



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**NAVEGAR É PRECISO:
ANÁLISE DE UM CURSO DE INGLÊS *ONLINE* COM FOCO
NA INSTRUÇÃO E NO *DESIGN* PEDAGÓGICO**

EVANIA ALVES NETTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA
DEZEMBRO 2012**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**NAVEGAR É PRECISO:
ANÁLISE DE UM CURSO DE INGLÊS *ONLINE* COM FOCO
NA INSTRUÇÃO E NO *DESIGN* PEDAGÓGICO**

EVANIA ALVES NETTO

ORIENTADORA: JOARA MARTIN BERGSLEITHNER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA
DEZEMBRO 2012**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

NETTO, Evania Alves. **Navegar é preciso: análise de um curso de inglês *online* com foco na instrução e no *design* pedagógico**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012, 157 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Netto, Evania Alves
Navegar é Preciso: análise de um curso de inglês *online* com foco na instrução e no *design* pedagógico / Evania Alves Netto – Brasília, 2012. 157 f.
Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientador: Joara Martin Bergsleithner
1. Ensino de línguas. 2. Cursos *online*. 3. *Design* Pedagógico 4. Instrução da gramática
I. Universidade de Brasília. II. Título.
UnB/BC

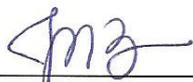
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**NAVEGAR É PRECISO:
ANÁLISE DE UM CURSO DE INGLÊS ONLINE COM
FOCO NA INSTRUÇÃO E NO *DESIGN* PEGAGÓGICO**

EVANIA ALVES NETTO

Dissertação de mestrado submetida ao programa de pós-graduação em linguística aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em linguística aplicada.

Aprovada por:



Prof. Dra. Joara Martin Bergsleithner - Universidade de Brasília
(Orientadora)



Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida - Universidade de Brasília
(Examinador Interno)



Prof. Dra. Janaína Weissheimer - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Yuki Mukai – Universidade de Brasília
(Examinador Suplente)

BRASÍLIA, 07 de Dezembro de 2012.

*À Christina Close por me
abrir as portas da gramática
e à Carla Arena por me abrir
as janelas da tecnologia.*

AGRADECIMENTOS

Fazer uma dissertação envolve a preciosa colaboração e o apoio de muitas pessoas, sem as quais seria impossível conseguir a determinação necessária para concluir o trabalho. Assim sendo, é com muito carinho que agradeço:

- À minha orientadora, Joara Martin Bergsleithner, pelo apoio e estímulo incondicionais, pelas horas, tanto presenciais quanto *online*, de orientação, pelo crescimento que me ajudou a conquistar a cada etapa do trabalho e pela parceria e amizade demonstradas ao longo da jornada.
- Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida, Prof. Dra. Janaína Weissheimer e Prof. Dr. Yuki Mukai, por contribuírem com o aprimoramento desse estudo.
- Aos professores da Universidade de Brasília com quem tive a honra de aprender e compartilhar.
- À Universidade de Brasília por oferecer um programa de qualidade e sem custos para a comunidade de Brasília e do país.
- À Isabella Villa Boas, Lúcia Santos, Denise de Felice, Carla Arena e Marcília Taveiras pelo incentivo demonstrado à pesquisa.
- Ao Osman, meu querido esposo, que me inspira e me apoia todos os minutos do dia.
- Aos meus queridos pais, irmãos e familiares pelas visitas não feitas, pelas festas não comparecidas, pelos presentes não comprados e, ainda assim, por compreenderem e me incentivarem sempre.
- À Ana Rita Teixeira e Christina Close pelos anos de amizade e por sempre acreditarem em mim.
- Aos meus amigos, Virgínia e Marcelo, Cláudia e Bernardo, Lucinha e Virgílio, Cida e Osvaldo pela amizade e carinho demonstrados.
- Aos meus colegas Ana, André, Adriana, Cláudia, Ellen, Elysio, Edson, Giovana, Jaqueline, Karina, Kátia, Liz, Lúcia, Marcelo, Margarete, Raquel, Romar, Sandra, Selma, Tânia, Walter e Yamilka pelas trocas, discussões e cafés com pão de queijo.

RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação tem como objetivo analisar um curso *online* de gramática da língua inglesa a fim de investigar como é feita a instrução da gramática e como é elaborado o *design* pedagógico do curso. Esse tema se justifica na necessidade de verificar como aspectos técnicos, gráficos e pedagógicos de cursos *online* de línguas estão sendo construídos. A fundamentação teórica apoia-se em duas áreas distintas, sendo que, no campo da instrução da gramática, esta pesquisa é teoricamente embasada por Long (1991), Ellis (1994; 2001) e Long e Robinson (1998). Na área do *design* pedagógico, Behar (2009), Horton (2006) e Torrezan (2009) fornecem o referencial teórico. Em termos metodológicos, tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa (CHIZZOTTI, 2006, DUFF, 2002; GASS; MACKEY, 2005) são utilizadas, visto que a abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, com fundamentos metodológicos do estudo de caso (STAKE, 1994; DUFF, 2008), é utilizada enquanto dados quantitativos analisados estatisticamente e através de gráficos complementam os estudos e facilitam a visualização dos resultados. Os resultados mostraram que o curso analisado ministra a gramática de maneira tradicional, sem contextualização e com foco primordialmente nas formas. No que tange ao *design* pedagógico, a análise revelou um sistema lógico de navegação, porém, com inadequações com relação a itens tais como legibilidade, além de detectar poucas atividades que promovam a interação entre os participantes durante a apresentação do conteúdo. Os resultados também fornecem algumas contribuições na reelaboração do *design do curso* a partir da base originalmente criada, de modo que o curso possa espelhar melhor as pesquisas na área do ensino de línguas na modalidade *online*. Por fim, são mostradas algumas limitações do estudo, sugestões para futuras pesquisas, assim como são sugeridas algumas implicações pedagógicas para serem trabalhadas em aulas de línguas mediadas por computador.

Palavras-chave: ensino de línguas; cursos *online*, *design* pedagógico; instrução da gramática.

ABSTRACT

The aim of the study reported in this thesis is to analyze an online course in English grammar in order to investigate how grammar is instructed and how the design of the course was elaborated. This theme is justified by the need to verify how technical, graphic and pedagogical aspects of the online course were built. The theoretical framework encompasses two distinct areas. In the field of grammar instruction, this research is based on Long (1991), Ellis (1994, 2001) and Long e Robinson (1998). In the area of instructional design, Behar (2009), Horton (2006) and Torrezan (2009) provide the main literature review. In terms of methodology, this research uses both qualitative and quantitative methodological approaches (CHIZZOTTI, 2006, DUFF, 2002; GASS; MACKEY, 2005). The qualitative approach with a descriptive-interpretative character, based on a case study methodology (STAKE 1994; DUFF. 2008) is primarily used while quantitative and statistically analyzed data aided by graphics complement the studies and facilitate the visualization of the results. The results showed that the course teaches grammar in a traditional way, without contextualization and focuses primarily on forms. Regarding the instructional design, the analysis revealed a logical navigation system; however, inadequacies related to legibility and few activities that promote interaction among participants during the presentation of the content were detected. The study also allows us to suggest some contributions made in the design of the course, which reflect the research in online teaching. Also, some limitations of the study, suggestions for future research, as well as some pedagogical implications related to computer assisted language classes are suggested.

Keywords: *language teaching; online courses, instructional design; grammar instruction.*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa da dissertação	21
FIGURA 2	Interações na aprendizagem	29
FIGURA 3	Navegação <i>breadcrumbs</i>	33
FIGURA 4	Paginação	34
FIGURA 5	Utilizações de um objeto de aprendizagem	36
FIGURA 6	Atividades semanais	62
FIGURA 7	Topo da página	63
FIGURA 8	O <i>design</i> do curso	65
FIGURA 9	Banco de dados	70
FIGURA 10	Foco dado na apresentação da gramática	77
FIGURA 11	Exercício (<i>Transform the Sentence</i>)	79
FIGURA 12	Exercício (<i>Indirect Questions</i>)	80
FIGURA 13	Tarefa (<i>Mystery Guest</i>)	81
FIGURA 14	Tarefa (<i>Discussion Topics</i>).....	82
FIGURA 15	A instrução das formas gramaticais	83
FIGURA 16	Mecanismos de navegação encontrados no curso.....	86
FIGURA 17	Iconicidade	89
FIGURA 18	Boa legibilidade	90
FIGURA 19	Legibilidade ruim (página criada na própria plataforma)	92
FIGURA 20	Legibilidade ruim (poluição visual em uma página externa)	93
FIGURA 21	Exercício que permite interação aluno-conteúdo	97
FIGURA 22	Atividade <i>Mystery Guest</i> (Convidado Misterioso)	99
FIGURA 23	Interatividade de construção	101
FIGURA 24	Programação para a semana 8 (antes e depois).....	106
FIGURA 25	Interação e indução	107
FIGURA 26	Gramática apresentada de maneira contextualizada	108
FIGURA 27	<i>Expressing regret and criticism</i>	109
FIGURA 28	Uso de vídeo para contextualizar o exercício	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Tipos de navegação	32
QUADRO 2	Opções no ensino de línguas.....	44
QUADRO 3	Maneiras implícitas e explícitas da instrução baseada na forma.....	50
QUADRO 4	<i>Questions</i>	61
QUADRO 5	<i>Modal Verbs</i>	61
QUADRO 6	Foco dado na gramática	66
QUADRO 7	Tipos de Atividade	66
QUADRO 8	Tipo de instrução	66
QUADRO 9	Mecanismos de navegação	67
QUADRO 10	Usabilidade.....	68
QUADRO 11	Tipos de interação	68
QUADRO 12	Tipos de Interatividade	69

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Visão geral do curso	74
GRÁFICO 2	Foco dado na gramática	78
GRÁFICO 3	Tipos de atividade	79
GRÁFICO 4	Tipos de instrução	84
GRÁFICO 5	Iconicidade	88
GRÁFICO 6	Legibilidade	90
GRÁFICO 7	Tempo de carregamento	94
GRÁFICO 8	Desempenho a partir do site	95
GRÁFICO 9	Usabilidade	95
GRÁFICO 10	Tipos de interação	96
GRÁFICO 11	Tipos de interatividade	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABT	Abordagem baseada em tarefas
ICF	Instrução centrada na forma
OA	Objeto de aprendizagem
STI	Sistema tutorial inteligente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15	
1	CONTEXTUALIZAÇÃO	16
1.1	JUSTIFICATIVA E EMBASAMENTO DA PESQUISA.....	17
1.2	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	18
1.3	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22	
2.1	VISÕES SOBRE TECNOLOGIA EDUCACIONAL E PARÂMETROS PARA A ARQUITETURA DE CURSOS <i>ONLINE</i>	22
2.2	<i>DESIGN</i> PEDAGÓGICO	25
2.2.1	Interação	27
2.2.2	Interatividade	29
2.2.3	Navegação	31
2.2.4	Objetos de aprendizagem	35
2.3	O ENSINO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA ATRAVÉS DA GRAMÁTICA	39
2.3.1	Foco nas formaS	40
2.3.2	Foco no significado	41
2.3.3	Foco na forma	42
2.3.4	Instrução centrada na forma	45
2.3.5	Abordagem baseada em tarefas	45
2.3.5.1	Tipos de tarefas	47
2.3.6	Instrução implícita e explícita	49
2.3.7	Instrução dedutiva e indutiva	50
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	55	
3.1	A NATUREZA DA PESQUISA	55
3.2	A ABORDAGEM METODOLÓGICA	56
3.3	O CONTEXTO DA PESQUISA	58
3.3.1	A apresentação do curso	58
3.3.2	Modalidade, duração e nível do curso	59
3.3.3	A plataforma, divisão das unidades instrucionais e sistema de avaliação	59
3.3.4	Os tópicos gramaticais	60
3.3.5	Os tipos de atividades apresentadas	61
3.3.6	O <i>design</i> do curso	63
3.4	OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	65
3.5	A COLETA DOS REGISTROS	69
3.6	A ANÁLISE DOS DADOS	71
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73	
4.1	RESULTADOS	73
4.1.1	Visão geral do Grammar Combo	74

4.1.2	A instrução da gramática	75
4.1.2.1	Foco dado na gramática	76
4.1.2.2	Tipos de atividade	78
4.1.2.3	Tipos de instrução	82
4.1.3	O <i>design</i> pedagógico	85
4.1.3.1	Mecanismos de navegação	87
4.1.3.2	Usabilidade	88
4.1.3.3	Iconicidade	89
4.1.3.4	Legibilidade	89
4.1.3.5	Tempo de carregamento das páginas	93
4.1.3.6	Desempenho a partir do site	94
4.1.3.7	Tipos de interação	96
4.1.3.8	Tipos de interatividade	100
4.2	SÍNTESE DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
4.2.1	Aplicações e contribuições pedagógicas no site	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
5.1	CONCLUSÃO	113
5.2	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	114
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	115
5.3	SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS	116
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	123
	Apêndice A	123
	Apêndice B	124
	Apêndice C	127
	Apêndice D	131
	Apêndice E	134
	Apêndice F	135
	Apêndice G	145
	Apêndice H	152

INTRODUÇÃO

“Navegar é preciso, viver não é preciso.”
Fernando Pessoa

A palavra navegar, imortalizada no poema de Fernando Pessoa, cuja epígrafe inicia este capítulo, possui diversos usos e vem ganhando novos significados ao longo do tempo.

Na era das grandes navegações, “navegar” significava percorrer mares ou rios em busca de novas terras e novas descobertas, o que exigia a busca de novos conhecimentos e tecnologias. Com o desenvolvimento da pesquisa aeronáutica e a pesquisa espacial, a palavra “navegar” passou também a ser usada para se referir às viagens pelo espaço aéreo ou através do espaço interplanetário.

No contexto atual, marcado por avanços tecnológicos sem precedentes, o verbo “navegar” ganhou um novo significado e está diretamente relacionado com a Internet e com a rede mundial de computadores. Nesse contexto, “navegar” significa percorrer ou explorar a Internet através de aplicativos ou programas específicos. Assim, no meio educacional, onde ambientes virtuais de ensino têm tomado um espaço cada vez maior na educação mundial por meio de cursos ministrados na modalidade a distância ou cursos híbridos¹, “navegar” significa explorar o conteúdo das páginas disponibilizadas nos cursos em busca da obtenção de conhecimento.

Nesta pesquisa, *Navegar é Preciso: análise de um curso de inglês online*² como foco na instrução e no design pedagógico, “navegar” também significa percorrer e explorar as páginas desenhadas para um curso *online*, mas com o intuito de despertar novos olhares e de chegar a novas compreensões a respeito desse tema.

¹ Cursos que oferecem parte da programação de forma presencial e parte a distância.

² As palavras *online*, *design* e outras relacionadas com tecnologia serão mantidas em inglês por questão de universalidade.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2008)³ demonstram que cerca de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância só no ano de 2007. De lá para cá, cursos nesta modalidade crescem a cada ano, englobando cursos de graduação e pós-graduação, cursos técnicos e cursos voltados para a educação corporativa, entre outros. No campo do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, essa realidade não é diferente. Novos cursos a distância são criados a cada dia e cursos presenciais buscam oferecer como diferencial uma gama de atividades digitais que podem ser acessadas a qualquer hora e por qualquer computador interligado à internet.

No entanto, embora a tecnologia permita acessos rápidos e ferramentas modernas que podem auxiliar o aprendiz a atingir seus objetivos, ainda há pouco estudo no Brasil a respeito dos modelos pedagógicos utilizados em tais programas; pouca reflexão sobre as experiências obtidas nesses cursos e pouca análise sobre os materiais educacionais digitais utilizados (BEHAR, 2009). Assim, muitas vezes, o que se acredita ser um inovador curso *online*, baseia-se na simples transposição de materiais originalmente criados no papel para o meio digital (PAIVA, 2010; TORREZAN, 2009), o que pode gerar desequilíbrios entre tecnologia e pedagogia (BEHAR, 2009; TORREZAN, 2009) e comprometer a qualidade dos cursos.

Além disso, muito embora se concorde com Almeida (2011) que o papel do material didático não deve ser mais importante do que o do professor em sala de aula, cursos *online* apresentam uma situação diferenciada com relação a este papel. Esse fato se justifica pelo simples motivo de que em cursos dados na modalidade a distância nem sempre haverá um professor ou tutor que possa auxiliar na instrução do curso e quando os há, seu papel pode estar restrito mais à mediação entre os participantes do que à instrução do conteúdo. Portanto, nesses tipos de curso, o material didático carrega as decisões pedagógicas relacionadas ao ensino, direcionando a maneira como o conteúdo deve ser apresentado. Sendo assim, aspectos relacionados à área pedagógica utilizada na elaboração de um curso a distância demandam uma investigação mais aprofundada.

³ Disponível em <<http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>>. Acesso em novembro de 2012.

Porém, não é somente o lado pedagógico que deve ser analisado. Tão necessário quanto a utilização de abordagens que facilitem a instrução de uma língua num curso mediado por computador, é a garantia de acesso ao conteúdo. Portanto, além dos fatores pedagógicos, os aspectos técnicos e gráficos do *design* pedagógico, que têm como finalidade auxiliar a ação do usuário sobre o material utilizado, também precisam ser amplamente investigados.

Assim sendo, a análise de um curso de línguas *online* pode trazer contribuições relevantes para o trabalho de elaboração de cursos a distância e de materiais educacionais digitais, visando torná-los mais eficientes e adequados às necessidades dos aprendizes de línguas estrangeiras em nosso país.

1.1 JUSTIFICATIVA E EMBASAMENTO DA PESQUISA

Conforme previamente mencionado, o corpus de análise desta pesquisa é um curso de gramática em inglês ministrado totalmente a distância⁴. A motivação para analisar especificamente este curso veio, primeiramente, do fato de ele ter sido totalmente criado e desenvolvido no Brasil e ser ministrado na modalidade *online* o que permite que se estude como a tecnologia está sendo usada para levar o conhecimento até o aprendiz. Porém, não foi somente a parte tecnológica que atraiu os olhares para o curso. O fato do objetivo do curso ser revisar estruturas gramaticais da língua inglesa também cria oportunidades de se verificar como a gramática tem sido ensinada em um curso desenvolvido no período atual; que tipo de instrução tem sido apresentada em um curso que usa tecnologia de ponta e é aplicado na modalidade a distância, bem como se esse curso usa os modelos tradicionais de instrução de regras ou se dispõe de um ensino gramatical mais “comunicativizado”⁵ para o ensino da língua inglesa.

⁴ 4 Segundo Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006), a educação a distância faz uso do planejamento e da organização de uma instituição educacional, pode incluir vários tipos de cursos, em diversos graus, e se caracteriza por não possuir a presença de tutores e aprendizes numa sala de aulas. A educação *online*, por sua vez, implica na instrução dada por meio de uma conexão através de sistemas computacionais num local distante daquele onde o aprendiz está conectado. Sendo assim, a educação *online* é um caso de educação a distância.

⁵ Ensino caracterizado como de base gramatical, mas no qual se faz uso de aspectos do ensino comunicacional causando uma percepção de abrandamento dos efeitos perceptíveis de métodos gramaticais (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010).

Para embasar a análise, inicia-se a fundamentação teórica com as visões sobre tecnologia educacional e os parâmetros para a arquitetura de cursos *online* na concepção de Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006). Em seguida, divide-se a revisão em duas áreas, a saber: a primeira relaciona-se com o *design* do curso e engloba as definições de *design* pedagógico na concepção de Behar (2009), Horton (2006), além de Gustafson e Branch (2007). A seguir, contemplam-se itens como interação, interatividade, navegação e objetos de aprendizagem. Nessas áreas, buscou-se respaldo teórico principalmente de pesquisadores como Anderson (2010), Behar (2009), Horton (2006), Lemos (2002), Mattar (2009), Nielsen (2000); Silva (2004), e Sims (2006). A segunda área refere-se à instrução da gramática. No que concerne ao foco dado à gramática, apresentam-se como referências Ellis (2001) e Long e Robinson (1998). Na parte relacionada à abordagem baseada em tarefas, a pesquisa é embasada por Bergsleithner (2007); Ellis (1994); Leaver e Willis, (2004) além de Nunan (1999; 2004). No que tange aos tipos de Instrução - Implícita, Explícita, Dedutiva ou Indutiva - autores como Brown (1994); De Graaf e Housen (2011); Dekeyser (1995); Ellis (2004) assim como Long e Robinson (1998) fundamentam a pesquisa.

No que se refere à abordagem metodológica, optou-se por adotar tanto a abordagem qualitativa quanto a abordagem de cunho quantitativo (CHIZZOTTI, 2006; DUFF 2002; GASS e MACKEY, 2005), configurando-se, portanto, como uma pesquisa quali-quantitativa.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar um curso *online* de gramática em inglês e como objetivos específicos: a) investigar como o conteúdo do curso é apresentado; b) verificar que tipos de instrução (implícita, explícita, indutiva ou dedutiva) são utilizados nos objetos de aprendizagem e; c) investigar se o *design* pedagógico adotado permite uma boa navegação, interação e interatividade. Para nortear o trabalho foram feitas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Que foco é dado à apresentação do conteúdo do curso?
- b) Que tipos de instrução são apresentados nas atividades?
- c) Que tipo de navegação, interação e interatividade o *design* do curso permite?

1.3 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A fim de alcançar os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa, o trabalho está organizado em cinco capítulos: a) introdução; b) fundamentação teórica; c) metodologia de pesquisa; d) resultados e discussão e, por último, e) considerações finais.

O capítulo da fundamentação teórica foi dividido em duas partes: A primeira está associada às teorias que embasam a análise sobre tecnologia educacional e às concepções a respeito do *design* pedagógico de cursos *online*. São também abordados, ainda nessa primeira parte, os fatores gráficos e técnicos (TORREZAN; BEHAR, 2009) relacionados à navegação e usabilidade dos referidos materiais, bem como os conceitos de interação e interatividade. Na segunda parte, discute-se a instrução da gramática no processo de ensino de línguas e apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre os focos da instrução que podem ser utilizados e os tipos e condições de instrução que podem ser adotados nessa área.

No capítulo sobre a metodologia da pesquisa, justifica-se a escolha da abordagem metodológica adotada, descreve-se o contexto da pesquisa, bem como se apresentam os instrumentos, critérios e procedimentos utilizados na análise dos dados.

O capítulo a respeito dos resultados e discussão está dividido em três partes. A primeira parte apresenta a visão geral do curso analisado, os resultados relacionados ao ensino da gramática, assim como os resultados obtidos na análise do *design* pedagógico do curso. Na segunda parte, discutem-se os resultados obtidos, reapresentam-se e respondem-se as perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho. Na terceira parte, apresentam-se algumas contribuições obtidas por meio da reelaboração de atividades efetuadas no próprio site desta investigação.

No capítulo das considerações finais, apresentam-se as reflexões finais a respeito da análise do *curso*, discorre-se sobre as implicações pedagógicas e sobre as limitações deste estudo e termina-se a dissertação com algumas sugestões para futuras pesquisas nas áreas relacionadas ao ensino de línguas mediado por computador e ao *design* pedagógico.

Na página seguinte (FIG. 1), apresenta-se um esquema gráfico, chamado de mapa da dissertação, numa alusão aos mapas encontrados em diversos sites da Internet.

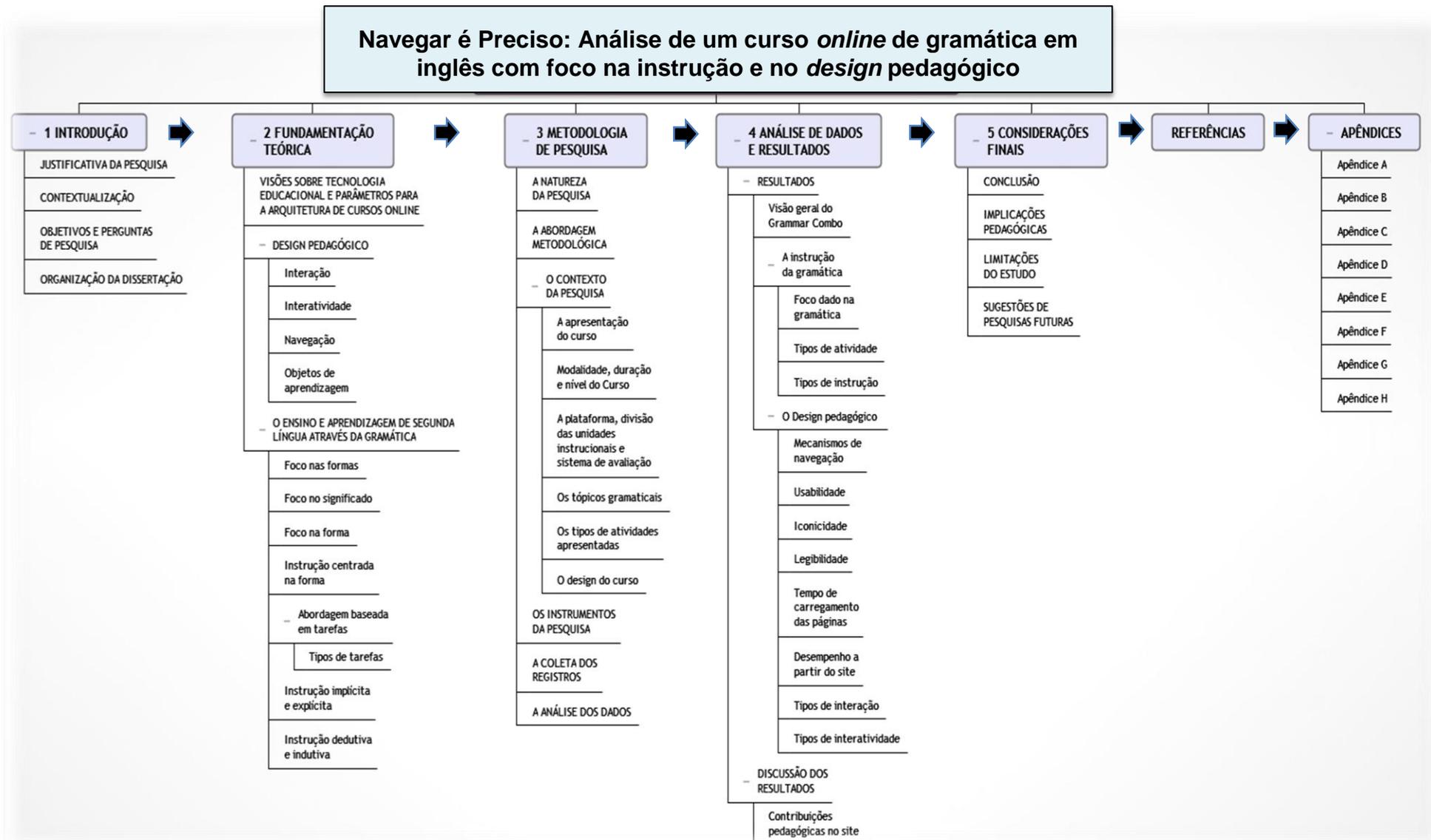


FIGURA 1- Mapa da dissertação

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Amar a prática sem teoria é como navegar sem leme
e sem bússola e não saber onde ancorar.”

Leonardo da Vinci

Este capítulo apresenta um caminho das teorias que orientam esta pesquisa. Para tal, fez-se necessário conduzir uma pesquisa bibliográfica a respeito da tecnologia educacional e sobre a instrução da gramática no processo de ensino de línguas. Portanto, o referencial teórico desta dissertação foi dividido em duas etapas: A primeira parte está associada ao *design* pedagógico de materiais educacionais digitais e trata dos fatores gráficos (TORREZAN; BEHAR, 2009), relacionados às imagens, bem como dos fatores técnicos (TORREZAN; BEHAR, 2009), relacionados à navegação e usabilidade dos referidos materiais. Além desses dois fatores, os conceitos de interação e interatividade em cursos *online* são também abordados. Na segunda etapa consta uma revisão bibliográfica sobre os focos da instrução que podem ser utilizados no ensino de línguas e os tipos e condições de instrução que podem ser adotados nessa área. Assim sendo, as obras e autores que dão suporte a essas duas áreas são apresentados a seguir.

2.1 VISÕES SOBRE TECNOLOGIA EDUCACIONAL E PARÂMETROS PARA A ARQUITETURA DE CURSOS *ONLINE*

A criação de cursos mediados por computador coloca-nos diante de uma situação didática diferenciada, tanto em termos pedagógicos quanto em termos tecnológicos (TORREZAN; BEHAR, 2009).

No entanto, já existem estudos (ANDERSON, 2004; LEFFA, 2006; SIEMENS, 2005) a respeito das teorias que fundamentam a educação *online*⁶ e que podem ajudar na arquitetura de cursos mediados por computador de maneira efetiva (ANDERSON, 2010).

Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006) definem três visões ou concepções sobre os fatores que possibilitam uma educação *online* de qualidade e sob as quais a tecnologia educacional e seu desenvolvimento podem ser embasados: A Visão Apresentacional, a Visão de Atuação da Tutoria, e a Visão do Engajamento Epistêmico.

A Visão Apresentacional relaciona-se com as ferramentas tecnológicas utilizadas no momento atual e destaca as teorias e práticas que permitem que o discurso e, especialmente, que as imagens sejam mais acessíveis para os aprendizes. Nesse contexto, o uso de ferramentas multimídias preocupa-se com os efeitos cognitivos envolvidos ao selecionar e transmitir textos e imagens pelo computador, ao organizar essas transmissões efetivamente de maneira que as mensagens entregues não interfiram umas com as outras ou com o processamento cognitivo dos aprendizes. Todo esse processo pode ser assegurado, visto que a tecnologia existente permite que se tenha capacidades de apresentação melhoradas e que se crie materiais pedagógicos mais atraentes, que possam fazer com que os aprendizes recebam instruções tão claras quanto aquelas recebidas na sala de aula presencial.

A segunda visão - Visão de Atuação da Tutoria, segundo os mesmos autores (ibidem), demonstra o potencial da educação *online* em oferecer subsídios que possibilitem a solução de problemas por meio de instruções que se relacionam com as necessidades dos alunos, criando assim, um maior e mais individualizado apoio pedagógico. Além disso, essa visão pressupõe que a instrução deva providenciar andaimes (BRUNER, 1983), ou seja, os agentes humanos ou materiais que detém mais conhecimento ajudam o aprendiz que tem menos conhecimento a crescer e a melhorar o seu desempenho. Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006) ressaltam que

⁶ Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006, p. 567–605) definem a educação *online* como uma área que evoluiu a partir de modos tradicionais de educação, está em desenvolvimento e une educação a distância, interação entre computadores e seres humanos, tecnologia instrucional e ciências cognitivas.

esse apoio pedagógico torna-se possível graças ao desenvolvimento de sistemas computacionais complexos e aos Sistemas Tutoriais Inteligentes (STIs).

STIs são sistemas que permitem que os computadores codifiquem e manipulem o conteúdo de várias formas (texto, vídeo, gráficos, áudio e etc.) e, em seguida, apresente-os de maneira a maximizar o aprendizado (CORBETT; KOEDINGER; ANDERSON, 1997). Além disso, os STIs possuem capacidades de processamento que permitem simulações e oferecem aos aprendizes diversos graus de controle sobre o resultado de um programa, criando possibilidades de interação entre o aprendiz e o programa. Por fim, todos esses recursos permitem a obtenção de *feedback* rápido e contínuo por parte do usuário, tornando a educação mais individualizada e o processo de aprendizagem mais ativo.

No entanto, Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006) ponderam que, se por um lado, a Visão de Atuação da Tutoria enfatiza a possibilidade de individualização da aprendizagem, a Visão de Engajamento Epistêmico, por outro lado, visualiza o potencial da educação *online* em subsídios que encorajem uma prática epistêmica e discursiva de comunidades de estudos, propiciando um grande número de oportunidades para o engajamento intelectual e para a interação. Assim sendo, os aprendizes são encorajados a atuar ativamente em situações práticas que os levem a questionar, fazer conexões, inferir e validar o conhecimento obtido. Anderson (2010) ressalta que, essa visão é importante já que remete às consolidadas teorias sobre o aprendizado, mas que podem ser adaptadas à realidade do mundo virtual.

Segundo Anderson (2010), a primeira teoria clássica sobre o aprendizado que se enquadra à realidade do ensino e aprendizado *online* é a teoria construtivista de Piaget (1974), já que os construtivistas enfatizam a importância da construção gradativa do conhecimento e valorizam a exploração de situações que tenham significado real para o aprendiz. Além disso, Anderson (*ibidem*) reitera que é prática comum no meio construtivista o uso de tarefas relevantes à realidade do aprendiz e que possuam contextos autênticos.

Também adaptada para a modalidade a distância está a teoria Sócio-interacionista, proposta por Vygostky (1989, 1998, 1999). Nessa corrente, o principal foco teórico é a contribuição da mediação (COLE; WERSTSCH, 2000 apud LACOMBE) na formação do indivíduo. Mediadores, segundo esses autores (*ibidem*), são todos os instrumentos criados pelo homem (a linguagem, em especial) que podem ser usados na sua interação com os outros e com o meio. Deste ponto de

vista, o conhecimento nunca é formado através de percepções individuais, mas toda a nossa visão de mundo é impregnada de outras visões, havendo, portanto, uma grande ênfase na importância da interação social na aprendizagem.

Entretanto, embora o papel da interação seja considerado de grande importância, tanto no ensino presencial quanto na educação *online*, Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006) ponderam que ainda é difícil criar atividades que promovam a interação entre os participantes de um curso *online*. Isso se deve ao fato do professor ainda ser considerado como transmissor de conhecimento e o aprendiz como receptor passivo do conhecimento. Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006) apresentam, porém, duas alternativas para essa questão:

- a) A primeira opção seria a construção de atividades onde os aprendizes precisam solucionar problemas. Nesse tipo de atividades, os aprendizes têm a oportunidade de fazer parte de um cenário participativo onde podem encontrar aplicabilidade para o conhecimento obtido;
- b) A segunda alternativa seria potencializar os usos de atividades assíncronas⁷, o que pode promover a interação entre os aprendizes.

Baseados, então, nas visões e teorias acima mencionadas sobre aprendizagem mediada por computador, foram selecionados para serem analisados nesta pesquisa, três elementos que, segundo as concepções de Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006), podem contribuir para o aprendizado em meios virtuais. Esses elementos estão relacionados com os fatores de apresentação de cursos *online*; com a possibilidade do uso de sistemas interativos em educação a distância; com a necessidade de interação entre os participantes desses programas e com o *design* pedagógico (veja-se definição a seguir) adotado na elaboração de cursos mediados por computador. Esses elementos são revisados na próxima seção.

2.2 DESIGN PEDAGÓGICO

Etimologicamente a palavra *design* deriva de *designare* do latim, é amplamente utilizada em inglês e significa projetar, compor visualmente ou por em prática um

⁷ Atividades assíncronas são aquelas permanentemente postadas na Internet e que podem ser acessadas no momento em que os aprendizes quiserem (HORTON, 2006 p.363).

plano intencional (TORREZAN, 2009). Torrezan (ibidem) afirma também que há na atualidade uma série de tipos específicos de *design*, entre eles o que pode se chamar de *design* pedagógico, *design* instrucional ou *design* educacional. Embora os três termos se refiram à construção de materiais educacionais, existem definições diferentes, com graus de importância distintos a esse tipo de *design* (TORREZAN; BEHAR, 2009).

Para Horton (2006) o *design* instrucional é o pilar dos cursos *online*, já que é o responsável por todas as escolhas e decisões efetuadas no projeto:

O design instrucional traduz os objetivos de um projeto de alto nível em escolhas pela tecnologia, conteúdo e tudo mais. O design instrucional em aprendizagem a distância informa quais as ferramentas de autoria, os sistemas de gerenciamento e sobre as tecnologias que se deve adquirir ou licenciar. O design instrucional direciona o desenvolvimento do conteúdo e a seleção dos meios de comunicação. Ele rege as decisões sobre o orçamento, o cronograma e outros aspectos do desenvolvimento do projeto [...] (HORTON, p. 4).

Nesse mesmo contexto, Gustafson e Branch (2007) descrevem o *design* pedagógico como um processo sistemático que envolve a análise das necessidades, a criação, o desenvolvimento, a implementação e, finalmente, a avaliação da solução adotada.

TORREZAN e BEHAR, (2009), por sua vez, consideram o *design* pedagógico como aquele que une diferentes áreas de estudo e integra fatores como pedagógicos, ergométricos⁹, computacionais e gráficos. O objetivo do *design* pedagógico, para essas pesquisadoras, deve ser criar ambientes de aprendizagem que estimulem a postura crítica e autônoma do aprendiz.

⁸ Esta, assim como todas as traduções desta dissertação, foi feita pela pesquisadora.

No original: "Instruction design translates the high-level project goals to choices for technology, content, and everything else. The instructional design of e-learning informs decision on what authoring tools, management systems, and other technologies to buy or license. Instructional design directs the development of content and the selection of media. It orchestrates decisions on budget, schedule, and other aspects of project development [...]".

⁹ A ergonomia trata dos conhecimentos científicos do homem e de sua aplicação na concepção e construção de máquinas e ferramentas que garantam a facilitação de um desempenho global em determinado sistema, ou seja, das condições que afetam diretamente uma situação de trabalho em seus aspectos técnicos, econômicos e sociais (CATAPAN et al, 2012).

Conforme anteriormente citado, Horton (2006) sugere que o *design* pedagógico está relacionado com todo o processo de planejamento, criação, implementação e avaliação de um curso ou programa educacional mediado por computador. No entanto, para o autor, um dos desafios do *designer* é criar materiais que se ajustem aos objetivos traçados pela equipe. Além disso, o mesmo autor (*ibidem*) ressalta que uma decisão importante relativa ao *design* pedagógico adotado em um curso *online* está relacionada ao grau de interação e interatividade que se pretende alcançar no programa. No entanto, antes que possamos discorrer sobre os graus de interatividade e sobre os tipos de interação em ambientes virtuais, convém estabelecer a diferença entre esses termos, os quais serão abordados na próxima seção.

2.2.1 Interação

O conceito de interação vem sendo usado na área da educação há muitos anos. Segundo a visão construtivista de Piaget (1974), interação é a relação entre indivíduos, sendo que na sala de aula essa relação é estabelecida entre o professor e o(s) aprendiz(es) e entre os aprendizes do curso, podendo proporcionar a reciprocidade e a troca entre eles. A visão sócio-construtivista de Vygostky (1999), por sua vez, estabelece que a aprendizagem ocorre como um processo social mediado pela linguagem e através do qual indivíduos com referenciais cognitivos e experiências diversas interagem e se desenvolvem mutuamente.

No contexto mais contemporâneo da educação *online*, essa listagem dos tipos de interação que, inicialmente, continha apenas dois itens (aluno-professor e aluno-aluno) começou a crescer e foi acrescida por Moore (1989) do item aluno-conteúdo. Em 1994, Hillman, Willis e Gunawardena adicionam à lista a interação aluno-interface. Em seguida, Anderson (2010) acrescenta mais três tipos de interação: professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo. Nesta dissertação, entretanto, vamos discorrer apenas sobre os três tipos mais comuns de interação em cursos *online*, visto que a interação é apenas um dos elementos a ser abordados nesta pesquisa. Esses tipos são: a) Interação aluno-professor; b) interação aluno-aluno e c) interação aluno-conteúdo.

O primeiro tipo de interação (interação aluno-professor) é estabelecido entre o aluno e o professor, tutor ou facilitador do curso, sendo que no meio virtual ela pode ser dada de maneira síncrona, ou seja, em tempo real, através de ferramentas de vídeo conferência, chats, etc. ou de maneira assíncrona por meio de recursos como e-mails, fóruns de discussão, etc. (HORTON, 2006). Esse tipo de interação é importante, pois fornece ao aluno motivação e *feedback* sobre a sua participação no curso, auxiliando, assim, no seu aprendizado (MATTAR, 2009).

O segundo tipo, ou a interação aluno-aluno, é a que caracteriza o aprendizado colaborativo e também pode ocorrer síncrona ou assincronamente (ANDERSON, 2010). Esse tipo de interação cria um ambiente que gera motivação entre os participantes e evita a sensação de isolamento bastante comum em ambientes virtuais.

Mattar (2009) ressalta que a interação aluno-aluno é importante já que ajuda a desenvolver o senso crítico e a capacidade de trabalhar em grupo, auxiliando, desta maneira, a consolidação da aprendizagem. Além disso, ao investigarem a eficiência dos materiais educacionais digitais, Bell e Meyer (1997) concluíram que os materiais mais eficientes são os que promovem a interação entre os participantes. Silva (2001) também reconhece o valor da interação aluno-aluno no processo de aprendizagem em ambientes virtuais já que, para esse autor (*ibidem*), o aprendiz passa a elaborar o conhecimento por meio das interações com o outro. Nesse mesmo contexto, Braga (2004) ressalta que esse tipo de interação permite que haja uma mudança no papel do aluno como receptor do conhecimento, pois ao interagir com os outros aprendizes, os alunos podem passar a atuar como colaboradores e co-construtores do conhecimento no processo de aprendizagem.

A terceira relação é a interação estabelecida entre o aluno e o conteúdo (MORE, 1989). Esse tipo de relação ficou mais proeminente a partir do desenvolvimento das ferramentas da Web 2.0, que fazem com que o aprendiz possa interagir com o conteúdo de diversas formas: navegando, explorando, selecionando, controlando, construindo e respondendo (MATTAR, 2009). De acordo com esse autor (*ibidem*), por meio da interação aluno-conteúdo, passou a ser possível personalizar o ambiente de aprendizagem e o conteúdo com o qual se quer interagir contribuindo, então, para o aperfeiçoamento do material didático.

Por fim, antes de discorrermos sobre interatividade (próxima seção), apresentamos a figura criada por Anderson (2010) (FIG. 2) para resumir e ilustrar os alguns tipos de interação encontrados em cursos *online*.

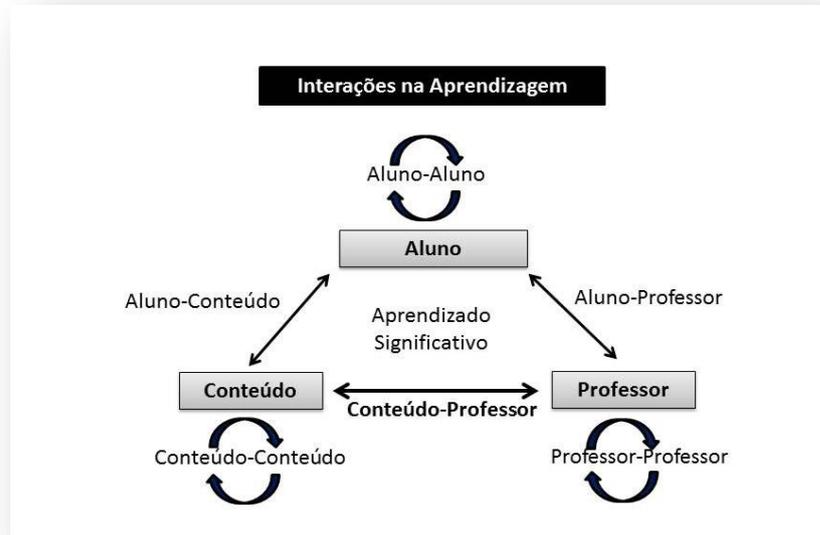


FIGURA 2 - Interações na aprendizagem (ANDERSON, 2010, p.25).

2.2.2 Interatividade

A palavra interatividade vem sendo amplamente usada no mundo dos meios eletrônicos e pode ser considerada uma palavra-chave na contemporaneidade (LEMOS, 2002). No entanto, Lemos (ibidem) argumenta que o termo interatividade tem sido banalizado por usuários de diversas áreas e praticamente tudo tem sido vendido como sendo interativo: a TV, o vídeo game, a publicidade e os fornos de micro-ondas. Mattar (2009) sugere que este fato pode estar relacionado por ser a palavra “interatividade” proveniente do mesmo campo semântico que “interação” e possuir o mesmo adjetivo – interativo(a).

A noção de interatividade, entretanto, chamada por Lemos (2002) de tecno-social, está diretamente ligada às novas mídias digitais e é uma forma de interação de cunho digital entre o usuário e a máquina por meio das interfaces gráficas. Para esse autor (ibidem) um equipamento pode ser dito interativo quando o seu utilizador consegue modificar o seu comportamento e as informações nele contidas. Uma boa

interatividade poderia, assim, propiciar o desenvolvimento de habilidades mentais no indivíduo promovendo desta forma o aprendizado.

Silva (2004), por outro lado, descreve a interatividade como sendo um conceito de comunicação e não de computação. Para esse autor (ibidem), a interatividade emerge com a cibercultura ¹⁰ e permite que o usuário passe a ter um papel mais ativo e intervencionista na comunicação. A ele é permitido não apenas receber ou enviar mensagens, mas trocar ações, controlar acontecimentos e modificar conteúdos. Assim, a interatividade permite criar condições para que o usuário passe de um “expectador passivo” para um “sujeito operativo” (SILVA, 2001).

Sims (2006), por sua vez, elaborou uma classificação que pode servir como um guia contendo vários tipos e graus de interatividade. Esse autor (ibidem) ressalta, porém, que os graus de interatividade não são excludentes e um programa educacional pode ter diversos graus de interatividade:

- a) **interatividade dos objetos** - refere-se aos programas em que objetos podem ser ativados ao se clicar o mouse;
- b) **interatividade linear** – refere-se aos programas onde o aluno pode movimentar as páginas para frente ou para trás em uma sequência linear pré-determinada;
- c) **interatividade de suporte** – trata-se da capacidade do sistema de oferecer suporte ao aluno. Este suporte pode ser dado por meio de simples módulos de ajuda ou até por sistemas tutoriais de maior complexidade;
- d) **interatividade hierárquica** – refere-se a sistemas que oferecem ao aluno um conjunto definido de opções de onde um curso pode ser selecionado. Um exemplo deste tipo de configuração é o chamado *menu*;
- e) **interatividade de atualização** – refere-se aos programas que levam em consideração as respostas dos usuários para definir a sequência do conteúdo. Esse tipo de interatividade pode variar desde o formato simples de pergunta/resposta até programas mais inteligentes que envolvem inteligência artificial. Quanto mais as atualizações do sistema forem baseadas nas respostas do aluno, mais individualizada elas parecerão;
- f) **interatividade de construção** – este tipo de interatividade complementa a anterior e refere-se ao ambiente educacional que requer que o aprendiz manipule certos objetos, para que alcance os objetivos propostos e para que o programa permita que ele passe para o estágio seguinte;

¹⁰ Cibercultura é uma forma contemporânea de manifestação social e cultural que emerge no espaço de comunicação da internet (LEVY, 2002, p.11-13).

- g) **interatividade refletida** – neste tipo de interatividade o sistema mostra, além das respostas do seu próprio banco de dados, respostas de outros aprendizes, de livros, bem como de especialistas no assunto. Desta maneira, o aprendiz pode compará-las com suas próprias respostas, evitando que o sistema considere errado, uma resposta diferente da que consta do seu banco de dados;
- a) **interatividade de simulação** – refere-se a sistemas que permitem que o aprendiz escolha os parâmetros para que possa simular situações, determinando, deste modo, a sequência da apresentação;
- b) **interatividade de hiperlinks** – Neste tipo de interatividade, o aprendiz tem a sua disposição uma grande quantidade de informações que podem ser acessadas através de *links* ou conexões para outras páginas;
- c) **interatividade contextual não-imersiva** – este tipo de interatividade combina e estende ao ambiente educacional virtual o ambiente que se quer que o aprendiz tenha, permitindo a simulação do contexto real de trabalho, evitando, desta maneira, que se navegue passivamente apenas por sequências de conteúdo;
- d) **interatividade virtual-imersiva** – considerado como o grau mais alto de interatividade, este nível refere-se a ambientes interativos onde o aprendiz é projetado a um mundo virtual que responde aos seus movimentos e ações como num vídeo game.

TORREZAN e BEHAR (2009) salientam que é importante definir o grau de interação e interatividade que se pretende adotar em um curso *online*. No entanto, as mesmas autoras sugerem que é também necessário planejar a possibilidade de ação para que os usuários consigam atingir os objetivos propostos. Para que isso ocorra, é preciso definir, por meio do modelo conceitual¹¹, o sistema de navegação a ser utilizado.

2.2.3 Navegação

¹¹ *Modelo conceitual* é a descrição do modelo proposto - em termos de um conjunto de ideias e conceitos integrados a respeito do que ele deve fazer, de como ele deve se comportar e com o que ele deve parecer – para que seja compreendida pelos usuários da maneira pretendida.” (PIERCE et al, 2005, apud BEHAR, 2009).

Horton (2006) ressalta a importância da escolha do sistema de navegação, visto que este afeta as ferramentas necessárias para que os objetivos traçados sejam efetivamente atingidos:

Para propiciar aprendizado em um meio *online* é necessário providenciar duas coisas: conteúdo e acesso ao conteúdo. O conteúdo consiste das lições, tópicos, componentes de mídia, atividades e testes que os aprendizes utilizam. O acesso é a habilidade de se chegar ao conteúdo no momento certo. Providenciar acesso requer que se crie mecanismos de navegação apropriados para os cursos online desenvolvidos (HORTON, p.531).¹²

A navegação, por conseguinte, é o sistema responsável pelo correto funcionamento das ferramentas das interfaces (o ambiente no qual o conteúdo será desenvolvido) e pela trajetória do usuário pelo referido material (TORREZAN; BEHAR, 2009). Horton (2006) estabelece dois tipos de navegação: A Navegação Simples (*sparse navigation*) e a Navegação Avançada (*rich navigation*).

A Navegação Simples é aquela que guia o usuário por um caminho único, sem dar oportunidade para que ele saia da rota previamente traçada. Nesse tipo de navegação, o usuário tem pouco controle sobre as atividades. A Navegação Avançada, por sua vez, permite que o usuário siga diferentes trajetórias dentro do programa e oferece tipos variados de recursos e possibilidades de escolha. O QUADRO 1, a seguir, explicita os dois tipos de navegação mencionados.

QUADRO 1 - Tipos de navegação

Navegação Simples	Navegação Avançada
<ul style="list-style-type: none"> Melhor se utilizada como tutorial para iniciantes 	<ul style="list-style-type: none"> Melhor para usuários acostumados com o uso de ferramentas da internet
<ul style="list-style-type: none"> Protege os aprendizes 	<ul style="list-style-type: none"> Confere poder aos aprendizes
<ul style="list-style-type: none"> Torna a experiência previsível 	<ul style="list-style-type: none"> Torna o aprendizado a distância mais flexível
<ul style="list-style-type: none"> Simplifica a relação entre o usuário e a interface 	<ul style="list-style-type: none"> Enriquece a experiência ao providenciar aos aprendizes

¹² No original: "To create successful e-learning, you must design and deliver two things: content and access to that content. The content consists of the lessons, topics, media components, activities, and tests that learners experience. Access is the ability to get to that content at the right time. Providing access requires designing appropriate navigation mechanisms into your e-learning." (HORTON, 2006, p. 531).

	diferentes tipos de recursos e experiências de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Restringe o acesso a determinadas partes do curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Acomoda mais grupos de aprendizes com objetivos diferentes

Fonte: HORTON (2006, p. 533).

TORREZAN e BEHAR (2009) consideram a navegação *breadcrumbs* (FIG. 3), ou seja, aquela que trata da representação textual de todo o conteúdo do site na parte superior da interface e que, normalmente, utiliza o sinal “>”, como sendo uma das navegações mais utilizadas na atualidade, já que permite que o usuário tenha acesso ao conteúdo do site sem precisar percorrer os tópicos vistos anteriormente.



FIGURA 3 - Navegação *breadcrumbs* (baseado em Torrezan, 2009, p.42).

Além do tipo de navegação, é necessário também optar pelos mecanismos de navegação a serem utilizados (HORTON, 2006). Estes mecanismos exigem o uso de botões, itens textuais, ícones e outros recursos que precisam ser disponibilizados visualmente e de maneira a facilitar o acesso ao conteúdo do curso. Horton (2006) aponta vários mecanismos de navegação que podem ser utilizados na construção de um curso *online*:

- a) **mapa do site** – representação visual da organização do curso;
- b) **menu** – lista organizada por categorias lógicas que permitem que o usuário escolha os itens a serem visitados;
- c) **índice** – lista de tópicos organizada por ordem alfabética;
- d) **paginação** – botões normalmente contendo aparência de setas (FIG. 4) que ajudam o usuário a se movimentar pelo conteúdo de maneira lógica, conforme pode-se ver a seguir:



FIGURA 4 – Paginação (baseado em Horton, 2006, p. 536).

- e) **busca** – permite que os usuários busquem palavras ou frases dentro do site;
- f) **indicadores de localização** – permitem que os usuários consigam saber onde se encontram dentro do site;
- g) **links** – permite que os usuários cliquem em palavras marcadas que os guiam para aquele determinado conteúdo; e,
- h) **favoritos** – permite que os usuários marquem as páginas e podem retornar a tópicos visitados anteriormente.

Por fim, um fator importante na navegação é a usabilidade (TORREZAN; BEHAR, 2009) ou a facilidade com que o usuário consegue utilizar as interfaces. Catapan et al. (2012) salientam que a usabilidade pode ser medida pela extensão com que os objetivos propostos são alcançados. Em outras palavras, a usabilidade está diretamente relacionada com a confiança do participante em suas ações. Portanto, quanto mais lógico ou familiar for o caminho entre o usuário e o conteúdo, maior será a segurança do participante com relação ao programa (TORREZAN; BEHAR, 2009). Assim sendo, Scapin (1997 apud CATAPAN, 2012) definiu alguns fatores que propiciam um grau maior de usabilidade das interfaces:

- a) **condução** – utilização de meios disponíveis para que o usuário possa interagir com o computador;
- b) **carga de trabalho** – relaciona-se com os elementos de interface que auxiliam o usuário no processo de percepção e aprendizagem de modo a evitar a sobrecarga de informações;
- c) **controle explícito** – permite que as ações do usuário sejam efetivadas pelo sistema;
- d) **adaptabilidade** – refere-se à adaptabilidade do sistema frente às opções do usuário;
- e) **gestão de erros** – relaciona-se à possibilidade do sistema verificar, informar e corrigir os erros;

- f) **consistência** – mantém a coerência com relação aos códigos utilizados, às telas e dos diálogos com o usuário;
- g) **expressividade** – relação entre símbolos e códigos e o que eles significam, devendo estes ser claros e ter uma significação condizente com o usuário;

Nesse sentido, ao optar por mecanismos de navegação adequados e que permitam a boa usabilidade do programa, é possível criar um curso que promova um bom nível de interatividade com o programa (BEHAR, 2009). Horton (2006) ressalta, entretanto, que essa etapa é o pré-requisito do curso, sendo que a etapa seguinte consiste em fazer com que os objetivos traçados sejam alcançados. Para que isso aconteça, porém, é crucial criar módulos de aprendizagem, visto que será por intermédio deles que o conteúdo em si poderá ser disponibilizado. A próxima seção, portanto, é dedicada a esses módulos chamados em *design* pedagógico de *objetos de aprendizagem*.

2.2.4 Objetos de aprendizagem

Behar et al. (2009) definem os objetos de aprendizagem (OAs) como quaisquer materiais digitais, como por exemplo, vídeos, áudios, textos, páginas da web e etc., que são utilizados com finalidade educacional. Horton (2006), por sua vez, descreve um objeto de aprendizagem como “uma sequência de conteúdo eletrônico que pode ser acessada individualmente e que cumpre completamente um único objetivo de aprendizagem, podendo prová-lo.” (p. 32)¹³. Assim, na concepção de Horton (ibidem), os OAs são recursos autônomos que podem ser utilizados para apresentar parte do conteúdo ou o conteúdo como um todo e que cumprem os objetivos propostos. Entretanto, devido à possibilidade de serem usados e reutilizados em vários materiais diferentes, é comum no meio tecnológico associar os objetos de aprendizagem ao brinquedo denominado Lego produzido pela empresa dinamarquesa de mesmo nome. Essa analogia deve-se ao fato do Lego ser composto de várias peças independentes que podem ser montadas para se

¹³No original: “[...] a learning object is a chunk of electronic content that can be accessed individually and completely accomplishes a single learning goal and can prove it.”

tornarem uma estrutura maior e desmontadas novamente para que se tornem algo diferente (WILEY, 2000). Horton (2006) e Wiley (ibidem), no entanto, criticam essa metáfora dizendo que um objeto de aprendizagem é mais do que uma simples peça de Lego e que cursos *online* são mais complexos do que uma estrutura feita por blocos de brinquedo. Independente, porém, da pertinência da analogia, autores como Behar (2009), Horton (2006) e Wiley (2000) concordam que a principal característica de um OA é a *reusabilidade* (grifo nosso).

A reusabilidade se caracteriza por fazer com que os OAs possam ser incorporados a vários aplicativos e seus conteúdos possam ser reestruturados ou modificados de acordo com as necessidades de quem os utiliza (WILEY, 2000). A FIG. 5 indica a possibilidade de (re)utilização de um objeto de aprendizagem.

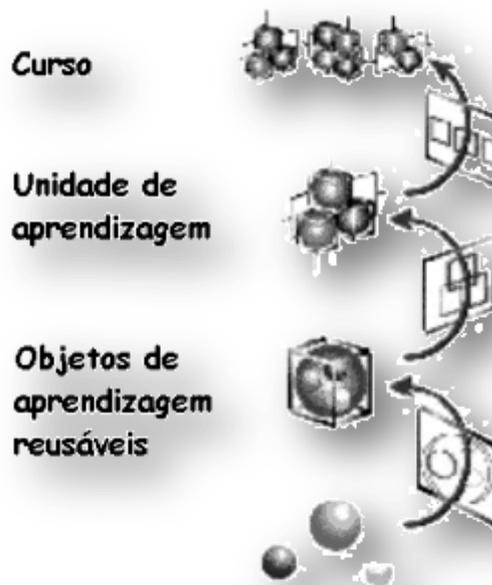


FIGURA 5 - Utilizações de um objeto de aprendizagem (CINTED, 2012)¹⁴.

Além da reusabilidade, Behar et al. (ibidem) apontam outras características pertencentes aos objetos de aprendizagem:

- a) **acessibilidade** - a possibilidade de serem acessados remotamente;

¹⁴ Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/cestadescr.html>> Acesso em 12 de março de 2012.

- b) **interoperabilidade** - a possibilidade de serem reutilizados em plataformas diferentes
- c) **durabilidade** - a possibilidade de uso do recurso mesmo quando há modificação tecnológica na base onde ele foi originalmente desenvolvido
- d) **customização** - a possibilidade de adaptação do OA a outros conteúdos ou a outros níveis de ensino.

Adicionalmente, as imagens, ilustrações gráficas ou metáforas de interface¹⁵ desempenham um fator importante nos objetos de aprendizagem e podem trazer benefícios ou interferir na aprendizagem mediada por computadores (HORTON, 2006). Horton (2006) salienta também que em cursos *online* a comunicação é primariamente visual, mas ainda assim o *layout* do curso costuma ser tratado como um elemento simplesmente estético e normalmente usa os modelos-padrão oferecidos pelas ferramentas de autoria. Por esse motivo, Horton (ibidem) acrescenta que os aprendizes normalmente não reconhecem o bom *design* visual, mas certamente percebem que há problemas caso algo não funcione a contento. Assim, o bom *design* visual não chama a atenção dos aprendizes, mas está relacionado à solução de problemas (HORTON, ibidem), tais como, ler algo sem ter stress visual, entender o significado de uma imagem ou conseguir navegar facilmente por uma atividade.

Silveira (2005) aponta que as imagens trazem uma série de vantagens no ensino mediado por computador. Entre essas vantagens destaca-se o fato delas serem universais e permitirem que se capturem as ideias em menos tempo do que no texto escrito. No entanto, essa autora ressalta que a interpretação das imagens é dependente do contexto, no sentido de que esse intervém para recuperar adequadamente, através de processos inferenciais, a intenção pretendida pelo autor. Portanto, quanto menor for o esforço despendido para entender a imagem, mais relevante ela será para quem a vê. Assim sendo, no contexto do ensino *online*, o grau de iconicidade, ou seja, a semelhança entre a imagem e o ícone que a evoca (LUESCH-REIS, 1991) pode ajudar na interpretação do aprendiz sobre determinado assunto (BEHAR et al, 2009).

Behar et al. (ibidem) sugerem que a aplicação de imagens deve estar apoiada na prática pedagógica e não como forma de apresentação da informação. Além

¹⁵ Metáforas de interface são elementos gráficos, correspondentes ao mundo real, que possuem *links* para outras páginas ou telas

disso, segundo as mesmas autoras, devem-se intercalar imagens estáticas (fotos, por exemplo) e interativas (animações) e utilizar ícones que se relacionem com os signos do usuário de modo que a informação possa ser relevante para o aprendiz.

Outro aspecto relevante à parte visual no ensino mediado por computador é a questão da legibilidade (HORTON, 2006), ou a facilidade com que se lê algo. Baseado em Horton (2006), para que o aprendiz possa ler sem fadiga na tela de um computador é preciso seguir alguns passos:

- a) criar textos que contrastam com o fundo da tela;
- b) usar poucas cores e destacar poucas palavras no texto;
- c) alinhar o texto à esquerda da tela e evitar justificar o texto à direita para que não haja espaços entre as palavras;
- d) usar um tamanho de letra adequado (mínimo de 10 pontos ou HTML número 2);
- e) cuidar para que o espaço entre as frases seja pelo menos 1/30 do comprimento da linha permitindo que o usuário não tenha dificuldade de encontrar a linha seguinte;
- f) não usar linhas muito curtas, subutilizando, assim, o espaço da tela;
- g) não usar linhas muito longas fazendo com que haja excesso de informação na tela;
- h) não usar somente letras maiúsculas, já que o formato de letras maiúsculas é menos distinto do que os das letras minúsculas;
- i) escolher uma fonte que não seja muito estilizada e que possua tamanho grande como, por exemplo, Verdana, Arial ou Helvética;
- j) tomar cuidado com o “efeito Picasso”, ou seja, com efeitos abstratos de cores que prejudicam a leitura;
- k) direcionar a atenção para o conteúdo e para as partes mais importantes do curso.

Outro fator relacionado à legibilidade e que ocorre com frequência em cursos *online* é a vinculação de propagandas às páginas do site (NIELSEN, 2000). Nielsen (2000) condena este tipo de prática, visto que ela faz com que se desvie o objetivo específico do curso, ou seja, levar o conteúdo até o aprendiz.

Esta primeira parte do referencial teórico, portanto, apresentou os fatores técnicos e gráficos (TORREZAN; BEHAR, 2009) relacionados à arquitetura de cursos *online*. Cabe ressaltar, no entanto, que para que um curso mediado por computador seja eficiente, um terceiro aspecto (fatores pedagógicos), tão importante quanto os fatores descritos anteriormente, precisa integrar a lista dos elementos do *design* pedagógico, proposto por TORREZAN; BEHAR (2009). De acordo com essas autoras, subjacentes aos fatores pedagógicos estão os aspectos metodológicos envolvidos no curso a ser elaborado.

Como nesta dissertação o objeto da pesquisa é um curso de gramática, a próxima seção apresenta a revisão de alguns aspectos pedagógicos envolvidos no ensino da gramática em aquisição de segunda língua¹⁶.

2.3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA ATRAVÉS DA GRAMÁTICA

O ensino e o aprendizado da gramática estão presentes nas pesquisas feitas em Linguística Aplicada há muitos anos. Ellis (1994) sugere que isso se deve ao fato de que pesquisas sobre gramática atraem tanto a motivação prática quanto a motivação teórica dos pesquisadores. Há, no entanto, muito debate (ELLIS, *ibidem*) a respeito do papel do ensino da forma¹⁷ no aprendizado de uma segunda língua.

Estudos experimentais em Linguística Aplicada (BRIERE, 1978; CHIHARA; OLLER, 1978; ELLIS, 1994) demonstram que a instrução formal resulta em melhor aprendizado da língua e que aprendizes formalmente instruídos atingem maior grau de proficiência e aprendem mais rapidamente a língua do que os aprendizes que aprendem uma língua naturalmente. Há também pesquisas (MONTGOMERY; EISENSTEIN 1985; SPADA, 1986; SAVIGON, 1972) que demonstram que o ensino da forma funciona melhor quando apresentado num contexto comunicativo no qual

¹⁶ O termo *segunda língua* “[...] língua que funciona como meio de comunicação entre membros de uma comunidade que possuem outra língua materna” (ELLIS, 2004, p.12) será usado nesta dissertação para se referir a algumas das pesquisas realizadas em Linguística Aplicada. No entanto, no curso analisado nesta dissertação o ensino é de *língua estrangeira* “[...] “língua aprendida em lugares onde essa língua não possui papel preponderante na comunicação da comunidade e é basicamente aprendida na sala de aula” (ELLIS, *ibidem*).

¹⁷ O termo *forma* nesta dissertação refere-se exclusivamente à gramática, mas, em uma visão mais ampla, ele pode se referir a outros aspectos linguísticos (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

os aprendizes têm a oportunidade de participar de negociações para buscar o significado de formas que não foram claramente entendidas. No entanto, Leaver e Willis (2004) apontam que a instrução formal não é capaz de modificar a ordem em que os aprendizes aprendem as formas, apesar do desenvolvimento da linguagem como um todo poder ser acelerado por meio do ensino formal.

Assim sendo, Doughty e Williams (1998) indicam duas versões relacionadas com o foco na forma dado no ensino de segunda língua: a versão forte e a versão fraca. Na versão forte, a instrução da forma se justifica por fazer com que os aprendizes consigam ir além da comunicação efetiva e rumem em direção às habilidades linguísticas específicas da segunda língua. A versão mais fraca estabelece que, mesmo que a atenção dada à forma não seja absolutamente necessária, ela pode fazer parte de uma experiência linguística capaz de agilizar os processos de aquisição dos aprendizes.

Doughty e Williams (Ibidem) ressaltam também que muitos pesquisadores que investigam o papel dado ao ensino da forma atribuem o renascimento desse tópico a Long (1991), visto que esse autor dividiu o enfoque dado no ensino de línguas em dois focos distintos - foco na forma e foco nas formaS¹⁸ - além de discorrer sobre o foco no significado presente em abordagens comunicativas da língua. As diferenças conceituais entre esses três termos, além do termo Instrução Centrada na Forma (ELLIS, 2001), são apresentadas a seguir.

2.3.1 Foco nas formaS

O termo foco nas formaS está relacionado ao tradicional¹⁹ ensino de estruturas linguísticas isoladas. Os aprendizes em um programa centrado nas formas tratam a língua como objeto e desempenham papéis de alunos ao invés de usuários dessa língua (ELLIS, 2001). Além disso, Long e Robinson (1998) salientam que a instrução com foco nas formaS está relacionada à escolha de um programa sintético²⁰, que

¹⁸ Grafado conforme o artigo original de Long (1991).

¹⁹ Entende-se por “tradicional” o ensino das formas da língua, após serem pré-selecionadas pelo professor ou autor do material didático, ministradas isoladamente e fora de um contexto comunicativo.

²⁰ Num programa sintético os itens são ensinados um a um ao aprendiz, o qual constrói ou sintetiza o conhecimento gradativamente (JOHNSON; JOHNSON, 1998, p. 285).

pode ser de base estrutural, lexical, tópico-situacional, nocional-funcional ou de métodos como o Audiolingual, o Audiovisual e a Resposta Física Total, além de técnicas como repetição, exercícios de transformação e correção de erros. Esse programa é elaborado a partir de estudos sobre a língua-alvo e na divisão dessa língua em pequenas partes. Essas partes são classificadas e disponibilizadas seguindo critérios específicos (por exemplo, das estruturas menos complexas para as mais complexas). A função do aprendiz, nesse caso, é sintetizar essas partes da língua para usá-las na comunicação.

Uma desvantagem da instrução com foco nas formas, segundo Long e Robinson (1998), é que nesse tipo de instrução ou se ignora abertamente os processos de aquisição, acreditando que o aprendiz irá aprender o item ensinado na ordem e no momento em que está sendo apresentado ou se embute tacitamente esse tipo de instrução nos modelos behavioristas. Assim, ao optar pela instrução com foco nas formas é preciso estar ciente de que não se adquire uma língua através de regras, ordens ou categorias estabelecidas pelo currículo adotado (LONG; ROBINSON, *ibidem*). No entanto, os mesmos autores acrescentam que é possível melhorar esse tipo de instrução, fazendo com que os aprendizes se tornem conscientes (*consciousness-raising*)²¹ das regras, das regularidades ou de algum dos itens apresentados ou através da inserção de realces (*input enhancement*)²² nos itens do insumo que se queira salientar.

2.3.2 Foco no significado

O Foco no significado indica o modo de ensinar e aprender uma língua naturalisticamente, contextualizada e sem a intervenção da instrução de regras. O aprendizado em um programa onde o foco seja o significado, ou a comunicação, acontece através do insumo gerado em situações que enfatizam o objetivo final de

²¹*Consciousness raising* (aumento da consciência) no ensino e aprendizagem de línguas se caracteriza como parte de um processo no qual se direciona a atenção dos aprendizes para determinados aspectos linguísticos com o objetivo de facilitar o aprendizado (RUTHERFORD; SMITH, 1985).

²²*Input enhancement* (realce no insumo) é caracterizado por salientar determinadas partes do insumo com o objetivo de atrair a atenção do aprendiz para determinados aspectos linguísticos (SHARWOOD SMITH, 1993).

se comunicar nessa língua. De acordo com Long (1991), não há, nesse contexto, nenhuma preocupação com o ensino de regras gramaticais, de formas isoladas ou a menção de terminologias e nomenclaturas. Além disso, as aulas são baseadas no conteúdo, não há exposição à evidência negativa, a língua é vista como ferramenta e o papel do aprendiz é de usuário dessa língua (ELLIS, 2001).

Long e Robinson (1998) acrescentam que a instrução com foco no significado relaciona-se com a ideia de que os aprendizados incidental e inconsciente²³ são suficientes para a aquisição de uma língua. Esses autores também mencionam que, apesar da pouca atenção dada aos processos cognitivos de aquisição, há o pressuposto de que aprendizes adolescentes e adultos de uma segunda língua são capazes de analisar o insumo positivo e, a partir dele, criar novas regras, além de ter acesso ao conhecimento inato sobre universais linguísticos.

Assim, o sucesso de um programa baseado no foco no significado depende da oferta de quantidades suficientes de evidência positiva. Acredita-se também que, ao se submeter os aprendizes à exposição à língua-alvo de modo incidental e inconsciente, os aprendizes se tornarão aptos a aprender as regras da língua-alvo (ELLIS, 2001). No entanto, Long e Robinson (ibidem) citam quatro problemas que podem ser observados com relação ao foco no significado:

- a) No geral, aprendizes mais velhos não são capazes de adquirir regras de uma nova língua ao serem apenas expostos a ela;
- b) aprendizes adultos, se prolongadamente expostos à língua, podem tornar-se fluentes, mas não como os nativos, indicando uma estabilização prematura da língua e a não incorporação de novos insumos;
- c) O aprendizado de certos contrastes entre a gramática da língua materna e da língua-alvo por meio apenas da evidência positiva é bastante raro;
- d) o aprendizado de uma segunda língua através do uso é possível, mas não é totalmente eficiente, pois, como apresentado no início desta revisão, a instrução formal resulta em melhor aprendizado da língua, sendo que aprendizes formalmente instruídos atingem maior grau de

²³ “[...] aprendizado incidental é aquele que ocorre sem intenção e acontece no momento em que se cumpre outro objetivo qualquer e o aprendizado inconsciente é aquele que ocorre sem atenção” (ROBINSON 1997, p. 233-247).

proficiência e aprendem mais rapidamente a língua do que aqueles que aprendem uma língua naturalisticamente.

2.3.3 Foco na forma

Criado como um meio-termo entre um programa voltado para a comunicação e um programa centrado no estudo das formas (primariamente, mas não unicamente a gramática, conforme já mencionado), no foco na forma a atenção do aprendiz será desviada para a forma e significado simultaneamente a partir de uma dúvida ou necessidade do aprendiz dentro de um contexto comunicativo (LONG, 1991). Nesse caso, não há pré-determinação do conteúdo que será enfatizado, mas serão trabalhadas as formas que os professores perceberem que não estão sendo bem assimiladas pelos aprendizes. Assim, o propósito do foco na forma é induzir o aprendiz a prestar atenção aos registros de insumo para, posteriormente, memorizá-los (LONG, *ibidem*).

Long e Robinson (1998) definem o foco na forma como “uma mudança ocasional de atenção para as características do código linguístico motivada pelo professor e/ou por um ou mais aprendizes dentro de uma lição centrada no significado” (LONG; ROBINSON, 1998, p.22). Long (1991) acrescenta que o programa do foco na forma é analítico e emprega uma unidade de análise não linguística como, por exemplo, uma tarefa.

O conceito de foco na forma está relacionado à Hipótese Interacionista (LONG, 1983), que caracteriza como crucial no processo de aquisição de uma língua a interação entre aprendizes e outros falantes mais proficientes e entre aprendizes e/ou certos tipos de textos escritos (LONG; ROBINSON, 1998). Além disso, os mesmos autores (*ibidem*) salientam que a negociação do significado figura como elemento-chave para a Hipótese Interacionista, pois permite que o aprendiz seja exposto ao *feedback* negativo²⁴, fazendo com que a atenção do aprendiz seja desviada para inconsistências entre o insumo e a produção. Esse fato faz com que

²⁴*Feedback* negativo é a informação que indica que os usuários de uma língua estão usando esta língua de maneira incorreta (LIGHTBOWN; SPADA, 2006 p. 31).

os aprendizes direcionem naturalmente a atenção para a forma e pode ocasionar o que Schmidt (1990) chama de *noticing*²⁵.

O QUADRO 2 resume os três tipos de foco que podem ser considerados num programa de ensino de línguas.

QUADRO 2 - Opções no ensino de línguas

Opção 2	Opção 3	Opção 1
analítica	analítica	sintética
foco no significado	foco na forma	foco nas formas
abordagem natural	ensino e aprendizagem baseado em tarefas (EABT)	gramática e tradução (GT), método áudio-lingual (MAL), Método Silencioso, resposta física total (RFT)
Imersão	ensino e aprendizagem baseado no conteúdo EABC (?)	-----
programa procedimental, etc.	programa processual (?) etc.	programas estruturais, etc.

Fonte: LONG; ROBINSON (1998, p. 16).

Como no foco na forma a atenção dada à forma ocorre de maneira natural, o tratamento dado aos problemas relacionados às formas passa a ser eventual (ELLIS, 2001). Este fato, segundo Ellis (ibidem), gerou a dúvida se o ensino e aprendizagem de línguas se beneficiariam mais em focar nos problemas linguísticos quando estes aparecerem ou se eles poderiam ser programados. Portanto, Ellis (2001) propôs a instrução centrada na forma (*Form-focused Instruction*), que será definida a seguir.

²⁵ “[...] *noticing* é o registro cognitivo, o qual registra, nota ou dispensa atenção consciente a alguma coisa e que, posteriormente, seria capaz de ser verbalizada” (BERGSLEITHNER, 2009, p. 101-105).

2.3.4 Instrução centrada na forma

A instrução centrada na forma (ICF) se caracteriza por incluir alguns procedimentos do foco na forma, mas se diferencia deste tipo de instrução, uma vez que naquela a decisão é planejada, enquanto que no foco na forma ela acontece espontaneamente em situações comunicativas. Assim sendo, na instrução centrada na forma, o conteúdo é previamente programado pelo professor ou instrutor para direcionar a atenção do aprendiz para certos aspectos linguísticos (ELLIS, 2001). Portanto, no foco na forma, é o surgimento de problemas do aprendiz que provoca a tomada da decisão pelo professor de tentar solucioná-los. Na instrução centrada na forma, entretanto, a decisão é planejada pelo professor e o conteúdo é previamente programado, conforme exposto acima. Spada (1997, apud BERGSLEITHNER et al, 2007) descreve a Instrução Centrada na Forma como qualquer esforço pedagógico que dirija a atenção do aprendiz para a forma de maneira implícita ou explícita.

As implicações pedagógicas a respeito do foco que se pretende dar ao ensino, além de como ele poderia ser utilizado em sala de aula, passaram a ser um aspecto importante de ser exemplificado (LONG, 1991). Paralelamente, Long (ibidem) ressalta que uma maneira de aplicar o foco na forma ou a instrução centrada na forma em uma sala de aula comunicativa pode ser levada a efeito por meio da implementação da abordagem baseada em tarefas, o que será tratada na próxima seção.

2.3.5 Abordagem baseada em tarefas

A Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) é uma abordagem do ensino e aprendizagem de línguas na qual as tarefas se apresentam como sendo o foco da instrução (BERGSLEITHNER et al, 2007; BROWN, 2007; ELLIS, 1994; LEAVER e WILLIS, 2004; RICHARDS e SCHMIDT, 2003). Entretanto, antes de se descrever a abordagem baseada em tarefas, é preciso ressaltar a diferença entre tarefas e exercícios (LONG, 1991).

Ellis (2003) descreve tarefas como atividades essencialmente voltadas para a comunicação, enquanto os exercícios são atividades voltadas para a forma da língua. Portanto, baseado nesse autor (*ibidem*), a diferença entre tarefas e exercícios está relacionada ao significado e à forma, sendo que o papel do participante varia ao desenvolver uma tarefa ou um exercício. Nas tarefas, o aprendiz é o usuário da língua e o aprendizado ocorre de maneira espontânea. Nos exercícios, no entanto, o aprendizado geralmente ocorre de maneira intencional.

Ellis (*ibidem*) ressalta ainda que para que se possa fazer a distinção entre uma tarefa e um exercício, é necessário adotar um tipo específico de perspectiva: a perspectiva do professor/*designer* ou a da performance do aprendiz. Na perspectiva do professor/*designer*, observa-se a intenção (formas ou significado) em relação à atividade elaborada e, por meio dessa análise, faz-se a distinção entre exercício ou tarefa. Na perspectiva da performance do aprendiz, observa-se o desempenho do aprendiz e analisa-se o enfoque que este dá à atividade.

Concatenado com a descrição de Ellis (2003), Nunan (2004) define tarefa como um tipo de atividade que promove a compreensão, manipulação, produção e interação dos aprendizes com a língua-alvo, tendo como objetivo a comunicação nessa língua. Os exercícios, por sua vez, são caracterizados por possuírem várias formas e poderem focar no léxico, na fonologia ou nos sistemas gramaticais de uma língua.

Além destas distinções entre exercícios e tarefas, autores como Leaver e Willis (2004) afirmam que as tarefas possuem diversas interpretações e podem ser caracterizadas por encorajar os aprendizes a desenvolverem habilidades linguísticas cognitivas em situações reais. As mesmas autoras (*ibidem*) salientam que as tarefas emergem em resposta às necessidades dos aprendizes e criam oportunidades para a prática da linguagem. Leaver e Willis (*ibidem*) afirmam também que o desempenho linguístico empregado em uma tarefa pode ser melhorado, visto que para desempenhar tarefas, a linguagem usada na sala de aula pode se tornar verdadeiramente comunicativa. Por conseguinte, os materiais autênticos, aqueles produzidos com o objetivo de comunicação e não especificamente elaborados para fins pedagógicos (NUNAN,1999), desempenham um papel importante na ABT, ajudando a criar situações onde as formas são contextualizadas e o significado possui o papel mais importante.

Outro aspecto importante do uso de tarefas se aplica ao meio *online*. A utilização de tarefas que propiciem a interação e onde o objetivo seja a comunicação entre os participantes do curso faz com que os aprendizes se sintam menos isolados e evita que eles desistam do curso (GODWIN-JONES, 2009).

2.3.5.1 Tipos de tarefas

Nunan (2004) salienta que existem vários tipos de tarefas usados no ensino e aprendizagem de línguas, os quais incluem:

- a) tarefas em que os aprendizes precisam completar lacunas para suprir diversos tipos de informações (*information, reasoning and opinion gap* 26);
- b) tarefas com perguntas e respostas cujo objetivo é descobrir informações a respeito dos colegas. Nesse contexto, o autor cita os diálogos e “*role plays*”²⁷;
- c) tarefas em que os aprendizes precisam relacionar informações;
- d) tarefas similares aos quebra-cabeças, onde os aprendizes precisam obter informações lógicas para atingir o resultado esperado;
- e) tarefas que envolvem discussões e decisões sobre temas variados.

Leaver e Willis (2004), entretanto, dividem as tarefas em três tipos distintos. No primeiro tipo, talvez o mais estrutural e behaviorista entre eles, estão as Tarefas de Citação. Tarefas de Citação são atividades que envolvem desde a prática de estruturas gramaticais, atividades orais de repetição (*drilling*), o uso de respostas controladas a partir da indução do professor e até a prática também controlada de diálogos em pares.

O segundo tipo são as Tarefas de Simulação, nas quais também há preocupação com a forma, mas as atividades são menos controladas do que nas Tarefas de Citação. Nesse caso, os alunos simulam situações reais e são encorajados a usar formas recentemente aprendidas.

²⁶ Lacunas que deverão ser completadas com uma informação, uma razão ou uma opinião.

²⁷ Atividades onde os aprendizes desempenham papéis.

No terceiro tipo, o mais comunicativo entre eles, a língua é usada para resolver problemas da vida real. Nesse tipo de tarefas estão as Tarefas de Replicação que são assim chamadas por proporem replicar, em sala aula, situações encontradas pelo aprendiz no mundo real. Nesse contexto, as formas não são pré-determinadas e os aprendizes podem usar a linguagem que quiserem e/ou dominem para obter interação, para resolver um determinado problema, para tomar decisões, etc.

Segundo Leaver e Willis (ibidem), é possível também estruturar as tarefas de duas maneiras distintas:

- a) **tarefas fechadas** - aquelas onde existe uma resposta correta a ser buscada, a linguagem utilizada tende a ser mais passível de ser prevista e contêm atividades altamente estruturadas;
- b) **tarefas abertas** - aquelas onde não há uma resposta correta, mas que incluem trocas de experiências e resultados individualizados, dando oportunidade para que haja troca entre os aprendizes.

Nunan (2004) sugere que, por haver vários tipos diferentes de tarefas, essas tarefas podem ser agrupadas de acordo com as estratégias utilizadas para desenvolvê-las. Assim sendo, obtêm-se cinco diferentes categorias onde as tarefas podem ser inseridas:

- a) **cognitiva** – atividades de classificação, indução, mapeamento conceitual, anotação, inferência, discriminação, etc.;
- b) **interpessoal** – tarefas de colaboração e “role playing”; etc.;
- c) **linguística** – tarefas conversacionais, práticas controladas, resumos e etc.;
- d) **afetiva** – personalizações, auto avaliações e reflexões, etc.;
- e) **criativa** – “*brainstorming*”, etc.;
- f) **reflexiva** – revisões, etc.

O mesmo autor (ibidem) ressalta, no entanto, que a escolha entre os diversos tipos de tarefas é fundamental, visto que essa decisão determina o grau de interação proporcionada aos aprendizes.

2.3.6 Instrução implícita e explícita

Long e Robinson (1998) salientam que os estudos iniciais a respeito do foco na forma foram baseados nas inferências provenientes das descobertas feitas entre a interlíngua²⁸ gerada em estudos naturalísticos e na interlíngua proveniente de aprendizes que foram formalmente instruídos. Porém, mais evidência a respeito do uso da instrução Centrada na Forma pode ser encontrada em estudos experimentais sobre as diferentes formas de instrução que podem ser utilizadas no ensino de línguas (ELLIS, 2004), o que será abordado a seguir.

Ellis (2004) define a instrução implícita como a condição em que o aprendiz induz as regras a partir de exemplos dados. Na instrução explícita, segundo esse mesmo autor (ibidem), o aprendiz é instruído acerca das regras e, a partir delas, pratica as estruturas. De modo geral, Finger e Vasques (2010) descrevem a instrução explícita como aquela em que o aprendiz recebe informações a respeito da maneira como o insumo do qual ele está exposto é organizado. A instrução implícita, por outro lado, acontece quando o aprendiz é naturalmente exposto ao insumo e permite que as regras sobre o funcionamento daquela informação sejam descoberta pelo próprio aprendiz. Finger e Vasques (ibidem) salientam que a instrução implícita guia os aprendizes para internalizar as regras, o que normalmente é feito por meio de eliciações ou tarefas.

De Graaf e Housen (2011) também investigaram as instruções explícita e implícita e criaram um quadro (QUADRO 3) composto por sete diferenças entre esses dois tipos de instrução.

Esses dois tipos de instrução, porém, podem ser associados ou até confundidos com a instrução indutiva e dedutiva (FINGER; VASQUES, 2010). Portanto, na próxima seção, esses tipos de instrução são revisados.

²⁸ *Interlíngua* é um sistema linguístico criado pelos usuários de uma língua e se caracteriza por ser diferente da língua-alvo e da língua materna dos mesmos (SELINKER, 1972, p. 209-231).

QUADRO 3 - Maneiras implícitas e explícitas da instrução baseada na forma

Maneiras implícitas e explícitas da instrução baseada na forma	
Instrução Implícita da Forma	Instrução Explícita da Forma
<ul style="list-style-type: none"> • Atrai a atenção para a forma da língua 	<ul style="list-style-type: none"> • Direciona a atenção para a forma da língua
<ul style="list-style-type: none"> • A língua funciona como uma ferramenta de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • A língua funciona como objeto de estudo
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentada de maneira espontânea e incidental (ex. numa atividade voltada para a comunicação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-determinada e planejada (Ex. como o foco ou objetivo principal de uma atividade)
<ul style="list-style-type: none"> • Discreto (mínima interrupção da comunicação do significado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visível (há interrupção da comunicação do significado)
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as estruturas em um contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as formas de maneira isolada
<ul style="list-style-type: none"> • Não há explicação de regras ou instruções para que as regras sejam descobertas. Não faz uso da metalinguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Há o uso das explicações das regras e instruções para que as regras sejam descobertas. Faz uso da terminologia metalinguística
<ul style="list-style-type: none"> • Encoraja o uso livre das estruturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolve a prática controlada das estruturas

Fonte: DE GRAAF; HOUSEN (2011, p.737).

2.3.7 Instrução dedutiva e indutiva

De modo geral, alguns autores (BROWN,1994; DEKEYSER,1995; ELLIS, 2001) descrevem a instrução indutiva como aquela na qual os exemplos são

apresentados antes do ensino das regras. No modo dedutivo, por sua vez, primeiro ensina-se as regras, e, a partir delas, os exemplos são criados.

Decoo (1996), por sua vez, define a dedução como o processo que parte do geral para o específico e da formulação consciente das regras para o uso da linguagem. Ele acrescenta também que a dedução pode ser identificada tanto com os métodos estruturais, como com as abordagens cognitivas. Esse mesmo autor (ibidem) relaciona, portanto, a dedução com o aprendizado formal de línguas. O processo indutivo, por outro lado, é descrito como um processo que vai do específico para o geral, parte do uso da linguagem para a formulação de regras e generalizações e pode, desta forma, ser relacionado à aprendizagem natural de línguas, além de uma série de métodos diretos.

O mesmo autor (ibidem), afirma, entretanto, que somente essa dicotomia básica não é suficiente para identificar todas as maneiras em que a indução e a dedução podem ocorrer nos processos educacionais e classifica os processos em cinco modalidades:

- a) **Dedução** - na dedução a regra gramatical é apresentada e, a partir delas, os aprendizes apresentam exemplos e fazem exercícios;
- b) **indução consciente** - nesta modalidade os aprendizes são expostos aos exemplos e direcionados pelo professor a “descobrir conscientemente” as regras;
- c) **indução que leva a um “resumo explícito do comportamento”** - nesta forma, comum nos métodos behavioristas, os aprendizes primeiramente, praticam as estruturas selecionadas e, em seguida, o professor resume as regras (chamadas de comportamentos) de maneira rápida e explícita;
- d) **indução subconsciente de material estruturado** - neste tipo de indução, o aprendiz repete as estruturas, mas as regras gramaticais não são explicitadas, ficando as generalizações a critério das capacidades subconscientes de cada aprendiz;
- e) **indução subconsciente de material não estruturado** - nesta modalidade, a prática é feita intensamente com base em insumo autêntico, ou seja, não há a manipulação da linguagem e acredita-se que as generalizações ocorrerão naturalmente para cada aprendiz.

Ainda, a respeito das diferenças entre os dois tipos de ensino mencionados - indução e dedução – Dekeyser (1995) argumenta que:

[...] enquanto a indução pode ser implícita ou explícita (a indução explícita pode acontecer com ou sem a ajuda do professor ou do material didático), o aprendizado dedutivo é necessariamente explícito (apesar do grau de explicitação, ou de elaboração, de acordo com a nomenclatura de Sharwood Smith, 1981, possa variar). Adicionalmente, psicólogos educacionais descobriram que a indução explícita, ou seja, o encorajamento de aprendizes a formular as próprias regras ao induzi-los a partir de uma série de exemplos não funciona bem, com exceção do caso de regras simples e aprendizes com alta aptidão (Anderson, 1993; Ausubel, 1963; Carroll, 1964; ver Shaffer, 1989 para uma opinião contrária). Assim, enquanto as dicotomias implícito/explicito, indutivo/dedutivo são independentes em princípio, elas tendem a coincidir na prática (explícito/dedutivo versus implícito/indutivo) (DEKEYSER, 1995, p. 380).

Brown (1994), por sua vez, afirma que as maneiras indutivas de se ensinar uma língua estão mais alinhadas com os processos internos de aquisição de línguas, além de permitir que o aprendiz sinta que está utilizando a língua para efeitos de comunicação. No entanto, o mesmo autor (ibidem) ressalta que há determinados momentos do ensino nos quais o uso de abordagens dedutivas ou de uma mescla ou intercalação de instruções indutivo-dedutivas pode beneficiar o aprendiz.

Partindo, portanto, dessas concepções sobre tipos de instrução: explícita, implícita, indutiva e dedutiva, vários estudos (DE GRAAF, 1997; DEKEYSER (1995), ELLIS, 2004; ROBINSON, 1997; SELIGER, 1977) sobre os efeitos desses diferentes tipos de instrução foram desenvolvidos. Nesta dissertação apresentam-se dois desses estudos (DEKEYSER, 1995; ROBINSON, 1997) para que possam servir como embasamento teórico para o presente estudo.

O primeiro estudo, elaborado por Dekeyser (1995), envolveu 61 participantes e testou o desenvolvimento dos aprendizes que receberam instrução implícita, explícita, indutiva e dedutiva. Foi criado um sistema linguístico artificial em miniatura (*Implexan*), constituído por cinco regras morfológicas e o léxico de 98 palavras. Algumas regras de concordância envolvendo caso, número e gênero foram categóricas ou simples (*easy rules*) e outras envolveram a escolha entre dois morfemas para o plural e foram consideradas imprecisas (*fuzzy rules*). Foram ministradas 20 aulas de 25 minutos cada, sendo que foram usadas figuras para o ensino de vocabulário. Na instrução explícita, a gramática foi apresentada através do ensino de regras, mas os participantes que recebiam instrução implícita não tinham

acesso a nenhum tipo de explicação. Em seguida, foram aplicados testes de julgamento²⁹ e testes de produção³⁰.

Por meio desta pesquisa foi possível verificar que os participantes que obtiveram instrução explícito-dedutiva tiveram performances similares aos aprendizes que receberam instrução implícito-indutiva, com alto índice de acuidade para as regras categóricas (90-89%, respectivamente). No entanto, os participantes que receberam instrução explícito-dedutiva obtiveram grau de acuidade superior aos implícito-indutivos (57-33%, respectivamente) ao generalizarem as instruções a respeito das regras categóricas para a produção de frases descrevendo novas figuras. Por outro lado, não houve diferença nas condições de produção de morfemas prototipicamente determinados nas frases que descrevem figuras já vistas ou figuras novas, apesar dos aprendizes implícitos demonstrarem ser mais sensíveis à natureza probabilística das regras.

A segunda pesquisa trata de um estudo experimental em Linguística Aplicada e Psicologia Cognitiva e foi desenvolvido por Robinson (1997). Esse estudo estabeleceu diferenças na capacidade de generalização e de automação de uma segunda língua dependendo da condição como a instrução foi dada:

- a) **condição implícita** – os aprendizes são encorajados a lembrar dos exemplos através de insumos recebidos;
- b) **condição incidental** – os aprendizes são encorajados a processar os insumos para entender o significado;
- c) **condição melhorada** – os aprendizes são encorajados a processar os insumos para entender o significado enquanto são, simultaneamente, levados a notar pontos selecionados da forma apresentada;
- d) **condição instruída** – as regras que regulam o insumo são ensinadas e os aprendizes são encorajados a aplicá-las aos exemplos.

Nesse estudo, o autor avalia o aprendizado de 60 aprendizes japoneses de Inglês. Três tipos de frases foram apresentadas aos participantes nas condições mencionadas e eles tiveram que julgar a correção das frases em testes específicos.

- a) frases contendo verbos monossilábicos em construção com o *to-object* 31;

²⁹ Teste onde os participantes deveriam classificar as sentenças como corretas ou incorretas.

³⁰ Teste onde os participantes deveriam escrever uma sentença em *Implexan* de acordo com uma figura mostrada.

³¹ Objeto indireto precedido da preposição *para*.

- b) frases contendo verbos bissílabos contendo a construção com o to-object;
- c) frases contendo verbos monossilábicos em frases que possuíam dois objetos.

Por meio desse estudo Robinson (ibidem) verifica que:

- a) a condição implícita se baseia na memória e, portanto, torna limitada a capacidade de generalização das regras, todavia o acesso a elas é rápido;
- b) aprendizes sob a condição incidental e melhorada tiveram o mesmo grau de acuidade, no entanto, por ser a condição melhorada parcialmente baseada na memória, os aprendizes apresentam mais capacidade de generalização do que na condição incidental. Ainda assim, verificou-se que o acesso às informações na condição melhorada é lento e requer mais esforço por parte do aluno do que na condição explícita.
- c) aprendizes sob a condição instruída, entretanto, obtiveram o melhor resultado. Nessa condição, o conhecimento é generalizável e a tomada de decisão a respeito de novas frases é mais rápida. No entanto, notou-se que em todas as condições, as decisões sobre frases que já haviam sido vistas foram mais rápidas do que em contextos novos.

Neste capítulo foram apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, sendo que o marco teórico foi dividido em duas partes. Na primeira, foi elaborada uma breve revisão sobre as possibilidades do uso da tecnologia educacional, apresentou-se definições sobre o *design* pedagógico e seus fatores principais, assim como estabeleceu-se as diferenças entre interação e interatividade. Na segunda parte, foram discutidas as maneiras pelas quais a gramática pode ser ensinada, assim como apresentadas duas pesquisas sobre os tipos de instrução que podem ser dados no ensino de segunda língua. No próximo capítulo desta dissertação, será discutido o referencial metodológico e, portanto, os procedimentos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA DA PESQUISA

“A arte do navegador consiste em não deixar nada ao acaso.”
Annie Van de Wiele

Este capítulo se destina à apresentação da metodologia adotada para a pesquisa apresentada nesta dissertação. Por se tratar de um estudo de caso de caráter descritivo-interpretativo, mas que utiliza também dados estatísticos e gráficos, a pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo (quali-quantitativo). Na primeira parte deste capítulo, portanto, apresenta-se a justificativa para essa abordagem, assim como uma revisão bibliográfica básica para fundamentar as escolhas. Em seguida, revisa-se sobre o estudo de caso e, por fim, discorre-se sobre os procedimentos adotados na pesquisa.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A opção em estudar um curso de gramática *online* se deve ao fato do curso oferecer material para estudo em três aspectos importantes no ensino da língua inglesa:

- a) a possibilidade de analisar o ensino de gramática que tem sido objeto de debates por diversos pesquisadores em Linguística Aplicada, mas que é parte presente na grande maioria dos cursos de línguas em nosso país;
- b) a criação do material ter sido feita no Brasil e, portanto, nos dar a oportunidade de fazer um estudo detalhado de um material nacional e preparado para brasileiros;
- c) o curso ser ministrado na modalidade a distância, algo que ainda é relativamente novo no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, mas que vem crescendo vertiginosamente nesse país.

3.2 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A escolha da metodologia adotada para desenvolver uma pesquisa é de suma importância para garantir a credibilidade da mesma. Por se tratar de um estudo de caráter descritivo-interpretativo, mas que utiliza dados estatísticos e gráficos para ajudar na análise e na visualização dos resultados, a presente pesquisa utiliza tanto o método qualitativo quanto o quantitativo e pode ser considerada uma pesquisa de cunho quali-quantitativo.

De acordo com os tipos de perguntas de pesquisa apresentada no capítulo introdutório desta dissertação, este estudo possui um caráter descritivo-interpretativo. Portanto, para o desenvolvimento desta parte da pesquisa, a abordagem qualitativa foi utilizada, visto que a pesquisa qualitativa está associada aos estudos onde os dados são difíceis de serem mensurados e a análise feita de maneira interpretativista (CHIZZOTTI, 2006, DUFF, 2002; GASS; MACKEY, 2005).

No entanto, esta pesquisa utiliza também dados quantitativos, referentes às porcentagens de usos de determinadas atividades em comparação a outras. Além disso, a partir dos dados estatísticos obtidos, foram elaborados gráficos e tabelas, os quais contribuem para a análise e visualização dos resultados, o que está relacionado com a pesquisa de cunho quantitativo (CHIZZOTTI, 2006, DUFF, 2002; GASS; MACKEY, 2005). Assim sendo, conforme mencionado anteriormente, por utilizar tanto a abordagem qualitativa quanto a abordagem de cunho quantitativo, esta pesquisa configura-se como quali-quantitativa.

Duff (2002) afirma que, embora a união entre as abordagens qualitativa e quantitativa ainda não seja muito comum nas pesquisas em Linguística Aplicada, essa combinação tem se tornado complementar e é recomendada. Esse fato é corroborado por Gass e Mackey (2005) que salientam que embora alguns pesquisadores procurem evitar esta prática, outros não excluem o uso de números ou estatísticas normalmente encontradas na pesquisa quantitativa. Essa quantificação, Gass e Mackey (ibidem) acrescentam, pode ser usada na generalização de hipóteses ou na verificação de padrões encontrados ou na reportagem dos resultados.

Por ser esta pesquisa uma análise de material didático e, portanto, compreender o estudo detalhado de um único objeto, a pesquisa configura-se como

um estudo de caso. Stake (1994) define um estudo de caso não como uma opção metodológica, mas como uma escolha do objeto a ser estudado. Johnson (1992), por sua vez, afirma que estudos de caso são normalmente descritivos, mas podem levar à interpretação e análise de um contexto. Concatenado com Johnson (ibidem), Duff (2008) aponta que esses tipos de estudos são, em sua maioria, qualitativos, mas podem apresentar informações de caráter quantitativo. Além disso, os estudos de caso podem envolver um único caso ou combinar vários empregando, assim, uma abordagem mais ampla. No entanto, cabe ressaltar que a essência do estudo de caso está no fato dele ser delimitado e focar apenas em casos particulares (JOHNSON, 1992).

Um aspecto fundamental sobre estudos de caso é que os resultados encontrados não são, normalmente, passíveis de generalizações (GASS; MACKAY, 2005). Em estudos mais amplos, entretanto, é possível comparar estudos similares e procurar princípios gerais. Assim sendo, uma característica importante dos estudos de caso é que eles permitem que haja a aprendizagem vicária por parte do leitor, ou seja, o leitor pode se identificar com o caso estudado e o perceber como uma experiência que poderá ter no futuro, criando uma base importante para se refinar as ações (STAKE, 1994).

Nos processos de investigação de estudos de caso, o papel do pesquisador pode variar. Johnson (1992) afirma que esses papéis podem ir de um observador passivo para um observador ativo, podendo chegar até a um agente de mudanças. Stake (1994), por sua vez, lista uma série de responsabilidades que o pesquisador deve possuir ao optar por desenvolver um estudo de caso:

- a) delimitar o caso, conceituando o objeto de estudo;
- b) selecionar os fenômenos, temas ou pontos importantes – ou seja, as perguntas de pesquisa – para enfatizá-los;
- c) procurar padrões de dados para desenvolver conclusões;
- d) triangular observações significativas e bases para interpretação;
- e) selecionar interpretações alternativas para dedicar-se a elas;
- f) desenvolver asserções ou generalizações sobre o caso.

Assim, tendo em vista o tipo de pesquisa desenvolvida e sabendo da importância do papel do pesquisador em estudos de caso, o contexto da presente pesquisa será apresentado.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O conceito de contexto adotado nesta pesquisa refere-se à proposta de Hammersley e Atkinson (1983) que faz a distinção entre lugar físico e contexto. No caso da pesquisa aqui relatada, esta diferença é importante, já que o curso analisado se encontra em um ambiente virtual de aprendizagem, não podendo, portanto, ser encontrado em um lugar físico propriamente dito.

O curso *online* definido para análise é fictício e é chamado nesta pesquisa de “*Grammar Combo*” e foi inteiramente criado, desenvolvido e ministrado num centro particular de ensino de língua inglesa localizado no Distrito Federal. O curso foi criado em 2010 por uma pequena equipe do referido centro e vem sendo constantemente atualizado para atender às expectativas dos participantes do mesmo.

Por ser ministrado na modalidade a distância, o curso recebe aprendizes de diversas localidades, entretanto, segundo dados do centro que o ministra, a grande maioria dos participantes são alunos da própria instituição que fazem o curso para complementar os estudos feitos nos cursos regulares em que eles estudam.

3.3.1 A apresentação do curso

O *Grammar Combo* foi desenvolvido para alunos que já possuem os fundamentos básicos da língua inglesa e querem revisar ou melhorar seus conhecimentos da língua através da prática das estruturas gramaticais. Este curso foi elaborado a partir de três módulos distintos, ministrados de maneira independente, podendo ser cursados sem uma ordem pré-determinada. O primeiro módulo, *Grammar 1*, lida basicamente com os verbos modais, o *Grammar 2* lida

especificamente com maneiras de se fazer perguntas em inglês (perguntas indiretas; perguntas em que as respostas são sim ou não, etc.). O *Grammar 3* lida com os tempos verbais. O *Grammar Combo* é, na verdade, uma junção do *Grammar 1* com o *Grammar 2*, unindo, assim, as maneiras de fazer perguntas em inglês com o ensino dos verbos modais. A opção pelo *Grammar Combo* adotada nesta pesquisa se dá pelo fato do curso conter elementos de dois cursos diferentes e por ser o mais atualizado dos quatro, permitindo que a análise seja feita num curso testado, reformulado e já atualizado.

3.3.2 Modalidade, duração e nível do curso

O *Grammar Combo* foi desenvolvido para ser ministrado totalmente a distância. No curso, há um tutor ou facilitador que acompanha o trabalho dos aprendizes e um funcionário no suporte ao usuário, encarregado de ajudar os participantes com relação a problemas técnicos ou administrativos. O número de participantes permitido é de, no máximo, 20 por turma e a duração do curso é de 8 semanas. A previsão de tempo necessária para que o aluno cumpra todas as atividades é de quatro horas semanais. O nível instrucional do *Grammar Combo* é intermediário e para efetivar a matrícula, o candidato deve fazer um teste de classificação ou pré-teste que determina se seu nível linguístico permite que ele se matricule no curso. O teste de classificação também é feito *online*.

3.3.3 A plataforma, divisão das unidades instrucionais e sistema de avaliação

O *Grammar Combo* é disponibilizado na internet através de uma plataforma para educação *online* (ambiente virtual de aprendizagem - AVA) chamado Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*). Esta plataforma é gratuita (PAIVA, 2010), mas para acessar o curso, o participante deverá estar matriculado e receber um nome de usuário e uma senha. As atividades do curso são semanalmente disponibilizadas pelo professor. O programa semanal oferece

atividades opcionais e atividades obrigatórias sendo que o aprendiz não precisa fazer todas as atividades durante a semana em que elas se tornam disponíveis, ou seja, o aluno pode fazer as lições *online* em qualquer lugar, a qualquer hora e no seu próprio ritmo desde que as faça dentro do período de oito semanas.

A avaliação da participação do aprendiz no curso é feita de duas diferentes formas:

- a) monitora-se se o aprendiz participa de interações com o professor e com os colegas através das atividades postadas nos fóruns de discussão;
- b) avalia-se o aprendizado por meio da execução de testes e provas.

Assim, a interação no curso é recomendada, mas para obter o certificado de conclusão, o aprendiz não necessita de participar das atividades de discussão promovidas. No entanto, ele deverá obter pelo menos 70% de aproveitamento nos testes que poderão ser feitos quantas vezes o aprendiz quiser, podendo ter sua nota melhorada ao refazê-los. Entretanto, ao final da primeira e da segunda metade do curso, os aprendizes fazem uma prova. Nesse caso, o participante fará a prova apenas uma vez. A média entre as notas dos testes e das provas deverá ser igual ou superior a 70% para que o aluno seja aprovado e receba o certificado do curso.

3.3.4 Os tópicos gramaticais

Os tópicos gramaticais abordados no *Grammar Combo* foram selecionados ao se verificar que, mesmo tendo chegado ao nível intermediário da língua, muitos aprendizes ainda têm dificuldade em usar certas estruturas gramaticais. Como o curso tem a duração de oito semanas, o conteúdo foi dividido em duas partes. A primeira parte, com duração de quatro semanas, lida com perguntas em inglês (*questions*)³² (QUADRO 4).

³² Todos os tópicos gramaticais foram mantidos na língua de origem.

QUADRO 4 – Questions

Semana 1	Semana 2
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliary verb review • Question word order • Yes/no questions • Questions with the verb to be • Questions with auxiliary verbs 	<ul style="list-style-type: none"> • Wh-questions • What's he like? What does he look like? How is he? • Question words in subject positions
Semana 3	Semana 4
<ul style="list-style-type: none"> • Tag questions • Negative questions • Special types of questions 	<ul style="list-style-type: none"> • Indirect questions • Questions overview

A segunda parte, que começa na quinta e termina na oitava semana, lida com os verbos modais (QUADRO 5).

QUADRO 5 - Modal Verbs

Semana 5	Semana 6
<ul style="list-style-type: none"> • Modal verbs overview • Modal verbs in specific social functions • Modals of ability 	<ul style="list-style-type: none"> • Modal to express future • Modals of necessity
Semana 7	Semana 8
<ul style="list-style-type: none"> • Modals for suggestions, advice and recommendations • Modals for regret and criticism 	<ul style="list-style-type: none"> • Modals for speculation about the present • Modals for deduction and inferences about the past

3.3.5 Os Tipos de atividades apresentadas

Conforme mencionado anteriormente, as atividades do curso são disponibilizadas semanalmente e são compostas de diversos tipos de atividades, divididas em blocos separados. Toda a programação e as instruções do curso são feitas em inglês.

A programação (FIG. 6) começa sempre com os objetivos da semana (*Week Goals*), onde o professor expõe o que se espera dos aprendizes para aquele período. Em seguida, há uma explicação sobre o tópico gramatical a ser estudado (*Lesson*). Posteriormente, vem a possibilidade de se praticar aquele tópico por meio

de atividades práticas (*Practice*). Antes de se chegar às atividades obrigatórias, há normalmente uma revisão (*Review*) que abrange todo o conteúdo dado ao longo da semana. Na sequência, há uma atividade de interação (*Assignment*) que, para as semanas de 1 a 4, foi chamada de Convidado Misterioso (*Mystery Guest*) e chamada simplesmente de Atividade (*Assignment*) para as semanas 5-8. Todas as atividades recomendadas ou obrigatórias vêm marcadas com asteriscos para alertar os aprendizes a não deixarem de fazer aquela atividade. Há ainda, durante a programação semanal, um teste (*Quiz*). A programação semanal termina com o acesso ao Suporte ao Usuário (*Help Desk*), onde os alunos podem postar tanto dúvidas técnicas quanto linguísticas e podem ser ajudados pelo professor, por outros aprendizes ou pelo funcionário do suporte ao usuário. A quarta e oitava semanas, porém, são ligeiramente diferentes das anteriores já que, além da programação normal, elas contêm também as provas (*Exams*). A FIG. 6 mostra a disponibilização das atividades semanais.

Além das atividades semanais, há também, no topo da página (FIG. 7), o Fórum de Notícias (*News Forum*), onde o tutor ou os aprendizes postam notícias, avisos ou tópicos a serem discutidos e a Sala de Visita (*Class Lounge*), um ambiente onde os alunos e professor podem interagir e discutir sobre assuntos diversos.

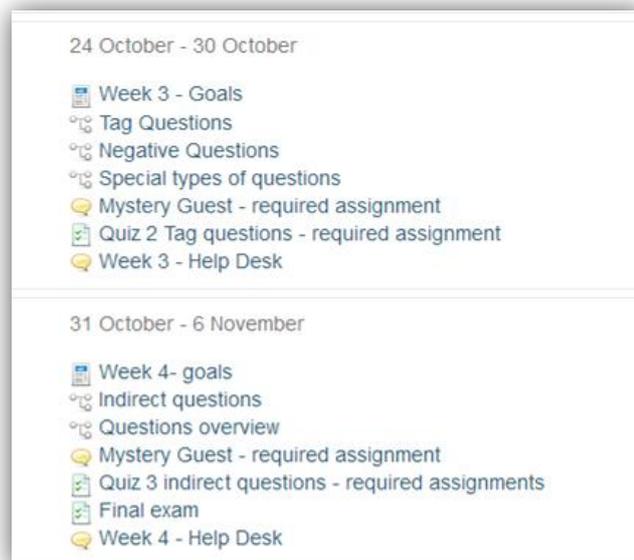


FIGURA 6 – Atividades semanais

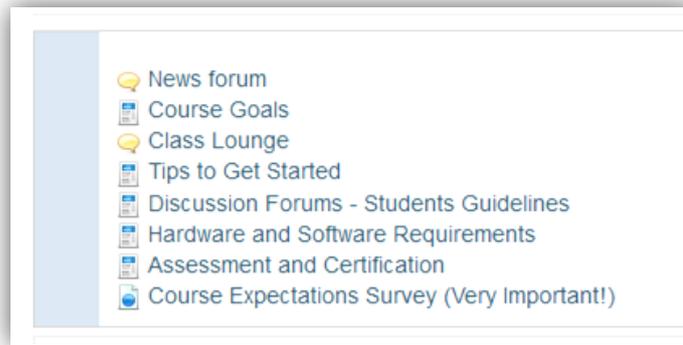


FIGURA 7 – Topo da página

3.3.6 O *design* do curso

Conforme mencionado anteriormente, o curso utiliza a plataforma *Moodle* de acesso. Nessa plataforma é possível customizar a página de acordo com as necessidades e desejos do *designer*, administrador ou professor do curso. No caso do *Grammar Combo*, ao acessar o curso, o participante vê no topo esquerdo sua foto e um ícone que dá acesso ao seu perfil (*profile*), um segundo ícone para se desconectar da página (*log out*) e um terceiro, que indica como verificar as atividades que já foram feitas (*your progress*). No canto direito, o usuário tem acesso ao sistema de navegação (FIG. 8) que é composto pelos seguintes itens:

- a) Home
- b) Páginas do site
- c) Meus cursos
 - *Grammar Combo*
 - Perfil
 - Geral
 - Semana 1
 - Semana 2
 - Semana 3
 - Semana 4
 - Semana 5
 - Semana 6
 - Semana 7

- Semana 8
- d) Pessoas
 - Participantes

No topo, no centro da página, acima das atividades semanais, encontram-se as explicações que o participante precisa saber para que utilize a plataforma corretamente e para estar ciente de como o curso, como um todo, funciona. Para isso, há oito itens que os aprendizes podem acessar:

- a) o fórum de notícias (*news forum*);
- b) os objetivos do curso (*course goals*);
- c) a sala de visita (*class lounge*);
- d) dicas para começar (*tips to get started*);
- e) fóruns de discussão – diretrizes para o aprendiz (*discussion forum - students guidelines*);
- f) *hardware e software* necessários para acesso (*hardware and software requirements*);
- g) pesquisa sobre as expectativas do aluno – muito importante (*course expectaion survey- very important*).

A FIG. 8 mostra a estrutura da página: À esquerda situa-se o sistema de navegação (*Navigation*) e no meio o resumo semanal (*weekly outline*) das atividades.

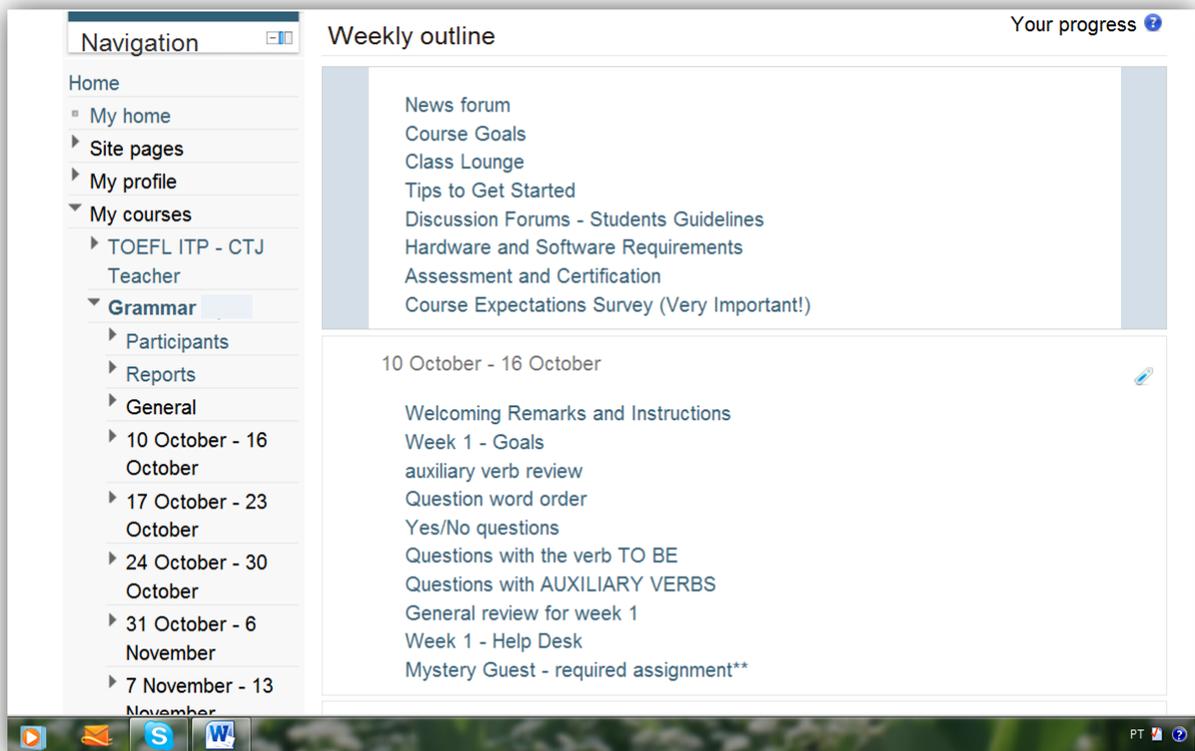


FIGURA 8 – O *design* do curso

3.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O instrumento principal para desenvolver esta pesquisa foi um computador com programas básicos para o uso da Internet (*pacote Office, Internet Explorer, Mozilla Firefox, Windows Media Player*) e acesso à rede mundial de computadores. Foi também necessário usar um programa especial do *Microsoft Windows* chamado de *OneNote* para reproduzir digitalmente as páginas, visto que, no relato desta pesquisa, as reproduções digitais do curso são incluídas para servirem como forma de documentação referente à pesquisa. Essas fotografias, portanto, integram o corpus desta pesquisa como documentos, já que, baseado em Holliday (2010), a coleta de dados é realizada por meio de vários instrumentos, dentre eles a análise documental.

Para guiar a análise, foram elaborados roteiros de avaliação tanto da área relacionada com os tipos de instrução dados no curso quanto sobre o *design* pedagógico adotado. Os roteiros foram criados a partir da pesquisa bibliográfica feita

para a fundamentação teórica da dissertação, sendo que na parte referente às tarefas foi adotada a perspectiva do *designer*/professor, proposta por Ellis (2003). Os roteiros são constituídos dos seguintes itens pré-selecionados: a) com relação à instrução da gramática - Foco Dado na Gramática (QUADRO 6); Tipos de Atividade (QUADRO 7); Tipos de Instrução (QUADRO 8).

QUADRO 6 - Foco dado na gramática

Grammar Combo – Semana n° _____ Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
Total de Páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas

QUADRO 7 - Tipos de atividade

Grammar Combo – Semana n° _____ Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
Total de páginas	Exercício	Tarefa

QUADRO 8 - Tipos de instrução

Grammar Combo – Semana n° _____ Tipos de Instrução

Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?

Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva

Com relação ao design do curso - Mecanismos de Navegação (QUADRO 9); Usabilidade (QUADRO 10); Tipos de Interação (QUADRO 11); Tipos de Interatividade (QUADRO 12).

QUADRO 9 - Mecanismos de navegação

Grammar Combo Mecanismos de Navegação	
O programa oferece os seguintes mecanismos de navegação:	
Mapa do site	
Menu	
Índice	
Paginação	
Busca	
Indicadores de localização	
Links	
Favoritos	

QUADRO 10 – Usabilidade

Grammar Combo– Semana n° _____
Usabilidade

O objeto de aprendizagem possui:

Atividade	Boa Ironicidade		Boa Legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
Total	Boa ionicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA

QUADRO 11 - Tipos de interação

Grammar Combo – Semana n° _____
Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade		<i>professor e aluno</i>	<i>aluno e aluno</i>	<i>aluno e conteúdo</i>
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo

QUADRO 12 – Tipos de interatividade

Grammar Combo – Semana n°1
Tipos de Interatividade

O programa permite que haja a interatividade do tipo:

1- dos objetos	2- linear		3- de suporte		4- hierárquica						
5- de atualização	6- de construção		7- refletida		8- de simulação						
9- de hiperlinks	10- não-imersiva		11- virtual imersiva								
Atividade										Tipo	
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11

Além dos roteiros de avaliação, foram também utilizados diários de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1998), os diários de campo são o relato escrito da experiência que o pesquisador vivencia no decurso da coleta de registros. Nesta pesquisa, os diários de campo foram fundamentais para que as informações a respeito das 172 páginas visitadas não se perdessem na memória e para que os detalhes das páginas analisadas pudessem ser armazenados para uso durante a análise.

3.5 A COLETA DOS REGISTROS

Para ter acesso ao curso *Grammar Combo* foi necessário obter a autorização formal por parte da instituição que o criou, o desenvolveu e o ministra. Para que tal ocorresse foi criado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), que foi assinado pela coordenadora acadêmica da instituição que o ministra.

Segundo, Gass e Mackey (2005) elaborar um termo de consentimento em uma pesquisa é uma questão ética, pois garante ao participante informações sobre:

- a) os objetivos, procedimentos, métodos, benefícios e riscos a respeito da pesquisa que está sendo realizada;
- b) a participação voluntária no estudo, permitindo ao participante desistir caso se sinta pressionado ou coagido;
- c) quem o participante pode contatar caso ele tenha dúvidas ou perguntas sobre a pesquisa;
- d) os passos que garantem confidencialidade ou anonimato ao participante.

Após a autorização formal para a análise do curso, foi concedido um nome de usuário e uma senha que me permitiram acessar a plataforma onde o curso foi disponibilizado. Conforme mencionado anteriormente, para garantir anonimato para o curso e a instituição que o ministra, foi também criado um nome fictício para o curso (*Grammar Combo*) o qual será usado ao longo desta dissertação.

Para formar o banco de dados da pesquisa, as 179 páginas da internet que contêm as atividades do Grammar Combo foram digitalmente reproduzidas por um recurso presente no *software Microsoft Office OneNote*. Após copiar cada página, a fotografia foi colada em um arquivo do Word. No entanto, para que a pesquisadora pudesse avaliar o *design* pedagógico e tópicos como “bom tempo de carregamento” ou “bom desempenho a partir do site” foi necessário fazer muitas das atividades contidas no curso. Ao final de cada atividade, o diário de campo, cujas notas se mostraram fundamentais no processo por conterem tanto descrições quanto impressões do que foi observado, e o roteiro de avaliação foram preenchidos, separados de acordo com a semana e arquivados conforme mostra a FIG. 9.

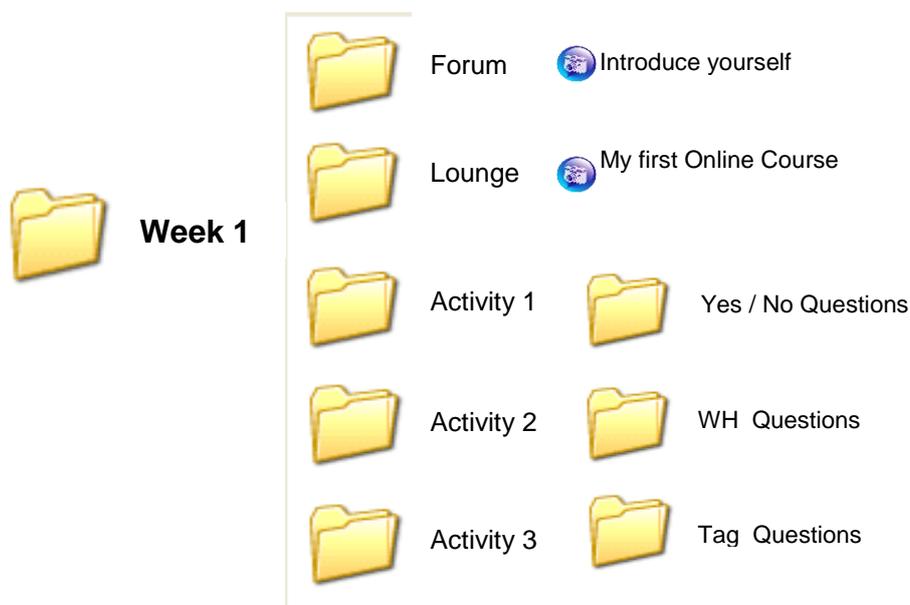


FIGURA 9 – Banco de dados

3.6 A ANÁLISE DOS DADOS

Após proceder a coleta e preencher os arquivos contendo os registros, foi dado início à fase de revisão, compilação e análise dessas informações. As orientações de Johnson (1992) no que se refere à análise de dados qualitativos foram seguidas, já que, segundo essa autora, uma análise de qualidade deve possuir quatro importantes características:

- a) identificar as variáveis ou temas mais importantes;
- b) descobrir como essas variáveis ou temas se relacionam com o sistema como um todo;
- c) explicar como essas inter-relações influenciam o fenômeno estudado;
- d) oferecer novas compreensões sobre o assunto.

Com relação aos dados quantitativos, seguimos as sugestões de Gass e Mackey (2005) que afirmam que dados brutos normalmente não atraem a atenção do leitor, portanto é importante buscar organizá-los de modo a facilitar a exposição dos resultados. Ainda segundo essas autoras (ibidem), duas maneiras de apresentar informações de modo visualmente atraente podem ser obtidas através de gráficos e tabelas. Assim sendo, optamos pelo uso desses itens para apresentar os dados estatísticos utilizados nesta dissertação.

Após terminar a análise dos dados, porém, verificou-se a importância de sugerir melhorias tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos gráficos do *design* do *Grammar Combo*. Assim, foi requerido por esta pesquisadora permissão para que ela reestruturasse as duas últimas semanas do curso, tendo por base os estudos desenvolvidos nesta pesquisa. Após a permissão ter sido concedida, portanto, várias das atividades apresentadas no curso foram redesenhadas, reelaboradas e reinseridas nas semanas 7 e 8 do curso. Nesta dissertação, essas atividades serão apresentadas no capítulo 3 como contribuições pedagógicas do trabalho.

Este capítulo, portanto, teve por objetivo descrever os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa. No capítulo seguinte, os dados obtidos

são analisados e discutidos seguindo os conceitos mostrados na fundamentação teórica apresentada no capítulo 2 desta dissertação.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“O pessimista reclama do vento; o otimista espera
que ele mude; o realista ajusta as velas.”
William A. Ward

Neste capítulo, os dados coletados serão analisados à luz dos fundamentos teóricos explicitados previamente. A análise documental, somada à elaboração de estatísticas simples e à confecção de gráficos, foi eleita como a melhor alternativa para a análise, pois esses procedimentos se mostraram os mais compatíveis com a natureza da pesquisa desenvolvida.

A sequência dos tópicos aqui apresentados tem o propósito de apresentar as respostas das perguntas e dos questionamentos apresentados nos roteiros de avaliação, além de proporcionar um encaminhamento para que as perguntas de pesquisa sejam devidamente respondidas no próximo capítulo. Assim, inicialmente, é apresentado um panorama geral de como o curso *Grammar Combo* foi estruturado e foi feita uma descrição dos tipos de páginas contidas no curso. Foi também inserido um gráfico que indica a porcentagem com que cada tipo de página é apresentado em relação ao todo. Em seguida, os resultados das perguntas elaboradas nos roteiros de avaliação, tanto da área relacionada com os tipos de instrução dados no curso quanto sobre o *design* pedagógico adotado, são apresentados separadamente. A penúltima seção mostra e discute os resultados, e, a última seção deste capítulo apresenta algumas contribuições e a aplicabilidade de mudanças realizadas no próprio site desta investigação.

4.1 RESULTADOS

Conforme mencionado, para apresentar os resultados obtidos por meio da análise do material coletado, dividiu-se a apresentação em três partes, a saber: a) visão geral do *Grammar Combo*, b) instrução da gramática e c) *design* pedagógico. Na próxima seção apresenta-se, portanto, a visão geral do *Grammar Combo*.

4.1.1 Visão geral do *Grammar Combo*

O conteúdo instrucional do *Grammar Combo*, conforme explicitado no capítulo metodológico, foi dividido em 8 semanas. Ao longo desse período, vários tipos de páginas apresentam ao aprendiz tanto a instrução dos tópicos gramaticais quanto outros tipos de atividades como práticas das estruturas, discussões nos diversos tipos de fóruns, a avaliação do conteúdo programático, ou *links* que direcionam o aprendiz para outros sítios. Ao fazer o somatório de todas as páginas que compõem o curso, verificou-se que o *Grammar Combo* possui, em sua totalidade, 179 páginas da internet.

Conforme mostra o GRÁFICO 1 a seguir, 56%, ou 101 páginas, contêm atividades que servem para que o aprendiz pratique as estruturas gramaticais abordadas.

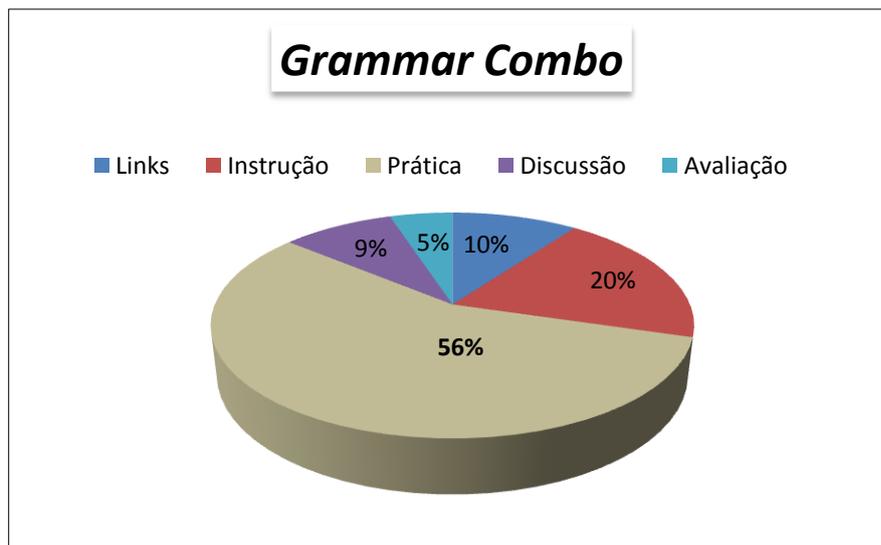


GRÁFICO 1 - Visão geral do curso

O segundo maior número de páginas, ou seja, 20% do total ou 35 páginas, apresenta as instruções sobre os tópicos gramaticais ministrados. Portanto, para cada estrutura apresentada, há uma média de 2,8 atividades que permitem que o aprendiz pratique o conteúdo apresentado. Este fato demonstra que a ênfase do curso está na prática das estruturas estudadas, o que corrobora os objetivos do curso apresentados no site da instituição que o ministra.

Apenas 10%, 18 páginas, têm como foco o direcionamento (*link*) do aprendiz para outras páginas dando-lhe oportunidade de escolher, entre um número limitado de opções, o que fazer. Essas páginas, portanto, não têm finalidade de instruir o aprendiz, mas se mostram importantes em auxiliá-lo na navegação do curso.

Das 179 páginas presentes no curso, 9% ou 16 páginas correspondem aos fóruns de discussão. Esse total é composto dos fóruns montados para que o aprendiz use as estruturas (*assignments*), do fórum de ajuda ao usuário (*help desk*), do fórum de notícias (*news forum*) e da sala de visitas (*class lounge*). Apesar das atividades presentes nos fóruns de discussão serem as mais comunicativas do curso e permitirem a interação entre os participantes do curso, os números indicaram uma pequena porcentagem deste tipo de página em relação ao todo, o que novamente sugere que o objetivo do curso é a prática de estruturas específicas e não a comunicação na língua alvo.

O menor número de páginas, porém, apenas 9%, está relacionado à avaliação. Essas páginas são compostas de testes e provas e são, obviamente, usadas para testar o conhecimento adquirido ao longo do curso. Como os *quizzes* são aplicados semanalmente e há apenas duas provas ao longo do módulo, a pequena porcentagem de atividades avaliativas encontrada corrobora a estrutura do curso descrita na apresentação do programa.

Assim, tendo apresentado uma visão geral de como o *Grammar Combo* foi estruturado, abordamos, a seguir, a análise individual dos tópicos que compõem os roteiros de avaliação previamente apresentados no referencial metodológico desta dissertação.

4.1.2 A instrução da gramática

Para verificar como foi feita a instrução da gramática no *Grammar Combo*, foram elaborados três roteiros de avaliação (vide capítulo metodológico), cujos resultados são contemplados em seguida.

4.1.2.1 Foco dado na gramática

A primeira pergunta a respeito da apresentação das estruturas gramaticais e que consta do roteiro de avaliação da instrução da gramática foi a seguinte: “Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical – foco nas formas, foco no significado ou foco na forma?” Para respondê-la, foram analisadas as 35 páginas apresentadas ao longo de oito semanas (APÊNDICE B) e que foram confeccionadas com o propósito de ensinar as estruturas gramaticais.

Com base na informação de que o conteúdo instrucional do *Grammar Combo* foi separado em dois grandes tópicos: *Questions* e *Modal Verbs*, sendo que o primeiro foi subdividido em subtópicos relacionados às diferentes maneiras de fazer perguntas em inglês e o segundo apresenta subtópicos relacionados aos diversos tipos de verbos modais, é possível sugerir que os tópicos foram selecionados a partir da análise da língua-alvo, nesse caso a língua inglesa, tornando possível a quebra ou divisão dos tópicos maiores em pequenas porções, ou subtópicos, que foram classificadas e disponibilizadas para os aprendizes, indicando o que Long e Robinson (1988) descrevem como um programa sintético.

No que tange às estruturas linguísticas, em todas as páginas, elas são apresentadas de forma isolada, não havendo nenhum tipo de ligação entre as estruturas ministradas e um contexto comunicativo, demonstrando que o foco nas formas foi escolhido como modo de apresentação do conteúdo. Na verdade, mesmo dentro da programação dada em uma mesma semana não são observadas quaisquer conexões entre as estruturas gramaticais apresentadas. Além disso, notou-se que os exemplos usados para ilustrar as regras também não fazem parte de um contexto. Eles abordam assuntos diversos e não possuem ligação entre si. A FIG.10, a seguir, exemplifica como a gramática é apresentada no *Grammar Combo*.

The auxiliary verb **TO BE** is used when asking questions using the following tenses:

Present continuous - She **is working** now.

Past continuous - They **were having** lunch at 12 pm.

To form the questions with these tenses, one must invert the verb **TO BE** and the **subject**:

She is working now. -> **Is she** working now?
They were having lunch at noon. -> **Were they** having lunch at noon?

If you are using short answers for these questions, you also must use the verb **TO BE**.

Are you sleeping?
 Yes, I **am**. (**not** *Yes, I am sleeping.)

Is he making a phone call?
 No, he **isn't**. (**not** *No, he isn't making.)

Was she playing volleyball last Friday?
 No, she **wasn't**. (**not** *No, she wasn't playing.)

Were the children watching TV?
 Yes, they **were**. (**not** *Yes, they were playing.)

FIGURA 10 - Foco dado na apresentação da gramática

Outro aspecto a respeito da apresentação dos tópicos gramaticais é que em nenhuma das páginas houve oportunidade para os aprendizes negociarem o significado ou foram criadas atividades que proporcionassem algum tipo de comunicação entre os participantes do curso. Apesar dos fóruns de discussão (nesse caso o *Help Desk*) poderem ser usados para eventuais esclarecimentos de dúvidas, durante a instrução em si, não se observou o planejamento de situações que promovessem a comunicação entre os aprendizes e o professor. Ademais, a maneira como as formas foram apresentadas pode induzir os aprendizes a terem uma participação passiva no curso, limitando-os à assimilação das regras dadas por meio da leitura dessas regras e dos exemplos fornecidos.

Assim sendo, as estruturas linguísticas ensinadas no *Grammar Combo* são apresentadas isoladamente, por meio de regras e exemplos, sugerindo que o papel do aprendiz seja de um aluno e não de um usuário da língua (ELLIS, 2001). Portanto, conforme reporta o GRAF. 2, a análise demonstra que, em 100% das páginas criadas para apresentar as estruturas gramaticais, a instrução é dada com foco nas formas.



GRÁFICO 2 - Foco dado na gramática

Esta constatação está concatenada com Ellis (2001) e Long e Robinson (1988) visto que esses autores caracterizam o foco nas formas por apresentar um *syllabus* sintético e estar relacionado a um programa tradicional de ensino, onde as estruturas linguísticas são ministradas isoladamente, numa sequência pré-determinada pelo criador do currículo.

4.1.2.2 Tipos de atividade

A segunda pergunta presente nos roteiros de avaliação foi: “Que tipo de atividade promove a prática das estruturas – Exercícios ou Tarefas?” Para a obtenção da resposta à pergunta, foram analisadas 109 páginas distribuídas ao longo das 8 semanas (APÊNDICE C) do curso. Desse total, 91% ou 101 páginas corresponderam a exercícios e apenas 9% das atividades, 8 páginas, foram consideradas como sendo tarefas. Veja o GRAF. 3 a seguir, o qual mostra os tipos de atividades apresentadas no curso.



GRÁFICO 3 – Tipos de atividade

Essa constatação se baseia no fato de que a grande maioria das atividades apresentadas no *Grammar Combo* enfatizam a forma e são, muitas vezes, apenas camufladas por uma roupagem que dá à atividade um aspecto mais lúdico, o que pode ser verificado na FIG. 11.

Transform the following sentences into questions:

1. I am an excellent student.
2. We are in charge of this project.
3. He was a great entertainer.
4. This band is one of the most popular in town.
5. Yasmin is Lebanese.
6. The tickets were too expensive for us.
7. They were very well-educated gentlemen.
8. "Mary Poppins" is the story of a nanny.
9. The problems of our country are political and social.
10. Listening and pronunciation are the most difficult skills to acquire.



0 out of 1 coins collected

FIGURA 11 – Exercício (*Transform the Sentence*)

Na atividade ilustrada pela FIG. 11, o aprendiz ganha uma moeda ao completar os exercícios corretamente. No entanto, apesar do formato de jogo da atividade, o objetivo real do exercício é transformar frases afirmativas em interrogativas, enfatizando, desta maneira, a forma. Essa identificação pode passar despercebida para o aprendiz, mas vista sob a perspectiva do *designer* (ELLIS, 2001), fica evidente que o que se espera do aprendiz é que a forma seja trabalhada. Esta comprovação pôde ser observada nesta, assim como em diversas atividades propostas no *Grammar Combo* e acredita-se que tenha sido importante conseguir detectá-las, visto que uma roupagem mais lúdica pode dar a impressão de que um material é baseado em tarefas enquanto que, na verdade, ele faz parte de um programa ou abordagem estrutural (LONG, 1991).

Nem todos os exercícios, entretanto, apresentaram um *layout* que pudesse esconder, de alguma maneira, o real objetivo da atividade. Em vários casos, os exercícios foram elaborados na própria plataforma do curso e demonstram claramente a finalidade de se praticar a forma. Veja, por exemplo, o exercício sobre *Indirect Questions* (FIG.12).

The image shows a quiz interface with the following elements:

- Title:** INDIRECT QUESTIONS
- Help icon:** A blue question mark icon.
- Navigation buttons:** Preview, Edit, Reports, Grade essays.
- Question text:** Direct: Did Chris take this subject last semester? Indirect:
- Options:**
 - Do you remember if Chris did take this subject last semester?
 - Do you remember if Chris took this subject last semester?
- Submit button:** A button labeled 'Submit'.

FIGURA 12 – Exercício (*Indirect Questions*)

Nesse exercício há claras evidências de que o objetivo é transformar uma pergunta direta em indireta e pode-se facilmente observar que a intenção do

designer ou professor do curso ao elaborar a atividade foi enfatizar a forma, corroborando a definição que Ellis (2003) dá aos exercícios.

Ainda conforme apresentado no GRAF. 3, apenas 9%, ou seja, 8 atividades (APÊNDICE C) foram consideradas como sendo tarefas. Todas essas atividades foram postadas nos fóruns de discussão e são compostas por dois tipos distintos de tarefas. No período entre as semanas 1 e 4, a tarefa foi denominada *Mystery Guest* conforme pode ser visto na próxima figura (FIG.13).



FIGURA 13 – Tarefa (*Mystery Guest*)

Já que o *Mystery Guest* é um convidado real cuja identidade é desconhecida para os alunos, para descobrir informações a respeito dele, os alunos precisam fazer perguntas. O convidado, por sua vez, interage com os alunos respondendo às perguntas feitas. Portanto, nessa atividade, o objetivo é a comunicação, corroborando o que Nunan (2004, p. 58) categoriza como “uma tarefa com perguntas e respostas cujo objetivo é descobrir informações a respeito dos colegas”.

O outro tipo de tarefa, também feita nos fóruns de discussão, porém entre as semanas 4 e 8, foram consideradas “atividades abertas” (LEAVER; WILLIS, 2004), visto que elas não apresentavam uma resposta correta, mas incluíam trocas de experiências entre os aprendizes, conforme demonstrado pela FIG. 14. No entanto,

apesar do objetivo da tarefa ser a discussão e, portanto, a comunicação entre os participantes, a instrução da atividade indica também uma preocupação com a forma ao solicitar aos alunos que não se esqueçam de usar os verbos que expressam habilidade (*can, could, etc.*). Ainda assim, essa atividade, além de outras do mesmo estilo que foram postadas entre as semanas 5 e 8, não poderia ser classificada como exercício. Este fato se justifica já que o objetivo a ser alcançado é a troca de opiniões e a interação entre os participantes. Assim, as tarefas presentes na segunda metade do curso podem ser classificadas como Tarefas Reflexivas (NUNAN, 2004).



In this assignment, there are several topics you may discuss.

Choose at least one and click on "reply" to write your comments. You may comment on as many topics as you want, and you may comment on your classmate's replies, as well.

Don't forget this week's theme is modals to express ability!

Discussion Topics :

- A healthier life style
- Exciting living
- Your abilities
- Women 1911 x 2011
- You and the opposite sex

FIGURA 14 – Tarefa (*DiscussionTopics*)

4.1.2.3 Tipos de instrução

O terceiro e último questionamento a respeito do ensino da gramática foi: “Que tipo de instrução é dada na apresentação?” Para que essa pergunta fosse respondida, foram analisadas 34 páginas distribuídas ao longo das 8 semanas do curso (APÊNDICE D) e, em todas as apresentações, pôde-se observar que as instruções foram dadas sempre da mesma maneira, visto que os procedimentos

para a apresentação do conteúdo mantiveram o mesmo padrão, o qual será descrito a seguir.

A instrução das formas gramaticais, ilustrada pela FIG. 15, começa com a apresentação das definições ou regras a respeito do seu uso.

Modals of Regret and Criticism

When we use the modals **should**, **ought to** and the modal-like expression **be supposed to** in the perfect (with the auxiliary **have**), we are expressing regret or criticism. We are referring to an action which happened (or not) and we now feel it was the wrong thing to do.

- I **ought to have studied** more for the test. (I studied for the test but now I'm sorry I didn't study more.)
- You **should have called** me. I was worried. (You didn't call me and I'm calling your attention to the fact that I think you were wrong not to call me.)
- She **wasn't supposed to have found out** about the party. I wanted it to be a surprise. (I regret that she found out about the party.)

Notice that to make the perfect form we merely add the auxiliary **have** after the modal or modal-like expression. The main verb (the verb describing the action) must then be in the **past participle form**. Also, since we are talking about action that already took place (or not), when using **be supposed to**, we use **be** in the past (**was/were**).

- **should** (not) **have taken**
- **were** (not) **supposed to have eaten**

FIGURA 15 – A instrução das formas gramaticais

Nessa etapa são utilizadas explicações metalinguísticas³³ para explicar as regras além de fontes coloridas, sublinhas e grifos nas palavras que contêm a mesma função sintática na frase.

Foi observado também que, durante a instrução, a linguagem é apresentada em partes, de maneira isolada e é tratada como objeto de estudo. Outro aspecto relevante é que não há, em nenhum momento, preocupação com a comunicação. Assim, os tópicos são apresentados fora de um contexto comunicativo e sem preocupação aparente com o significado.

Após as explicações, no entanto, um ou mais exemplos foram utilizados para ilustrar as regras apresentadas, o que, de alguma forma, pode demonstrar ao

³³ Explicações metalinguísticas são explicações sobre as regras e exceções da língua que está sendo aprendida (BROWN, 2007, p. 385).

aprendiz que as regras recentemente aprendidas fazem parte da língua usada na “vida real”. Entretanto, em nenhuma página foi observada a inversão do uso de exemplos, ou seja, exemplos sendo apresentados no início com a finalidade de criar oportunidades para o aprendiz descobrir as regras através deles.

Não foi notada também nenhuma chance para o aprendiz induzir as regras a partir de situações mais comunicativas sendo, portanto, as generalizações explicitamente transmitidas aos participantes do curso.

Finalmente, no fim das explicações, quando toda a instrução tiver sido apresentada, os aprendizes são encorajados a praticar aquela parte da língua estudada, conforme anteriormente mencionado, principalmente por meio de exercícios, mas também por intermédio de tarefas.

Assim, o GRAF. 4 abaixo, o qual resume a maneira como a instrução é dada no *Grammar Combo*, demonstra que, em 100% das 34 páginas estudadas, a instrução é apresentada exclusivamente de maneira explícita visto que o aprendiz recebe informações a respeito do modo como o insumo ao qual ele foi exposto é organizado, corroborando a definição de Finger e Vasques (2010). Ademais, em 100% das páginas foram utilizadas as explicações das regras para que elas fossem assimiladas pelos aprendizes, o que é uma das características da Instrução Dedutiva na concepção de De Graaf e Housen (2011).

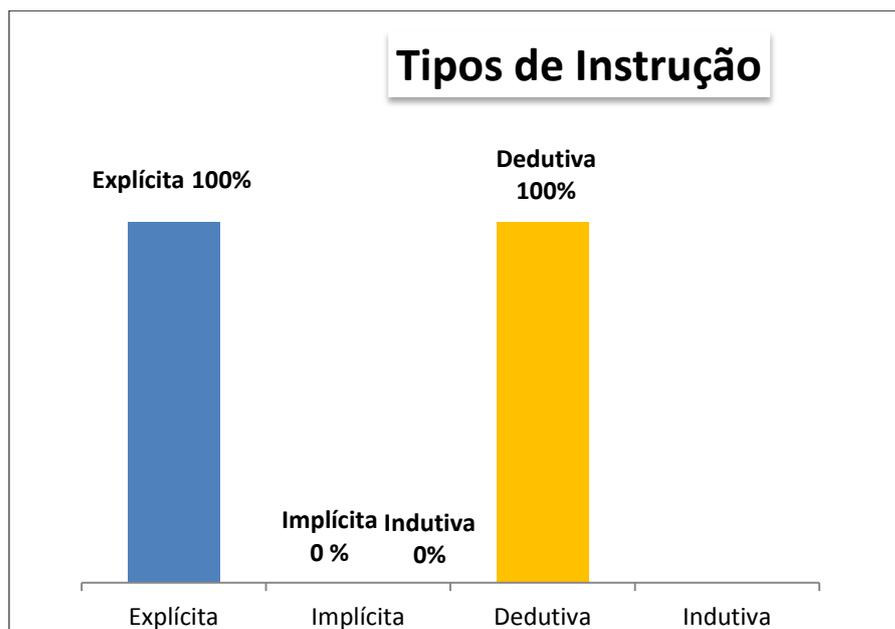


GRÁFICO 4 – Tipos de instrução

Além das características apresentadas anteriormente, uma outra característica da maneira dedutiva de instrução é que após a apresentação das regras gramaticais, os aprendizes são claramente estimulados a fazer exercícios relacionados aos tópicos vistos, o que acontece regularmente no curso. Outro fato também comum e, desta vez, presente nas tarefas, é que se pede aos aprendizes que usem em suas frases as estruturas apresentadas, o que corresponde ao modo dedutivo de instrução, validado pela definição de Decoo (1996). Assim, pode-se dizer que a instrução apresentada no *Grammar Combo* é a explícito-dedutiva, corroborada pela definição de Dekeyser (1995).

Finalmente, cabe aqui ressaltar que, apesar de cientes das vantagens da instrução explícita sobre a implícita no que tange ao fato do grau de acuidade ser superior nos aprendizes que recebem a instrução explícito-dedutiva do que os implícito-indutivos (DEKEYSER, 1995), acredita-se que esse tipo de instrução poderia ter sido, em alguns momentos, mesclado com maneiras indutivas da apresentação da gramática. Não se pretende, porém, dizer que seria melhor usar a maneira implícito-dedutiva como única ou como forma predominante de instrução da gramática, já que a instrução explícito-dedutiva se mostra superior no sentido do conhecimento ser generalizável e a tomada de decisão a respeito de novas frases ser mais rápida (ROBINSON, 1997), o que é um fator relevante em um curso que tem como objetivo revisar a estrutura da língua. No entanto, concorda-se com Brown (1994) que em determinados momentos do ensino uma intercalação de instruções indutivo-dedutivas pode beneficiar os diversos tipos de aprendizes.

Assim, tendo apresentado o resultado da análise sobre a instrução da gramática no *Grammar Combo*, aborda-se, a seguir, os resultados sobre a análise do *design* pedagógico adotado no curso.

4.1.3 O *design* pedagógico

Para nortear a análise da parte da pesquisa que lida com o *design* pedagógico do curso estudado nesta dissertação, foram elaborados quatro roteiros de avaliação cujos resultados são apresentados nas próximas seções.

4.1.3.1 Mecanismos de navegação

Com relação ao *design* pedagógico proposto no *Grammar Combo*, o primeiro tópico a ser discutido foi relacionado os mecanismos de navegação e a primeira questão a ser contemplada foi: “Que mecanismos de navegação o programa oferece: Mapa do Site, Menu, Índice, Paginação, Busca, Indicadores de Localização, *Links* e Favoritos?”.

Os dados obtidos na análise mostraram que o curso tem um sistema de navegação que pode ser considerado intermediário, ou seja, não pode ser classificado como simples, tampouco avançado na descrição de Horton (2006).

Observou-se no *Grammar Combo* que o sistema permite que o usuário saia da rota previamente traçada através de *links* que os guiam para páginas externas ao site, fazendo com que não se possa classificá-lo como um sistema simples de acordo com a definição de Horton (2006). No entanto, também não se pode dizer que o sistema seja muito avançado, visto que, dos oito recursos que poderiam facilitar o acesso ao curso, o programa disponibiliza apenas quatro (APÊNDICE E), os quais são ilustrados pela FIG.16 e descritos logo em seguida:

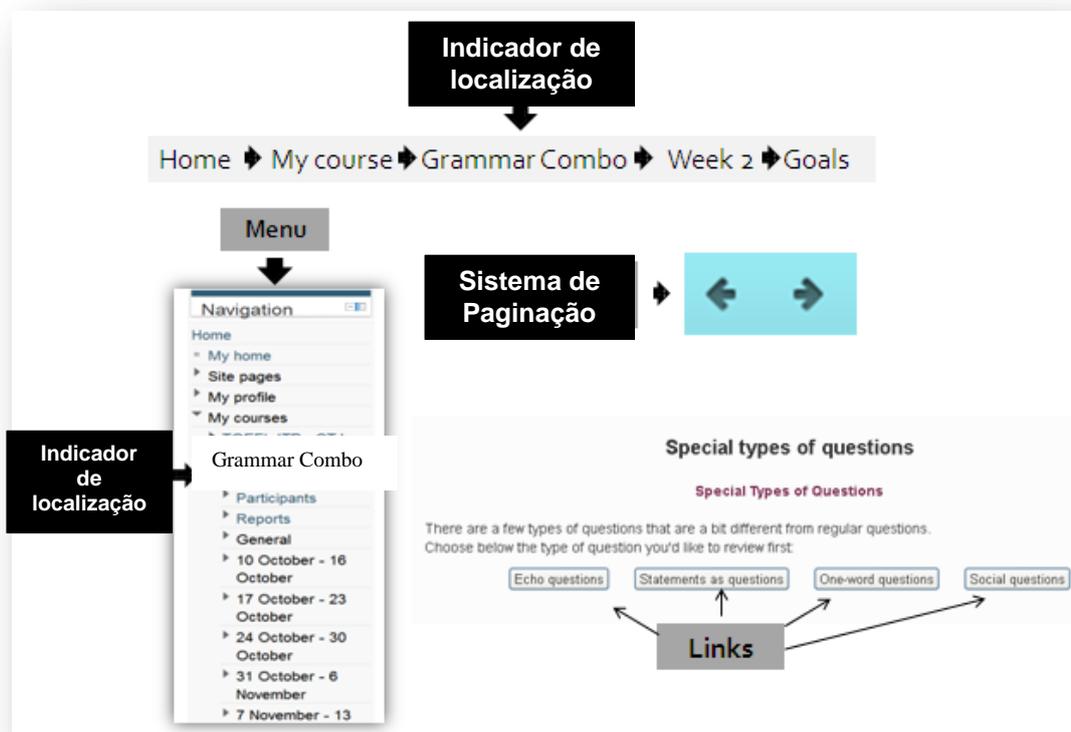


FIGURA 16 – Mecanismos de navegação encontrados no curso

- a) Menu – localizado à esquerda da tela principal do *Grammar Combo*, proporciona ao aprendiz uma lista com todo o conteúdo do curso;
- b) sistema de paginação – à esquerda superior das páginas do curso encontram-se setas que permitem que o aprendiz volte à página anterior ou siga para a página seguinte. No entanto, essa sequência refere-se apenas às páginas visitadas e não à sequência do conteúdo como um todo;
- c) indicadores de localização – O aprendiz pode se localizar no site através de indicações vistas no próprio menu, por meio da diferenciação da fonte usada ou ainda no topo da tela onde aparece um sistema do tipo navegação *breadcrumbs* (TORREZAN, 2009) que indica exatamente onde o aprendiz está;
- d) *links* – em várias páginas há palavras ou frases que, ao serem clicadas, direcionam o aprendiz para páginas dentro da própria plataforma do curso ou para páginas externas.

No entanto, apesar do menu ser bastante completo, haver mecanismos de paginação, indicadores de localização e *links*, o programa não oferece um Mapa do Site, índice, Mecanismos de Busca ou Favoritos.

Considera-se que um Mapa do Site poderia ser um mecanismo interessante no curso, visto que várias atividades são postadas através de *links* dados após a explicação da gramática. Assim, o aprendiz precisa necessariamente abrir a página da instrução para ter acesso às tais atividades. Caso houvesse o mapa do site, porém, o aprendiz poderia ir diretamente para a atividade pretendida. Outros itens importantes que o sistema de navegação não contemplou foram os mecanismos de busca e os mecanismos que salvam as páginas favoritas. Como há uma quantidade muito grande de páginas no curso, 179, conforme já mencionado, poder buscar ou salvar especificamente algo poderia ajudar na navegabilidade do material.

4.1.3.2 Usabilidade

A segunda pergunta relacionada ao *design* pedagógico e que se procurou investigar foi se o objeto de aprendizagem possui boa iconicidade, boa legibilidade,

bom tempo de carregamento e bom desempenho a partir do site. Para tal, todas as 179 páginas que o curso possui foram analisadas.

4.1.3.3 Iconicidade

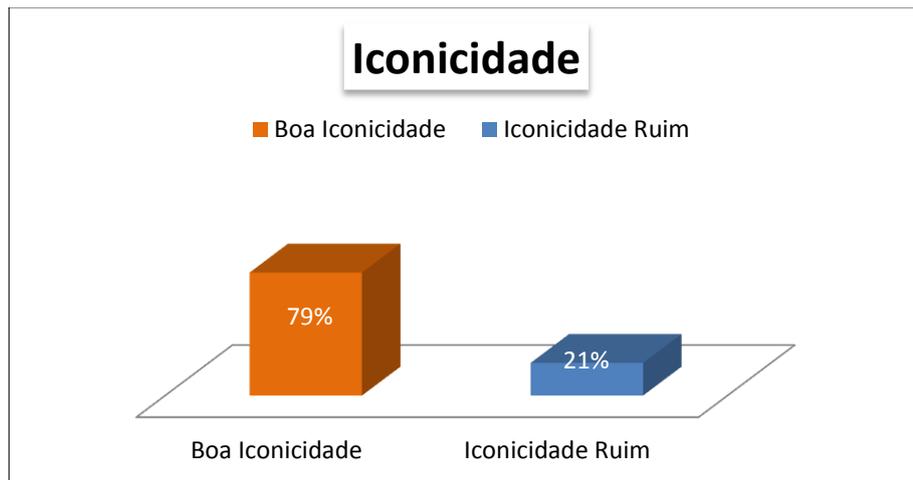


GRÁFICO 5 – Iconicidade

Conforme demonstra o GRAF. 5, em termos de iconicidade, os dados comprovam que em 142, ou 79%, das páginas visitadas, há semelhança entre as imagens mostradas e os ícones que elas evocam, corroborando a descrição de iconicidade dada por Luesch-Reis, (1991). Ainda a respeito da iconicidade, é importante ressaltar que no *Grammar Combo* as figuras foram usadas como elementos de apoio e não como sistema de apresentação do conteúdo (FIG. 17). Este fato está concatenado com Behar (2009), já que esta autora sugere que o uso de imagens deve ser apoiado em uma prática pedagógica e não como forma de apresentação das informações.

Choose the alternative that is **NOT** appropriate for the situation.



1. You enter a bookstore. You need help to find a title you need. You ask:

- Can you help me?
- Could you help me?
- Might you help me?

FIGURA 17 – Iconicidade

Entretanto, em 37 das 179 páginas analisadas, ou seja, 21% do total, embora devesse haver fotos para ilustrar as atividades, essas fotos simplesmente desapareceram. Segundo a coordenadora do curso, esta ocorrência se deu no momento de replicar o curso para que ele fosse reutilizado. Porém, ainda segundo a coordenadora do curso, antes do *Grammar Combo* ser ministrado novamente é feita uma revisão e as figuras são reinsertadas nas páginas. Este fato, no entanto, só aconteceu com algumas figuras utilizadas em atividades preparadas nas páginas da própria plataforma do curso. Nas páginas externas, onde a grande maioria dos exercícios de prática foi desenvolvida, não houve ocorrência desse problema.

4.1.3.4 Legibilidade

No que tange à legibilidade, a análise quantitativa revelou um resultado bastante balanceado (GRAF. 6) entre as páginas consideradas como tendo boas

condições de legibilidade (FIG. 18) e páginas que contêm legibilidade considerada ruim.

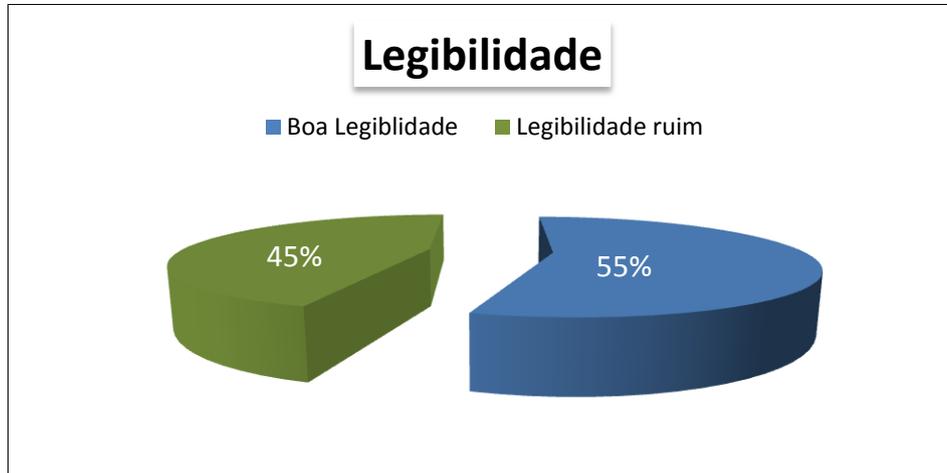


GRÁFICO 6 – Legibilidade

Complete the following text with CAN, COULD or BE ABLE TO:

B.E. St. Manners
School for Ladies

You are dedicated to seeing your princess become a queen, but think of the last time you had company at home:

1. (she) talk to your guests politely and intelligently?
2. (she) eat at the table with you and your guests without causing embarrassment?

If not, B.E. St. Manners is the best school to help prepare your princess for her future. It has helped hundreds of young girls to acquire the poise and breeding that make the difference, and it help her fulfill her potential.

FIGURA 18 – Boa legibilidade

No entanto, notou-se que as instruções ou atividades preparadas dentro da plataforma do curso eram as que apresentavam os maiores problemas se comparadas às atividades elaboradas em sites externos.

Assim, das 129 páginas construídas na própria plataforma, 39% ou 71 páginas apresentaram problemas. Entretanto, a alta porcentagem de páginas com legibilidade considerada como não adequada não pode ser considerado o mais sério dos problemas com relação a esse item. A situação se tornou mais agravante ao se verificar que a maioria dos problemas foi detectada nas páginas onde as estruturas gramaticais eram apresentadas, ou seja, nas páginas relacionadas à instrução do conteúdo. Por conseguinte, das 35 páginas que tinham como finalidade apresentar o conteúdo ao aprendiz, 88% do total, 31 páginas, apresentaram legibilidade ruim o que pode ser ilustrado pela FIG. 19, a qual descreve a instrução dos *Modals of Ability*.

Nesta página, pode-se facilmente perceber que o tamanho da fonte é pequeno. Na verdade, usou-se nessa página um tamanho considerado adequado - HTML 10- (HORTON, 2006) desde que o formato da fonte fosse maior, o que não ocorreu devido ao tipo de letra utilizado. Ademais, foram utilizadas, em apenas uma página, 8 cores diferentes de realce, além dos grifos e riscos, causando excesso de informação na página.

Cabe aqui ressaltar que todos os fatores acima descritos podem causar fadiga quando o usuário lê a tela e corroboram as ideias de Horton (2006) a respeito dos fatores que permitem que uma página apresente ou não boas condições de legibilidade. Ademais, o fato da maioria das páginas consideradas como inadequadas em termos de legibilidade ter como objetivo apresentar o conteúdo ao aprendiz torna o item “legibilidade” um fator crítico com relação ao *design* pedagógico do curso mesmo que as estatísticas indiquem que há mais páginas consideradas adequadas do que as que apresentam legibilidade ruim.

MODALS OF ABILITY

When we talk about ability we mean it in a broader way. You have the ability because:

- you are physically and/or mentally equipped to do it,
- you have the possibility or the chance to do it,
- you have the opportunity to do it, and
- you have the permission to do it (as you saw in the previous lesson).

We can express ability with the modals **CAN** and **COULD**, and with the modal-like expression **BE ABLE TO**. However, these expressions cannot be used in the exact same situations every time. There are a few differences. Observe:

CAN is used to express general ability, possibility and opportunity in the present:

Ex: Kaká **can** play soccer.

It is commonly used with verbs that indicate the five senses:

Ex: I **can** hear a strange noise.
Can you see her? She's right there.

IMPORTANT: The negative form of CAN is **cannot** (one word), but you may also use the contraction - **can't**

COULD is used to express a past ability, possibility and opportunity:

Ex: My brother **could** run faster than me when we were little. Today, I usually win the races.

It's also used with the verbs of the senses, just like **CAN**:

Ex: I hated the house. I **could** hear the wind blowing all night. It was scary.
 Janet **couldn't** see most of the concert. She's too short and there were many people in front of her.

AM/IS/ARE ABLE TO expresses general ability in the present, but it is less common than CAN.

Ex: I can ride a bike = I'm **able to** ride a bike.

IS/ARE ABLE TO does **not** express possibility or opportunity.

Ex: I **can** visit you tonight (OK!) - **not**: I **am able to** visit you tonight.

WAS/WERE ABLE TO expresses ability in the past, like could:

Ex: John **was able to** speak two languages when he was 7. = John **could** speak 2 languages when he was 7.
 If we want to emphasize that what we did required effort, we only use **was/were able to**.

Ex: Lisa studied very hard, and she **was able to** pass all her exams. - not: ~~she **could** pass all her exams.~~
 To express inability, we can use **was/were not able to** (or was/were **unable to**) or **couldn't**.

Ex: Alice **wasn't able to** arrive on time. = Alice **couldn't** arrive on time.

Only **BE ABLE TO** is possible when:

- o you're using **another tense** (not past and present):
 - o Ex: Mike **hasn't been able to** complete his assignments.
- o you're using another **modal** or **modal-like** expression:
 - o Ex: Sandra **will be able to** bring the cake to the party, so don't worry about it.
 - o Joseph **might not be able to** arrive on time. He's stuck in traffic.
 - o Marco **used to be able to** dance "Forró" very well.
- o you're using the **infinitive**:
 - o Ex: It is so good **to be able to** sing well.
 - o Children usually don't need encouragement **to be able to** use their creativity. They do it naturally.

Last modified: Thursday, 17 May 2012, 01:32 PM

FIGURA 19 – Legibilidade ruim (página criada na própria plataforma)

Além dos problemas acima relatados, os dados revelaram também que das 179 páginas analisadas, 62 páginas (35%) eram *links* externos e apresentavam, em sua totalidade, atividades de prática do conteúdo apresentado. Dessas 62 páginas, 10 páginas (16%) possuíam problemas relacionados à legibilidade. Esses problemas se relacionavam basicamente, com a poluição visual do texto, já que, por serem sites externos, eles apresentavam diversas propagandas em seu conteúdo, o que é ilustrado por meio da FIG. 20. Embora as propagandas apareçam numa minoria das páginas do *Grammar Combo*, cumpre enfatizar que os aprendizes de um curso *online* buscam conteúdos específicos e não se recomenda que haja desvio do propósito educacional do site (NIELSEN, 2000).

The screenshot shows a webpage for 'Grammar Exercises'. The main content area is titled 'Short answers - Exercise 1' and contains a list of questions for completion. The page is cluttered with several elements highlighted by red boxes and arrows:

- Top Navigation:** A blue header with a logo and navigation links like '>>Deutsche Version' and 'You are here: >>Home >>Grammar Exercises >>Questions >>Short answers - Exercise 1'.
- Advertisements:** A large 'NOVOMUNDO' advertisement with the text 'Ofertas incríveis para os melhores produtos.' and a 'CONFIRA' button. Another ad for 'BRAIN TRAINING GAMES' is on the right sidebar, listing categories like Intelligence, Memory, Attention, Focus, Speed, Language, Visual Recall, and Spatial Reasoning.
- Left Sidebar:** A complex navigation menu with categories like 'Grammar Explanations', 'Grammar Exercises', 'Vocabulary Explanations', 'Vocabulary Exercises', 'Exercises - Levels', 'Exercises - Topics', 'Complex Tests', and 'Tests'.
- Main Content:** A section titled 'Short answers - Exercise 1' with an 'Explanation: Questions' sub-section. It asks the user to 'Finish the sentences. Use short answers.' and provides an example: 'Example: Can you play football? - Yes, ____.' followed by 'Answer: Can you play football? - Yes, **I can.**' Below this are nine numbered questions for completion, such as '1) Is he nice? - Yes, ____.' and '2) Can they play hockey? - No, ____.'

FIGURA 20 – Legibilidade ruim (poluição visual em uma página externa).

4.1.3.5 Tempo de carregamento das páginas

O terceiro item analisado e ainda ligado à usabilidade foi o tempo de carregamento das páginas. Conforme mostra o GRAF. 7, em 98% das páginas o tempo de carregamento foi considerado adequado. Tanto as atividades preparadas na própria plataforma, quanto às atividades feitas em páginas externas ao site,

obtiveram um bom tempo de carregamento e não foi detectada uma espera longa até que a página estivesse inteiramente carregada.

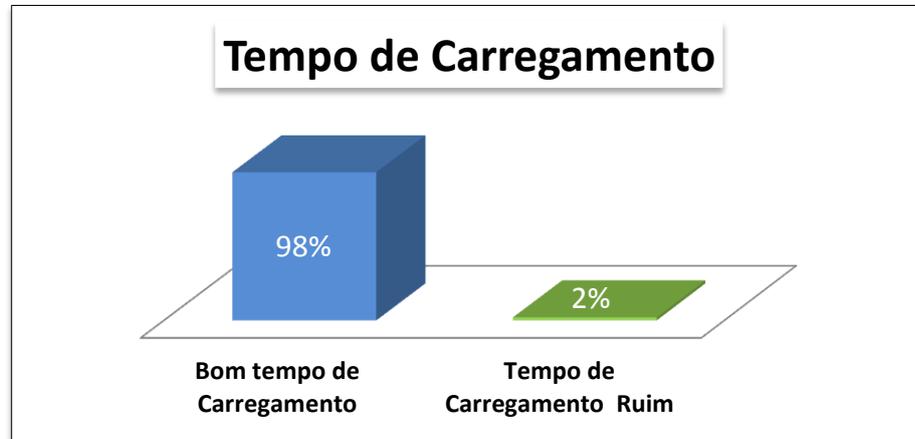


GRÁFICO 7 – Tempo de carregamento

Cumpra aqui enfatizar, no entanto, que o tempo de carregamento está relacionado ao equipamento utilizado e à velocidade da internet adquirida, o que pode ocasionar diferenças na análise.

4.1.3.6 Desempenho a partir do site

O último item analisado, ainda a respeito da usabilidade do *Grammar Combo*, foi o "Desempenho a partir do site". Das 179 páginas, 98 páginas (55%) foram construídas ou utilizadas em sites externos à plataforma do curso (APÊNDICE F) e, portanto, foram passíveis de serem analisadas neste quesito.

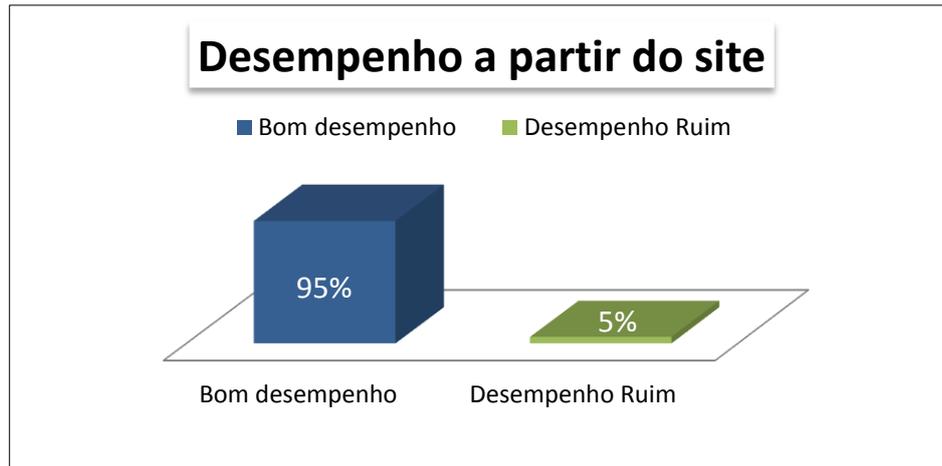


GRÁFICO 8 – Desempenho a partir do site

Conforme indica o GRAF. 8, 95% dessas 98 páginas externas ao *site* obtiveram um bom desempenho a partir do *Grammar Combo*. Essas páginas foram abertas normalmente no clicar dos *links* apresentados, não sendo preciso trilhar nenhum caminho difícil para que se chegasse a elas. No entanto, em 5 das 98 páginas, ou seja, quase 5% do total, não foi possível abri-las. As duas hipóteses a respeito da inacessibilidade dessas páginas são que, ou elas não estavam disponíveis no momento da tentativa por algum problema técnico na plataforma de origem, ou elas foram inteiramente removidas da rede, não existindo mais.

Assim, conforme demonstra o GRAF. 9 abaixo, em termos numéricos o *Grammar Combo* possui uma boa usabilidade, muito embora o item boa legibilidade esteja quase que empatada com a legibilidade ruim. Veja-se o gráfico a seguir:

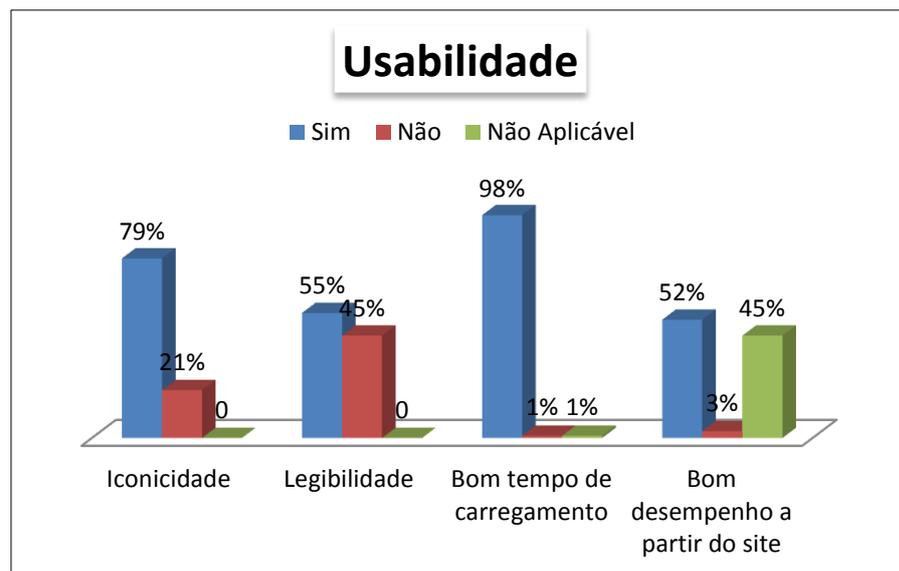


GRÁFICO 9 – Usabilidade

Concorda-se com Horton (2006), entretanto, que, no que tange ao *design de cursos online*, não são os itens construídos de forma adequada e que funcionam bem aqueles que serão notados. Esses passarão despercebidos fazendo com que a tecnologia se torne invisível para quem a utiliza. Todavia, aqueles itens que, de alguma maneira, causam dificuldade de acesso para o aprendiz serão imediatamente notados por este, perdendo, desta maneira, credibilidade. Portanto, embora no *Grammar Combo* as porcentagens relacionadas à usabilidade mostram números positivos, muitas páginas contêm problemas de *design* e necessitam de atualização ou total reformulação para que possam levar o conteúdo até o aprendiz de maneira eficiente.

4.1.3.7 Tipos de interação

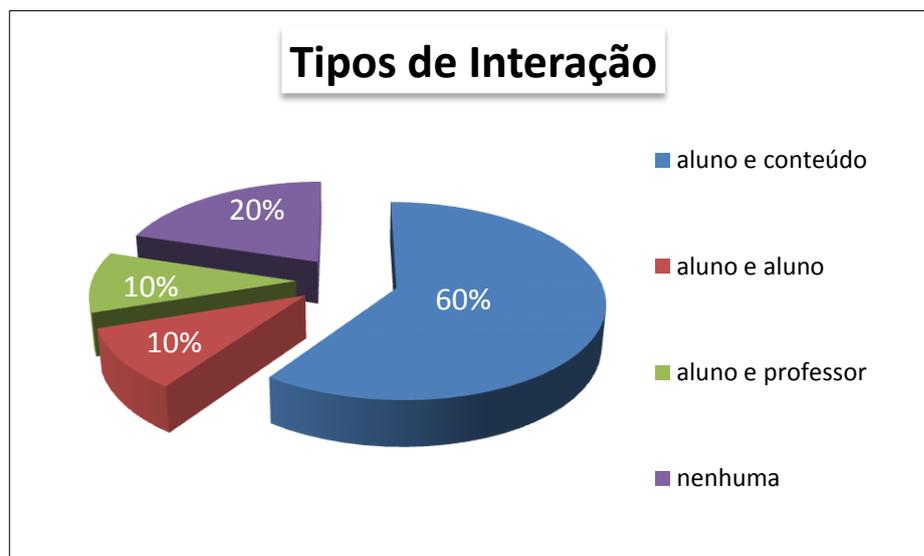


GRÁFICO 10 – Tipos de interação

Para determinar os tipos de interação que o *Grammar Combo* oferece, foram analisadas 152 páginas relacionadas às atividades de instrução, prática, avaliação e discussão (APÊNDICE G). Os dados da análise do item “Tipos de Interação” revelaram que o curso oferece três tipos de interação: Interação aluno-conteúdo

(MORE, 1989) interação aluno-aluno (PIAGET, 1974) e interação aluno-professor (PIAGET, 1974), conforme ilustrado pelo GRAF. 10.

O tipo mais frequente, encontrado em 60% das páginas, foi a interação aluno-conteúdo. Essa interação se fez possível visto que a plataforma *Moodle*, além dos sites externos onde a maioria dos exercícios de prática foi construída, oferece uma série de ferramentas que permitem que se explore o conteúdo disponível e interaja com ele, o que se apresenta de acordo com a descrição de interação entre aluno e conteúdo apresentada por More (1989). Conforme pode ser verificado no exercício construído no site *English Grammar Secrets* (FIG. 21) o aprendiz deve arrastar a palavra para a posição certa na frase, mas essa não é a única opção do aprendiz. O programa permite também, por intermédio de botões que possuem funções específicas, que se verifique se as respostas estão corretas ou incorretas; solicite a resposta da questão seguinte, além de poder pedir que o programa disponibilize o texto com as respostas. Ademais, é possível recomeçar o exercício, ver uma demonstração de como fazer a atividade ou simplesmente sair da página.



Should or shouldn't?

I'm really tired. I go to bed so late.

I hate my job. I start looking for a new one.

I think you move your car. You park on the double yellow lines.

She never has any money left. She spend so much.

This room is a mess! You tidy it up.

I think they are too young. They get married so soon.

What are those children doing in the street? They be at school.

To have clearer skin, you eat more fresh fruit and vegetables.

Cycling in the city is dangerous. you wear a helmet.

You believe everything he tells you. You can't trust him.

shouldn't

shouldn't

shouldn't

should

should

shouldn't

should

should

should

should

shouldn't

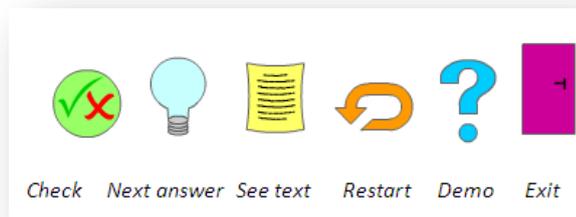


FIGURA 21 – Exercício que permite interação aluno-conteúdo

Além desse tipo de exercício, outras atividades que permitem a interação aluno-conteúdo incluíram *links* que guiavam o aprendiz para páginas com explicações extras a respeito do conteúdo ou para os exercícios de prática.

Os outros dois tipos de interação observados no *Grammar Combo* foram as interações aluno-professor e aluno-aluno. Na verdade, todas as atividades que permitem a interação aluno-professor permitem também a interação aluno-aluno já que as atividades que promovem a interação são abertas a todos os participantes do curso. Assim, a soma das atividades que promovem as interações aluno-professor e aluno-aluno correspondeu a 20% das atividades do *Grammar Combo*. Essas atividades foram postadas, em sua grande maioria, por intermédio de recursos oferecidos pela própria plataforma *Moodle*. Os recursos disponíveis incluíram o envio de mensagens privadas e a participação em três fóruns de discussão (*News Forum*, *Class Lounge*, *Help Desk* e *Assignments*). No entanto, outras ferramentas, disponibilizadas em sites externos, como o *Voicethread*, utilizado de maneira assíncrona na atividade *Mystery Guest* (FIG. 22), permitiram que os alunos fizessem perguntas e comentassem a respeito do convidado misterioso no próprio site no qual se postou a atividade. Nesse caso, além de digitar as perguntas ou comentários a respeito do convidado misterioso, é também possível gravar a pergunta, o que permite ao aprendiz usar uma habilidade diferente, neste caso a produção oral, para interagir com os colegas ou professor do curso.

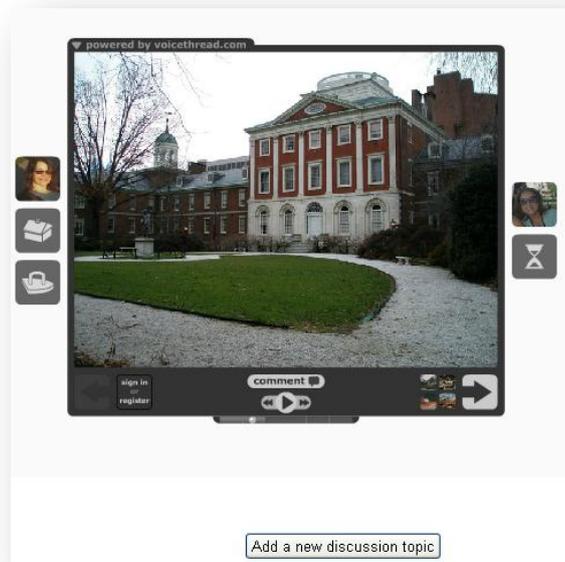


FIGURA 22 – Atividade *Mystery Guest* (Convidado Misterioso)

Apesar de não terem sido observadas atividades que pudessem ser desenvolvidas sincronamente através de recursos como salas de bate-papo (*chats*) ou vídeo conferência e que poderiam potencializar a interação entre os participantes (HORTON, 2006), verificou-se que houve uma tentativa de gerar oportunidades de interação entre os participantes do *Grammar Combo*. Esta tentativa foi dada principalmente através da criação de uma atividade semanal onde os aprendizes podem se comunicar de maneira genuína e expressar suas opiniões a respeito de diversos tópicos diferentes, usando livremente as estruturas aprendidas ao longo do curso. Essas oportunidades de comunicação alinham-se às ideias de Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006) que acreditam que os recursos que permitem a interação assíncrona também podem ajudar a interação entre os aprendizes. Além disso, atividades como o *Mystery Guest* reforçam a importância do trabalho em grupo e auxiliam a consolidação da aprendizagem, corroborando a importância da interação aluno-aluno sugerida por Mattar (2009).

No entanto, acredita-se que os recursos disponíveis por meio dos fóruns de discussão deveriam também ser usados na apresentação do conteúdo, fazendo com que os aprendizes fossem inicialmente induzidos a utilizar as estruturas gramaticais as quais seriam posteriormente apresentadas de maneira dedutiva.

4.1.3.8 Tipos de interatividade

O último questionamento feito em relação ao *design* pedagógico do curso foi “Que tipos de Interatividade o *Grammar Combo* possui?” Para determinar esses tipos, foram analisadas 166 páginas relacionadas às atividades de instrução, prática, avaliação e discussão (APÊNDICE H). Os dados da análise revelaram que o curso oferece três (GRAF. 11) dos onze tipos de interatividade estabelecidos por Sims (2006).

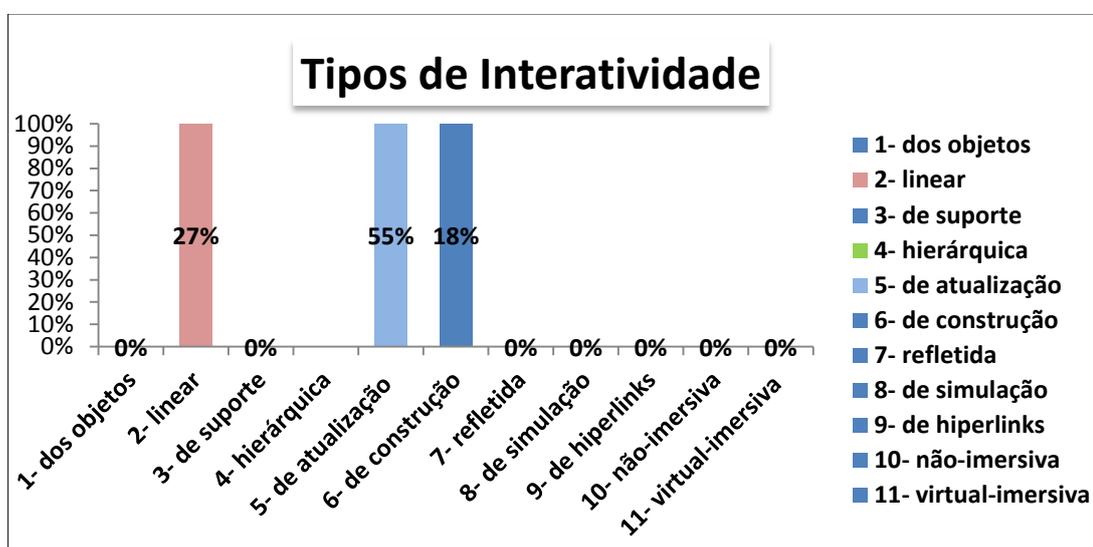


GRÁFICO 11 - Tipos de interatividade

O tipo de interatividade utilizado com mais frequência, Interatividade de Atualização, foi encontrado em 55% ou 92 páginas do curso. Esse dado mostrou-se em consonância com dados apresentados anteriormente e que indicaram que a maioria das páginas construídas no *Grammar Combo* (101 páginas de 179) é voltada às práticas das estruturas. Como a Interatividade de Atualização está relacionada à possibilidade de acesso às respostas de exercícios (SIMS, 2006), faz sentido que haja no curso um grande número de páginas onde os aprendizes tenham acesso às respostas e dependam delas para que possam prosseguir.

O segundo tipo de interatividade, encontrado em 24% ou 40 páginas, foi do tipo Linear e refere-se a um grau de interatividade menor, visto que nessas páginas, o único comando possível foi o movimento das páginas para frente e para trás. Este

tipo foi encontrado, predominantemente, nas páginas relacionadas à instrução dos tópicos gramaticais e demonstra que as lições onde a gramática é apresentada contêm basicamente o mesmo grau de interatividade de um livro, o que pode indicar que a parte de instrução do *Grammar Combo* tenha sido criada no papel e, em seguida, transferida para o meio *online*.

Em 18% do curso, ou 30 páginas, está a Interatividade de Construção. Este tipo de interatividade foi utilizado em atividades construídas principalmente em sites externos, os quais exigiam que o aprendiz manipulasse certos objetos para que pudesse passar para o estágio seguinte, confirmando, desta maneira, a Interatividade de Construção descrita por Sims (2006). Para ilustrar a Interatividade de Construção apresenta-se a FIG. 23.

FIGURA 23 - Interatividade de construção

Nessa atividade é necessário ligar uma frase da primeira coluna com uma das respostas apresentadas na segunda coluna. No entanto, para que o aprendiz vá em frente e ligue a frase seguinte à resposta correspondente, a resposta anterior precisa estar correta.

Assim, tendo concluído a análise, tanto da parte relacionada à instrução da gramática, quanto do *design* pedagógico do curso, apresenta-se, em seguida, a discussão dos resultados da análise do *Grammar Combo* e as aplicações e contribuições pedagógicas no site.

4.2 SÍNTESE DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para discutir os resultados obtidos neste estudo, retomamos as perguntas de pesquisa previamente apresentadas nesta dissertação.

- a) Que foco é dado na apresentação do conteúdo do curso?
- b) Que tipos de instrução são apresentados nas atividades?
- c) Que tipo de navegação, interação e interatividade o *design* do curso permite?

Com relação à primeira pergunta de pesquisa – Que foco é dado na apresentação do conteúdo do curso? – a análise das 179 páginas do *Grammar Combo* demonstrou que, apesar de criado em 2010, a apresentação das estruturas gramaticais no curso foi feita de maneira bastante tradicional, ou seja, as estruturas gramaticais, foram selecionadas, separadas em dois grandes blocos e ministradas isoladamente. Não se evidenciou preocupação com a comunicação e também não foi encontrado nenhum tipo de contextualização. Na verdade, até mesmo os exemplos fornecidos não possuíam ligação entre si. Não houve também, na etapa de apresentação das estruturas linguísticas, quaisquer tipos de atividades programadas e que pudessem servir para promover a interação entre os participantes do curso, a não ser que houvesse dúvidas e que elas fossem postadas nos fóruns de discussão ou enviadas ao professor através de mensagens privadas. Assim sendo, há claras indicações de que a língua é apresentada no *Grammar Combo* como objeto de estudo e o conteúdo é predominantemente apresentado com foco nas formas (ELLIS, 2001; LONG; ROBINSON, 1998), não sendo evidenciada a instrução com Foco no Significado ou com Foco na Forma.

Com o intuito de responder à segunda pergunta de pesquisa - Que tipos de instrução são apresentados nas atividades? - os resultados revelaram que o

conteúdo do curso foi totalmente apresentado de maneira explícita e dedutiva (DEKEYSER, 1995), ou seja, o ensino das formas acontece seguindo sempre uma mesma lógica. Primeiramente, as regras são minuciosamente explicadas; após a explicação de cada regra, são fornecidos exemplos e, finalmente, vários exercícios são aplicados de modo que o conteúdo possa ser praticado. Cabe ressaltar que, em nenhum dos tópicos de gramática apresentados, houve tentativas de variar a maneira de apresentação das estruturas, o que poderia contemplar os diversos tipos de aprendizes (BROWN, 1994).

Um terceiro aspecto relacionado à instrução da gramática é que as atividades foram compostas, em sua grande maioria, por exercícios (veja-se APÊNDICE C). Apenas uma pequena quantidade de atividades indicou como foco a comunicação entre os aprendizes, e pôde ser, portanto, considerada tarefa (APÊNDICE C).

Considerando a terceira pergunta de pesquisa que norteou este estudo e investiga se o *design* do curso permite uma boa navegação, interação e interatividade, a análise revelou que o sistema permitiu, no geral, uma boa navegação, visto que a maneira como a página principal do curso foi projetada facilita o acesso do participante, que, logo ao entrar, se depara com um *menu* contendo toda a programação do curso. Esta lógica se mostrou adequada, tornando o acesso ao conteúdo do curso previsível, o que pode contribuir para o aprendizado (TORREZAN, 2009). Além disso, o curso utiliza uma plataforma (*Moodle*) a qual disponibiliza uma série de recursos como a possibilidade de envio de mensagens, fóruns de discussão e sistemas tutoriais inteligentes (CORBETT; KOEDINGER; ANDERSON, 1997), que tornam possível a correção dos exercícios, muito embora dentro de alguns formatos pré-selecionados de perguntas e respostas. Não foram observados, porém, recursos como salas de bate-papo e ferramentas de vídeo conferência onde pudessem ser feitos encontros síncronos entre os participantes e também não foi encontrado um mapa do site ou mecanismos de busca que pudessem facilitar ainda mais a navegação pelo conteúdo apresentado. Apesar desses recursos potencializarem a navegabilidade do site, cabe ressaltar que o sistema existente permite que se navegue de forma adequada pelas páginas principais do curso.

No entanto, conforme a análise se tornou mais específica e os objetos de aprendizagem foram sendo estudados, verificou-se que há vários aspectos relacionados à usabilidade desses que não se adequaram aos parâmetros sugeridos

por Horton (2006). Os estudos indicaram falha nos aspectos gráficos e técnicos (TORREZAN; BEHAR, 2009) do *design* do curso, podendo causar rejeição do material e até desistência do programa pelo aprendiz (HORTON, 2006; TORREZAN, 2009).

A principal falha encontrada relaciona-se à legibilidade que se mostrou deficiente em quase 50% das páginas estudadas. Problemas diversos como tamanhos inadequados de fonte, usos de muitas cores no realce de informações no texto, poluição visual, além de muita quantidade de informação na página foram frequentemente encontrados tanto nos objetos de aprendizagem criados na própria plataforma de ensino, quanto em páginas externas ao site. As figuras, apesar de adequadamente utilizadas no *Grammar Combo* e estarem, na grande maioria das vezes, relacionadas aos ícones propostos, desapareceram ao se fazer a cópia do curso para que este fosse reutilizado no período seguinte e foi preciso que as reinserissem uma a uma novamente para que pudessem ser visualizadas. Este fato relaciona-se à uma importante característica dos objetos de aprendizagem que é a reusabilidade (WILEY, 2000) e precisa ser reparado visto que impede que o OA possa ser reutilizado em cursos seguintes.

Em termos de interação, percebeu-se que houve uma ampla tentativa de introdução de atividades que promovessem a interação aluno-conteúdo (MORE, 1989). Assim, em um número significativo de páginas, o aprendiz tem a oportunidade de interagir com o conteúdo ao explorar, selecionar e controlar o conteúdo dessas. No entanto, comparativamente, foram poucas as atividades que permitiram uma maior interação entre os alunos e entre alunos e professor do curso. Essas tentativas foram feitas apenas para finalizar as atividades semanais e nunca para ajudar a apresentar o tópico gramatical. Portanto, apesar do programa disponibilizar tecnicamente a possibilidade de interação entre os participantes por intermédio dos fóruns de discussão, foram nulas as atividades projetadas especificamente com o propósito de fazer com que eles interagissem entre si durante a apresentação do conteúdo.

Em termos de interatividade, foi encontrada a interatividade dos tipos de atualização, linear e de construção indicando um grau entre baixo e médio de interatividade de acordo com a tabela de Sims (2006). No entanto, além dos objetos de aprendizagem desenvolvidos na própria plataforma, foram também utilizados sites externos para a construção de diversas atividades, os quais ofereceram os

graus mais altos de interatividade. Portanto, embora os graus de interatividade não tenham se mostrado muito elevados, percebeu-se que o programa apresentou recursos que permitiram uma interatividade adequada aos objetivos propostos.

Assim, tendo em vista o resultado e as considerações gerais a respeito da análise do *Grammar Combo*, percebeu-se que o curso possui áreas que necessitam de reformulação para que atendam aos parâmetros apresentados no referencial teórico desta pesquisa. Para que tal ocorresse, foi permitido a esta pesquisadora reconstruir duas semanas do curso usando como base os estudos desenvolvidos ao longo da pesquisa. Portanto, na próxima seção, denominada de *aplicações e contribuições pedagógicas no site*, os resultados da reformulação das atividades presentes nas semanas 7 e 8 do curso são apresentados.

4.2.1 Aplicações e contribuições pedagógicas no site

Conforme pode ser verificado por meio da FIG. 24, a estrutura do *Grammar Combo* foi mantida, visto que era preciso manter a unidade do curso. No entanto, a primeira modificação feita teve como objetivo promover melhorias nos aspectos gráficos e técnicos do *design*, tornando a legibilidade melhor. Para que isso ocorresse, todo o conteúdo foi reescrito por meio de ferramentas do site *stixy.com* e, em seguida, colado nas páginas do *Grammar Combo*. Foram usadas fontes maiores, fundos contrastantes e menos cores de realce. As figuras também foram trocadas e, ao invés de inserir as figuras na plataforma do curso, foram utilizadas fotos do site *flickr.com* (*Creative Commons*³⁴). Desta maneira, ao copiar o curso de um semestre para o outro, as figuras permanecerão postadas.

³⁴ Creative Commons é uma organização sem fins lucrativos que permite o uso e o compartilhamento de criatividade e conhecimento através de meios legais. (Disponível em: <<http://creativecommons.org/about>>. Acesso em Outubro 2012).

31 March - 6 April

- Week 4 Modals - Goals
- Modals for speculation about the present
- Modals for speculation about the present - Practice exercises
- Modals for deductions and inferences about the past
- Modals for deductions and inferences about the past- Practice exercises
- Assignment 4 **
- Quiz 4** - Modals of speculation, deduction or inference
- Final Exam**
- Grammar Up - Modals: Resources
- Week 4- Help desk
- Week 4 Modals - Goals
- Modals for speculation about the present
- Modals for speculation about the present - Practice exercises
- Modals for deductions and inferences about the past
- Modals for deductions and inferences about the past- Practice exercises
- Assignment 4 **
- Quiz 4** - Modals of speculation, deduction or inference
- Final Exam**
- Grammar Up - Modals: Resources
- Week 4- Help desk

Week 8

< |>

- Week 8 - Goals
- What is happening?
- Modals for Speculation about Present
- Modals for speculation about the present - Practice Exercises
- Modals for speculation in the present - Extra exercises
- Modals for Inference about the past - Lead in
- Modals for Inference and deduction about the past
- Modals for inference and deduction about the past - Practice exercises
- Modals for inference and deduction about the past - Extra exercises
- Assignment 4 **
- Quiz 4** - Modals of speculation, deduction or inference
- Final Exam**
- Summary - Modals for speculation about the present
- Summary - Modals for deductions and inferences about the past
- Help Desk

FIGURA 24 – Programação para a semana 8 (antes e depois).

A segunda medida foi tornar o curso mais comunicativo, criando mais opções de interação e induzindo os aprendizes a discutir sobre os temas propostos antes que a instrução explícita fosse dada. Portanto, para cada tópico gramatical a ser instruído, foi criada uma atividade cujo propósito é levar o aprendiz a buscar a estrutura que será mais tarde apresentada, ou seja, a apresentação do conteúdo passou a ser feita nos moldes da instrução centrada na forma (ELLIS, 2001). Veja-se, por exemplo, a atividade ilustrada pela FIG 25.

Look at part of the painting by Karl Briullov and click on **What is happening** to answer the questions below.

- **What do you think they are looking at?**
- **Why do they look scared?**
- **In your opinion, what is happening?**

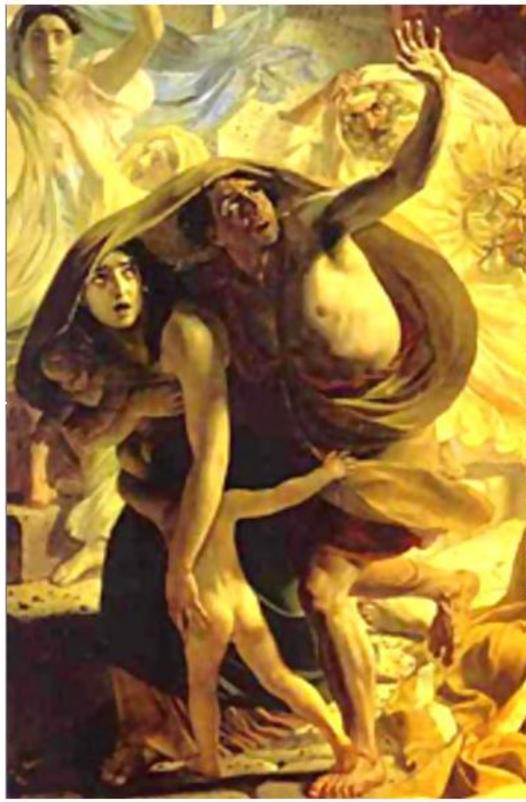


FIGURA 25 – Interação e indução

O objetivo dessa atividade é levar o aprendiz a fazer inferências em inglês. Para que tal ocorra, foi utilizada parte de uma foto do quadro “O Último Dia de Pompéia”, de Karl Briullov (1827) e, foram postadas, no fórum de discussão, três perguntas a respeito da figura. Assim, nessa apresentação, a gramática foi apresentada, inicialmente de maneira indutiva. Após responder às perguntas, no entanto, o aprendiz pode ler as explicações a respeito da gramática (modo explícito-dedutivo).

A opção pelo uso da *Instrução Centrada na Forma* – IFC (ELLIS, 2001) como modo de apresentação da gramática deve-se ao fato dela criar uma maneira mais comunicativa de apresentação do tópico estudado sem, no entanto, deixar de apresentar as regras gramaticais que fazem parte do objetivo do curso. Portanto, este tipo de instrução corrobora a proposta de Ellis (2001). Em concordância, as explicações também foram feitas de modo mais interativo já que a apresentação foi criada por meio do site *prezi.com*, o qual possui nível de interatividade maior do que a apresentação originalmente postada. Além disso, procurou-se usar menos texto para explicar as regras e, desta maneira, deixar a apresentação visualmente menos carregada para os aprendizes. Outra modificação feita foi contextualizar as explicações ao relacionar os exemplos à figura de Karl Briullov (1827) (FIG. 26), mostrada a seguir.

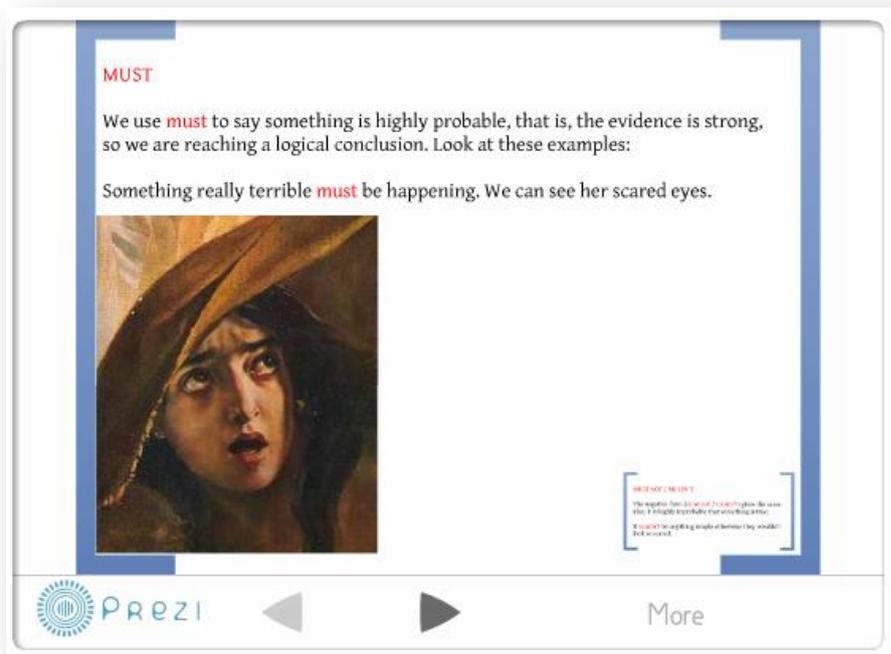


FIGURA 26 - Gramática apresentada de maneira contextualizada

Um segundo exemplo de apresentação dos tópicos gramaticais pode ser verificado na semana 8 e demonstrada pela FIG. 27. Para apresentar os *modals of regret and criticism* foram utilizadas ferramentas do site *glogster.com*. O contexto da apresentação foi feito a partir do *trailer* do filme 127 Horas. Nessa atividade, o aprendiz assiste ao *trailer* do filme e é motivado a comentar, no fórum de discussão, os tipos de arrependimento que o personagem do filme poderia ter tido. Em seguida, o aprendiz lê as explicações gramaticais e exemplos relacionados com o contexto do filme. Também nesse caso, a instrução também será apresentada de maneira explícito-dedutiva, mas tentou-se fazer com que o aprendiz seja inicialmente levado a usar as estruturas antes das regras serem apresentadas, seguindo o tipo de instrução que Ellis (2001) propõe na ICF. Além disso, as novas ferramentas apresentadas nessa semana permitiram um visual mais moderno além de oferecer uma maior interatividade ao possibilitar que o vídeo seja exibido na própria página de apresentação da estrutura gramatical.

Expressing Regret and Criticism

Aron Ralston went alone on a canyoneering trip in 2003. He didn't tell anyone about the trip. During his adventure he had an accident which forced him to amputate his own right arm in order to free himself. Watch the video and think about the regrets he might have.

Modals of Regret and Criticism

When we use the modals **should**, **ought to** and the modal-like expression **be supposed to** in the perfect (with the auxiliary **have**), we are expressing regret or criticism. We are referring to an action which happened (or not) and we now feel it was the wrong thing to do.

<p>Example: Aron ought to have told somebody where he intended to go. (If he had told somebody, it would have been easier to find him).</p>	<p>Example: He should have told his parents. They were worried. (He didn't tell them and they called his attention to the fact that they think he was wrong not to tell them).</p>	<p>Example: He wasn't supposed to have gone on that trip alone. (It is advisable to go on adventure trips with a partner).</p>
---	--	--

Notice that to make the perfect form we add the auxiliary **have** after the modal or modal-like expression. The main verb must then be in the **past participle form**. Also, since we are talking about an action that already took place (or not), when using **be supposed to**, we use **be** in the past (**was/were**).

should (not) have taken
were (not) supposed to have eaten

FIGURA 27 – *Expressing regret and criticism*

Outro tipo de modificação feita no *Grammar Combo* foi a respeito dos exercícios de prática das estruturas. Conforme anteriormente mencionado, havia uma quantidade grande de exercícios para cada tópico, além da maioria ter sido postada em sites externos ao curso, o que acarretava no uso de propagandas pelo site hospedeiro. Para evitar isso, e dar um ar mais profissional ao programa, visto que o aluno que frequenta um curso *online* quer se limitar ao conteúdo do curso (NIELSEN, 2000), ao invés de ser desviado do seu propósito por causa de propagandas, foram criados exercícios na própria plataforma do curso. Esses exercícios foram contextualizados além de oferecer figuras, áudios ou vídeos trabalhando a gramática de forma mais interativa. A FIG. 28, a seguir, ilustra o uso de um vídeo para contextualizar o exercício. Nesse caso, o personagem Tom recebe conselhos sobre como melhorar sua aparência, e os exercícios da série estão relacionados ao *Modals of advice*, que poderiam ter sido usados pelo personagem que interage com ele.



Question 1
Not complete
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Watch the video and mark True or False.

compartilhar Mais informações

1. Tom should work on his appearance.

Select one:

True

False

Check

FIGURA 28 – Uso de vídeo para contextualizar o exercício

É importante ressaltar que nem todas as atividades do *Grammar Combo* foram modificadas, porém. As atividades do fórum de discussão (*assignments*), por exemplo, foram mantidas, visto que elas oferecem oportunidades de interação e participação para os aprendizes. No entanto, elas foram rescritas para que a legibilidade ficasse melhor.

Assim, a partir de modificações que transferiram o foco da apresentação da gramática do tradicional foco nas formas para a Instrução Centrada na Forma (ELLIS, 2001), do uso de ferramentas mais modernas de apresentação, além da introdução de contextos comunicativos que gerem interação entre os participantes do curso, acredita-se que o *Grammar Combo* reflita as pesquisas feitas na área. Ademais, espera-se que, desta maneira, o curso possa atender melhor as expectativas dos aprendizes, revisando as estruturas gramaticais, mas de modo mais comunicativo.

Este capítulo teve como objetivo, portanto, apresentar os dados obtidos na análise do curso. Na primeira seção, os resultados dos questionamentos presentes nos roteiros de avaliação, tanto da área relacionada com os tipos de instrução quanto sobre o *design* pedagógico adotado para este estudo, foram individualmente abordados e discutidos. Em seguida, as perguntas de pesquisa foram reapresentadas e respondidas.

Na terceira e última parte, foram apresentadas as contribuições e aplicações pedagógicas, com base na análise dos dados, e algumas modificações que foram possíveis fazer no site do curso. A seguir, no próximo e último capítulo desta dissertação, apresentam-se as considerações finais sobre este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O vento e as ondas estão sempre do lado dos navegadores mais aptos.”
Edward Gibbon

O estudo apresentado nesta dissertação teve por objetivos analisar um curso *online* de gramática em inglês para verificar como foi abordada a instrução da gramática, além de investigar se o *design* pedagógico do curso propicia uma boa navegação, interação e interatividade aos aprendizes do mesmo.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a instrução da gramática, assim como se buscou respaldo teórico sobre o *design* pedagógico de materiais digitais. Em seguida, todas as páginas do curso foram analisadas e os resultados obtidos na análise foram individualmente discutidos. Ademais, algumas contribuições pedagógicas da pesquisa com contribuições de atividades que possam refletir os estudos aqui descritos foram apresentadas.

Neste capítulo, apresentam-se as reflexões finais a respeito da análise do *Grammar Combo* e discorre-se sobre as implicações pedagógicas da presente pesquisa. Em seguida, acrescentam-se as limitações deste estudo e termina-se esta dissertação com algumas sugestões para futuras pesquisas.

5.1 CONCLUSÃO

A análise do *Grammar Combo* evidenciou que o *design* do curso, embora criado em 2010, apresenta uma concepção bastante tradicional ao optar pelo foco nas formas como foco de apresentação do conteúdo e por definir a instrução explícito-dedutiva como única maneira de apresentação das estruturas gramaticais. No que tange ao sistema de navegação, o *Grammar Combo* oferece, no geral, uma lógica que facilita a navegação pelo curso e transmite confiança para o usuário devido ao tipo simples de navegação que foi escolhido. Entretanto, a análise dos objetos de aprendizagem mostrou que falhas nos aspectos técnicos e gráficos, como legibilidade ruim e fotos que desaparecem do site e podem criar dificuldade para o

aprendiz acessar conteúdos específicos do curso, podendo ocasionar rejeição por parte do aprendiz pelo material.

No campo da interação, o curso oferece vários tipos de fóruns de discussão que poderiam propiciar um alto índice de interação entre os participantes. Esses fóruns, porém, foram pouco utilizados na apresentação do conteúdo e como maneira de praticar as estruturas ensinadas, sendo mais utilizados como tira-dúvidas ou como suporte técnico.

Com relação à interatividade, percebeu-se que a plataforma escolhida permite um grau de interatividade pequeno, mas que se mostrou adequado aos tipos de atividades desenvolvidas no curso. Além disso, o uso de sites externos na criação de atividades de prática permitiu variar as atividades com recursos mais interativos.

No entanto, mesmo apresentando aspectos que não se mostraram adequados com relação ao *design* do curso ou se mostraram tradicionais com relação à instrução da gramática, pôde-se perceber que a base construída no *Grammar Combo* criou a viabilidade técnica necessária para que o curso pudesse ser desenvolvido e aperfeiçoado. Ademais, ficou evidente nesse estudo que elaborar um curso que tem como finalidade ensinar aspectos de uma língua estrangeira na modalidade *online* ainda é um processo recente, não só no Brasil como no mundo todo, e requer mais técnica e conhecimento por parte dos profissionais envolvidos na criação para que se tenham cursos *online* de línguas cada vez mais eficientes. Além disso, a emergência constante de novas tecnologias e a rapidez com que elas mudam é um constante desafio que precisa ser regularmente vencido de modo que os cursos *online* se mantenham atualizados.

Por fim, com base nas conclusões previamente mencionadas, apresenta-se, na próxima seção, algumas implicações pedagógicas provenientes desta pesquisa.

5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Por meio deste estudo, percebeu-se que pesquisas que analisam cursos *online* de línguas e materiais educacionais digitais permitem o aprimoramento da criação de cursos nesta modalidade inovadora e promissora de ensino e aprendizagem. Portanto, baseado nos estudos realizados, propõe-se que professores de línguas e

designers de materiais didáticos considerem os seguintes aspectos ao criarem materiais educacionais digitais voltados para o ensino de línguas:

- a) cursos *online* de línguas precisam refletir de maneira equilibrada os fatores técnicos, gráficos e pedagógicos do *design* pedagógico;
- b) não somente exercícios, mas também tarefas, as quais permitem a interação entre os participantes do curso, devem fazer parte da concepção do curso e estar, preferencialmente, presentes na etapa de apresentação e prática do conteúdo;
- c) maneiras contextualizadas de apresentação da gramática devem substituir a instrução isolada das formas;
- d) a apresentação do conteúdo não deve se limitar a um tipo específico de instrução, mas ser variado, ora apresentando o conteúdo de maneira explícito-dedutiva, ora de modo implícito-indutivo.

No entanto, devido à amplitude da área da Linguística Aplicada e da sub-área relacionada ao ensino de línguas, a cursos *online* e ao *design* de materiais digitais, não foi possível analisar todos os aspectos do *Grammar Combo*. Na próxima seção, portanto, apresentam-se as limitações deste trabalho.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar do objetivo da pesquisa ser analisar apenas o material didático utilizado no *Grammar Combo*, acredita-se que uma das limitações apresentadas neste estudo foi não incluir a participação do aprendiz na análise. Áreas como o *design*, envolvem, de certa maneira, componentes que se relacionam às sensações do aprendiz. Portanto, o fato de não saber como os aprendizes perceberam o *design* do curso pode ser considerado uma das limitações desta pesquisa. Outro ponto que também está relacionado com a visão do aprendiz é em relação ao ensino da gramática. Como contribuições pedagógicas da pesquisa foram elaboradas novas atividades para o curso que incluiu a Instrução Centrada na Forma (ELLIS, 2001) para apresentar a gramática. Nesse caso, um estudo com aprendizes poderia nos dar uma visão mais abrangente sobre suas maneiras de aprender, durante a interação com o material investigado, enfatizando, principalmente o tipo de instrução que seria mais benéfica no seu processo de aprendizagem, bem como as intervenções que as ferramentas de apresentação que o site apresenta produzem no aprendiz.

Portanto, pesquisas como esta não devem terminar neste trabalho. Há ainda muitos aspectos a serem questionados no universo do ensino e aprendizagem de línguas *online*, na área de *design* pedagógico e no ensino e aprendizagem da gramática de línguas estrangeiras. Para isso, apresentam-se, a seguir, algumas sugestões de pesquisas futuras.

5.4 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Conforme mencionado anteriormente, estudos que relacionam o *design* pedagógico e o ensino de línguas em ambientes virtuais estão em seus estágios iniciais. Por conseguinte, acredita-se ser possível explorar esse campo por meio de estudos relacionados com os seguintes tópicos:

- a) a importância do *design* pedagógico na cognição do aprendiz de língua estrangeira;
- b) os efeitos de atividades interativas *online* na aquisição de línguas;
- c) os estudos comparativos da gramática ensinada de modo presencial e a distância;
- d) a participação do aprendiz em fóruns de discussão; e,
- e) a capacitação do professor de línguas na criação de materiais educacionais digitais.

Para finalizar esta dissertação, cabe, mais uma vez, ressaltar que cursos *online* estão apenas começando. Faz-se necessário, portanto, experimentar, como fizeram os antigos navegadores, caminhos que podem levar a novas descobertas e a novos mundos. Assim, “navegar é preciso” para que possamos tornar o ensino na modalidade *online* cada vez mais eficiente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V.P. **Conhecendo as regras do jogo** : a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira. 2011. 263f, Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ANDERSON, T. Towards a theory of online learning. In T. Anderson & F. Elloumni (Eds.). **Theory and Practice of Online Learning**. Athabasca, AB: Athabasca University, 2004, p. 271–294.
- _____. Theories for learning with emerging technologies. In: VELETSIANOS, G. **Emerging technologies in distance education**. Edmonton: AU Press Athabasca University, 2010, p. 23-39.
- BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: _____. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-32.
- BEHAR, P. A.; MACEDO A.L.; CASTRO, A.P.; BERNARDI, M. Objetos de aprendizagem para a educação a distancia In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.
- BELL , B.; MEYER , R. **Distributed learning by distributed doing**. Edmedia, 1997. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/~academic/cite/papers/distlrn.htm>> Acesso em: 10 de dezembro de 2011.
- BERGSLEITHNER, J. M.; GALINDO, M.; KIM, Y.; & KWONG, D. Book review: Betty Lou Leaver and Jane R. Willis, editors, 2004: **Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs**. Washington, DC: Georgetown University Press. University of Hawaii at Manoa, USA, 2007, p. 378-382.
- _____. Mas afinal, o que é a Noticing Hypothesis? **Interdisciplinar**, Sergipe, v.9, p. 101-106, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn e Bacon, 1998.
- BRAGA, D. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem Independente de leitura na Web. Em COLLINS, H; FERREIRA, A.(Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 157-184.
- BRIERE, E. Variables affecting native Mexican children learning Spanish as a second language. **Language Learning**, Michigan, v. 28, p. 159-174, 1978.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive Approach to Language pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed., White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

BRIULLOV, K. **O Último dia de Pompéia**. 1827. Pintura a óleo.

BRUNER, J. **Child's talk: Learning to use language**. New York: Norton, 1983.

CATAPAN, A. H. **Ergonomia em software educacional: A possível integração entre usabilidade e aprendizagem**. Estudo (Doutorado em Engenharia de produção da Universidade Federal de Santa Catarina). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~ihc99/lhc99/AtasIHC99/art24.pdf>> Acesso em: 30 de março de 2012.

CHIHARA, T.; OLLER, J. Attitudes and attained proficiency in EFL: a sociolinguistic study of adult Japanese speakers. **Language Learning**, Michigan, v. 28, p. 55-68, 1978.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ:Vozes (2006)

COLE, M; WERTSCH, J.V. **Beyond the individual-social antimony in discussions of piaget and Vygotsky**, 2000. Disponível em: <<http://www.massey.ac.nz/~ALock/virtual/colevyg.htm>>. Acesso em: Fevereiro de 2012.

CORBETT, A. T.; KOEDINGER, K.; ANDERSON, J. R. Intelligent tutoring systems. In: ELSEVIER SCIENCE. M. HELANDER, T. K. LANDAUER, & P. PRABHU (Ed.). **Handbook of human-computer interaction**. Amsterdam, 1997, p. 849–874.

DECOO, W. The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. **International Review of Applied Linguistics**, v. 34 n. 2, p. 95-118, 1996.

DE GRAAF, R. **The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition**. **Studies in Second Language Acquisition**, v.19, p. 249-276, 1997.

DE GRAAF, R.; HOUSEN, A. Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In Long, M.; Doughty, C. (Orgs). **The handbook of language teaching**. Oxford, UK, Blackwell Publishing Ltd., p.726-755, 2011.

DEKEYSER, R.M. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, UK, v. 17, p. 379-410, 1995.

DOUGHTY C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

DUFF, P.A. Research approaches in applied linguistics. In Kaplan, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

_____. **Case study research in Applied Linguistics.** New York, Taylor and Francis Group, 2008.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

_____. **Investigating form-focused instruction.** *Language Learning*, Michigan, v. 51, p.1–46, 2001.

_____. **Task based language learning.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

FINGER, I.; VASQUES, F. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10 (4), p. 837-858, 2010.

GASS, S.; MACKEY, A. **Second language research.** 1.ed., Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

GODWIN-JONES, R. Emerging Technologies Focusing on Form: Tools and strategies. **Language Learning and Technologies**, v. 13 n. 1, p.5-12, 2009.

GUSTAFSON K.; BRANCH, R. **What is instructional design?** In: REISER, R.; DEMPSEY J. Trends and Issues in Instructional design and technology. 2^o ed., New Jersey, USA, Pearson Education, Inc. 2007, p. 2-9.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice.** London: Routledge, 1983.

HILLMAN, D.C.A; WILLIS, D.; GUNAWARDENA, C.N. Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practioneers. **The American Journal of Distance Education**, USA, v.8, n. 2, p. 30-42, 1994.

HOLLIDAY, A. Analysing qualitative data. In: PALTRIDGE, B. e PHAKITI, A. (eds). **Research Methods in Applied Linguistics.** London: Continuum, 2010. p. 98-110.

HORTON, W. **E-learning by Design.** San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning.** White Plains, NY: Longman Publishing Group, 1992.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics.** Oxford, England. Blackwell Publishers, 1998.

LACOMBE, I. **Navegando e aprendendo: reflexões sobre um curso de inglês via rede mundial de computadores.** 2000. 111f. Dissertação (Programa de mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

LARREAMENDY-JOERNS, J.; LEINHARDT, G. Going the distance with online education. **Review of Educational Research**, v.76, n.4, p.567–605, 2006.

LEAVER, B. L.; WILLIS, J.R. **Task-based Instruction in foreign language education: practices and programs**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2004.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, P. Uma perspectiva vitalista sobre a cibercultura. In: LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002, p. 11-13.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006 p. 31.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of research. **TESOL Quarterly**, v. 17 (3) p. 359-382, 1983.

_____. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K. de; GINSBERG G.; KRAMSCH, C. (Orgs.). **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. Amsterdã: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

LONG M; ROBINSON P. Theory, research, and practice. In: DOUGHTY C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

LUESCH-REIS, A. **Comunicação didática e design**. In Boletim técnico do SENAC. Rio de Janeiro, p. 85-106, 1991.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009, p.112-120.

MONTGOMERY, C; EISENSTEIN, M. Real reality revisited: an experimental communicative course in ESL. **Tesol Quaterly**, v. 19, p. 317-333, 1985.

MOORE, M. Three types of interaction. **American Journal of Distance Education, USA**, v. 3, n. 2, 1989, p. 1–6.

NIELSEN, J. **Projetando websites - Designing web usability**. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

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

_____. **Task-based language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

PAIVA, V.M. Ambientes virtuais de aprendizagem: Implicações epistemológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26 n. 3 p.353-370, 2010.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

ROBINSON, P. Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. **Studies in Second Language Acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University press, 1997, p. 233-247.

RICHARDS R.; SCHMIDT, P. **Longman dictionary of applied linguistics**. London, England: Longman, 2003.

RUTHERFORD W.; SMITH, M. Consciousness raising and universal grammar. **Applied Linguistics**, Oxford, v.6/3, p. 274-282, 1985.

SATELES, L.; ALMEIDA FILHO, J. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **Revista Helb**, Ano 4, nº 4, v.1, 2010.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence**: an experiment in foreign language teaching. Philadelphia: center for Curriculum Development, 1972.

SELIGER, H. Does practice make perfect? **Language Learning**, v. 27, p. 263-275, 1977.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA:Theoretical bases. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15 (2), p. 165-179, 1993.

SIEMENS, G. **A learning theory for the digital age**. Instructional Technology and Distance Education, 2005, v. 2(1), p. 3–10. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>> Acesso em: junho 2012.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e *on-line*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.93-109, 2004.

_____. **Sala de aula interativa**: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande, MS, 2001. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4727/1/NP8SILVA3.pdf>> Acesso em: 10 de junho de 2011.

SILVEIRA, J. A Imagem: Interpretação e comunicação. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, número especial, 2005. Disponível em

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0503/05.htm>> Acesso em 10 de março de 2012.

SIMS, R. **Interactivity: a forgotten art?** 2006. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper10/paper10.html>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2012.

SPADA, N. Form focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**, v. 30 issue 02, p. 73-87, 1997.

_____. **The interaction between types of content and type of instruction:** some effects on the L2 proficiency of adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 8 p. 181-99, 1986.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. P. 236-247.

TORREZAN, C. **Design Pedagógico:** Um olhar na construção de materiais educacionais digitais. 2009. 197 f. Dissertação (mestrado em educação. Área de concentração: Informática na educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

TORREZAN, C.; BEHAR, P. A. Parâmetros para a construção de materiais digitais do ponto de vista do *design* pedagógico. In: BEHAR, P. A.(org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 33-65.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILEY, D. **Connecting learning objects to instructional design theory:** A definition, a metaphor, and a taxonomy. *Learning Technology*. Association for Instructional Technology & Association for Educational Communications and Technology, v. 2830, n. 435, p. 1-35, 2000. Disponível em: <[http:// www.mendeley.com/research/connecting-learning-objects-to-instructional-design-theory-a-definition-a-metaphor-and-a-taxonomy/#page-1](http://www.mendeley.com/research/connecting-learning-objects-to-instructional-design-theory-a-definition-a-metaphor-and-a-taxonomy/#page-1)> Acesso em: 13 de março de 2012.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da pesquisa: Análise de um curso online de gramática em inglês com foco no *design* pedagógico e nas atividades.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem como objetivo analisar um curso online de gramática em inglês para saber que foco é dado na apresentação do conteúdo do curso; Que tipo de instrução é apresentado nas atividades; e se o *design* do curso permite uma boa navegação, interação e interatividade. A metodologia utilizada se caracteriza como quali-quantitativa e configura-se como um estudo de caso.

Como resultado desta pesquisa, espera-se unir conhecimentos sobre tecnologia educacional e materiais educacionais digitais com os tipos de instrução apresentados no ensino da gramática de língua inglesa e fazer uma reflexão sobre as maneiras como a gramática está sendo abordada no curso, que tipos de objetos de aprendizagem foram criados e estão sendo utilizados e como a interação e interatividade estão sendo trabalhadas, contribuindo, assim, para que encontremos caminhos mais seguros para o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.

Eu,....., aqui representando a _____, fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações a respeito da pesquisa e que a instituição terá suas informações preservadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

A pesquisadora **Evania Alves Netto** certificou-me de que os **registros coletados** serão utilizados **apenas em sua dissertação de mestrado** e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ela também me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões e usos em futuros.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso contatar a pesquisadora **Evania Alves Netto**, no telefone _____.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

 / /
 Assinatura do Representante
 da Instituição

 Nome

 Data

 / /
 Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B- Foco dado na gramática

Grammar Combo – Semana n°1			
Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
<i>1-Auxiliary verbreview</i>			√
<i>2-Question wordorder</i>			√
<i>3-Yes / No questions</i>			√
<i>4-Questionswith the verb to be</i>			√
<i>5-The auxiliarytobe</i>			√
<i>6-The auxiliary do</i>			√
<i>7-Questions with the auxiliary have</i>			√
<i>8-Modal auxiliaries</i>			√
Total de Páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
8	0	0	8
Grammar Combo – Semana n°2			
Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
<i>1-WH questions</i>			√
<i>2-Questions with how</i>			√
<i>3-Questions with what and which</i>			√
<i>4-Questions with who and whose</i>			√
<i>5-What's he like? What does he look like? How is he?</i>			√
<i>6-Question words in subject position</i>			√
Total de Páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
6	0	0	6
Grammar Combo – Semana n°3			
Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas

<i>1-Tag questions</i>			√
<i>2-Negative questions</i>			√
<i>3-Echo questions</i>			√
<i>4-Statements as questions</i>			√
<i>5-One word questions</i>			√
<i>6-Social questions</i>			√
Total de Páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
6	0	0	6
Grammar Combo – Semana n° 4 Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
<i>1-Embedded questions</i>			√
Total de páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
1	0	0	1
Grammar Combo – Semana n° 5 Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
<i>1-Modal verbsoverview</i>			√
<i>2-Making requests</i>			√
<i>3-Pemissions</i>			√
<i>4-Invitations</i>			√
<i>5-Offers and preferences</i>			√
<i>6-Promises and intentions</i>			√
<i>7-Modals of ability</i>			√
Total de páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
7	0	0	7
Grammar Combo – Semana n° 6 Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
<i>1-Modals to express future</i>			√
<i>2-Modals of necessity</i>			√
Total de páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
2	0	0	2
Grammar Combo – Semana n° 7			

Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
<i>1-Modals of suggestion, advice and recommendation</i>			√
<i>2-Modals for regret and criticism</i>			√
Total de páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
2	0	0	2
Grammar Combo – Semana n° 8			
Foco Dado na Gramática			
Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical?			
Atividade	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
<i>1-Modals for speculation about the present</i>			√
<i>2-Modals for deductions and inferences about the past</i>			√
Total de páginas	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
2	0	0	2
TOTAL GERAL	Foco no Significado	Foco na Forma	Foco nas Formas
34	0	0	34

APÊNDICE C- Tipos de atividade

Grammar Combo – Semana n°1		
Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
<i>1-Online practice 1 questions with main be Site Quia</i>	√	
<i>2-Online practice 2 questions with main be Site Quia</i>	√	
<i>3-Practice withauxiliar be</i>	√	
<i>4-Online exercise -shortanswers</i>	√	
<i>5-Practice withauxiliary do</i>	√	
<i>6-Online exercise 1</i>	√	
<i>7-Online practice 2 – short answers</i>	√	
<i>8-Online practice 1</i>	√	
<i>9-Online exercise 2 have and yet already, ever</i>	√	
<i>10-Online exercise 3 have with questions and answers</i>	√	
<i>11-Practice with modal and modal-like auxiliary phrases - exercise 1</i>	√	
<i>12-Practice with modal and modal-like auxiliary phrases - Exercise 2</i>	√	
<i>13-General review for week 1- exercise 1 - review with short answers</i>	√	
<i>14-Exercise 2 – more review with short answers</i>	√	
<i>15-General review for week 1 - exercise 3 - review of word order</i>	√	
<i>16-General review for week 1 - exercise 4 - review of the appropriate auxiliary</i>	√	
<i>17-Mystery Guest</i>		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa
17	16	1
Grammar Combo – Semana n°2		
Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
<i>1-Questions with where and when</i>	√	
<i>2-Online exercise 1 - Matching</i>	√	
<i>3-Online practice2</i>	√	

4-Practice with what and when	√	
5-Online exercise 1	√	
6-Online exercise 2	√	
7-Exercise 1 – matching	√	
8-Review game	√	
9-Exercise – subject vs object questions	√	
10-Online exercise 1 – completion exercise	√	
11-Online exercise 2 – various types of exercise	√	
12-Online exercise 3–ask the appropriate question	√	
13-Question words in subject position	√	
14-Online exercise 1 –correct question pronoun	√	
15-Online exercise 2 – question word order	√	
16-Online exercise 3 – choose the correct questions	√	
17-Online exercise 4 – match the pronoun	√	
18-General review for week 1 and 2	√	
19-Mystery guest		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa
19	18	1

Grammar Combo – Semana n°3

Tipos de Atividade

Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?

Atividade	Exercício	Tarefa
1-Online exercise 1	√	
2-Online exercise 2	√	
3-Online exercise 3	√	
4-Online exercise 4	√	
5-Online exercise 5 - tag questions with modal verbs	√	
6-Online exercise 6 - tag questions and short answers	√	
7-Online exercise 7	√	
8-Online exercise 8	√	
9-Online exercise 9	√	
10-Online exercise 10 - special cases	√	
11-Negative questions – practice exercise	√	
12-Online exercise 1	√	
13-Online practice 2	√	
14-Echo questions – practice exercise	√	
15-Statement as questions – practice exercise	√	
16-One word questions – practice exercise	√	
17-Online exercise	√	
18-Mystery guest		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa

18	17	1
Grammar Combo – Semana n° 4		
Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
1-Embedded questions – practice exercise	√	
2-Online exercise 1 - in the classroom	√	
3-Online exercise 2 – a job interview	√	
4-Online exercise 3	√	
5-Online exercise 4	√	
6-Online exercise 5	√	
7-Online exercise 6	√	
8-Mystery guest		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa
8	7	1
Grammar Combo – Semana n° 5		
Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
1-Requests	√	
2-Requests 2	√	
3-Permission	√	
4-Offers	√	
5-Invitations	√	
6-Ability 1	√	
7-Ability2	√	
8-Ability3	√	
9-Ability4	√	
10-Ability 5	√	
11-Assignment 1		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa
11	10	1
Grammar Combo – Semana n° 6		
Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
1-Will andgoingto1	√	
2-Will andgoingto2	√	
3-Will andgoingto3	√	
4-Will andgoingto4	√	
5-Necessity 1	√	
6-Necessity 2	√	
7-Necessity 3	√	
8-Necessity 4	√	
9-Necessity 5	√	
10-Necessity 6	√	

11-Necessity 7	√	
12-Modals of necessity 8	√	
13-Assignment 2		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa
13	12	1
Grammar Combo – Semana n° 7		
Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
1-Suggestions 1	√	
2-Suggestions 2	√	
3-Suggestions 3	√	
4-Suggestions 4	√	
5-Suggestions 5	√	
6-Suggestions 6	√	
7-Regret 1	√	
8-Regret 2	√	
9-Regret 3	√	
10-Regret 4	√	
11-Same or different	√	
12-Assignment 3		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa
12	11	1
Grammar Combo – Semana n° 8		
Tipos de Atividade		
Que tipo de atividade promove a prática das estruturas?		
Atividade	Exercício	Tarefa
1-Speculation 1	√	
2-Speculation 2	√	
3-May / might	√	
4-Might	√	
5-Must	√	
6-May/ might/can't	√	
7-Same or different	√	
8-Deduction 1	√	
9-Deduction 2	√	
10-Deduction 3	√	
11-Assignment 4		√
Total de páginas	Exercício	Tarefa
11	10	1
TOTAL GERAL		
109	101	8

APÊNDICE D - Tipos de instrução

Grammar Combo – Semana n°1				
Tipos de Instrução				
Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?				
Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
<i>1-Auxiliary verb review</i>		√		√
<i>2-Question word order</i>		√		√
<i>3-Yes / no questions</i>		√		√
<i>4-Questions with the verb to be</i>		√		√
<i>5-The auxiliary to be</i>		√		√
<i>6-The auxiliary do</i>		√		√
<i>7-Questions with the auxiliary have</i>		√		√
<i>8-Modal auxiliaries</i>		√		√
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
8	0	8	0	8
Grammar Combo – Semana n°2				
Tipos de Instrução				
Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?				
Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
<i>1-WH questions</i>		√		√
<i>2-Questions with how</i>		√		√
<i>3-Questions with what and which</i>		√		√
<i>4-Questions with who and whose</i>		√		√
<i>5-What's he like? What does he look like? How is he?</i>		√		√
<i>6-Question words in subject position</i>		√		√
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
8	0	8	0	8
Grammar Combo – Semana n°3				
Tipos de Instrução				
Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?				

Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
<i>1-Tag questions</i>		√		√
<i>2-Negative questions</i>		√		√
<i>3-Echo questions</i>		√		√
<i>4-Statements as questions</i>		√		√
<i>5-One word questions</i>		√		√
<i>6-Social questions</i>		√		√
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
6	0	6	0	6

Grammar Combo – Semana n°4

Tipos de Instrução

Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?

Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
<i>1-Embedded questions</i>		√		√
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
1	0	1	0	1

Grammar Combo – Semana n°5

Tipos de Instrução

Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?

Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
<i>1-Modal verbs overview</i>		√		√
<i>2-Making requests</i>		√		√
<i>3-Permissions</i>		√		√
<i>4-Invitations</i>		√		√
<i>5-Offers and preferences</i>		√		√
<i>6-Promises and intentions</i>		√		√
<i>7-Modals of ability</i>		√		√
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
7	0	7	0	7

Grammar Combo – Semana n°6

Tipos de Instrução

Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?

Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
<i>1-Modals to express future</i>		√		√
<i>2-Modals of necessity</i>		√		√
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva

2	0	2	0	2	
Grammar Combo – Semana n° 7					
Tipos de Instrução					
Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?					
Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva	
<i>1-Modals of suggestion, advice and recommendation</i>		√		√	
<i>2-Modals for regret and criticism</i>		√		√	
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva	
2	0	2	0	2	
Grammar Combo – Semana n° 8					
Tipos de Instrução					
Que tipo de instrução é dada na apresentação do tópico?					
Atividade	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva	
<i>1-Modals for speculation about the present</i>		√		√	
<i>2-Modals for deductions and inferences about the past</i>		√		√	
Total	Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva	
	0	2	0	2	
TOTAL GERAL		Implícita	Explícita	Indutiva	Dedutiva
34		0	34	0	34

APÊNDICE E - Mecanismos de navegação

Grammar Combo Mecanismos de navegação	
O programa oferece os seguintes mecanismos de navegação:	
Mapa do site	não
Menu	√
Índice	não
Paginação	√
Busca	não
Indicadores de localização	√
Links	√
Favoritos	não

APÊNDICE F – Usabilidade

Grammar Combo– Semana n°1				
Usabilidade				
O objeto de aprendizagem possui:				
Atividade	Boa Iconicidade	Boa Legibilidade	Bom tempo de carregamento	Bom desempenho de aplicativos a partir do site
<i>1-Welcoming remarks and instructions</i>	√	√	√	NA
<i>2-Week 1- goals</i>	Não	√	√	NA
<i>3-Auxiliary verb review</i>	√	√	√	NA
<i>4-Question word order</i>	Não	Não	√	NA
<i>5-Yes / No questions</i>	Não	Não	√	Não
<i>6-Questions with the verb to be</i>	Não	Não	√	√
<i>7-Online practice 1- questions with main be - Site: quia.com</i>	√	√	√	√
<i>8-Online practice 2- questions with main BE - Site: quia.com</i>	√	√	√	√
<i>9-The Auxiliary to be</i>	Não	Não	√	√
<i>10-Practice with auxiliary be</i>	√	√	√	√
<i>11-Online exercise 1</i>	Não	Não	Não	Não
<i>12-Online exercise - Short answers</i>	√	√	√	√
<i>13-The auxiliary do</i>	Não	Não	√	NA
<i>14-Practice with auxiliary do</i>	√	√	√	√
<i>15-Online exercise 1- Site: arnes.si</i>	√	√	√	√
<i>16-Online practice 2 – short answers Site: quia.com</i>	√	√	√	√
<i>17-Questions with the auxiliary have</i>	Não	Não	√	NA
<i>18-Online practice 1 Site: quia.com</i>	√	√	√	√
<i>19-Online exercise 2 - Have and yet, already,</i>	√	√	√	√

ever Site: quia.com									
20-Online exercise 3 - have with questions and answers Site: quia.com	√	√	√	√	√	√	√	√	√
21-Modal auxiliaries	Não	Não	√	NA					
22-Practice with modal and modal-like auxiliary phrases - exercise 1 Site: quia.com	√	√	√	√	√	√	√	√	√
23-Practice with modal and modal-like auxiliary phrases - exercise 2 Site: quia.com	√	√	Não	√					
24-General review for week 1- exercise 1 - review with short answers Site: arnes.si	√	√	√	√	√	√	√	√	√
25-Exercise 2 – more review with short answers Site: englisch-hilfen.de	√	Não	√	√	√	√	√	√	√
26-General review for week 1 - exercise 3 - review of word order Site: englisch-hilfen.de	Não	Não	√	√	√	√	√	√	√
27-General review for week 1 - exercise 4 - review of the appropriate auxiliary Site: esoe.co.uk	√	Não	√	√	√	√	√	√	√
28-Help Desk	√	√	√	√	√	√	√	√	NA
29-Mystery Guest	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Total	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
29	19	10	18	11	27	2	19	2	8
Grammar Combo– Semana n°2									
Usabilidade									
O objeto de aprendizagem possui:									
Atividade	Boa Iconicidade		Boa Legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
1-Week 2- Goals	Não		Não		√		NA		
2-Wh questions	√		√		√		√		

3-Questions with where and when	√	Não	√	NA
4-Questions with how	√	Não	√	NA
5-Online exercise 1 - matching Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√
6-Online practice 2 Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√
7-Questions with what and which	√	Não	√	NA
8-Practice with what and when	√	Não	√	NA
9-Questions with who and whose	√	Não	√	NA
10-Online exercise 1 Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√
11-Online exercise 2 Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√
12-What's he like? What does he look like? How is he?	√	Não	√	NA
13-Exercise 1 – matching Site: <i>Quia.com</i>	√	√	Não	√
14-Review game Site: <i>Classtools.net</i>	Não	√	√	√
15-Question words in subject position	√	√	√	NA
16-Exercise – subject vs object questions	√	√	√	√
17-Online exercise 1 – completion exercise Site: <i>ego4u.com</i>	√	Não	√	√
18-Online exercise 2 – various types of exercise Site: <i>englishexercises.org</i>	√	√	√	√
19-Online exercise 3 – ask the appropriate question Site: <i>englisch-hilfen.de</i>	√	Não	√	√
20-Question words in subject position	√	Não	√	NA
21-General WH question practice	√	Não	√	√
22-Online exercise 1 – correct question pronoun Site: <i>englisch-hilfen.de</i>	√	√	√	√
23-Online exercise 2 – question word order - Site:	√	√	√	√

<i>englishgrammarsecrets.com</i>									
24-Online exercise 3 – choose the correct questions Site: <i>clases-ingles.com</i>	√	√	√	√	√	√	√	√	√
25-Online exercise 4 – match the pronoun - Site: englishgrammarsecrets.com	√	√	√	√	√	√	√	√	√
26-General review for week 1 and 2- Site: Quia.com	√	√	√	√	√	√	√	√	√
27-Mystery guest	√	√	√	√	√	√	√	√	√
28-Quiz 1	√	√	√	√	√	√	√	√	NA
29-Help Desk	√	√	√	√	√	√	√	√	NA
Total	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
29	27	2	18	11	28	1	18	0	11

Grammar Combo– Semana n°3
Usabilidade

O objeto de aprendizagem possui:

Atividade	Boa Iconicidade	Boa Legibilidade	Bom tempo de carregamento	Bom desempenho de aplicativos a partir do site
1-Week 3- goals	Não	Não	√	NA
2-Tag questions	√	Não	√	√
3-Online exercise 1	√	Não	√	√
4-Online exercise 2 - Site: englishgrammarsecrets.com	√	√	√	√
5-Online exercise 3 - Site: englishclub.com	√	Não	√	√
6-Online exercise 4 - Site: inglesmundial.com	√	√	√	√
7-Online exercise 5 - tag questions with modal verbs Site: <i>englishgrammarsecrets.com</i>	√	√	√	√
8-Online exercise 6 - tag questions and short answers- Site: englishgrammarsecrets.com	√	√	√	√

9-Online exercise 7- Site: <i>englisch-hilfen.de</i>	√	Não	√	√					
10-Online exercise 8- Site: <i>english.wsl.edu.pl</i>	√	√	√	√					
11-Online exercise 9- Site: <i>englisch-hilfen.de</i>	√	Não	√	√					
12-Online exercise 10 - specialcases – Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√					
13- Negative questions	√	Não	√	NA					
14- Negative questions – practiceexercise	√	Não	√	NA					
15-Online exercise 1 – Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√					
16-Online practice 2 – Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√					
17-Special Types of Questions	√	Não	√	NA					
18-Echo questions	√	Não	√	NA					
19-Echo questions – practice exercise	Não	Não	√	NA					
20-Statements as questions	√	Não	√	NA					
21-Statement as questions – practice exercise	Não	Não	√	NA					
22-One word questions	√	Não	√	NA					
23-One word questions – practice exercise - Site: <i>class tools.net</i>	Nao	√	√	√					
24-Social questions	√	Não	√	NA					
25-Online exercise– Site: <i>quia.com</i>	√	√	√	√					
26-Mystery guest	√	√	√	√					
27-Quiz 2	√	√	√	NA					
28-Help Desk	√	√	√	NA					
Total	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
28	24	4	15	13	28	0	16	0	12
Grammar Combo– Semana n° 4 Usabilidade									
O objeto de aprendizagem possui:									
	Boa		Boa		Bom tempo		Bom desempenho de		

Atividade	Iconicidade		Legibilidade		de carregamento		aplicativos a partir do site		
1-Week 4- Goals	√		Não		√		NA		
2-Embedded questions	√		Não		√		√		
3-Embedded questions – practice exercise	Não		Não		√		√		
4-Online exercise1 - in the classroom	√		√		√		√		
5-Online exercise2 – a job interview	√		√		√		√		
6-Online exercise 3	√		√		√		√		
7-Online exercise 4	Não		Não		√		Não		
8-Online exercise 5	Não		Não		√		Não		
9-Online exercise6	√		√		√		√		
10-Mystery guest	√		√		√		√		
11-Quiz 3	Não		√		√		NA		
12-Test 1	Não		√		√		NA		
13-Help desk	√		√		√		NA		
Total	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
13	8	5	8	5	13	0	7	2	4

Grammar Combo– Semana n°5
Usabilidade

O objeto de aprendizagem possui:

Atividade	Boa Iconicidade	Boa Legibilidade	Bom tempo de carregamento	Bom desempenho de aplicativos a partir do site
1-Week 5 - goals	√	Não	√	NA
2-Modal verbs overview	√	Não	√	√
3-Making requests	√	Não	√	NA
4-Pemissions	√	Não	√	NA
5-Invitations	√	Não	√	NA
6-Offers and preferences	√	Não	√	NA
7-Promises and intentions	√	Não	√	NA
8-Practice exercise modal in social functions	√	Não	√	NA
9-Requests	√	Não	√	NA
10-Requests 2 – site: englishgrammarsecrets.com	√	√	√	√
11-Permission – site: quia.com	√	√	√	√
12-Offers	√	Não	√	NA
13-Invitations	√	Não	√	NA
14-Modals of ability	√	Não	√	NA

15-Ability 1	√	Não	√	NA					
16-Ability 2 – site: quia.com	√	√	√	√					
17-Ability 3 – site: quia.com	√	√	√	√					
18-Ability 4 – site: quia.com	√	√	√	√					
19-Ability 5	√	Não	√	NA					
20-Assignment 1	√	√	√	NA					
21-Quiz 2	√	√	√	NA					
22-Help desk	√	√	√	NA					
Total	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
22	22	0	8	14	22	0	6	0	16

Grammar Combo– Semana n° 6
Usabilidade

O objeto de aprendizagem possui:

Atividade	Boa Iconicidade	Boa Legibilidade	Bom tempo de carregamento	Bom desempenho de aplicativos a partir do site
1-Week 6 Goals	√	Não	√	NA
2-Modals to express future	√	Não	√	NA
3-Practice exercise - modals to express future	Não	√	√	NA
4-Will and going to 1- Site: englishpage.com	√	√	√	√
5-Will and going to 2 Site: better-english.com	√	√	√	√
6-Will and going to 3 Site: usingenglish.com	√	√	√	√
7-Will and going to 4	√	Não	√	NA
8-Modals of necessity	√	Não	√	NA
9-Necessity 1	√	√	√	√
10-Necessity 2 Site: english-zone.com	√	√	√	√
11-Necessity 3 Site: english-zone.com	√	√	√	√
12-Necessity 4 Site: web2.uvcs.uvic.ca	√	√	√	√
13-Necessity 5 Site: esl.lbcc.cc.ca.us	√	√	√	√
14-Necessity 6 Site: esl.lbcc.cc.ca.us	Não	√	√	√
15-Necessity 7	√	Não	√	NA

16-Modals of necessity	√	Não	√	NA					
17-Assignment 2	√	√	√	NA					
18-Quiz 2	Não	√	√	NA					
19-Help desk	√	√	√	NA					
Total	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
19	16	3	13	6	19	0	9	0	10

Grammar Combo– Semana n°7
Usabilidade

O objeto de aprendizagem possui:

Atividade	Boa Iconicidade	Boa Legibilidade	Bom tempo de carregamento	Bom desempenho de aplicativos a partir do site
1-Week 7 - goals	Não	Não	√	NA
2-Modals of suggestion, advice and recommendation	√	Não	√	Não
3-Modals for suggestions, advice and recommendation – practice exercises	Não	Não	√	NA
4-Suggestions 1–site: englishgrammar secrets.com	√	√	√	√
5-Suggestions 2–site: englishgrammar secrets.com	√	√	√	√
6-Suggestions 3–site: englishgrammar secrets.com	√	√	√	√
7-Suggestions 4–site: englishgrammar secrets.com	√	√	√	√
8-Suggestions 5–site: englishgrammar secrets.com	√	√	√	√
9-Suggestions 6–site: esl-lounge.com	√	Não	√	√
10-Modals for regret and criticism	√	Não	√	NA
11-Modals for regret and criticism – practice exercises	Não	Não	√	NA
12-Regret 1–site: quia.com	√	√	√	√

13-Regret 2–site: quia.com	√	√	√	√					
14-Regret 3	√	Não	√	NA					
15-Regret 4–site: quia.com	√	√	√	√					
16-Same or different	Não	Não	√	NA					
17-Assignment 3	√	√	√	NA					
18-Quiz 3	Não	√	√	NA					
19-Help desk	√	√	√	NA					
Total	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
19	14	5	8	11	19	0	9	1	9

Grammar Combo– Semana n°8
Usabilidade

O objeto de aprendizagem possui:

Atividade	Boa Iconicidade	Boa Legibilidade	Bom tempo de carrega- mento	Bom desempenho de aplicativos a partir do site
1-Week 8 Goals	Não	Não	√	NA
2-Modals for speculation about the present	√	Não	√	NA
3-Modals for speculation about the present – practice exercises	Não	Não	√	NA
4-Speculation 1	√	√	√	√
5-Speculation 2	Não	Não	√	√
6- May / might	√	√	√	√
7- Might	√	√	√	√
8- Must	√	√	√	√
9- May/ Might / Can't	Não	Não	√	√
9-Same or different	Não	Não	√	NA
10-Modals for deductions and inferences about the past	√	Não	√	NA
11-Modals for deduction and inferences about the past– practice exercises	Não	Não	√	NA
12-Deduction 1	√	√	√	√
13-Deduction 2	Não	Não	√	NA
14-Deduction 3	√	√	√	√
15-Assignment 4	√	Não	√	NA
16-Quiz 4	Não	√	√	NA
17-Final Test	√	√	√	NA
20-Help Desk	√	√	√	NA
	Boa iconicidade	Boa	Bom tempo de	Bom desempenho de aplicativos a

Total			legibilidade		carregamento		partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
20	12	8	10	10	20	0	9	0	11
Total Geral	Boa iconicidade		Boa legibilidade		Bom tempo de carregamento		Bom desempenho de aplicativos a partir do site		
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	NA
179	142	37	98	81	176	3	93	5	81

APÊNDICE G – Tipos de interação

Grammar Combo – Semana n° 1			
Tipos de Interação			
A atividade permite a interação entre:			
Atividade	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
<i>1-Welcoming remarks and instructions</i>	√	√	
<i>2-Auxiliary verb review</i>	Não	Não	Não
<i>3-Question word order</i>	Não	Não	Não
<i>4-Yes / No questions</i>	Não	Não	Não
<i>5-Questions with the verb to be</i>	Não	Não	Não
<i>6-Online practice 1 Questions with main be</i>			√
<i>7-Online practice 2 questions with main be</i>			√
<i>8-The auxiliary to be</i>	Não	Não	Não
<i>9-Practice with auxiliar BE</i>			√
<i>10-Online exercise - short answers</i>			√
<i>11-The auxiliary do</i>	Não	Não	Não
<i>12-Practice with auxiliary do</i>			√
<i>13-Online exercise 1</i>			√
<i>14-Online practice 2 – short answers</i>			√
<i>15-Questions with the auxiliary have</i>	Não	Não	Não
<i>16-Online practice 1</i>			√
<i>17-Online exercise 2 - Have and yet, already, ever</i>			√
<i>18-Online exercise 3 - Have with questions and answers</i>			√
<i>19-Modal auxiliaries</i>	Não	Não	Não

<i>20-Practice with modal and modal like auxiliary phrases - exercise 1</i>				√
<i>21-Practice with modal and modal-like auxiliary phrases- exercise 2</i>				√
<i>22-General review for week 1- exercise 1 - review with short answers</i>				√
<i>23-Exercise 2 – more review with short answers</i>				√
<i>24-General review for week 1 - exercise 3 - review of word order</i>				√
<i>25-General review for week 1 - exercise 4 - review of the appropriate auxiliary</i>				√
<i>26-Help Desk</i>		√	√	
<i>27-Mystery Guest</i>		√	√	
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
27	8	3	16	3

Grammar Combo – Semana n° 2

Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
<i>1-WH questions</i>	Não	Não	Não
<i>2-Questions with where and when</i>			√
<i>3-Questions with how</i>	Não	Não	Não
<i>4-Online Exercise1 Matching</i>			√
<i>5-Online Practice2</i>			√
<i>6-Questions with what and which</i>	Não	Não	Não
<i>7-Practice with WHAT and WHEN</i>			√
<i>8-Questions with who and whose</i>	Não	Não	Não
<i>9-Online exercise1</i>			√
<i>10-Online exercise 2</i>			√
<i>11-What´s he like? What does he look like? How is he?</i>	Não	Não	Não
<i>12-Exercise 1 – matching</i>			√

13-Review game				√
14-Question words in subject position	Não	Não	Não	Não
15-Exercise – subject vs object questions				√
16-Online exercise 1 – completion exercise				√
17-Online Exercise 2 – various types of exercise				√
18-Online exercise 3–ask the appropriate question				√
19- Question words in subject position				√
20-Online exercise 1 – correct question pronoun				√
21-Online exercise 2 – question word order				√
22-Online exercise 3 – choose the correct questions				√
23-Online exercise 4 – match the pronoun				√
24-General review for week 1 and 2				√
25-Mystery guest	√	√		
26-Help Desk	√	√		
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
26	6	2	2	18

Grammar Combo – Semana n° 3

Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
1-Tag questions	Não	Não	Não
2-Online exercise 1			√
3-Online exercise 2			√
4-Online exercise 3			√
5-Online exercise 4			√
6-Online exercise 5 - tag questions with modal verbs			√
7-Online exercise 6 - tag questions and short answers			√
8-Online exercise 7			√
9-Online exercise 8			√

10-Onlineexercise9				√
11-Online exercise 10 - special cases				√
12-Negative questions		Não	Não	Não
13- Negative questions – practiceexercise				√
14- Online exercise 1				√
15-Online practice2				√
16-Echo questions		Não	Não	Não
17-Echo questions – practice exercise				√
18-Statements as questions		Não	Não	Não
19-Statement as questions – practice exercise				√
20-One word questions		Não	Não	Não
21-One word questions – practice exercise				√
22-Social questions		Não	Não	Não
23-Online exercise				√
24-Mystery guest		√	√	
25-Help desk		√	√	
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
25	6	2	2	17

Grammar Combo – Semana n° 4
Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
1-Embedded questions	Não	Não	Não
2-Embedded questions – practice exercise			√
3-Online exercise 1 - in the classroom – site: quia.com			√
4-Online exercise2 – a job interview – site: quia.com			√
5-Online exercise 3 – site: englishgrammarsecrets.com			√
6-Online exercise 4 – site: usingenglish.com			√
7-Online exercise 5 – site: a4esl.org			√
8-Online exercise6 – site: quia.com			√
9-Mystery guest	√	√	

<i>10-Help desk</i>		√	√	
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
10	1	2	2	7

Grammar Combo – Semana n° 5
Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade	<i>professor e aluno</i>	<i>aluno e aluno</i>	<i>aluno e conteúdo</i>	
<i>1-Modal verbs overview</i>	Não	Não	Não	
<i>2-Making requests</i>	Não	Não	Não	
<i>3-Permissions</i>	Não	Não	Não	
<i>4-Invitations</i>	Não	Não	Não	
<i>5-Offers and preferences</i>	Não	Não	Não	
<i>6-Promises and intentions</i>	Não	Não	Não	
<i>7-Requests</i>			√	
<i>8-Requests 2</i>			√	
<i>9-Permission</i>			√	
<i>10-Offers</i>			√	
<i>11-Invitations</i>			√	
<i>12-Modals of ability</i>	Não	Não	Não	
<i>13-Ability 1</i>			√	
<i>14-Ability 2</i>			√	
<i>15-Ability 3</i>			√	
<i>16-Ability 4</i>			√	
<i>17-Ability 5</i>			√	
<i>18-Assignment 1</i>	√	√		
<i>19-Help desk</i>	√	√		
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
19	7	2	2	7

Grammar Combo – Semana n° 6
Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade	<i>professor e aluno</i>	<i>aluno e aluno</i>	<i>aluno e conteúdo</i>
<i>1-Modals to express future</i>	Não	Não	Não
<i>2-Will and going to 1</i>			√
<i>3-Will and going to 2</i>			√
<i>4-Will and going to 3</i>			√
<i>5-Will and going to 4</i>			√
<i>6-Modals of necessity</i>	Não	Não	Não
<i>7-Necessity 1</i>			√
<i>8-Necessity 2</i>			√
<i>9-Necessity 3</i>			√

10-Necessity 4				√
11-Necessity 5				√
12-Necessity 6				√
13-Necessity 7				√
14-Modals of necessity8				√
15-Assignment 2		√	√	
16-Help desk		√	√	
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
16	2	2	2	12

Grammar Combo – Semana n° 7

Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo	
1-Modals of suggestion, advice and recommendation	Não	Não	Não	
2-Suggestions 1			√	
3-Suggestions 2			√	
4-Suggestions 3			√	
5-Suggestions 4			√	
6-Suggestions 5			√	
7-Suggestions 6			√	
8-Modals for regret and criticism	Não	Não	Não	
9-Regret 1			√	
10-Regret 2			√	
11-Regret 3			√	
12-Regret 4			√	
13-Same or different			√	
14-Assignment 3	√	√		
15-Help Desk	√	√		
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
15	2	2	2	11

Grammar Combo – Semana n° 8

Tipos de Interação

A atividade permite a interação entre:

Atividade	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
1-Modals for speculation about the present	Não	Não	Não
2-Speculation 1			√
3-Speculation 2			√

4-May/ might				√
5-Might				√
6-Must				√
7-May/ might / can't				√
8-Same or different				√
9-Modals for deductions and inferences about the past		Não	Não	Não
10-Deduction 1				√
11-Deduction 2				√
12-Deduction 3				√
13-Assignment 4		√	√	
14-Help Desk		√	√	
Total	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
14	2	2	2	10
Total Geral	Nenhuma	professor e aluno	aluno e aluno	aluno e conteúdo
152	34	17	17	101

APÊNDICE H - Tipos de interatividade

Grammar Combo – Semana n° 1 Tipos de Interatividade											
O programa permite que haja a interatividade do tipo:											
1- dos objetos	2- linear			3- de suporte			4- hierárquica				
5- de atualização	6- de construção			7- refletida			8- de simulação				
9- de hiperlinks	10- não-imersiva			11- virtual imersiva							
Atividade											Tipo
<i>1-Auxiliary verb review</i>											2
<i>2-Question word order</i>											2
<i>3-Yes / No questions</i>											2
<i>4-Questions with the verb to be</i>											2
<i>5-Online practice 1 - questions with main be</i>											5
<i>6-Online practice 2 - questions with main be</i>											5
<i>7-The auxiliary to be</i>											2
<i>8-Practice with auxiliar be</i>											5
<i>9-Online exercise -short answers</i>											5
<i>10-The Auxiliary do</i>											2
<i>11-Practice with auxiliary do</i>											5
<i>12-Online exercise 1</i>											5
<i>13-Online practice 2 – short answers</i>											5
<i>14-Questions with the Auxiliary have</i>											2
<i>15-Online practice 1</i>											5
<i>16-Online exercise 2 - Have and yet, already, ever</i>											5
<i>17-Online exercise 3 - Have with questions and answers</i>											5
<i>18-Modal Auxiliaries</i>											2
<i>19-Practice with modal and modal-like auxiliary phrases- exercise 1</i>											5
<i>20-Practice with modal and modal-like auxiliary phrases- exercise 2</i>											5
<i>21-General review for week 1- exercise 1 - review with short answers</i>											5
<i>22-Exercise 2 – more review with short answers</i>											5
<i>23-General review for week 1 - exercise 3 - review of word order</i>											5
<i>24-General review for week 1 - exercise 4 - review of the appropriate auxiliary</i>											5
<i>25-Help Desk</i>											6
<i>26-Mystery Guest</i>											6
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11
26	0	8	0	4	16	2	0	0	0	0	0
Grammar Combo – Semana n° 2 Tipos de Interatividade											

O programa permite que haja a interatividade do tipo:												
1- dos objetos			2- linear			3- de suporte			4- hierárquica			
5- de atualização			6- de construção			7- refletida			8- de simulação			
9- de hiperlinks			10- não-imersiva			11- virtual imersiva						
Atividade											Tipo	
1-WH questions											2	
2-Questions with where and when											5	
3-Questions with how											2	
4-Online Exercise 1 - Matching											5	
5-Online Practice 2											5	
6-Questions with what and which											2	
7-Practice with what and when											5	
8-Questions with who and whose											2	
9-Online exercise 1											5	
10-Online exercise 2											5	
11-What's he like? What does he look like? How is he?											2	
12-Exercise 1 – matching											5	
13-Review game											6	
14-Question words in subject position											2	
15-Exercise - subject vs object questions											2	
16-Online exercise 1 – completion exercise											5	
17-Online exercise 2 – various types of exercise											5	
18-Online exercise 3 – ask the appropriate question											5	
19-Question words in subject position											5	
20-Online exercise 1 – correct question pronoun											5	
21-Online exercise 2 – question word order											6	
22-Online exercise 3 – choose the correct questions											5	
23-Online exercise 4 – match the pronoun											5	
24-General review for week 1 and 2											5	
25-Mystery guest											6	
26-Quiz 1											5	
27-Help Desk											6	
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11	
27	0	7	0	0	16	4	0	0	0	0	0	

Grammar Combo – Semana n° 3

Tipos de Interatividade

O programa permite que haja a interatividade do tipo:												
1- dos objetos			2- linear			3- de suporte			4- hierárquica			
5- de atualização			6- de construção			7- refletida			8- de simulação			
9- de hiperlinks			10- não-imersiva			11- virtual imersiva						
Atividade											Tipo	
1-Tag questions											2	
2-Online exercise 1											5	
3-Online exercise 2											6	

4-Online exercise 3	5										
5-Online exercise 4	5										
6-Online exercise 5 - tag questions with modal verbs	5										
7-Online exercise 6 - tag questions and short answers	6										
8-Online exercise 7	5										
9-Online exercise 8	5										
10-Online exercise 9	5										
11-Online exercise 10 - special cases	5										
12-Negative questions	2										
13- Negative questions – practice exercise	5										
14-Online exercise 1	5										
15-Online practice 2	5										
16-Echo questions	2										
17-Echo questions – practice exercise	5										
18-Statements as questions	2										
19-Statement as questions – practice exercise	5										
20-One word questions	2										
21-One word questions – practice exercise	2										
22-Social questions	2										
23-Online exercise	5										
24-Mystery guest	6										
25-Quiz 2	5										
26-Help desk	6										
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11
26	0	7	0	0	15	4	0	0	0	0	0

Grammar Combo – Semana n°4
Tipos de Interatividade

O programa permite que haja a interatividade do tipo:

- | | | | |
|-------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| 1- dos objetos | 2- linear | 3- de suporte | 4- hierárquica |
| 5- de atualização | 6- de construção | 7- refletida | 8- de simulação |
| 9- de hiperlinks | 10- não-imersiva | 11- virtual imersiva | |

Atividade	Tipo
1-Embedded questions	2
2-Embedded questions – practice exercise	5
3-Online exercise 1 - in the classroom	5
4-Online exercise 2 – a job interview	5
5-Online exercise 3	6
6-Online exercise 4	2
7-Online exercise 5	2
8-Online exercise 6	5
9-Mystery guest	6
10-Quiz 3	5
11-Test 1	5
12-Help desk	6

Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11
12	0	3	0	0	6	3	0	0	0	0	0

Grammar Combo – Semana n° 5

Tipos de Interatividade

O programa permite que haja a interatividade do tipo:

- | | | | |
|-------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| 1- dos objetos | 2- linear | 3- de suporte | 4- hierárquica |
| 5- de atualização | 6- de construção | 7- refletida | 8- de simulação |
| 9- de hiperlinks | 10- não-imersiva | 11- virtual imersiva | |

Atividade											Tipo
1-Modal verbs overview											2
2-Making requests											2
3-Permissions											2
4-Invitations											2
5-Offers and preferences											2
6-Promises and intentions											2
7-Practice exercise modal in social functions											2
8-Requests											5
9-Requests 2											6
10-Permission											5
11-Offers											5
12-Invitations											5
13-Modals of ability											2
14-Ability 1											5
15-Ability 2											5
16-Ability 3											5
17-Ability 4											5
18-Ability 5											5
19-Assignment 1											6
20-Quiz 2											5
21-Help desk											6
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11
21	0	8	0	0	10	3	0	0	0	0	0

Grammar Combo – Semana n° 6

Tipos de Interatividade

O programa permite que haja a interatividade do tipo:

- | | | | |
|-------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| 1- dos objetos | 2- linear | 3- de suporte | 4- hierárquica |
| 5- de atualização | 6- de construção | 7- refletida | 8- de simulação |
| 9- de hiperlinks | 10- não-imersiva | 11- virtual imersiva | |

Atividade	Tipo
-----------	------

<i>1-Modals to express future</i>												2
<i>2-Practice exercise - modals to express future</i>												2
<i>3-Will and going to 1</i>												5
<i>4-Will and going to 2</i>												5
<i>5-Will and going to 3</i>												5
<i>6-Will and going to 4</i>												5
<i>7-Modals of necessity</i>												2
<i>8-Necessity 1</i>												5
<i>9-Necessity 2</i>												5
<i>10-Necessity 3</i>												5
<i>11-Necessity 4</i>												5
<i>12-Necessity 5</i>												5
<i>13-Necessity 6</i>												5
<i>14-Necessity 7</i>												5
<i>15-Modals of necessity 8</i>												5
<i>16-Assignment 2</i>												6
<i>17-Quiz 2</i>												5
<i>18-Help desk</i>												6
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11	
18	0	3	0	0	13	2	0	0	0	0	0	

Grammar Combo – Semana n° 7

Tipos de Interatividade

O programa permite que haja a interatividade do tipo:

- | | | | |
|-------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| 1- dos objetos | 2- linear | 3- de suporte | 4- hierárquica |
| 5- de atualização | 6- de construção | 7- refletida | 8- de simulação |
| 9- de hiperlinks | 10- não-imersiva | 11- virtual imersiva | |

Atividade	Tipo
<i>1-Modals of suggestion, advice and recommendation</i>	2
<i>2-Modals for suggestions, advice and recommendation – practice exercises</i>	2
<i>3-Suggestions 1</i>	6
<i>4-Suggestions 2</i>	6
<i>5-Suggestions 3</i>	6
<i>6-Suggestions 4</i>	6
<i>7-Suggestions 5</i>	6
<i>8-Suggestions 6</i>	5
<i>9-Modals for regret and criticism</i>	2
<i>10-Modals for regret and criticism – practice exercises</i>	2
<i>11-Regret 1</i>	5
<i>12-Regret 2</i>	5
<i>13-Regret 3</i>	5
<i>14-Regret 4</i>	5
<i>15-Same or different</i>	5
<i>16-Assignment 3</i>	6
<i>17-Quiz 3</i>	5

18-Help desk										6	
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11
18	0	4	0	0	7	7	0	0	0	0	0
Grammar Combo – Semana n° 8											
Tipos de Interatividade											
O programa permite que haja a interatividade do tipo:											
1- dos objetos	2- linear	3- de suporte	4- hierárquica	5- de atualização	6- de construção	7- refletida	8- de simulação	9- de hiperlinks	10- não-imersiva	11- virtual imersiva	
Atividade										Tipo	
1-Modals for speculation about the present										2	
2-Modals for speculation about the present – practice exercises										2	
3-Speculation 1										5	
4-Speculation 2										5	
5-May / might										5	
6-Might										6	
7-Must										6	
8-May/ might/can´t										6	
9-Same or different										5	
10-Modals for deductions and inferences about the past										2	
11-Modals for deduction and inferences about the past– practice exercises										2	
12-Deduction 1										5	
13-Deduction 2										5	
14-Deduction 2										5	
15-Assignment 4										6	
16-Quiz 4										5	
17-Final Test										5	
18-Help Desk										6	
Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11
18	0	4	0	0	9	5	0	0	0	0	0
Total Geral	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Tipo 8	Tipo 9	Tipo 10	Tipo 11
166	0	44	0	0	92	30	0	0	0	0	0