria delle Grazie monastery. The painting measures 4,6 m by 8,8 m which was the size of the entire front wall of the dining hall.



Da Vinci's Last Supper is depicted in this ritual meal as a religious ceremony. Christ is very much the focal point of the entire piece and we have a sense of asymmetrical symmetry as he is flanked by his disciples. There are thirteen people in all (including Christ) and we can see, presumably the figure of Judas Escariot to the right of Christ, as he was still present at the meal.



Leonardo portrayed a moment of high tension when, surrounded by the Apostles as they share Passover, Jesus says, "One of you will betray me." All the Apostles—as human beings who do not understand what is about to occur—are agitated, whereas Christ alone, conscious of his divine mission, sits in lonely, transfigured serenity. Only one other being shares the secret knowledge: Judas, who is both part of and yet excluded from the movement of his companions. In this isolation he becomes the second lonely figure—the guilty one—of the company.



Jesus arms, head and body form a triangle, as well as the space on the left hand side between him and the figure to his left. The disciples are also nicely arranged into groups of three along the length of the table.



Leonardo completed the painting in 1498. Around sixty years after da Vinci had completed the piece, it started to deteriorate. It happened because instead of painting it on wet plaster it was painted on a dry wall. The figures had already begun to appear quite unrecognizable. In the 18th century, a large curtain had been erected to protect it, but this only made it worse due to the moisture and water it trapped.



The first attempt at restoration was made in the early 1700's, but this did not go well. Around fifty years later, this restoration work was stripped and a new attempt was made. However, due to public outrage, this attempt was halted as the restorer had repainted all but three of the disciples' faces.



Over the next couple of centuries, other minor attempts were made to restore it, but it wasn't until 1978 that a major restoration attempt was made, with modern methods, along with new understanding of the reactions of the elements to the piece. This restoration took around 20 years to complete and it too attracted controversy due to the brightness of the new colors and several forms had changed from the original.



sources: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/336408/Leonardo-da-Vinci/59781/The-Last-Supper>  
<http://totallyhistory.com/the-last-supper/>

## THE LAST SUPPER EXPLANATION

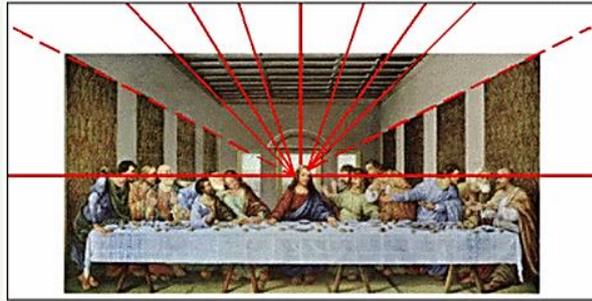
Hello Students.

You are going to watch a video in which Spencer gives explanations and interpretations about The Last Supper.

[https://www.youtube.com/watch?v=0EqEmQKR\\_5s](https://www.youtube.com/watch?v=0EqEmQKR_5s)



It is a very interesting explanation, because it explains who the people are on the painting, what their names are, what they are doing, what their reactions are, what they are wearing and carrying, the religious meaning of their behaviour portrayed on the painting.



According to Spencer, there are a lot of theories, secrets, meanings hidden in the painting and those are interesting.

But they are probably not true and he thinks that sometimes we forget about the significance of the painting itself.

After watching the video, you are going to answer some questions.

Questão 1  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
🚩 Marcar questão  
✎ Editar questão

The Last Supper is one of Leonardo's masterpieces. According to the video which features make this painting so famous. List them.

Questão 2  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão

**The Last Supper** painting depicts a very important religious moment for the Christians. Explain in English what moment was that.

Parágrafo ▼ B I ☰ ☷ 🔗 🔗 🔗 🖼️ 📄

Caminho: p

Questão 3  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão

According to Spencer, many people think that **The Last Supper** is a fresco. But he says it is not. Write a paragraph with your own words in English explaining why **The Last Supper** is not a fresco.

Parágrafo ▼ B I ☰ ☷ 🔗 🔗 🔗 🖼️ 📄

Caminho: p

Questão 4  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão

Da Vinci painted **The Last Supper** with tempera. According to Spencer, tempera is an egg yolk based substance.

Escolha uma opção:

- Verdadeiro  
 Falso

Questão 5  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão

Painting on dry plaster brought out an advantage to the painter (Leonardo da Vinci) while doing his work. According to Spencer, what was it?

(You can read Britannica to help you answer this question <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/219735/fresco-secco>)

Escolha uma:

- a. He could modify the painting.  
 b. It helped him to paint with the appropriate ink.  
 c. He could paint slowly because it was dry.  
 d. It helped him to apply the tones of the colours.

Questão 6  
Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).  
▼ Marcar questão  
✎ Editar questão

It took Da Vinci a long time to paint **The Last Supper** however, according to Spencer, because of the method and the different types of media that were used in the painting, there was a serious problem. The painting needed to be painted again after some years of being finished.

Escolha uma opção:

- Verdadeiro  
 Falso

Questão 7

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

Leonardo painted the reaction of each Apostle when Jesus tells them

Matthew 26:21 - "Truly I tell you, one of you will betray me."

The reaction that has given by each Apostle when Jesus reveals to them that one of the Apostles would betray him.

Luke 22:21 - "But the hand of him who is going to betray me is with mine on the table." ]

Looking at the painting, **The Last Supper**, we can see . Why did they react like that? What did Jesus tell him?

Parágrafo

B I

¶

Caminho: p

Questão 8

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão

Look carefully at the painting and write the apostles' name in the order which Spencer describes them.

Andrew - Bartholomew - James - James - John - Judas Iscariot - Jude Thaddeus - Matheus - Peter - Philip - Thomas - Simon



Parágrafo

B I

¶

Caminho: p

WEEK 7 - Part 3

1 Some other Leonardo's Paintings

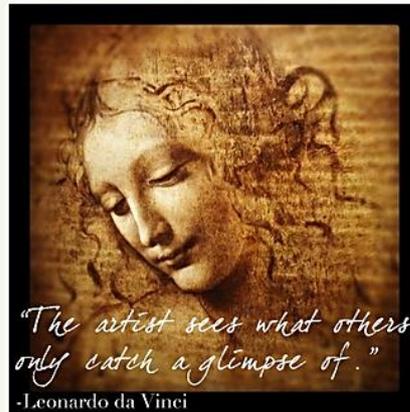
We know that Leonardo da Vinci painted hundreds of paintings, but we don't know most of them.

You are going to know some other of his paintings.

You are going to do a task in which you have to look at a painting of Leonardo and choose the description of it.

## LEONARDO DA VINCI'S PAINTINGS

Leonardo da Vinci painted hundreds of paintings and some of them are here.



Look at some of these paintings and choose the correct description of it.

### Questão 1

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Marcar questão

Editar questão



*Annunciation*

Escolha uma:

- a. The subject of this portrait painting was an aristocrat from fifteenth-century Florence, admired for her intelligence by Florentine contemporaries. It is known that Leonardo painted this in 1474, in Florence possibly to commemorate her marriage that year to Luigi di Bernardo.
- b. This is a Biblical subject painting, dating from circa 1472–1475 and housed in the Uffizi gallery of Florence, Italy. The subject matter is drawn from Luke 1:26-39 and depicts the angel Gabriel, sent by God to announce to a virgin, Mary, that she would miraculously conceive and give birth to a son, to be named Jesus, and to be called "the Son of God" whose reign would never end.
- c. This is a painting from around 1489–1490. The subject of the portrait is Cecilia Gallerani, and probably was painted at a time when she was the mistress of Ludovico Sforza, Duke of Milan, and Leonardo da Vinci was in the service of the Duke. The painting is currently displayed at the Czartoryski Museum, Kraków, Poland. The painting shows a half-length figure, the body of the young woman turned at a three-quarter angle toward her right, but her face turned toward her left. Her gaze is directed neither straight ahead, nor toward the viewer, but toward a "third party" beyond the picture's frame. In her arms, Gallerani holds a small white-coated stoat, known as an ermine. Gallerani's dress is comparatively simple, revealing that she is not a noblewoman.
- d. It is a painting finished around 1475. The picture depicts the Baptism of Jesus by John the Baptist as recorded in the Biblical Gospels of Matthew, Mark and Luke. The painting is housed in the Uffizi Gallery in Florence.
- e. This painting is sometimes called the *Madonna of the Rocks* because there are two paintings by Leonardo da Vinci, of the same subject, and of a composition which is identical except for several significant details. The version generally considered the prime version, that is the earlier of the two, hangs in The Louvre in Paris and the other in the National Gallery, London. Both paintings show the Madonna and Child Jesus with the infant John the Baptist and an angel, in a rocky setting which gives the paintings their usual name.

**Questão 2**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão



**Lady with an Ermine**

Escolha uma:

- a. This is a Biblical subject painting, dating from circa 1472–1475 and housed in the Uffizi gallery of Florence, Italy. The subject matter is drawn from Luke 1:26-39 and depicts the angel Gabriel, sent by God to announce to a virgin, Mary, that she would miraculously conceive and give birth to a son, to be named Jesus, and to be called "the Son of God" whose reign would never end.
- b. This is a painting from around 1489–1490. The subject of the portrait is Cecilia Gallerani, and probably was painted at a time when she was the mistress of Ludovico Sforza, Duke of Milan, and Leonardo da Vinci was in the service of the Duke. The painting shows a half-length figure, the body of the young woman turned at a three-quarter angle toward her right, but her face turned toward her left. Her gaze is directed neither straight ahead, nor toward the viewer, but toward a "third party" beyond the picture's frame. In her arms, Gallerani holds a small white-coated stoat, known as an ermine. Gallerani's dress is comparatively simple, revealing that she is not a noblewoman.
- c. This painting is sometimes called the *Madonna of the Rocks* because there are two paintings by Leonardo da Vinci, of the same subject, and of a composition which is identical except for several significant details. The version generally considered the prime version, that is the earlier of the two, hangs in The Louvre in Paris and the other in the National Gallery, London. Both paintings show the Madonna and Child Jesus with the infant John the Baptist and an angel, in a rocky setting which gives the paintings their usual name.
- d. The subject of this portrait painting was an aristocrat from fifteenth-century Florence, admired for her intelligence by Florentine contemporaries. It is known that Leonardo painted this in 1474, in Florence possibly to commemorate her marriage that year to Luigi di Bernardo.
- e. It is a painting finished around 1475. The picture depicts the Baptism of Jesus by John the Baptist as recorded in the Biblical Gospels of Matthew, Mark and Luke. The painting is housed in the Uffizi Gallery in Florence.

**Questão 3**

Ainda não respondida  
Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão



**Virgin of the Rocks**

Escolha uma:

- a. It is a painting finished around 1475. The picture depicts the Baptism of Jesus by John the Baptist as recorded in the Biblical Gospels of Matthew, Mark and Luke. The painting is housed in the Uffizi Gallery in Florence.
- b. This painting is sometimes called the *Madonna of the Rocks* because there are two paintings by Leonardo da Vinci, of the same subject, and of a composition which is identical except for several significant details. The version generally considered the prime version, that is the earlier of the two, hangs in The Louvre in Paris and the other in the National Gallery, London. Both paintings show the Madonna and Child Jesus with the infant John the Baptist and an angel, in a rocky setting which gives the paintings their usual name.

- c. This is a painting from around 1489–1490. The subject of the portrait is Cecilia Gallerani, and probably was painted at a time when she was the mistress of Ludovico Sforza, Duke of Milan, and Leonardo da Vinci was in the service of the Duke. The painting is currently displayed at the Czartoryski Museum, Kraków, Poland. The painting shows a half-length figure, the body of the young woman turned at a three-quarter angle toward her right, but her face turned toward her left. Her gaze is directed neither straight ahead, nor toward the viewer, but toward a "third party" beyond the picture's frame. In her arms, Gallerani holds a small white-coated stoat, known as an ermine. Gallerani's dress is comparatively simple, revealing that she is not a noblewoman.
- d. This is a Biblical subject painting, dating from circa 1472–1475 and housed in the Uffizi gallery of Florence, Italy. The subject matter is drawn from Luke 1:26-39 and depicts the angel Gabriel, sent by God to announce to a virgin, Mary, that she would miraculously conceive and give birth to a son, to be named Jesus, and to be called "the Son of God" whose reign would never end.
- e. The subject of this portrait painting was an aristocrat from fifteenth-century Florence, admired for her intelligence by Florentine contemporaries. It is known that Leonardo painted this in 1474, in Florence possibly to commemorate her marriage that year to Luigi di Bernardo.

Questão 4

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão



*Ginevra de' Benci*

Escolha uma:

- a. The subject of this portrait painting was an aristocrat from fifteenth-century Florence, admired for her intelligence by Florentine contemporaries. It is known that Leonardo painted this in 1474, in Florence possibly to commemorate her marriage that year to Luigi di Bernardo.
- b. This is a painting from around 1489–1490. The subject of the portrait is Cecilia Gallerani, and probably was painted at a time when she was the mistress of Ludovico Sforza, Duke of Milan, and Leonardo da Vinci was in the service of the Duke. The painting is currently displayed at the Czartoryski Museum, Kraków, Poland. The painting shows a half-length figure, the body of the young woman turned at a three-quarter angle toward her right, but her face turned toward her left. Her gaze is directed neither straight ahead, nor toward the viewer, but toward a "third party" beyond the picture's frame. In her arms, Gallerani holds a small white-coated stoat, known as an ermine. Gallerani's dress is comparatively simple, revealing that she is not a noblewoman.
- c. This is a Biblical subject painting, dating from circa 1472–1475 and housed in the Uffizi gallery of Florence, Italy. The subject matter is drawn from Luke 1:26-39 and depicts the angel Gabriel, sent by God to announce to a virgin, Mary, that she would miraculously conceive and give birth to a son, to be named Jesus, and to be called "the Son of God" whose reign would never end.
- d. It is a painting finished around 1475. The picture depicts the Baptism of Jesus by John the Baptist as recorded in the Biblical Gospels of Matthew, Mark and Luke. The painting is housed in the Uffizi Gallery in Florence.
- e. This painting is sometimes called the *Madonna of the Rocks* because there are two paintings by Leonardo da Vinci, of the same subject, and of a composition which is identical except for several significant details. The version generally considered the prime version, that is the earlier of the two, hangs in The Louvre in Paris and the other in the National Gallery, London. Both paintings show the Madonna and Child Jesus with the infant John the Baptist and an angel, in a rocky setting which gives the paintings their usual name.

Questão 6

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

⚑ Marcar questão

✎ Editar questão



**The Baptism of Christ**

Escolha uma:

- a. It is a painting finished around 1475. The picture depicts the Baptism of Jesus by John the Baptist as recorded in the Biblical Gospels of Matthew, Mark and Luke. The painting is housed in the Uffizi Gallery in Florence.
- b. The subject of this portrait painting was an aristocrat from fifteenth-century Florence, admired for her intelligence by Florentine contemporaries. It is known that Leonardo painted this in 1474, in Florence possibly to commemorate her marriage that year to Luigi di Bernardo.
- c. This painting is sometimes called the *Madonna of the Rocks* because there are two paintings by Leonardo da Vinci, of the same subject, and of a composition which is identical except for several significant details. The version generally considered the prime version, that is the earlier of the two, hangs in The Louvre in Paris and the other in the National Gallery, London. Both paintings show the Madonna and Child Jesus with the infant John the Baptist and an angel, in a rocky setting which gives the paintings their usual name.
- d. This is a Biblical subject painting, dating from circa 1472–1475 and housed in the Uffizi gallery of Florence, Italy. The subject matter is drawn from Luke 1:26-39 and depicts the angel Gabriel, sent by God to announce to a virgin, Mary, that she would miraculously conceive and give birth to a son, to be named Jesus, and to be called "the Son of God" whose reign would never end.
- e. This is a painting from around 1489–1490. The subject of the portrait is Cecilia Gallerani, and probably was painted at a time when she was the mistress of Ludovico Sforza, Duke of Milan, and Leonardo da Vinci was in the service of the Duke. The painting is currently displayed at the Czartoryski Museum, Kraków, Poland. The painting shows a half-length figure, the body of the young woman turned at a three-quarter angle toward her right, but her face turned toward her left. Her gaze is directed neither straight ahead, nor toward the viewer, but toward a "third party" beyond the picture's frame. In her arms, Gallerani holds a small white-coated stoat, known as an ermine. Gallerani's dress is comparatively simple, revealing that she is not a noblewoman.

## Tópico 8 – *Week 8*

**Tópico 8**

 WEEK 8

### WEEK 8



#### 1 Week 8

We arrived at the end of the course. We learned a lot about Nikola Tesla and his inventions and about Leonardo da Vinci and his work.

It's time to talk to each other.

For this, let's talk through Skype. Let's arrange an appropriate time for you and I.

See you there,

Denise



## ANEXO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado.
2. Nossa pesquisa visa à coleta de informações sobre o oferecimento de um curso de inglês a distância pela plataforma *Moodle* a partir de um planejamento temático baseado em tarefas.
3. Utilizaremos o registro das atividades realizadas na plataforma, das conversas escritas na plataforma *Moodle*, assim como as realizadas no *Facebook* e no *Skype*. Além disso, serão utilizados questionários semi-estruturados e entrevistas.
4. Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades na plataforma, interagir com a professora-pesquisadora, responder aos questionários e realizar a entrevista.
5. Esclarecemos que há a possibilidade do participante sentir-se desconfortável em responder alguma das perguntas. Sendo assim, poderá deixar de responder quaisquer delas ou deixar de realizar qualquer uma das etapas da pesquisa.
6. A pesquisadora estará presente para esclarecer qualquer dúvida, além de se disponibilizar para esclarecimentos seja antes ou durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos ou qualquer outro aspecto referente à pesquisa.
7. Todos os envolvidos têm a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado, ou seja:
  - a. “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
  - b. “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”
6. Todos os participantes têm a garantia do sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, isto é:
  - a. “As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.”
  - b. “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.” Para isso utilizaremos pseudônimos.
7. Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação em qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Denise Elaine Emidio  
Doutoranda no programa de pós-graduação em Linguística (PPGL – UFSCar)  
Contato: [deniseelaine@yahoo.com.br](mailto:deniseelaine@yahoo.com.br)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**Local e data:** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura (Participante de Pesquisa)