

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS**

NÁDIA SILVEIRA

**HIBRIDIZANDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA DE APRENDIZES-
MARINHEIROS DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2015**

NÁDIA SILVEIRA

**HIBRIDIZANDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA DE
APRENDIZES-MARINHEIROS DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos, na subárea de Linguística Aplicada.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kyria Rebeca Finardi.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP) (Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Silveira, Nádía , 1968-

S587h Hibridizando o ensino de inglês na Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo / Nádía Silveira. – 2015.

203 f. : il.

Orientador: Kyria Rebeca Finardi.

Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Aquisição da segunda linguagem. 3. Metodologia híbrida de aprendizagem de L2. I. Finardi, Kyria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

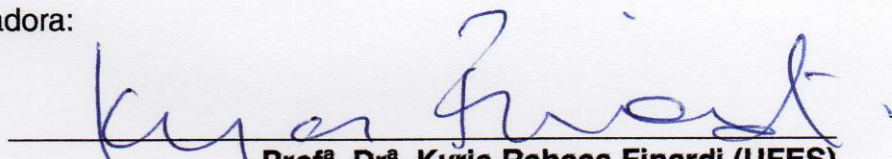
NÁDIA SILVEIRA

**“HIBRIDIZANDO O ENSINO DE
INGLÊS NA ESCOLA DE
APRENDIZES MARINHEIROS DO
ESPÍRITO SANTO”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 09 de fevereiro de 2015.

Comissão Examinadora:



Prof.ª. Dr.ª. Kyría Rebeca Finardi (UFES)
Orientadora, Presidente da Sessão e da Comissão Examinadora



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES)
Membro Titular Interno da Comissão Examinadora



Prof.ª. Dr.ª. Gicele Vergine Vieira Prebianca (IFC)
Membro Titular Externo da Comissão Examinadora

Dedico esta pesquisa à minha filha, luz da minha vida,
Sara, por acreditar em mim e torcer por mim.

À minha família, em especial aos meus pais, que
sempre se orgulharam da filha professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à orientadora, Prof^a. Dr^a. Kyria Rebeca Finardi, pela atenção, paciência e dedicação no acompanhamento constante durante o decorrer da pesquisa.

Aos professores Gicele Vergine Vieira Prebianca, Janayna Bertollo Cozer Casotti e Daniel de Mello Ferraz pelas contribuições no processo de qualificação e na defesa.

Aos professores do PPGEL pelo compromisso e dedicação nos ensinamentos durante o Curso do Mestrado.

Aos meus colegas da Eames pela força e pela contribuição durante o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Comando da Eames que me concedeu autorização para que a pesquisa fosse realizada na escola.

Aos alunos da Eames que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo avaliar o desempenho em inglês como L2 de alunos submetidos a atividades em uma abordagem híbrida com o uso de ferramentas da internet na Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo. Quarenta alunos de duas turmas intactas foram divididos em dois grupos, o experimental (ensino tradicional + ambiente virtual) e o controle (ensino tradicional apenas). O referencial teórico revisou a literatura sobre a abordagem de ensino de línguas estrangeiras baseada em tarefas, metodologias híbridas de ensino de L2, multiletramentos e novas tecnologias. A metodologia de pesquisa usada foi mista com dados qualitativos e quantitativos. O estudo avaliou o impacto de atividades *on-line* na aprendizagem de L2 e no desenvolvimento da autonomia e do letramento digital. Três tarefas usando variados sítios da internet foram administradas ao grupo experimental, seguidas de um questionário para cada uma, usado para a avaliação qualitativa. A análise quantitativa foi feita por meio de pré e pós-testes analisados estatisticamente. Para esta pesquisa-ação, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e o diário da professora-pesquisadora como instrumentos de coleta de dados. De forma geral, os resultados não mostraram ganhos estatisticamente significativos no tratamento, porém a análise qualitativa das impressões dos alunos-participantes sobre as tarefas realizadas revelou que a abordagem híbrida de ensino de L2 pode ajudar os alunos a desenvolver a autonomia, motivação, um maior contato com a língua-alvo e o letramento digital.

Palavras-chave: Metodologia híbrida de aprendizagem de L2. Metodologia baseada em tarefas. Multiletramentos.

ABSTRACT

This research endeavor aimed at investigating students' performance in English as L2 concerning the execution of tasks in a hybrid methodology context with the use of internet tools, at the Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo. Forty students from two intact classes were divided in two groups, the experimental (traditional teaching + virtual environment) and the control (traditional teaching only). The theoretical background revised literature about task-based language teaching methodology, L2 hybrid teaching methods, multiliteracies, and new technologies. The methodology of the study was mixed with quantitative and qualitative data. The study evaluated the impact of online activities in L2 learning, as well as in the development of students' autonomy and digital literacy. Three tasks using different sites on the internet were administered to the experimental group, followed by a questionnaire for each task, for the qualitative evaluation. The quantitative analysis was made with pre and post tests statistically analysed. For this action research, some semi-structured questionnaires, interviews and the research diary were used as data collection tools. In general, the results did not reveal any statistically significant gains in the treatment, however, the qualitative analysis of students' perspectives on the tasks performed in an online environment revealed that the L2 hybrid teaching methods may contribute to the development of students' autonomy, motivation, more contact with L2 and digital literacy.

Key words: L2 hybrid teaching method. Task-based methodology. Multiliteracies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudo Becta e seu resultado	34
Quadro 2 – Abreviações usadas no Capítulo 4	63
Quadro 3 – Excerto da segunda tarefa do aluno P. 3	86
Quadro 4 – Excerto da terceira tarefa do P. 3	93
Quadro 5 – Excerto das segunda e terceira tarefas dos alunos P.6 e P.8.....	96
Quadro 6 – Excerto da primeira tarefa do P. 17	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de frequência	64
Tabela 2 – Teste Wilcoxon – comparação dos dois momentos (antes e depois do tratamento)	65
Tabela 3 – Mann-Whitney – comparação entre os grupos controle e experimental	66
Tabela 4 – Teste Wilcoxon (segundo teste) – comparação dos dois momentos (antes e depois do tratamento)	67
Tabela 5 – Mann-Whitney (segundo teste) – comparação entre os grupos controle e experimental	67
Tabela 6 – Escores do pré e pós-testes (Compreensão leitora)	70
Tabela 7 – Teste T – Análise de ganhos em acurácia gramatical entre os parágrafos	74
Tabela 8 – Escores dos parágrafos.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Computador ou telefone conectado à internet	57
Gráfico 2 – Frequência de acesso à internet	58
Gráfico 3 – Finalidade de uso da internet	58
Gráfico 4 – Opções da internet para ampliar as habilidades de inglês	59
Gráfico 5 – Uso da internet para praticar inglês	60
Gráfico 6 – Parecer dos grupos sobre o auxílio da internet no desenvolvimento das habilidades em inglês	60
Gráfico 7 – Tempo de estudo de inglês na escola	61
Gráfico 8 – Estudo de inglês em curso particular	62
Gráfico 9 – Conhecimento das ferramentas usadas nas tarefas	91
Gráfico 10 – Dificuldade ao fazer a tarefa	94

LISTA DE SIGLAS

L 2 – Língua Inglesa, Língua Adicional ou Língua Estrangeira

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

ABT – Aprendizagem Baseada em Tarefas

CALL – Computer Assisted Language Learning

EAMES – Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo

DEnsM – Diretoria de Ensino da Marinha

GNL – Grupo de Nova Londres

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	18
2.1.1 Método de aprendizagem baseado em tarefas	19
2.2 ABORDAGEM HÍBRIDA E MULTILETRAMENTOS	25
2.2.1 Abordagem híbrida	26
2.2.2 Multiletramentos	35
2.2.3 Da Web 1.0 à Web 2.0	40
3 METODOLOGIA	43
3.1 TIPO DE PESQUISA ESCOLHIDO	43
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	44
3.3 PARTICIPANTES	46
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA	47
3.4.1 Questionários	48
3.4.2 Pré-teste e pós-teste	49
3.4.3 Tarefas (Tratamento)	50
3.4.4 Comparação dos dois parágrafos	53
3.4.5 Entrevista	53
3.4.6 Diário de pesquisa da professora-pesquisadora	54

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 PERFIL DOS ALUNOS-PARTICIPANTES	56
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA	62
4.2.1 Pré e pós-testes	63
4.2.2 Comparação entre os parágrafos A e Z	73
4.3 ANÁLISE QUALITATIVA	79
4.3.1 Relação das tarefas de leitura <i>on-line</i> com as atividades presenciais	79
4.3.2 Percepções sobre a tarefa desenvolvida no ambiente <i>on-line</i>	84
4.3.3 Contribuição do componente <i>on-line</i> para a aprendizagem da L2	87
4.3.4 Conhecimento das ferramentas <i>on-line</i>	90
4.3.5 Dificuldade para realizar as tarefas	94
4.3.6 Ausência da professora durante a execução das tarefas <i>on-line</i>	100
4.3.7 Dados longitudinais	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	109
5.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e consentido	121
APÊNDICE B – Questionário sobre o perfil do aluno-participante	122
APÊNDICE C – Questionário da primeira tarefa	124

APÊNDICE D – Questionário da segunda tarefa	125
APÊNDICE E – Questionário da terceira tarefa	126
APÊNDICE F – Questionários para os alunos-participantes responder, depois do recesso escolar	127
APÊNDICE G – Transcrição dos questionários dos Apêndices B, C, D, E e F	128
APÊNDICE H – Pré-teste	153
APÊNDICE I – Pós-teste.....	155
APÊNDICE J – 1ª Tarefa	157
APÊNDICE K – 2ª Tarefa	159
APÊNDICE L – 3ª Tarefa	161
APÊNDICE M – Tarefas completas dos alunos citados na análise qualitativa.....	163
APÊNDICE N – Questionário para entrevista em áudio, para o grupo experimental.....	173
APÊNDICE O – Questionário para entrevista em áudio, para o grupo controle	174
APÊNDICE P – Transcrições das entrevistas em áudio	175
APÊNDICE Q – Diário da professora pesquisadora.....	202

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação examina uma possibilidade de desenvolver a competência linguística na língua adicional (doravante L2 e, neste caso, o inglês) por meio do uso de ferramentas da *internet* que proporcionam acesso mais rápido e amplo a informações na L2, a fim de fomentar o desenvolvimento de uma cidadania global dos alunos-usuários.

A aprendizagem da L2 por meio de ferramentas da *internet* oferece ampla oportunidade de interação autêntica na língua-alvo, além de resolver dificuldades do ensino presencial, como as barreiras temporais e geográficas para acesso a essa língua, proporcionando ao aprendiz a oportunidade de estudar de acordo com seu ritmo e com a sua disponibilidade de tempo. Dessa forma, a qualidade do curso oferecido pode ser melhorada, visto que os alunos passam a ter novas possibilidades de utilizar o idioma estudado fora da sala de aula e de forma autônoma.

O desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação (doravante TICs) tem influenciado a forma como as pessoas se comunicam e, nos últimos anos, têm tido um grande impacto na educação em geral e nos letramentos, entendidos como uma coleção de práticas culturais e comunicativas divididas entre membros do mesmo grupo (PRENSKY, 2010). Para ser proficiente em uma L2, o aluno tem que ter a habilidade de ler, escrever e se comunicar em vários ambientes, inclusive no eletrônico, e a *internet* pode aumentar as oportunidades para o aprendizado da L2, já que expande o espaço e o tempo disponíveis para comunicação e colaboração (PAIVA, 2001).

Quando a aprendizagem da L2 é feita por meio de ferramentas digitais fora da sala de aula tradicional, temos uma abordagem híbrida, que será usada nesta pesquisa. Esta dissertação adotou uma abordagem baseada em tarefas (ELLIS, 2003) realizadas por meio da *internet* em um ambiente híbrido para analisar como o aprendizado de inglês pode influenciar o desempenho acadêmico na L2, a autonomia e a motivação dos alunos para se dedicar ao desenvolvimento da língua fora da sala de aula e por meio da *internet*.

Esta pesquisa foi feita com um grupo intacto de alunos de uma escola de aprendizes-marinheiros, onde o inglês tem se tornado uma disciplina fundamental para a formação do aluno com vistas a prosseguir a carreira militar de forma bem-sucedida e aberta a oportunidades. Torna-se relevante também lembrar que os alunos-participantes da pesquisa pertencem à geração de nativos digitais (PRENSKY, 2010), ou seja, aqueles que já nasceram em meio a tecnologias digitais, como o computador e a *internet*.

O aprendizado por meio de tarefas com o uso de ferramentas *on-line* possibilita desenvolver a habilidade digital mediante a leitura de hipertextos,¹ a produção de textos em inglês, o letramento visual e auditivo, bem como o desenvolvimento da autonomia do aprendiz para buscar informação na *internet* também por meio da L2.

No presente estudo, partimos do pressuposto de que, na era da informação, o inglês e o letramento digital são passaportes de acesso à informação *on-line* (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e da abordagem de ensino de L2 baseada em tarefas (por exemplo ELLIS, 2003) para desenvolver tarefas realizadas com o uso de ferramentas *on-line* (FINARDI; PORCINO, 2013) como componente complementar às aulas presenciais de inglês da escola onde a pesquisa foi conduzida, a fim de responder à pergunta central de pesquisa: qual o impacto do uso das TICs na aprendizagem de inglês como L2 dos aprendizes da Marinha?

Buscamos investigar, por meio de dados quantitativos, o desempenho em L2 dos alunos-participantes, além de analisar qualitativamente o ponto de vista desses alunos sobre os possíveis impactos da inclusão de um componente *on-line* em um curso presencial de inglês e as dificuldades ou restrições enfrentadas no uso desse componente.

Além desses objetivos, esta pesquisa propõe-se também a investigar a possível contribuição dessa tecnologia para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-participantes, respondendo à primeira subpergunta: as tarefas realizadas extraclasse (no ambiente *on-line*) são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno?

Por fim, buscamos também analisar o impacto da metodologia usada para o desenvolvimento do letramento digital respondendo a uma segunda subpergunta de

¹ Hipertexto é o texto disponibilizado na internet, composto por nós e conexões, e pode ser acessado aleatoriamente.

pesquisa: a metodologia híbrida proposta para o ensino-aprendizagem de L2 contribui para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos-participantes?

Partindo do pressuposto de que devem ser criadas oportunidades de aprendizagem extraclasse, expandindo assim as paredes e tempos da escola, temos que esta pesquisa foi teoricamente motivada pela abordagem de ensino híbrido (por exemplo, GRAHAM, 2005), pela abordagem baseada em tarefas (por exemplo, ELLIS, 2003), pelo pressuposto de que o desenvolvimento do inglês e do letramento digital são passaportes de acesso à informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e pelo conceito de multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2008).

A dissertação é organizada da seguinte forma: a) um capítulo de revisão de literatura sobre abordagens de ensino, abordagem híbrida, multiletramentos e uma breve retrospectiva do uso da *Web.1* e *Web.2* para o ensino da L2; b) um capítulo sobre a metodologia da pesquisa; c) um capítulo sobre a análise e discussão dos dados da pesquisa conduzida, e d) um capítulo dedicado às considerações finais.

O Capítulo 2 de fundamentação teórica foi dividido em três seções. Na primeira seção, focamos na aprendizagem de línguas baseada em tarefas, descrevendo as três fases em que as tarefas costumam ser divididas. Em seguida, descrevemos os modelos mais comuns de hibridização no ensino e os conceitos de multiletramentos. Partimos, então, para uma breve retrospectiva do uso da *Web.1* e *Web. 2* e sua importância para o ensino-aprendizagem da L2.

O Capítulo 3 traz uma descrição detalhada da metodologia de pesquisa adotada nesta dissertação. Primeiramente, descrevemos o tipo de pesquisa que caracteriza este estudo, pesquisa-ação, de cunho misto, e apresentamos o contexto de pesquisa e o perfil detalhado dos participantes envolvidos nesta investigação. Na etapa posterior, indicamos os instrumentos de coleta, descrevendo as três tarefas que fazem parte do tratamento e procedimentos de geração de dados.

No Capítulo 4, encontramos a análise e discussão dos dados, divididas em três seções, que nos remetem a possíveis respostas para as perguntas da pesquisa: questionários iniciais; testes estatísticos; anotações no diário pessoal da professora-pesquisadora; entrevistas e questionários aplicados depois do tratamento. A análise e discussão das duas primeiras seções foram usadas para resultados quantitativos e a análise e discussão da terceira, para resultados qualitativos.

No Capítulo 5, tecemos as considerações finais para este estudo, apontamos limitações do trabalho, discutimos as implicações pedagógicas dos resultados e sugerimos propostas de investigação para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar a fundamentação teórica desta dissertação. Na primeira seção, discorreremos brevemente sobre as abordagens de ensino de L2, destacando o método de aprendizagem baseado em tarefas. Na seção seguinte, caracterizamos a abordagem híbrida e os multiletramentos, enfatizando as categorias mais comuns de hibridização e os conceitos de multiletramentos, apontando e descrevendo algumas pesquisas que buscaram investigar o impacto do uso de um ambiente virtual no ensino-aprendizagem em geral e para o ensino-aprendizagem de uma L2 em especial.

2.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O primeiro método de ensino de L2 de que temos registro é o método Gramática e Tradução, posteriormente seguido pelo Método Natural ou Direto, o Método Audiolingual e o Método Comunicativo. Como apontado por Arrojo (2003), os métodos de ensino de L2 se sucederam e por vezes coexistiram ao longo do tempo.

O Método de Gramática e Tradução foi criado para o aprendizado e a apreciação da literatura em L2 e clássica, por meio do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação e tradução de textos literários. Segundo o Método Direto, a L2 deve ser aprendida da mesma maneira que a língua materna, que deve ser evitada em sala de aula. Esse método defende a interação como sendo crucial no processo de aquisição de uma língua, com a introdução de diálogos situacionais, pequenos trechos de leitura e exercícios escritos. Os proponentes do Método Audiolingual entendiam que a principal barreira para a aquisição da L2 era a interferência do sistema da primeira língua na segunda. Assim, as atividades de aprendizagem deveriam ser bem controladas, evitando-se erros, e, caso eles ocorressem, deveriam ser sempre corrigidos, para impedir a interiorização errônea de estruturas sintáticas, sonoras ou a fossilização. O Método Comunicativo propõe a análise da língua como um conjunto de eventos comunicativos, para que a língua

possa ser utilizada em situações concretas, por falantes reais. Para esse método, as estruturas da língua não podem ser idealizadas e estudadas sem serem levadas em conta as circunstâncias de seu uso, incluindo o contexto social (LARSEN-FREEMAN, 2000). Já o método comunicativo deu origem a diversos outros métodos e abordagens, dentre elas, a de especial interesse para este trabalho, a abordagem de ensino baseada em tarefas, descrita a seguir.

2.1.1 Método de aprendizagem baseado em tarefas

De acordo com Paiva (2005), um método que vem se tornando conhecido por oferecer diversas vantagens é o da Aprendizagem Baseada em Tarefas (doravante ABT). O objetivo desse método, segundo Larsen-Freeman (2000), é fornecer ao aluno um contexto natural para a aprendizagem da L2, vista como uma ferramenta para a comunicação e não como objeto de análise em si. Na ABT, à medida que os alunos trabalham para completar uma tarefa, eles têm várias oportunidades para desenvolver a competência comunicativa, uma vez que precisam interagir uns com os outros, em situações semelhantes às encontradas fora da sala de aula. Ao interagir com foco no significado e não na forma, durante a execução da tarefa, os aprendizes recebem insumos da L2 que os ajudam a perceber as lacunas na sua interlíngua² (SELINKER, 1972).

Nessa abordagem, a aprendizagem acontece de forma implícita por meio da experiência de uso da língua e de forma semelhante à aquisição de uma primeira língua, já que o foco é no significado e não na forma da língua. Existem diversas definições de tarefas, de diferentes autores e com diferentes enfoques. Algumas dessas definições são apresentadas, a fim de adotar uma que seja mais adequada para o foco as tarefas desta pesquisa.

Nunan (2005) define tarefa como um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão e produção da L2, de modo que haja uma comunicação

² A interlíngua refere-se a uma etapa obrigatória para o aprendiz que, ao adquirir uma L2, usa elementos próprios das duas línguas, a natural (L1) e a segunda língua (L2).

significativa³ e não uma manipulação da forma.⁴ De acordo com Nunan (2004), o ensino baseado em tarefas reforçou alguns princípios e práticas, como a seleção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos; a ênfase na comunicação por meio da L2; a introdução de textos autênticos nas situações de comunicação; a possibilidade de os alunos focarem não só na língua como também no processo de aprendizagem em si por meio do uso da linguagem pedagógica e da linguagem autêntica.

Richards e Rodgers (2001) descrevem a tarefa como uma atividade ou ação, e seu uso como sendo o principal componente das aulas de línguas, uma vez que criam melhores situações para ativar os processos de aquisição, por meio da negociação, modificação e reformulação de frases e tentativas. Ao realizarem uma tarefa, com a solução de problemas, discussões, ou narrativas, os alunos centram-se no significado; seu sistema linguístico é ampliado e a comunicação é motivada por uma finalidade que deve se aproximar da vida real. Tarefas interativas, como o preenchimento de lacunas, dependem de muita negociação de significado, fazendo com que o aprendiz foque sua atenção na compreensão da língua que ele e seus colegas estão usando, aumentando, assim, a possibilidade de revisar a língua em desenvolvimento para que esta se aproxime da L2 (FOSTER, 1999).

Por sua vez, Littlewood (1981) também apresenta alguns tipos de tarefas, como compartilhar informação com cooperação restrita (identificar gravuras, pares idênticos, entre outros); diálogos e dramatizações em sala de aula (*role-plays*); e ouvir um texto para executar uma tarefa (selecionar uma gravura correspondente a uma descrição, ordenar gravuras, entre outros), como exemplos de tarefas que podem ser usadas pedagogicamente. Tarefas, como dramatizações criativas, solução de problemas mais complexos e discussões, têm uma forte ênfase na comunicação das mensagens, nas quais a língua usada é mais elaborada. Essas atividades também colaboram para o desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio lógico do aprendiz, contribuindo

³ Na abordagem com foco no significado, exemplos de uso da L2 compreensíveis e comunicativos são apresentados aos aprendizes que, em nível subconsciente, devem analisar a L2 e induzir as regras gramaticais somente da exposição ao insumo, ou seja, a gramática é aprendida de forma incidental e implicitamente (LONG, 1997).

⁴ A abordagem com foco na forma (FonF) consiste em voltar a atenção dos aprendizes para elementos linguísticos – como colocações, estruturas gramaticais, entre outros – à medida que problemas com a compreensão e produção aparecem durante uma tarefa (LONG, 1997; LONG; ROBINSON, 1998, *apud* LYRIO, 2009). A ABT prevê um foco no significado e não na forma e, nesse sentido, diferencia-se da abordagem FonF.

para o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal (LITTLEWOOD, 2004). Para o autor, não há distinção entre a abordagem comunicativa e a abordagem baseada em tarefa e ele as define como “[...] ensino da língua orientado para a comunicação” (p. 326), já que o denominador comum das duas abordagens é a orientação para a comunicação e o foco no significado.

Para Breen (1989, *apud* ELLIS), tarefa é usada para se referir a qualquer exercício ou atividade que requeira comunicação espontânea, na qual estão presentes o objetivo, o conteúdo e os procedimentos metodológicos para a instrução da língua. Prabhu (1987) não menciona elementos que constituem uma tarefa. Ele a define como uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação por meio de algum processo cognitivo e destaca o papel do professor que controla e regula esse processo.

Ellis (2003) apresenta uma definição mais abrangente e diferenciada de exercícios e tarefas, definindo tarefas como sendo “[...] atividades que exigem, principalmente, o uso da língua focado no significado”, enquanto exercícios seriam “[...] atividades que exigem, principalmente, o uso da língua focado na forma” (ELLIS, 2003, p. 3). O autor define tarefa como um plano que força os aprendizes a processar a língua de modo que a produção possa ser avaliada como correta ou apropriada, promovendo o uso da língua como ela é usada no mundo real. O autor afirma que as tarefas devem ser focadas no significado, sem exigir do aprendiz uma estrutura ou forma específica, de modo que este possa usar sua competência linguística com criatividade.

De acordo com Long (1997), aulas com foco no significado são comunicativas, relevantes e conducentes ao aprendizado da L2 que é analisada de forma subconsciente pelos aprendizes, não pelo professor ou pelo autor do livro-texto, induzindo, assim, à internalização da gramática de forma implícita, por meio da exposição ao insumo. Ellis (2003) também enfatiza o fato de que uma tarefa pode envolver várias habilidades, tanto receptivas, como a leitura e a compreensão oral, quanto produtivas, como a escrita e a fala, assim como muitos processos cognitivos, como o uso da memória e as estratégias de comunicação. Outro traço importante da tarefa é o resultado comunicativo claramente definido. Trata-se de um resultado não linguístico que serve como uma forma de se determinar quando os participantes completaram a tarefa.

A definição de Ellis (2003) foi escolhida para a pesquisa pois parece ser a mais abrangente, além de o autor traçar algumas distinções consideradas pertinentes, como o uso de tarefas focadas e não focadas. Enquanto as tarefas não focadas não exigem que o aprendiz use uma estrutura gramatical determinada, as tarefas focadas “[...] têm o propósito de induzir os alunos a processar, receptiva ou produtivamente, um traço linguístico particular” (ELLIS, 2003, p. 16, tradução nossa). O processo de tarefas focadas deve ocorrer de modo que o resultado da execução das atividades satisfaça os critérios essenciais da tarefa, como o fato de a língua ser usada pragmaticamente para alcançar algum resultado não linguístico, não havendo, portanto, especificação do traço linguístico nas instruções da tarefa. Na tarefa focada, a atenção na forma é implícita, o aprendiz não pode ser informado do traço linguístico que deverá usar, tratando a tarefa como se fosse não focada. Os dois tipos de tarefas, focada e não focada, têm o objetivo de estimular o uso da linguagem comunicativa, porém somente a tarefa focada tem o objetivo de fazer que uma forma linguística predeterminada seja usada pelo aprendiz, de modo implícito.

No caso desta pesquisa, os dois tipos de tarefa são usados no tratamento realizados pelos alunos-participantes, o que justifica a escolha da definição de Ellis (2003). Finardi (2010) desenvolveu, implementou e analisou um ciclo de tarefas, que continha dois exercícios gramaticais, uma tarefa focada e uma tarefa comunicativa, no modelo de pré, durante e pós-tarefa aplicado a aprendizes brasileiros de inglês como L2. Um dos objetivos do estudo era analisar se a prática fornecida por uma tarefa focada era benéfica à aquisição da L2. Os participantes foram divididos em dois grupos: experimental, que recebeu instrução prévia sobre a estrutura-alvo (concordar com *So+aux+I* e *Neither+aux+I*), e o grupo controle, que não recebeu nenhuma instrução prévia sobre a estrutura-alvo. Os resultados do estudo sugeriram que, no caso do ensino de estruturas linguísticas complexas, como ocorreu com a estrutura-alvo utilizada em Finardi (2010), o uso de tarefas focadas pode ajudar os aprendizes a automatizar formas linguísticas específicas e complexas, liberando recursos cognitivos para o foco no significado, auxiliando, assim, a aquisição de estruturas complexas da L2.

Autores como Foster e Skehan (1996) nos alertam para um possível perigo da abordagem baseada em tarefas, qual seja, o fato de que essa abordagem pode fazer com que os aprendizes sejam encorajados a priorizar o foco no significado em

detrimento do foco na forma, levando, então, o aprendiz ao uso fluente, mas impreciso da língua. Os autores acreditam que a reestruturação da interlíngua se dá mediante a análise da forma, e por isso o ensino de L2 deve começar salientando as estruturas que devem ser usadas nas tarefas. Isso poderia ser feito por meio de tarefas focadas, principalmente no caso do ensino de estruturas linguísticas complexas, como foi o caso reportado por Finardi (2010).

Dessa forma, o desafio para uma metodologia baseada em tarefas parece ser a escolha e implementação de tarefas de modo que o foco no significado e o foco na forma sejam combinados e equilibrados. Skehan (1998, 2009) e Foster e Skehan (1996) argumentam que, quando os aprendizes produzem a L2 sob pressão, principalmente com tarefas cognitivamente mais complexas, eles tendem a dar prioridade para um ou mais aspectos da produção da língua (por exemplo, fluência, acurácia ou complexidade) em detrimento de outros aspectos – hipótese conhecida como efeitos de compensação ou *Trade-off effects* em inglês e reportada em diversos estudos (por exemplo, SKEHAN, 1998; PORCINO; FINARDI, 2012; FINARDI; PREBIANCA, 2006, para citar apenas alguns). Assim, da mesma forma como a ABT deve buscar um equilíbrio entre foco na forma e foco no significado, deve procurar manipular tarefas para que elas possam contemplar o desenvolvimento de todos os aspectos da produção, tal como a acurácia, a fluência e a complexidade, por exemplo.

Em um estudo em que quatro medidas de produção de fala em L2 foram analisadas (fluência, acurácia, complexidade e densidade lexical), para investigar a relação entre memória de trabalho e a produção de língua estrangeira, Finardi e Prebianca (2006) concluíram que há efeitos de compensação (*trade-off effects*) entre as medidas de fluência, acurácia, complexidade da fala e densidade lexical, quando os falantes de língua estrangeira falam sob pressão temporal na produção. Durante a execução da tarefa, que consistia na descrição de uma figura, os participantes colocaram mais ênfase na fluência. Como consequência, outros aspectos da produção oral da L2, no caso, acurácia, complexidade e densidade lexical, foram penalizados.

Em outro estudo, Finardi (2008) propôs um ciclo de tarefas para que a produção oral dos aprendizes fosse feita por meio da descrição de uma figura. A autora concluiu que o ciclo de tarefas produzido de modo a ir do foco na forma para o foco no significado, por meio de repetições, pode ajudar os alunos a aprender estruturas difíceis ou

complexas em L2, porém com perdas na acurácia. Seguindo esses trabalhos, Porcino e Finardi (2012) analisaram o impacto de duas tarefas comunicativas similares, em um modelo de pré e pós-testes. A primeira tarefa foi focada na forma e a segunda, no significado. Essa condição de repetição da tarefa, que consistia de perguntas para os aprendizes responderem sobre uma tirinha, contribuiu para o desempenho dos aprendizes em termos de acurácia e fluência, como esperado, apesar de os resultados da pesquisa sugerirem trocas entre a acurácia e a fluência em L2 dos aprendizes, durante a execução das duas tarefas.

Ellis (2006) aborda os procedimentos pedagógicos relacionados com a ABT que possam ser incluídos em um plano de aula real. Há um consenso de que a tarefa deve ser construída em três fases principais, apesar da existência de vários modelos de construção de tarefas propostas (por exemplo: ESTAIRE; ZANON, 1994; LEE, 2000; PRABHU, 1987; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996, *apud* ELLIS, 2006). Segundo Ellis (2006), o desenvolvimento das fases de pré-tarefa, durante a tarefa e pós-tarefa ocorre de forma cronológica. A pré-tarefa e a pós-tarefa não são consideradas fases obrigatórias para a elaboração de um ciclo de tarefas.

Em um estudo de caso com grupos intactos de alunos de inglês como L2, Fortkamp, Xhafaj e Finardi (2006) desenvolveram um ciclo de tarefas, seguindo o modelo de Skehan (1996, 1998). A análise do ciclo foi dividida em três partes: tarefa como plano de aula, que consistiu da opinião de quatro especialistas, que foram unânimes em afirmar que o ciclo foi planejado de forma coerente em termos de objetivos, conteúdos e procedimentos; tarefa como processo, que resultou da observação dos especialistas e do professor-pesquisador da reação dos alunos em relação às tarefas; tarefa como produto, que consistiu da descrição dos alunos-participantes, por meio de entrevistas, de suas percepções do ciclo e suas atuações na pós-tarefa. A análise dessas três fases mostrou que o ciclo de tarefas proposto foi bem-sucedido nesse contexto, podendo, assim, ser adaptado em outras situações de sala de aula.

Ellis (2006) fornece dois tipos básicos de atividades para a fase durante a tarefa: a) opções de como a tarefa será cumprida, previamente planejada pelo professor, considerando o tempo e o número de participantes; e b) opções que envolvem decisões tomadas pelo professor e aprendizes no decorrer da execução da tarefa. Como exemplo do primeiro tipo, no ciclo de tarefa desenvolvida por Finardi e Porcino

(2013), a fase durante a tarefa foi previamente planejada e tinha como objetivo desenvolver as habilidades digitais e de leitura, por meio das ferramentas da *internet* com foco na comunicação, interação, nos conteúdos e contextos autênticos, multimodalidades, entre outros. A tarefa foi dividida em passos que os aprendizes deviam seguir rigorosamente, cada aprendiz dentro do seu próprio tempo, acessando a *internet* e suas ferramentas para completar a tarefa. Como exemplo do segundo tipo, Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, *apud* ELLIS, 2006) reportam que, durante a execução da tarefa, a incorporação da abordagem com foco na forma pode ser alcançada quando o professor faz uma interferência para corrigir um enunciado do aluno, ou quando o professor, ou o próprio aluno, decidem usar um tempo durante a tarefa para discutir sobre uma forma específica da L2.

Finardi (2011) analisou as crenças de estagiários do Curso de Letras Inglês sobre o uso da ABT, constatando algumas limitações para o uso dessa abordagem, como o tempo e o esforço de pesquisa necessários para a elaboração do material pelos professores, a fim de que as necessidades e objetivos dos alunos sejam atendidos. Finardi (2011) apontou também a dificuldade em montar um currículo baseado em tarefas devido às mudanças de necessidades e objetivos dos alunos e à dificuldade quanto à avaliação do curso que, de um modo geral, é elaborada levando a forma em consideração, nem sempre o significado, como é o caso das tarefas. A autora sugere uma reflexão sobre possíveis maneiras de superar algumas dessas dificuldades na prática, já que as vantagens do uso da abordagem baseada em tarefas são, indubitavelmente, significativas.

2.2 ABORDAGEM HÍBRIDA E MULTILETRAMENTOS

Devemos ter em mente que, para que o ensino de uma L2 ocorra de forma crítica, a L2 deve ser um instrumento de mudança do indivíduo e de sua comunidade, de modo que o aprendiz, além de aplicar o que lhe foi ensinado para seu benefício, possa também modificar seu entorno com base nesses conhecimentos (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

Dessa forma, destacamos a importância de desenvolver no aluno um letramento crítico, multifacetário, com o objetivo de torná-lo um ser transformador, que, em interação com o mundo, se torna capaz de lidar com textos multimodais disponíveis principalmente na *internet* (ALMEIDA FILHO, 2007) e em inglês (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

Um dos objetivos da presente pesquisa é refletir sobre as possibilidades de uso da *internet* para potencializar o contato dos alunos com a L2, além das paredes da sala de aula, utilizando, para isso, uma metodologia conhecida como híbrida (GRAHAM, 2005), que conjuga o ensino presencial ao ensino não presencial, por meio de ferramentas, principalmente, da *internet*. Para tanto, no que segue essa metodologia será revisada.

2.2.1 Abordagem híbrida

O termo abordagem híbrida (GRAHAM, 2005) foi associado ao ambiente de aulas tradicionais – aulas dentro da sala de aula, centradas no professor – com o ambiente de aprendizagem virtual. Entretanto, o termo evoluiu para definir dimensões de ensino bem mais amplas, como a combinação de aulas presenciais e *on-line*, aprendizado estruturado, com aulas previamente planejadas, e não estruturado, com aulas planejadas de acordo com o interesse e necessidade do aprendiz, e um aprendizado colaborativo, seguindo o ritmo de cada indivíduo (WILSON, 2011).

Christensen, Horn e Staker (2013) descrevem o ensino híbrido como um programa de educação formal em que o aluno aprende por meio do aprendizado *on-line*, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, lugar e/ou ritmo. Esse programa de educação também pode ser parcialmente supervisionado em um espaço físico (o que os autores chamam de *brick-and-mortar*, tijolo e argamassa) fora de casa, de modo que as diferentes modalidades, como instrução em grupos pequenos, instrução individual, projetos em grupos, atividades com lápis e papel, entre outras, estejam conectadas para fornecer ao aluno uma experiência de aprendizagem integrada.

Os autores categorizam a maioria dos programas atuais em quatro modelos: o **modelo Rotação**, em que, dentro de um dado curso ou disciplina, os alunos circulam

entre as diferentes modalidades de aprendizagem, em um horário fixo ou estipulado pelo professor, em que pelo menos uma delas é de modalidade de aprendizagem *on-line*. **O modelo Flex**, em que a espinha dorsal da aprendizagem do aluno é o aprendizado *on-line*, mesmo que atividades off-line sejam requisitadas de tempos em tempos. **O modelo a La Carte**, em que os alunos fazem um ou mais cursos completamente *on-line*, mas, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências em um espaço físico. Já o **modelo Virtual Enriquecido**, em que a experiência escolar é dividida com o tempo no espaço físico e a aprendizagem remota, usando o modo *on-line* para receber o conteúdo e instrução.

Graham (2005) documentou quatro níveis mais comuns de metodologia híbrida de ensino dentro de uma instituição escolar, quais sejam, o nível da atividade, o nível da disciplina, o nível do curso e o nível institucional. No nível da atividade, há uma mistura de elementos presenciais e virtuais em uma mesma atividade. No nível da disciplina, há a combinação de atividades presenciais com atividades virtuais em uma mesma disciplina. No nível de curso, verifica-se a combinação de disciplinas não presenciais e presenciais para a realização de um curso. No nível institucional, há um comprometimento e esforço para que o aprendiz se beneficie da melhor forma possível da combinação de ensino presencial e virtual em todos os níveis.

De acordo com Graham (2005), essa combinação de atividades presenciais com atividades virtuais é a que melhor define o ensino híbrido, sendo a junção do melhor dos dois mundos, principalmente para alunos da faixa etária da pesquisa ora ensejada. Concordamos que a proposta de combinação de atividades em sala de aula com atividades no ambiente virtual em um horário extraclasse seja a mais conveniente para o contexto da pesquisa, razão pela qual definimos a abordagem híbrida neste estudo como a combinação de atividades presenciais com tarefas virtuais em uma mesma disciplina. O autor vai mais além e afirma que o que se chama de ensino híbrido hoje se tornará tão comum, que será simplesmente chamado de ensino em um futuro talvez não tão distante. Tori (2009) acredita que voltaremos a usar os termos “aprendizagem”, “ensino”, “treinamento”, ou “educação” no lugar dos atuais adjetivos “a distância”, “virtual”, “híbrido” e “presencial” como referência ao ensino híbrido.

Wilson (2011) enfatiza que, apesar das vantagens do ensino híbrido, devemos evitar que elementos negativos, como a procrastinação e a falta de conexão interpessoal,

sejam incluídos no ambiente de aprendizagem, no caso de o ambiente não ser bem planejado. O autor aborda a questão de como podemos hibridizar o ensino, usando as três categorias discriminadas por Graham (2005) sobre os sistemas de hibridização, quais sejam, a hibridização de capacitação, a hibridização implementada e a hibridização transformadora. A hibridização de capacitação foca as questões de acesso à educação, como as hibridizações que têm a intenção de fornecer flexibilidade de tempo adicional aos aprendizes ou que tentam fornecer as mesmas oportunidades, ou experiência de aprendizagem, por meio de uma modalidade diferente. A hibridização implementada permite mudanças incrementadas à pedagogia, sem mudar a forma com que o ensino e a aprendizagem ocorrem, como a inclusão de recursos ou materiais suplementares *on-line* em ambientes de aprendizagem presenciais. A hibridização transformadora permite uma transformação radical da pedagogia, como uma mudança de um modelo em que os aprendizes são apenas receptores de informação para um modelo no qual os aprendizes constroem conhecimento por meio de interações dinâmicas. Wilson (2011) conclui que, levando em consideração a corrente pedagógica que tende a um ambiente educacional centrado no aluno, a hibridização transformadora seria a que melhor oferece aos aprendizes nativos digitais⁵ (PRENSKY, 2001) oportunidades para que eles se expressem de uma forma construtiva.

Esse modelo de ensino centrado no aluno aparece no trabalho de Prensky (2010), quando ele defende a pedagogia da parceria, que seria a associação entre professores e alunos com o objetivo de criar um melhor ambiente educacional. Nesta pedagogia da parceria, o papel da tecnologia é capacitar cada aprendiz a personalizar o seu processo de aprendizagem, encontrando informações, resolvendo problemas e se comunicando e demonstrando seu estado de conhecimento, não só em seu próprio passo, mas também da forma que achar melhor. A pedagogia da parceria permite que a tecnologia seja usada de modo a capacitar os aprendizes a trabalhar de forma autônoma, criativa e colaborativa com seus pares e com os autores ao redor do mundo. O papel da tecnologia em relação ao professor é capacitá-lo a fazer o seu melhor, ou seja, orientar, treinar e avaliar o uso dessa tecnologia feito pelo aprendiz,

⁵ Cunhado por Prensky (2001), o termo se refere à geração que nasceu durante a chegada e disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX.

garantindo a qualidade e rigor ao longo do processo de ensino-aprendizagem, dentro da metodologia híbrida de ensino.

Garrison e Vaughan (2008, *apud* MARTINS, 2011) afirmam que a metodologia híbrida é coerente e acessa e integra os pontos fortes das aulas presenciais e aulas *on-line* para atingir objetivos educacionais. Alinhada a essa afirmativa, e no caso do ensino híbrido de inglês, os quatro estudos revisados por Finardi (2012), que investigaram o uso do livro digital, do *Voicethread*, de um *software* educacional e de atividades no CALL, parecem demonstrar que o hibridismo é uma relevante opção em termos de metodologia de ensino de L2.

Finardi e Porcino (2013) conduziram um estudo que teve como objetivo não só desenvolver a competência linguística, mas também a cidadania do aprendiz, contribuindo para a sua inclusão digital no mundo globalizado onde grande parte da informação está disponível *on-line*. A tarefa desenvolvida pelas autoras foi baseada na metodologia de tarefas utilizando recursos da *internet*. A análise da tarefa proposta sugere que o ciclo de tarefas proposto no estudo pode ser útil para o desenvolvimento das habilidades digitais e de leitura em L2, sendo, assim, um modelo de tarefa que pode ser usado tanto em aulas presenciais, quanto em aulas *on-line*, sem a presença de um professor. Devido aos resultados favoráveis dessa tarefa, ela foi escolhida para ser implementada neste estudo.

Em outro estudo, Porcino e Finardi (2013) elaboraram e analisaram uma *WebQuest* como alternativa para o ensino tradicional. Com a contribuição das teorias sociocultural, da inteligência coletiva e do aprendizado coletivo, assim como na perspectiva dos letramentos digital e crítico, a análise da *WebQuest* proposta demonstrou a relevância do uso de uma abordagem híbrida como complemento ao ensino tradicional, por meio do desenvolvimento da competência comunicativa e do letramento digital e crítico do aluno, contribuindo para sua formação como cidadão pleno.

De acordo com Leffa (2006) e Paiva (1999), o computador vem sendo utilizado no ensino de línguas desde 1960. Porém, foi na década de 80 que o seu uso pessoal emergiu como uma ferramenta significativa no campo educacional, principalmente na área de línguas estrangeiras. Dessa forma, a área conhecida como CALL (*computer-assisted language learning*) surgiu como um campo de estudo dedicado à

investigação do uso de computadores na mediação da aprendizagem de línguas e às teorias de ensino e aprendizagem de línguas.

O CALL pode ser classificado em três fases: o CALL Behaviorista, o CALL Comunicativo e o CALL Integrativo (WARSCHAUER; HEALEY, 1998). O primeiro deles, o CALL Behaviorista, apesar de ter sido lançado ainda na década de 50, apenas começou a ser utilizado a partir da década de 1960. Em sua essência, não possibilitava o aprendizado do aluno de uma forma individual e completa, pois apenas contemplava exercícios de linguagem repetitivos (LEFFA, 2006).

Durante o CALL Behaviorista, era comum perceber o desenvolvimento do aluno ditado por ele próprio, na medida em que o CALL disponibilizava os materiais didáticos, e o aluno, conforme o seu próprio aprendizado, avançava nas lições (LEFFA, 2006). Ou seja, o computador funcionava como uma espécie de tutor mecânico, apresentando exercícios de repetições (pejorativamente chamados de *drill-and kill*), o que permitia o aprendiz estudar no seu próprio ritmo. Com o passar do tempo, compreendendo as décadas de 1960 a 1970, novos *hardwares* foram sendo desenvolvidos, trazendo lições com grau de complexidade cada vez maior, passando a compreender exercícios de gramática, testes, formas de pronúncia de vocabulários, bem como breves explicações (WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

Já na década de 1980, o CALL sofreu uma significativa mudança, haja vista o lançamento de microcomputadores, culminando em novas formas de ensino e aprendizado. Esse período ficou conhecido como CALL Comunicativo (WARSCHAUER; HEALEY, 1998), pois a aprendizagem mediada por computador passou a se concentrar na comunicação como forma de aprendizado e de ensino de línguas. Os proponentes desse método enfatizavam que as atividades mediadas pelo computador deveriam primar pelo uso da língua, e não apenas pelo ensino de gramática.

De acordo com Warschauer (1996), a gramática deve ser ensinada implicitamente, criando condições que ajudem no processamento de insumos linguísticos autênticos, em vez de focar na análise formal da língua. No CALL Comunicativo, o computador fornece contextos autênticos para que os alunos sejam motivados a usar a língua da forma mais significativa. Entretanto, no final dos anos 80, os críticos mostraram que o computador ainda estava sendo usado de forma insatisfatória, exigindo uma

reavaliação da teoria e da prática do ensino de língua comunicativa. Sobre o assunto, Rogerson-Revell (2005) esclarece que o CALL deixa de ser visto como o responsável pelo aprendizado, como era no CALL Behaviorista, e passa a ser considerado como uma ferramenta de pesquisa capaz de auxiliar o aprendiz em seus estudos.

Para Warschauer (1996b), o computador passa a ser visto como uma ferramenta de auxílio na aprendizagem da língua estrangeira bem como uma forma de profissionalizar o ensino da língua na sala de aula, por meio de processadores de textos, verificadores ortográficos e gramaticais, e também programas de editoração. O autor reitera que a diferença entre o CALL behaviorista e o comunicativo não envolve os tipos diferentes de *softwares* usados, mas sim como eles são aproveitados pelo professor e o aprendiz. Por exemplo, em vez de fazerem exercícios de repetição como no CALL behaviorista, no CALL comunicativo, os aprendizes trabalhavam em pares ou em grupos, comparando e discutindo suas respostas. A partir dessa nova experiência, muitos professores passam de uma visão cognitiva do ensino comunicativo para uma visão mais sociocognitiva, ressaltando a importância de encorajar os alunos a participarem de uma interação social autêntica, com um efetivo uso da língua em contextos sociais para além do ambiente da sala de aula.

Foi assim que surgiu o terceiro estágio do CALL, que permanece até hoje, a abordagem integrativa descrita por Warschauer (1996, 1996b) e baseada nos dois desenvolvimentos tecnológicos mais importantes dos anos 90: os computadores multimídia e a *internet*, que trazem grandes inovações ao aprendizado de uma língua estrangeira. O referido período foi de suma importância, na medida em que promoveu a associação entre ferramentas de tecnologia e estudo, desenvolvendo também um maior interesse e uma comunicação entre os polos da relação de ensino-aprendizagem (professor e aluno). O CALL integrativo valoriza a integração do ensino das habilidades da língua a tarefas, projetos, pesquisas e inclusão do aluno numa comunidade virtual autêntica de usuários da L2, visando a um direcionamento para uma aprendizagem significativa da língua (LEFFA, 2006).

Uma quarta fase do CALL é identificada e distingue o meio digital contemporâneo. Trata-se do CALL social. A mudança em direção às tecnologias sociais é sustentada pelo desenvolvimento de dispositivos digitais portáteis, de *smartphones* a *tablets* e *e-readers*, assim como por princípios construtivistas que sustentam o aprendizado

colaborativo na *Web*. O aprendizado por meio da transmissão tem sido rejeitado em favor da experiência participativa. Em termos de aprendizagem de língua, essa visão se tornou particularmente influente com a necessidade de tornar os aprendizes agentes e usuários ativos da L2, usando a comunicação por meio de *e-mail*, *chats* e redes sociais, que lhes permite se conectar a outros aprendizes, falantes nativos e não nativos da L2 e professores. O CALL contemporâneo tem um papel relevante na criação de tarefas autênticas em um ambiente real com o qual os aprendizes podem se identificar.

O desenvolvimento da metodologia de ensino conhecida como instrução baseada em tarefa pode produzir ambientes de aprendizagem autênticos, onde aprendizes podem ter um papel mais produtivo e menos passivo no processo de ensino-aprendizagem (THOMAS; REINDERS; WARSCHAUER, 2013). Ishikawa, Yamada, Kitamura, Smith, Tsubota e Dantsuji (2013) concluíram que mensagens com conselhos e de incentivo dos professores (*e-mentors*) enviadas para os alunos, por meio do celular, encorajavam esses estudantes a fazerem as atividades do CALL propostas por um curso híbrido de L2. O estudo de Kimura (2013) confirmou os efeitos positivos de um sistema baseado no CALL, que combina tecnologia de reconhecimento da fala com um sistema de banco de vídeos, no desenvolvimento da proficiência da fala dos aprendizes de L2.

Em outro estudo com metodologia baseada no CALL, Brandão (2013) analisou o uso de princípios de aprendizagem colaborativa em parceria *e-tandem*⁶ entre participantes falantes do português brasileiro e do inglês americano. A autora concluiu que a metodologia baseada no CALL contribuiu para um melhor entendimento da aprendizagem em parceria *e-tandem*, que mostrou pontos positivos, como a oportunidade de os participantes de aprenderem a L2, assim como de aprenderem mais sobre sua própria língua, e pontos negativos, como a dificuldade de achar um parceiro, a diferença de fuso horário e a falta de compromisso de alguns participantes.

Com uma ampla gama de recursos oferecidos pela *internet* e diferentes formas de empregá-los, como dicionários, plataformas *on-line* para a prática do Inglês, uma série

⁶ Tandem é uma forma de aprender uma língua adicional por meio de encontros por do telefone, *e-mail* ou por outros meios de comunicação com falantes de línguas diferentes, com o objetivo de trocar conhecimentos linguísticos.

de cursos regulares e específicos para profissionais, disponibilização de diversos instrumentos, como CDs de áudio, textos, vídeos, entre outros, a *internet* vem sendo amplamente empregada como um importante e oportuno auxílio no ensino-aprendizagem de L2 (LIMA, 2011). A autora acrescenta ainda os ambientes de simulação e modelagem, onde os aprendizes têm tanto o controle do computador, quanto o controle de sua própria aprendizagem, e a robótica pedagógica, onde os aprendizes podem vivenciar sua aprendizagem de forma mais concreta, por meio da criação de objetos e maquetes, que ganham luz e movimento a partir de comandos enviados ao computador.

Diversas pesquisas (por exemplo FINARDI, 2012; FINARDI; PORCINO, 2013; FINARDI; PREBIANCA; MOMM; 2013; PORCINO; FINARDI, no prelo; DOMINGUES; 2009; FRANCO, 2009) investigaram as potencialidades de uso da *internet* em sala de aula e a distância. De modo geral, essas pesquisas concluem que a hibridização, por meio da inserção de um componente *on-line*, parece ser a melhor opção em termos de contribuições pedagógicas positivas para alunos e professores. Os autores das referidas pesquisas reforçam a relevância de uma seleção crítica sobre como incluir as TICs nas aulas tradicionais, e enfatizam o uso de pesquisas que capacitem os professores e os *designers* de currículos a tomarem decisões corretas durante a elaboração de atividades que promovam o aprendizado da L2, em um contexto híbrido.

Segundo Rojo (2009), o uso das TICs nas escolas ainda não se efetiva de forma plena, tendo em vista a ocorrência de fatores como o despreparo de professores e a falta de recursos para sua utilização. A ausência de conhecimento técnico para manusear as ferramentas tecnológicas, a fim de garantir o aprendizado do aluno, também é considerada uma barreira.

Os resultados de pesquisas sobre uso de TICs por professores, reportados por Finardi, Teixeira, Prebianca e Santos Júnior (2014), sugerem que o uso das TICs pelos professores ainda está aquém do desejável e esperado para a educação no e para o século XXI. Apesar de os professores terem admitido que o curso os ajudou a prever diferentes usos das TICs sem dificuldades, tanto em aulas presenciais, quanto em uma abordagem híbrida, eles consideram que a incorporação de tais recursos seja um peso extra no planejamento das aulas, além da dificuldade de acesso aos

equipamentos, que têm que ser reservados com antecedência, e da falta de um técnico para operar os equipamentos.

O uso e a inserção das TICs nas escolas pode ter relação com diversos fatores que vão desde as escolas aos professores. O Quadro 1 apresenta os fatores apontados no estudo de Santos, Beato e Aragão (2010) sobre as razões que explicam a falta de uso de tecnologias nas escolas.

Quadro 1 – Estudo *Becta* e o seu resultado

Barreiras nas Escolas	Barreiras dos Professores
Falta de tempo	Falta de tempo
Falta de acesso a recursos (falta de organização do <i>hardware</i> , <i>software</i> inadequado ou de má qualidade)	Falta de confiança Resistência à mudança e atitudes negativas
Falta de formação eficaz	Falta de percepção dos benefícios
Problemas técnicos	Falta de acesso a recursos (pessoais/ e em casa)

Fonte: Santos, Beato e Aragão (2010)

Como podemos perceber, dos dados trazidos por Santos, Beato e Aragão (2010) sobre o problema da utilização das TICs nas escolas, a questão reside basicamente em fatores como resistência a mudanças, à falta de disponibilização correta de recursos e à falta de conhecimento para o uso correto dessas ferramentas de aprendizado. Os autores argumentam que, para que o uso das TICs nas escolas seja legítimo, faz-se necessário tanto o desenvolvimento das competências dos professores para integrar esse recurso à sua prática pedagógica quanto a compreensão da contribuição das TICs como recurso do processo de ensino-aprendizagem.

Teixeira e Finardi (2013) descrevem a primeira chamada de um curso de formação continuada de professores para a utilização de TICs no ensino presencial da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo do curso era capacitar professores universitários para o uso das TICs, no ensino presencial, por meio da produção e publicação de conteúdos e do incentivo à inclusão de práticas de ensino-aprendizagem em plataformas virtuais de aprendizagem no ensino presencial

tradicional. A análise do estudo se baseou em dados obtidos nas respostas de um questionário, enviado via *e-mail*, aplicado aos professores que fizeram o curso. Os resultados sugerem que há ainda uma certa resistência de incorporação das TICs na educação e que, nesse sentido, a formação continuada é essencial para garantir a utilização das TICs no ensino presencial.

Finardi e Reder (2013) analisaram o uso de uma abordagem híbrida em um plano de ensino que incluía o uso de vídeos, o acesso de um curso no laboratório virtual da Universidade do Oregon, a interação em uma rede social e o uso de um *software*. Resultados do estudo sugerem que a abordagem usada promove maior motivação e autonomia no aluno, além de possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa em L2.

2.2.2 Multiletramentos

Soares (2012) discute os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, ressaltando que esses conceitos envolvem tanto a escrita quanto a leitura. A autora descreve “alfabetização” como o ato de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, enquanto “letramento” é o estado de quem sabe ler e escrever, cultivar e exercer as práticas sociais de leitura e escrita. A autora infere que o nível de “letramento” do indivíduo relaciona-se diretamente com seu nível cultural, social e econômico. Ela descreve duas condições para que haja o letramento: escolarização real e efetiva da população e disponibilidade de material de leitura.

Segundo a autora, dentro da dimensão social, o letramento pode ser resumido em duas tendências: uma tendência progressista ou liberal e uma tendência radical e revolucionária. Na tendência liberal ou “autônoma” (STREET, 1984), o letramento é definido em termos de conhecimentos necessários para que o indivíduo possa conviver no contexto social, com as formas práticas do dia a dia. Na tendência revolucionária ou “ideológica” (STREET, 1984), as habilidades de leitura e escrita são usadas em práticas sociais, responsáveis pelas concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar no contexto social.

O conceito de letramento, porém, não foi suficiente o bastante para traduzir ou expressar a diversidade de formas novas de comunicação que explodiram no novo

contexto social e universal de inovações tecnológicas e linguísticas. A par da criação de novos conceitos, normas, mecanismos de expressão e comunicação entre pessoas e instituições, foi preciso também cunhar um novo termo, um novo conceito que exprimisse as novas formas de recepção e transmissão do conhecimento, levadas, trazidas e traduzidas por um sem-número de linguagens e de signos representativos. Um conceito plural para uma realidade plural (ROJO, 2012).

As terminologias que denotam formas de letramento no plural, como multiletramentos, novos letramentos e multimodalidade, são usadas por pesquisadores de letramento para representar modos e meios múltiplos de comunicação que as tarefas pedagógicas da pesquisa querem abordar. Esses termos são usados por pesquisadores em oposições a visões estreitas de letramento, ou seja, o letramento como um modelo autônomo de aquisição de habilidade, e não como um modelo ideológico, reconhecendo o letramento como práticas sociais e culturais (STREET, 1995; GEE, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; SOARES, 2012).

O conceito de multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL), composto por dez pesquisadores que se reuniram em 1996 para discutir o futuro do ensino de letramentos no contexto social, econômico e político que emergia naquele momento, ou seja, em resposta à “[...] crescente importância da diversidade cultural e linguística [e] à influência das novas tecnologias de comunicação” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 197, tradução nossa). Para o GNL, o papel da pedagogia deve ser redimensionado na sociedade contemporânea para que essa ciência seja transformadora e marcada pela presença das TICs auxiliando a desenvolver caminhos para preparar o aluno para agir como um agente do mundo. Partindo da perspectiva sociocultural, o grupo percebia que as mudanças recentes no mundo do trabalho e nos âmbitos público e privado envolviam novas formas de leitura e produção de significado que não eram abordadas no ensino formal. Diante desse novo quadro, a educação institucionalizada deveria se modificar, já que seu propósito fundamental é garantir a todos os estudantes os benefícios do aprendizado, de forma que lhes seja permitido participar plenamente da vida pública comunitária e econômica (COPE; KALANTZIS, 2000).

A ideia de multiletramentos cria um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e outras formas de significados são constantemente refeitas pelos seus usuários em diferentes contextos profissionais, sociais e culturais (ROJO, 2012). O GNL enfatiza a necessidade dessa nova pedagogia, ou seja, dessa nova relação entre ensino e aprendizado que conduz a uma participação social mais completa. Segundo o GNL, a necessidade dessa nova pedagogia se deve ao fato de que, devido à natureza das NTCIs, o significado é constituído de forma cada vez mais multimodal, uma vez que o texto é sempre relacionado com um padrão de significado visual, auditivo, espacial, comportamental, entre outros (KALANTZIS; COPE, 2008). A palavra escrita se mistura com outros sistemas semióticos, por meio dos quais os sentidos são apropriados e transformados para produzir um novo conhecimento. Neste contexto, falar, ler, escrever, fotografar, fazer vídeos, dramatizar, fazer publicidade, entre outros, integram os vários modos de expressão de significados, configurando uma prática e uma pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Buscamos, por meio das tarefas pedagógicas desta pesquisa, analisar as evidências de uma aprendizagem significativa, no que se refere aos quatro princípios da pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo GNL (1996), quais sejam: da **prática situada**, que envolve a imersão dos alunos em novas experiências que atraem interesses, conhecimentos e experiências que eles trazem para a escola; da **instrução aberta**, que é a intervenção do professor com o propósito de ajudar os alunos a reconhecer os padrões da língua, de modo que as ideias e conceitos principais sejam compreendidos; do **enquadramento crítico**, que estende o conhecimento específico da língua para uma linha de pensamento crítico, fazendo uma interpretação dentro de um contexto social e cultural específico; da **prática transformada**, que aplica o conhecimento a novos contextos, transformando significados, que “[...] podem funcionar ou não para um contexto social ou cultural particular” (KALANTZIS; COPE; FEHRING, 2002, p. 6). Esses princípios sintetizam o conjunto das relações apropriadas de aprendizagem.

É importante afirmar que a conexão dos princípios da pedagogia dos multiletramentos procede de forma complexa. Não há uma progressão linear de um princípio para outro. Em um determinado momento, pode haver elementos de mais de um princípio ocorrendo simultaneamente, ou um princípio ser mais preeminente que outro durante

uma determinada atividade, ou outros princípios podem ser continuamente revisitados (EVERETT, 2006).

Para que estas práticas de multiletramentos, que têm sua origem nas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, do ciberespaço (LEVY, 1998), se realizem, é necessário que se desenvolva o letramento digital, o letramento multimodal e o letramento crítico (DIAS, 2012), explicados abaixo.

O letramento digital implica realizar práticas de leitura, escrita e produções de textos orais no meio digital aplicando o conhecimento construído a outros contextos socioculturais. Ser um letrado digital pressupõe saber colaborar *on-line*, usar regras de negociação, ler e escrever os códigos verbais e não verbais, como imagens e desenhos. Segundo Tapscott (1999, *apud* XAVIER, 2005), os letrados digitais tendem a desenvolver habilidades como: independência e autonomia na aprendizagem, abertura emocional e intelectual, preocupação pelos acontecimentos globais, liberdade de expressão e convicções firmes, curiosidade e faro investigativo, imediatismo e instantaneidade na busca de soluções, responsabilidade social; senso de constatação e tolerância ao diferente.

O letramento digital traz consigo uma série de situações de comunicação local e global com pessoas próximas e desconhecidas no mundo inteiro, como as salas de Bate-Papo (por exemplo, *Whatsapp, Twitter, Facebook*), Fóruns eletrônicos (*e-forums*) e Correios eletrônicos (*e-mails*). Finardi e Porcino (2013, p. 278, tradução nossa), chamam a atenção para o fato de que o letramento digital “[...] não fica limitado à habilidade de lidar com a tecnologia; ele vai além, ele abrange a habilidade individual de entender e manipular informação multimodal de várias fontes”.

O letramento multimodal refere-se à capacidade do indivíduo de produzir significados por meios de vários modos semióticos, quais sejam, o linguístico, o imagético, o sonoro, o gestual, o espacial. Os textos multimodais já fazem parte do universo escolar no que se refere ao livro didático, apesar de a leitura de textos visuais, por mais central que possa ser na sociedade contemporânea, ainda ser menosprezada, produzindo “iletrados visuais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Alinhado a esse conceito de letramento visual, Ferraz (2012) descreve aulas de inglês em dois contextos educacionais universitários, um público e um privado. O objetivo do

estudo é a investigação das práticas pedagógicas conduzidas pelos professores dos dois grupos, por meio das imagens e da leitura das imagens de filmes e documentários. A análise dos dados registrados em gravações de áudio e vídeo e em atividades escritas pelos alunos sugere que, na universidade privada, houve um trabalho de leitura predominantemente focado na aprendizagem linguística. Em relação à universidade pública, constatamos ruptura de uma leitura linguística, promovendo uma leitura crítica voltada para a realidade social por parte dos alunos e do professor.

O letramento crítico, por sua vez, subjaz todas as ações realizadas por meio da linguagem e envolve o questionamento de poder, das representações presentes nos discursos, especialmente a intertextualidade, e suas implicações para o indivíduo e sua comunidade (DIAS, 2012).

O letramento crítico se refere também ao empoderamento do indivíduo para pensar por si próprio, explorando e negociando significados nas entrelinhas dos textos, a partir do domínio de outros letramentos, permitindo não apenas a análise crítica de determinadas estéticas e gêneros textuais, mas principalmente a capacidade de intervenção e de edição em situações significativas para ele (ROJO, 2012). Por exemplo, Rojo (2012) descreve o valor estético de um grupo de alunos do primeiro ano de Letras (jovens com idades de 17-18 anos), durante uma atividade em sala de aula, com Animes.⁷ No decorrer da atividade, que consistia na avaliação estética de Animes, a autora pode observar que os alunos mostraram critérios estéticos específicos ao justificarem suas escolhas, além de interagir com o meio de linguagem. Podemos concluir que o letramento crítico é diretamente proporcional ao domínio de outros letramentos, que permitem a abordagem, o conhecimento e o pleno aproveitamento, manipulação e uso do instrumento de linguagem utilizado.

Podemos afirmar, então, que o indivíduo que tem acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica, capaz de circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, tem consciência de que, assim como a língua, a

⁷ Anime é um termo que define os desenhos animados de origem japonesa e também os elementos relacionados com esses desenhos. O anime é tradicionalmente desenhado a mão. Porém, com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos de animação, muitos animes passaram a ser produzidos em computadores (Disponível em: <www.suapesquisa.com/o_que_e/anime.htm>. Acesso em: 15 ago. 20014).

tecnologia está sempre a serviço de algum propósito econômico, social ou político (DIAS, 2012).

2.2.3 Da *Web 1.0* à *Web 2.0*

A tecnologia se tornou mais acessível com a consequência natural de que na educação o seu uso tem fornecido novos recursos para pesquisa, acesso a informação e interação significativa. Além disso, graças à *internet*, as interações mediadas por computador entre usuários de diferentes localidades e idiomas têm crescido rapidamente. No que diz respeito ao uso do computador para o ensino de L2, especificamente Kern, Ware e Warschauer (2008) afirmam que, para que esse ensino mediado por computador tenha êxito, professores e pesquisadores devem assegurar que novos hábitos de desenvolvimento da autonomia, criatividade, visão crítica da língua, da tecnologia e da cultura sejam estimulados nos alunos.

Lankshear e Knobel (2007) relacionam a *Web 1.0* com uma abordagem “industrial” de atividade produtiva de material, sem a possibilidade de interação. Já a *Web 2.0* está associada a uma visão “pós-industrial” focada muito mais em “serviços” e “capacitação”. A produção da *Web 2.0* é fundamentada em “participação coletiva” e “colaboração”, ou seja, no desenvolvimento de ferramentas que promovam uma interação entre usuário e sistema, e não a produção e venda de artefatos para o consumo privado, mostrando-se, assim, muito mais adequada à participação do usuário em formas multidirecionais.

A partir do ano de 2004, surge o conceito da *Web 2.0*, dinamizando o ambiente virtual e proporcionando aos usuários um novo tipo de tecnologia, que aumentou a velocidade e a facilidade de uso de aplicativos da *Web*, responsáveis por um acréscimo significativo no conteúdo, seja ele colaborativo, seja meramente expositivo (MOREIRA; DIAS, 2009). A segunda geração da *Web* ainda vive o auge (apesar do surgimento da *Web 3.0*) do seu desenvolvimento e marca uma verdadeira revolução social caracterizada pela grande importância que se atribui à interação, comunicação, partilha de informações e espaço de colaboração, construindo aquilo que designamos de “inteligência coletiva” (LEVY, 1998). Com os hipertextos, as páginas estáticas de

consulta de outrora dão lugar a um ambiente social e colaborativo mais propício à produção e armazenamento de conteúdos, sendo mais acessível e democrático que a versão anterior da *Web*.

A *Web 2.0* possui ligação direta com as redes sociais, promovendo uma interligação e interação entre as pessoas. Em relação ao ensino em si, a *Web 2.0* se apresenta como uma ferramenta de grande importância na medida em que proporcionou a criação de diversos recursos, capazes de promover um ensino mais contextualizado (KERN; WARE; WARSCHAUER, 2008).

Em um estudo sobre o potencial de uso de uma rede social (*Facebook*) no contexto de ensino-aprendizagem de L2, Finardi, Covre, Santos, Peruzzo e Hildeblando Júnior (2013) revisam as noções de atenção e produção em L2 e uma metodologia de ensino de L2, baseados em tarefas, relacionando-os com as possibilidades de uso do *Facebook*. As características do *Facebook* analisadas incluíram o Bate-Papo, a Chamada de vídeo, o *Feed* de notícias, a Linha do tempo, as Páginas, os Grupos e os Aplicativos que foram contrastados com noções de ensino-aprendizagem da L2. Os resultados do estudo sugerem que o *Facebook* oferece muitas possibilidades alinhadas às teorias de aprendizado de L2 e pode ser usado para a prática de L2 em metodologias híbridas de ensino de L2, corroborando afirmativas de Kern, Ware e Warschauer (2008).

Em um outro estudo, Finardi e Veronez (2013) investigaram crenças de professores e alunos sobre o uso do *Facebook* como ferramenta de comunicação na educação em geral e no aprendizado de L2, em particular. Resultados do estudo sugerem que os professores estão cientes de como o *Facebook* pode ser usado como ferramenta de comunicação com alunos, mantendo certa preocupação com a necessidade de preservar sua credibilidade e profissionalismo. Em relação à percepção dos alunos sobre o uso do *Facebook* como ferramenta de comunicação os resultados do estudo sugerem que em geral eles não veem relação entre autorrevelação de professores no *Facebook* e a credibilidade deles e pensam que o *Facebook* pode ser uma ferramenta relevante no aprendizado de L2.

A integração entre *sites*, que se tornou mais forte com a *Web 2.0*, também pode ser destacada como uma ferramenta que contribui de forma satisfatória para o

aprendizado do aluno na medida em que o compartilhamento e a transferência de mídia se tornaram muito mais simples de serem realizados. Outro ponto de destaque diz respeito à eficiência dos recursos que podem ser utilizados como áudios, vídeos e *audiobooks*. Quando aplicados no ensino da L2, facilita o referido ensino. Na *Web 2.0*, além da diversidade de ferramentas, há também a possibilidade de colaboração do usuário, fazendo com que este ajude a construir os tópicos com os quais está interagindo, exercitando a disseminação do seu senso crítico e de opiniões (MOREIRA; DIAS, 2009).

No espaço da cultura da aprendizagem, o conhecimento deve ser transmitido de uma forma ampla, ponderando o ensino com o uso de outras ferramentas ou outras áreas. Dessa forma, principalmente no ensino da L2, além do ensino tradicional, a ferramenta de pesquisa deve ser implementada por meio da *Web 2.0*, fazendo com que o aluno se transponha do ambiente da sala de aula para outro mais dinâmico, ajudando-o a resolver as suas dúvidas (KERN; WARE; WARSCHAUER, 2008).

A evolução da *Web 1.0* a *2.0* contribui com o ensino-aprendizagem, na medida em que as novas ferramentas desenvolvidas com essa tecnologia podem ser utilizadas no ensino-aprendizagem de vários conteúdos, principalmente e de especial foco para este trabalho, para o aprendizado da L2. *Sites* educativos podem ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar e melhorar o processo de avaliação e a comunicação com o aluno (TAVARES, 2011). As redes sociais, conforme Finardi e Porcino (no prelo), lembram-nos um potencial ainda subexplorado para o ensino e aprendizado de L2. Assim, as autoras enfatizam a relevância de informar e capacitar professores para o uso do Facebook na educação, no processo de ensino-aprendizagem da L2 e no acesso e produção de conhecimento científico.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação. Em primeiro lugar, o tipo de investigação é caracterizado, retomando as questões de pesquisa apresentadas na Introdução, seção 3.1. Em seguida, na seção 3.2, o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida é descrito, incluindo a relevância da questão principal aqui investigada. Na seção 3.3, o perfil dos participantes é apresentado. Finalmente, os instrumentos e procedimentos de geração de dados (seção 3.4 e suas subseções) são descritos na última sessão deste capítulo.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O estudo se configura em uma pesquisa-ação, uma vez que é conduzido pelo professor-pesquisador com o propósito de produzir conhecimentos gerais, mas que se apliquem de forma local no contexto investigado (DORNYEI, 2007). A pesquisa é de cunho misto, já que dados qualitativos e quantitativos foram utilizados para responder à pergunta de pesquisa que norteia este trabalho, a saber: qual o impacto do uso das TICs na aprendizagem de inglês como L2 dos aprendizes da Marinha? O estudo também avaliou o impacto de tarefas *on-line* no desenvolvimento da autonomia, para responder à primeira subpergunta, qual seja, se as tarefas realizadas extraclasse, no ambiente *on-line*, são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno. Para a avaliação do impacto das tarefas *on-line* no desenvolvimento do letramento digital foi proposta uma segunda subpergunta, qual seja, se a metodologia híbrida proposta para o ensino/aprendizagem de L2 contribui para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos-participantes.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Fundada em 1960, a Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo (doravante Eames) é uma das quatro escolas do Brasil responsáveis pela formação de Marinheiros para a Marinha do Brasil. Localizada em Vila Velha, ES, a escola recebe anualmente cerca de quinhentos alunos que ingressam na instituição por meio de concurso público e testes físicos. O curso começa em fevereiro e termina em dezembro, quando os alunos se formam para dar continuidade à carreira militar.

A introdução da disciplina de Inglês no currículo da Eames em 2004 foi uma importante medida para a atualização do currículo do curso, que inclui disciplinas propedêuticas e técnicas. O objetivo geral da disciplina Língua Inglesa, segundo o Sumário da Escola, é possibilitar ao aluno o uso da língua inglesa como instrumento de comunicação e expressão, por meio do domínio básico das quatro habilidades: ler, compreender, escrever e falar (DIRETORIA DE ENSINO DA MARINHA, 2013). Uma das diretrizes específicas do Sumário cita a importância de se motivar os alunos para o estudo continuado da língua, mesmo após o término do curso. Aconselha-se, também, incentivar os alunos a fazerem atividades extraclasse num laboratório de línguas, quando possível.

Ainda com base no Sumário do curso, foi observada a necessidade da introdução de um ensino híbrido, com o uso das novas tecnologias, com o objetivo de aumentar tanto o desempenho dos alunos na língua inglesa quanto o desenvolvimento de sua autonomia e letramento digital fora da sala aula e após o término do curso. A importância de aumentar o desempenho dos alunos na L2 por meio de tarefas extraclasse deve-se, também, ao fato de o curso ter a duração somente de um ano letivo, e ser de nível básico, já que saber a língua não é pré-requisito para o concurso de ingresso.

Assim, este estudo se motivou pela crença de que o conhecimento das ferramentas e dos *sites* oferecidos pela *internet* pode ampliar a competência na língua-alvo e o desenvolvimento da autonomia dos alunos nesse contexto, uma vez que esses recursos poderiam ser usados nos horários livres durante o curso ou mesmo depois de formados marinheiros para continuar aprendendo inglês. O aluno teria o

conhecimento tanto da L2 em nível básico, quanto do uso dos recursos *on-line*, havendo, então, um melhor aproveitamento do curso ao longo do ano.

Como a língua inglesa não é pré-requisito para o ingresso na escola, o nível do curso é básico e norteado pelo currículo formulado e enviado pela Diretoria de Ensino da Marinha. O currículo tem que ser cumprido em sua totalidade, sem mudanças ou acréscimos, já que os alunos fazem um exame, em nível nacional, que vai determinar sua classificação entre todos os alunos das quatro Escolas do Brasil. Dessa forma, é necessário que se analise o impacto do ensino híbrido na formação dos alunos em relação ao desempenho na L2, ao desenvolvimento do letramento digital e à autonomia, por meio do uso da *internet*, em oposição à manutenção do ensino tradicional em sala de aula (sem o auxílio da *internet*), a fim de justificar essa alteração nesse contexto.

A Eames pertence à Diretoria de Ensino da Marinha do Brasil (DEnsM). Cerca de quinhentos alunos ingressam na escola todo ano por meio de concurso público, permanecendo em regime de internato⁸ por um ano para se formar marinheiro e prosseguir na carreira militar. Os alunos estudam de segunda à sexta, exceto durante os dias que fazem manutenção da parte física da escola (uma média de três dias por mês). São ministradas disciplinas propedêuticas⁹ (Português, Física, Inglês e Matemática) assim como disciplinas específicas do ensino militar, como Marinharia, Organização de Navios, Ordem Unida, Métodos de Trabalho, Ética Militar, História Naval, Controle de Avarias, entre outras.

A escolha dessa escola se deu pelo fato de a Eames ser de caráter militar e ter regime de internato, o que pode ter representado uma chance maior de o aluno ter se dedicado às tarefas com mais responsabilidade além do fato de podermos controlar melhor o contato com a *internet*, já que seu uso é limitado nesse contexto. Os horários previstos para as atividades pedagógicas, mesmo extraclasse, eram marcados semanalmente e obrigatórios para todos os alunos do grupo experimental que, no caso, quiseram e aceitaram participar da atividade.

⁸ Os alunos ficam na escola durante todo o ano letivo, de janeiro a dezembro, saindo somente nos finais de semana e feriados dependendo da autorização do Comando da Escola.

⁹ Disciplinas que tem por objetivo a formação geral, humanística, crítica e reflexiva.

Há, na escola, um laboratório de informática com cerca de 40 computadores e uma biblioteca equipada com sete computadores disponíveis para atividades *on-line*. O acesso ao laboratório de informática é restrito e esse espaço só pode ser usado pelos alunos com a presença dos professores ou de um militar profissional em informática durante o período das aulas. Os sete computadores da biblioteca com acesso livre à *internet* ficam disponíveis para o uso dos alunos durante o horário de recreação, que vai das 16h30min às 19h30min. Devido ao reduzido número de computadores na biblioteca, seu uso fica restrito a 15 minutos por aluno. Há um aluno-monitor que acompanha os alunos durante o tempo em que o computador é usado. Como tanto o laboratório quanto a biblioteca passaram por reformas ao longo de 2014, foram disponibilizados três computadores na sala dos professores para os alunos realizarem as tarefas *on-line* da pesquisa.

Esta pesquisa se faz relevante, também, em frente ao fato de termos recebido novos computadores para o laboratório de informática da Eames, que são, entretanto, subutilizados, já que são usados somente para as aulas de informática. Este estudo espera reforçar a relevância do uso da *internet* com os alunos, tanto em aulas presenciais, quanto em atividades extraclasse.

3.3 PARTICIPANTES

Esta pesquisa-ação teve como participantes 40 alunos que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa tendo para tanto assinado um Termo de Consentimento (APÊNDICE A). Os alunos têm idades entre 18 e 22 anos e cerca de 95% são provenientes do Estado do Rio de Janeiro. Grande parte deles tem celular e acesso à *internet*. Os 40 alunos pertenciam a duas turmas distintas e intactas da escola e foram divididos, respectivamente, em 20 alunos para o grupo experimental, e 20 para o grupo controle. Nesse sentido, podemos dizer que este estudo é quase-experimental (DORNYEI, 2007), uma vez que não utilizou a técnica de seleção aleatória de participantes, tendo, antes, usado grupos intactos que foram designados como experimental e controle. O número de participantes em cada grupo é suficiente para uma comparação estatística do tipo quase-experimental (DORNYEI, 2007).

Os alunos do grupo experimental tiveram instrução sobre a L2 em sala de aula e fizeram as tarefas pedagógicas em uma abordagem híbrida depois do horário da aula e sem a interferência da professora-pesquisadora; e o grupo controle recebeu instrução sobre a L2 seguindo somente a metodologia tradicional em sala de aula, sem acesso às tarefas *on-line* do ambiente híbrido.

A Eames segue o modelo de ensino tradicional descrito por Saviani (1991) que vê o professor como tendo competência técnica e sendo produtor do saber, enquanto o aluno é considerado como consumidor do saber que se limita a aprender o conteúdo adquirindo o conhecimento sistematizado. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno sem cooperação, de forma sistemática, é considerada um indicador de que houve aprendizagem. As notas obtidas são necessárias para verificação do mínimo exigido para cada série.

Vale reiterar que o currículo da Eames só pode ser alterado diante da autorização da Diretoria de Ensino da Marinha. Os alunos convidados a participar da pesquisa supostamente pertencem à geração que Prenski (2001) denomina “nativos digitais” uma vez que nasceram entre 1992 e 1994, em plena expansão da *internet*, o que justifica o interesse da pesquisa sobre o impacto desse recurso no ensino-aprendizagem de L2. Prensky (2010) afirma que a mudança ocorrida no ambiente tecnológico afetou a área educacional dos jovens, resultando em uma maior procura por atividades extraclasse (o que ele chama de *afterschool*, para descrever o aprendizado informal por meio de colegas, *internet*, *YouTube*, televisão, jogos, telefones celulares e outras formas que estão surgindo).

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

Para a coleta de dados foi utilizada uma conjugação de instrumentos, visando a atingir os objetivos desta pesquisa e endossando a posição de Strauss e Corbin (1998 *apud* DÖRNYEI, 2007) de que o uso do método quantitativo e qualitativo deve ser uma ação recíproca, um método oferecendo dados ao outro, de forma que ambos sejam beneficiados por meio da triangulação, e não o uso de um método tentando

suplementar o outro. Nesta pesquisa, foram analisados dados oriundos de questionários administrados aos alunos em formato de pré e pós-testes, entrevistas e o diário de pesquisa da professora-pesquisadora.

3.4.1 Questionários

Cinco questionários foram elaborados (APÊNDICES B, C, D, E e F). O primeiro (APÊNDICE B) foi respondido pelos dois grupos, controle e experimental, antes da primeira tarefa na sala de aula, para levantar um perfil de cada grupo. O questionário continha quatro questões fechadas, duas mistas (fechadas e abertas) e sete abertas, e sua finalidade era colher dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil dos alunos em relação ao fato de terem computador ou telefone conectados à *internet*, com que frequência e finalidade acessavam a rede; que tipo de informação procuravam na *internet*; se já haviam utilizado a *internet* para praticar inglês, se concordavam que a *internet* podia auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades da L2; quais os *sites* que gostariam de utilizar para praticar a L2; quantos anos haviam estudado inglês na escola e se haviam feito curso de inglês particular. O questionário pedia também que o aluno-participante escrevesse um pequeno parágrafo em inglês sobre o seu perfil para uma possível comparação com o texto escrito na tarefa três (APÊNDICE E).

Três questionários (APÊNDICES C, D e E) foram administrados depois de cada tarefa pedagógica enviada para o endereço eletrônico dos alunos do grupo experimental. Os questionários seguiram o mesmo padrão, com sete perguntas abertas para a coleta de dados qualitativos, e objetivaram coletar dados sobre o posicionamento dos alunos a respeito das tarefas pedagógicas feitas *on-line*. Foi perguntado como o aluno relacionou as tarefas *on-line* com as atividades das aulas presenciais; se ele havia gostado da inclusão de componentes *on-line* para a disciplina inglês e se creditava nessa metodologia; se ele havia sentido alguma dificuldade; se achava que a presença da professora dando instruções durante as tarefas teria ajudado; e se ele já conhecia a ferramenta sugerida para fazer as tarefas.

Depois do recesso escolar e no meio do ano letivo, outro questionário (APÊNDICE F) foi respondido por todos os alunos participantes, a fim de produzir dados longitudinais. Esse questionário continha três perguntas abertas para o grupo experimental e três perguntas abertas para o grupo controle. Foi perguntado se o aluno havia continuado o estudo de inglês ou se havia tido contato com essa língua de alguma forma durante o recesso escolar; e se ele havia usado *sites* ou acessado conteúdos em inglês durante o recesso ou no horário de folga. Além disso, para o grupo experimental, foram reforçadas as perguntas, enfatizando os *sites* usados nas tarefas pedagógicas.

A análise de dados foi realizada a partir das transcrições das respostas dos questionários de cada aluno-participante (APÊNDICE G). Os dados do questionário B foram usados para a análise quantitativa da seção 4.1 sobre o perfil dos alunos-participantes. As respostas dos alunos-participantes dos questionários C, D, E e F ajudaram a responder qualitativamente à pergunta central e às duas subperguntas da pesquisa, na seção 4.3. Finalmente, reiteramos que a análise dos dados do questionário F foi usada para triangulação dos dados produzidos pelos questionários C, D e F, na seção 4.3.7.

3.4.2 Pré-teste e pós-teste

Um pré-teste e um pós-teste (APÊNDICES H e I) foram aplicados a ambos os grupos, controle e experimental, para a avaliação do letramento digital e desempenho linguístico. Os testes foram feitos pelos alunos em uma sala de aula, fora do horário de aula, com o uso dos celulares dos próprios alunos para que pudessem acessar a *internet*. Como exposto na seção 3.2, o laboratório passou por reformas no mesmo período em que a pesquisa foi conduzida, assim houve uma adaptação para o uso dos testes no formato papel com o uso da *internet* dos celulares na sala de aula. As atividades do pós-teste seguiram o mesmo padrão das atividades do pré-teste, para que os resultados fossem coerentes. Cada teste (pré e pós) continha um texto diferente sobre a vida de um jogador de futebol famoso retirado do *site* www.biography.com, seguido de um exercício com cinco perguntas diretas em português, para ser respondido no mesmo idioma, e um exercício com identificação

de cinco proposições verdadeiras, em L2, sobre o texto. Os pré e pós-testes tinham um valor total de dez pontos cada um e cada questão da prova valia um ponto.

Um teste de comparação de notas dos pré e pós-testes, o Wilcoxon, foi conduzido para analisar o desempenho da compreensão leitora em L2 dos grupos controle e experimental entre o pré e pós-teste. O teste Mann-Whitney foi conduzido para comparar diferenças entre os grupos controle e experimental. A avaliação do desempenho da compreensão leitora foi feita por meio de notas, de zero a dez, atribuídas aos alunos de acordo com o número de acertos nos pré e pós-testes. Para a análise estatística, o alpha foi fixado em 0,05 para esse teste. O grupo experimental fez o pré-teste no dia 10 de março e o grupo controle, no dia 11 de março, antes que o grupo experimental começasse a fazer a implementação da abordagem híbrida, ou seja, as tarefas desenvolvidas *on-line*. O pós-teste foi feito no dia 2 de junho, três meses após a realização do pré-teste, pelos dois grupos experimental e controle. Nesse sentido, podemos dizer que esta pesquisa teve caráter longitudinal, em face do período transcorrido, entre o pré e pós-teste.

3.4.3 Tarefas (Tratamento)

Reiterando, os alunos-participantes realizaram três tarefas pedagógicas (APÊNDICES J, K e L) *on-line* fora da sala de aula e em um horário extraclasse. As tarefas foram adaptadas de Finardi e Porcino (2013), que elaboraram um ciclo de tarefas seguindo as sugestões de Skehan (1996, 1998) para as fases de pré-tarefa, durante-tarefa e pós-tarefa. Devido a questões de limitação de tempo e escopo, nesta pesquisa somente a fase durante-tarefa foi implementada. Segundo Ellis (2006), a fase durante-tarefa é a única obrigatória do ciclo e consiste em garantir que o aprendiz complete a tarefa.

Com base em Finardi e Porcino (2013, p. 282), as tarefas da pesquisa também foram desenvolvidas com o uso da *internet*, “[...] já que ela disponibiliza, por meio de seus recursos, tudo que é esperado de uma tarefa: foco comunicativo, interação, conteúdo autêntico, multimodalidade, entre outros”. De acordo com esse pressuposto, a

primeira tarefa (APÊNDICE J) envolveu a leitura de um texto jornalístico, escolhido a critério de cada aluno e retirado do *site* www.newsmag.jp. Os alunos deveriam fazer a leitura do texto em inglês com a ajuda de um texto jornalístico em português, escolhido também a critério de cada aluno, que apresentava a mesma temática, além do uso do *site* www.translate.google.com para a tradução de palavras e trechos. A tarefa se caracterizou por ser não focada (ELLIS, 2003), uma vez que não tinha o objetivo de eliciar uma estrutura gramatical específica.

A segunda tarefa (APÊNDICE K) apresentou um foco mais interativo e se caracterizou como uma tarefa focada (ELLIS, 2003), uma vez que tem o objetivo de estimular o uso de adjetivos para descrever produtos. Os alunos tinham que acessar o *site* www.amazon.com com o objetivo de comprar três presentes para amigos, usando o dicionário *on-line* www.pt.bab.la para checar as palavras desconhecidas.

A terceira tarefa (APÊNDICE L) consistia em usar um *site* de relacionamento social, o www.hipenpal.com, onde pessoas de diversas partes do mundo descrevem suas qualidades, interesses, idade, lugar de origem, entre outros. Por meio da leitura dos textos apresentados na página principal, e usando o *site* de tradução www.linguee.com como apoio ao entendimento dos textos, os alunos deveriam escolher três pessoas apresentadas no *site* de relacionamento social, justificando sua escolha de forma escrita em L1. Foi pedido aos alunos-participantes que escrevessem um pequeno parágrafo em inglês (L2) sobre eles mesmos, seguindo os modelos apresentados no *site*, para que pudessem ser enviados ao *site* visando a uma futura correspondência com os participantes escolhidos, reforçando a autenticidade da tarefa. A terceira tarefa também se caracterizou como sendo focada, pois demandava do aluno uma forma linguística preestabelecida, no caso, o presente simples.

O foco das tarefas elaboradas para esta pesquisa era principalmente a habilidade de leitura ainda que houvesse algum interesse na produção escrita para avaliar possíveis ganhos depois do tratamento. É importante enfatizar que os alunos tinham que seguir as instruções de cada tarefa, usando as ferramentas de tradução e consulta de vocabulário sugeridas, mas, caso preferissem, tinham liberdade para usar outras ferramentas de tradução ou dicionários na *internet*. Não foi estabelecido um tempo-limite, de modo que os aprendizes pudessem fazer a tarefa dentro de seu próprio

tempo, dando, assim, mais ênfase à acurácia no cumprimento das tarefas (ELLIS, 2006).

A escolha das tarefas com foco na leitura facilita a elaboração de um projeto de ensino com ênfase nessa habilidade, e foi feita em razão do contexto desta pesquisa, mas é importante ressaltar a possibilidade de se pensar na inclusão das outras habilidades, como a escrita, a fala e a escuta, por meio de ferramentas na *internet*, como *penpals*,¹⁰ *Voicethread*,¹¹ e *Podcasts*,¹² respectivamente.

As três tarefas foram aplicadas no período de 12 de março a 30 de maio de 2014, em dias variados, de acordo com a disponibilidade dos alunos. Devido às reformas ocorridas no laboratório de informática, foram disponibilizados três computadores na sala dos professores para a realização das tarefas, que eram enviadas para o endereço eletrônico pessoal dos alunos, que as realizaram nesses computadores. Devido ao número reduzido de computadores, os alunos foram divididos em grupos diários para que pudessem desempenhar as tarefas pedagógicas. As tarefas foram feitas depois do horário da aula, quando a sala dos professores se encontrava disponível para uso dos alunos, que foram divididos, em uma média de quatro por dia. Com o objetivo de incentivar a autonomia dos alunos, a professora-pesquisadora não participou da execução das tarefas. Dois professores, um de Matemática e um de Português, foram convidados a acompanhar os alunos durante as tarefas, no caso de haver alguma ocorrência, como falha do computador ou *internet*, ou alguma dúvida que viesse a surgir sobre a tarefa. Os professores foram orientados quanto aos procedimentos a serem adotados durante a tarefa, ou seja, explicar aos alunos que eles deveriam seguir os passos da tarefa para completá-la, responder ao questionário depois da tarefa e enviar para o correio eletrônico da professora-pesquisadora. Excertos das tarefas de sete alunos-participantes foram analisadas qualitativamente na seção 4.3. As tarefas completas podem ser checadas no Apêndice M.

¹⁰ Os projetos de *penpals* visam à prática da escrita por meio de trocas de e-mails entre os aprendizes da L2 e os falantes nativos.

¹¹ O *Voicethread* é uma ferramenta da *internet* para a prática oral colaborativa.

¹² O *Podcast* é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na *internet*, criado e transmitido pelos próprios usuários.

3.4.4 Comparação do dois parágrafos

Uma comparação do parágrafo escrito no questionário sobre o perfil (APÊNDICE B) com o parágrafo da terceira tarefa (APÊNDICE L) foi feita para que um levantamento estatístico e qualitativo pudesse ser realizado em relação a possíveis ganhos da acurácia para triangulação dos dados. Em termos gerais, no âmbito dos estudos em aquisição da L2, o conceito de acurácia é definido como a preocupação com a correção formal em termos de aspectos formais específicos (BRUMFIT, 2000). Para este estudo, foi usada a definição de Foster e Skehan (1996) que avaliam a acurácia em termos de precisão gramatical, ou seja, a produção sem qualquer tipo de erro, independentemente do aspecto formal da língua em que está sendo avaliado.

Para a obtenção da nota de acurácia por parágrafo, usamos uma medida de acurácia global, seguindo Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012), que divide o número de erros gramaticais cometidos pelo número total de palavras do texto produzido para, em seguida, multiplicar o resultado por cem. O número obtido corresponde à quantidade de erros cometidos a cada cem palavras. Assim, quanto menor a nota, menos erros o aluno-participante cometeu. Um teste T foi realizado para medir ganhos quantitativos em acurácia gramatical, entre os parágrafos do questionário B e da terceira tarefa, como pode ser observado na seção 4.2.2. Uma análise qualitativa dos ganhos em acurácia também foi conduzida para demonstração do desenvolvimento linguístico em L2 dos alunos-participantes.

3.4.5 Entrevista

Com o intuito de compreender melhor o processo das tarefas *on-line* extraclasse sob o viés dos alunos, uma entrevista foi conduzida logo após a realização das tarefas pedagógicas e o pós-teste, em uma das salas de aula. A professora-pesquisadora gravou a entrevista pré-elaborada, em grupo, em áudio, com os alunos de ambos os grupos, experimental (APÊNDICE N) e controle (APÊNDICE O), para a coleta de dados qualitativos. A entrevista do grupo experimental foi realizada em duas etapas,

com sete alunos cada uma no dia 30 de junho. O terceiro grupo de seis alunos, previsto para ser entrevistado, não pôde comparecer por estar ocupado com outras obrigações na escola. O grupo controle foi todo entrevistado, com dois grupos de sete alunos e um de seis, no dia 2 de julho. As entrevistas, gravadas e transcritas para análise, geraram dados relevantes para a pesquisa, apesar de não terem cumprido o tempo mínimo sugerido por Dörnyei (2007), de uma hora para cada uma.

Uma entrevista focal, não estruturada, também foi usada para que os alunos-participantes do grupo experimental pudessem expor suas opiniões sobre o resultado do pré e do pós-testes. Todas as entrevistas foram gravadas em um gravador de áudio e, depois, transcritas pela própria professora-pesquisadora para que as falas dos alunos-participantes pudessem ser analisadas (APÊNDICE P).

3.4.6 Diário de pesquisa da professora-pesquisadora

O diário da professora (APÊNDICE Q) contribuiu para preservar as vivências e as percepções do que sucedeu na aula, como sentimentos, preocupações, frustrações, ambiente de aula, atitude dos alunos ou proposta de ações (BOLÍVAR *et al.*, 2001). O diário de classe da professora também foi analisado para a triangulação e validação dos dados. Os fatos ocorridos durante as tarefas pedagógicas na sala dos professores foram por eles relatados e incluídos no diário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo foi dividido em três seções. Cada uma delas tem o propósito de oferecer possíveis respostas para a pergunta principal da pesquisa. Na primeira seção deste estudo, foi feita uma análise quantitativa do questionário inicial (APÊNDICE B). A construção desse questionário baseou-se em perguntas fechadas e mistas, reportando-se cada uma delas ao objetivo geral: conhecer o nível de conhecimento de inglês e das TICs dos alunos-participantes. Conforme descrito no Capítulo 3, com esse instrumento de coleta de dados, identificamos o perfil dos grupos relativamente: à posse de computador ou telefone conectado à *internet*; à frequência de acesso à *internet*; à finalidade de uso da *internet*; ao tipo de busca na *internet*; ao uso da *internet* para praticar inglês; ao auxílio da *internet* no desenvolvimento das habilidades em inglês; a *sites* disponíveis na *internet* para ampliar as habilidades em inglês; ao tempo de estudo do inglês; ao nível de inglês; ao estudo de inglês em curso particular; e a ferramentas e *sites* acessados na *internet*.

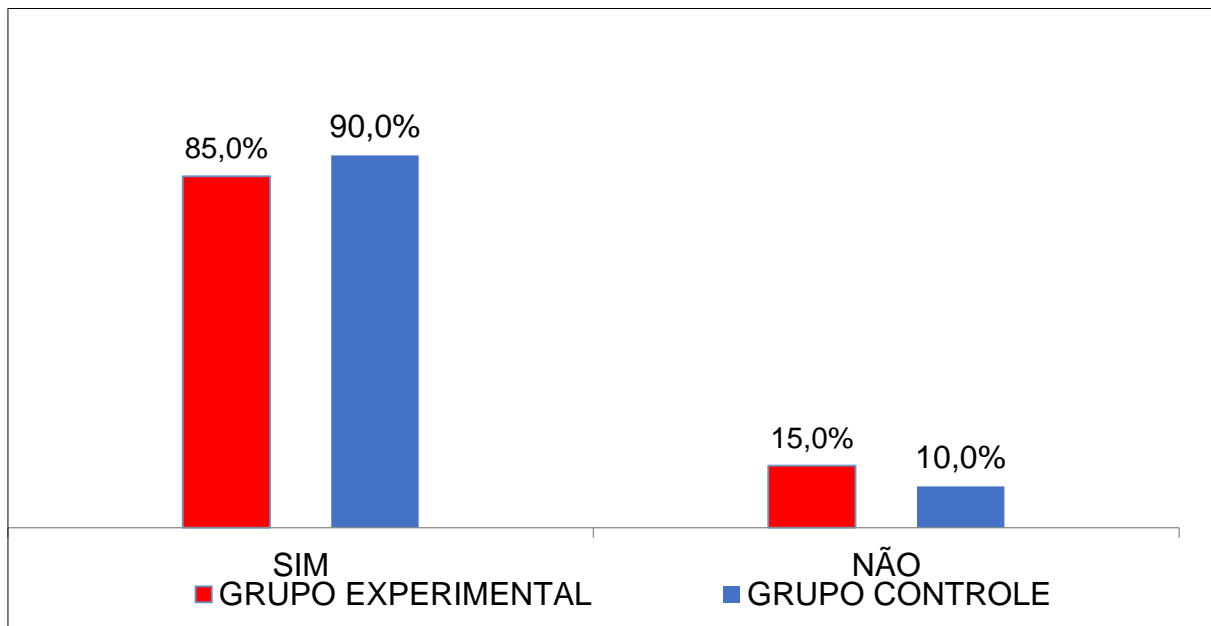
A segunda e terceira seções deste capítulo se destinam à questão central da pesquisa, no que tange ao uso de ferramentas *on-line* para a execução de tarefas para a aprendizagem da L2 e às questões da pesquisa no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e do letramento digital. Com esse procedimento tentamos analisar as competências específicas da L2, para responder à pergunta central: qual o impacto do uso das TICs na aprendizagem de inglês como L2 dos aprendizes da Marinha? Esse procedimento também tentou analisar o desenvolvimento da autonomia dos alunos-participantes, para responder à subpergunta, se as tarefas realizadas extraclasse, no ambiente *on-line*, são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno, assim como para analisar o desenvolvimento das competências do letramento digital e para responder à segunda subpergunta, se a metodologia híbrida proposta pra o ensino/aprendizagem de L2 contribui para o desenvolvimento do letramento digital do aluno. Vale frisar que, como a pergunta de pesquisa central considera o desempenho acadêmico de todos os alunos-participantes, os dados da seção 4.2 apresentados incluem o resultado quantitativo do desempenho acadêmico, e os dados da seção 4.3 apresentam as

perspectivas dos alunos-participantes em relação ao seu desempenho durante a execução das tarefas.

O estudo buscou investigar os possíveis impactos da inclusão de um ensino com ferramentas *on-line* em um curso presencial de inglês e as dificuldades ou restrições enfrentadas pelos alunos no uso dessas ferramentas, identificando, para tanto, seis núcleos de significados por meio das perguntas dos questionários da terceira seção: a relação da tarefa *on-line* com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa; satisfação em participar da tarefa desenvolvida *on-line*; contribuição para a aprendizagem da inclusão de um componente *on-line*; dificuldade para fazer a tarefa; importância da presença da professora; e conhecimento das ferramentas usadas para a execução da tarefa.

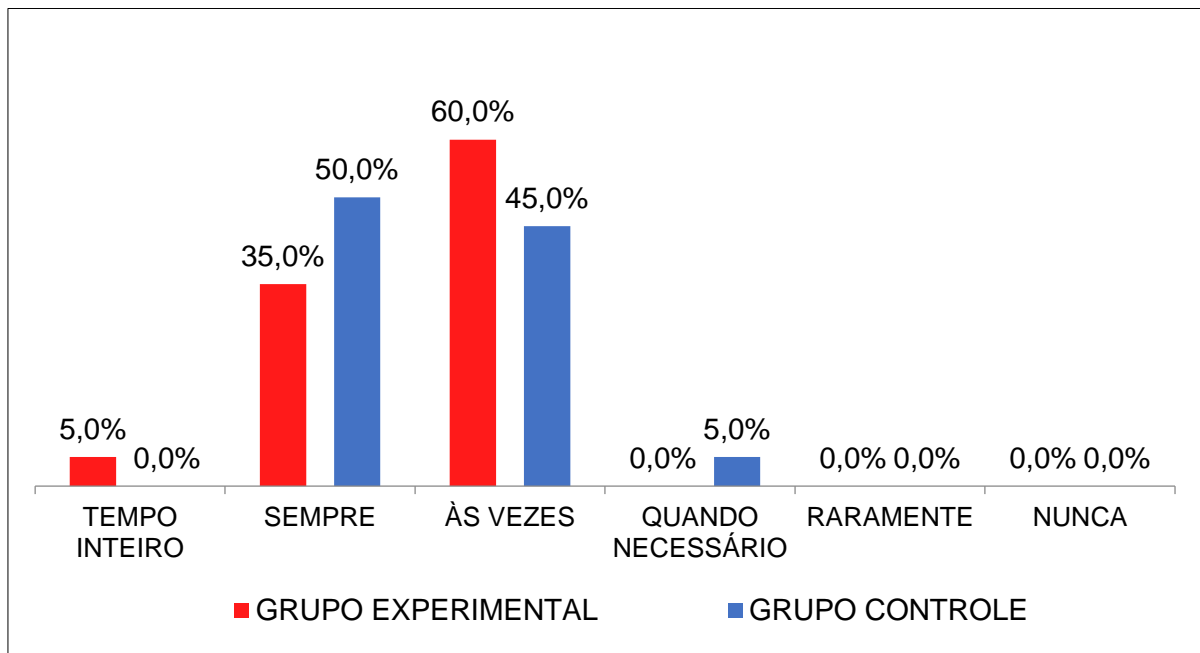
4.1 PERFIL DOS ALUNOS-PARTICIPANTES

Da análise dos resultados obtidos a partir do questionário sobre o perfil do aluno (APÊNDICE B), no que diz respeito a possuírem computador ou telefone conectado à *internet*, constatamos que 90% dos participantes do grupo experimental e 85% do grupo controle, ou seja, a maioria possui conexão à *internet* (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Computador ou telefone conectado à *internet*

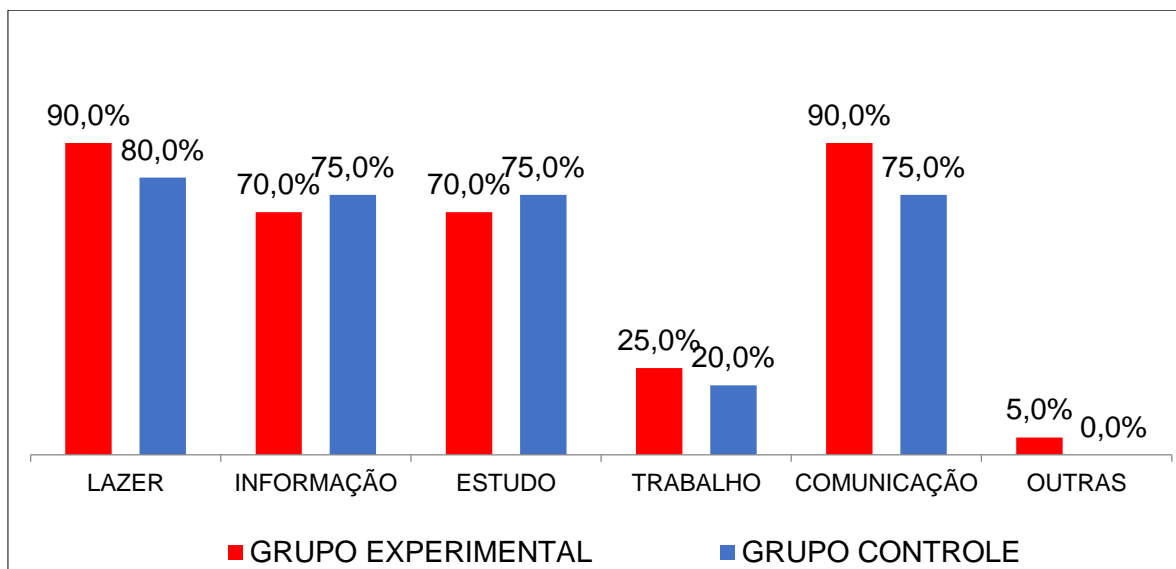
Fonte: Do autor.

Em relação à frequência com que acessam à *internet* (Gráfico 2), 35% dos alunos-participantes do grupo experimental responderam que sempre e 60% às vezes, enquanto 50% do grupo controle disseram que sempre e 45% às vezes. Do grupo experimental, constatamos que 5% informaram que usam a *internet* o tempo inteiro. Já que os horários para o uso da *internet* na Eames são rigidamente determinados e restritos, os alunos provavelmente estavam considerando suas rotinas fora da escola. Esses resultados podem estar relacionados com o fato de os alunos serem nativos digitais (PRENSKY, 2001) e considerarem a *internet* como uma ferramenta presente em suas vidas cotidianas.

Gráfico 2 – Frequência de acesso à *internet*

Fonte: Do autor.

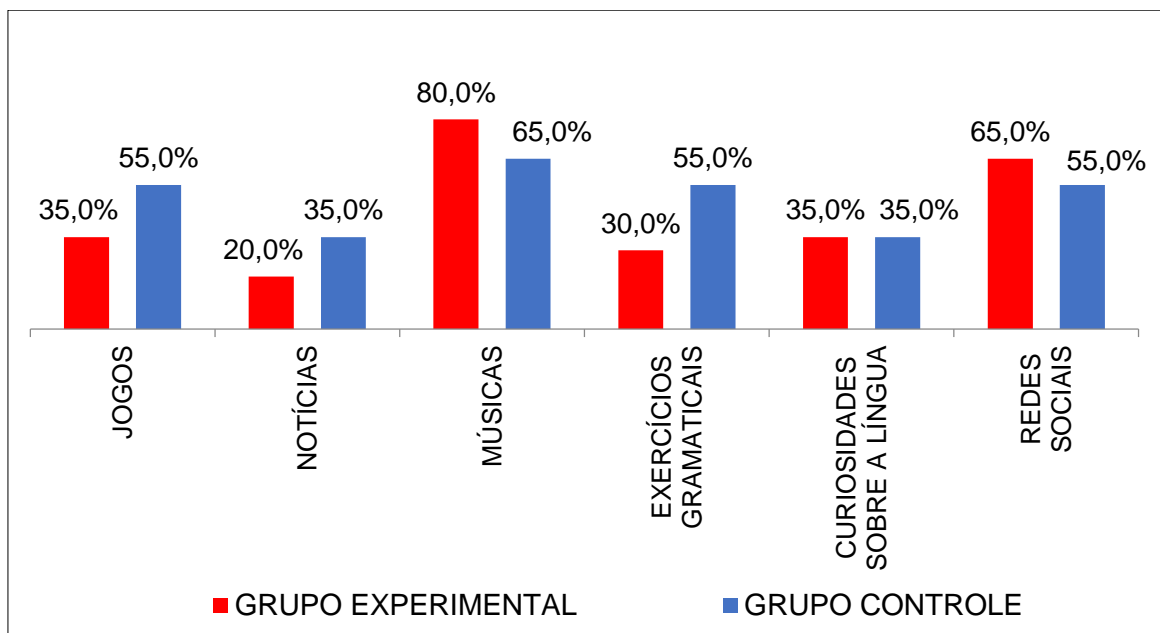
Verificamos que as finalidades de uso da *internet* se situavam em vários domínios (Gráfico 3), ficando a maioria na área de lazer, informação, estudo e comunicação. Apenas 25% do grupo experimental e 20% do grupo controle responderam que usam a *internet* para o trabalho.

Gráfico 3 – Finalidade de uso da *internet*

Fonte: Do autor

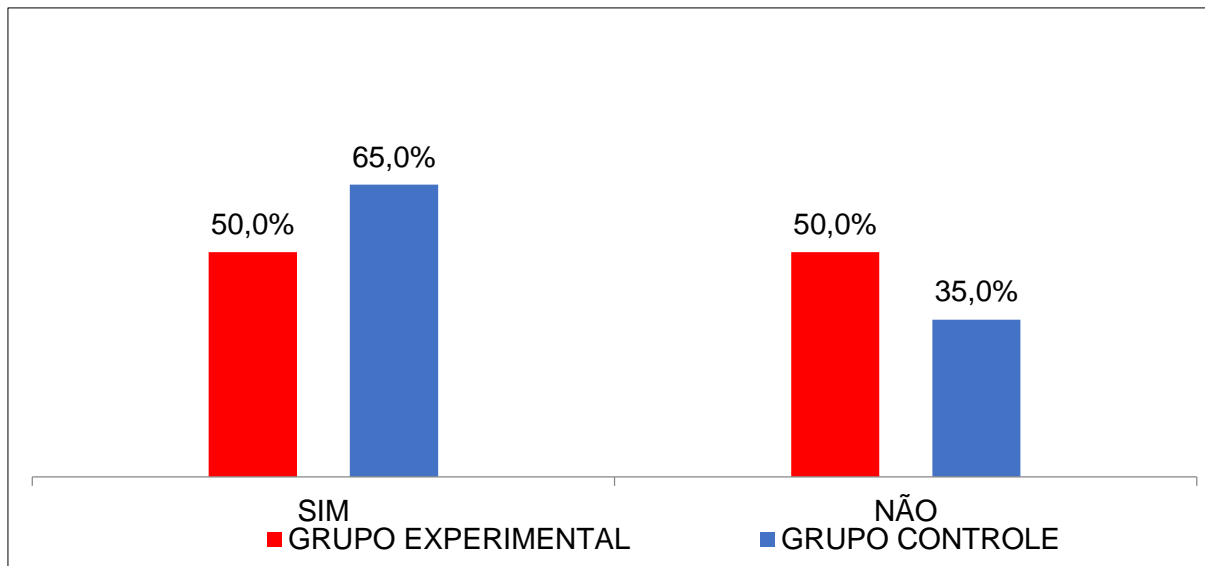
Em relação aos *sites* disponíveis na *internet* para ampliar as habilidades em inglês (Gráfico 4), 80% do grupo experimental e 65% do grupo controle escolheram o de música. Como podemos verificar, o entretenimento ocupa um lugar preponderante na utilização que os participantes desta pesquisa fazem da *internet*. As redes sociais também ocupam um lugar relevante na utilização da *internet*, com 65% do grupo experimental e 55% do grupo controle. Esses dados se mostraram favoráveis para a realização das tarefas pedagógicas do tratamento que envolveu o uso do ambiente virtual.

Gráfico 4 – Opções da *internet* para ampliar as habilidades de inglês



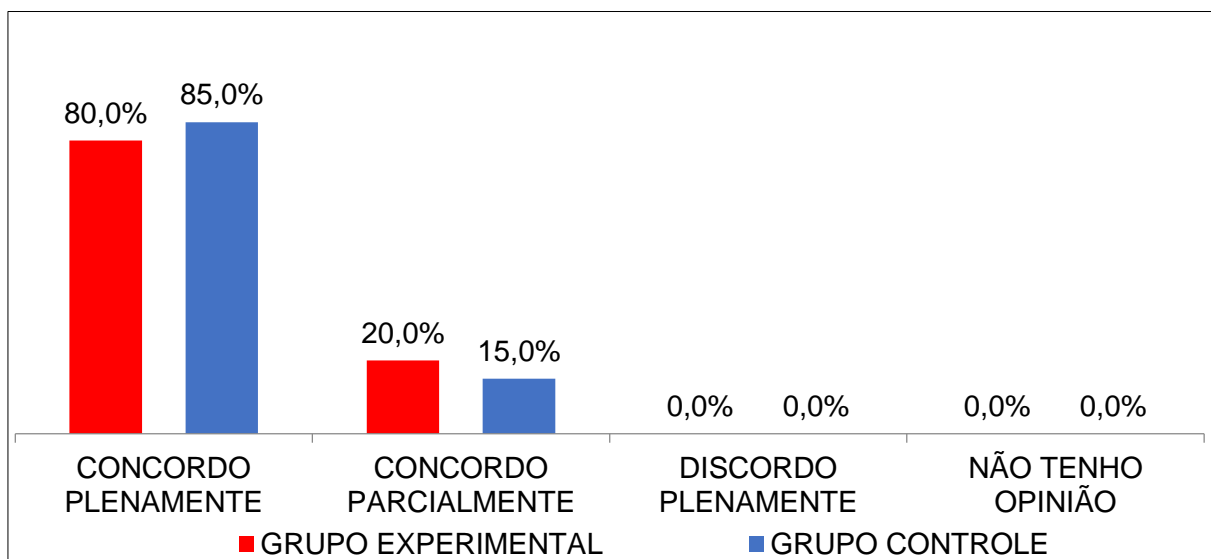
Fonte: Do autor.

Contudo, a maioria dos alunos-participantes também incluiu, efetivamente, a *internet* como recurso utilizado para estudar inglês (Gráfico 5), com 50% do grupo experimental e 65% do grupo controle, que já utilizaram essa ferramenta para praticar inglês.

Gráfico 5 – Uso da *internet* para praticar inglês

Fonte: Do autor.

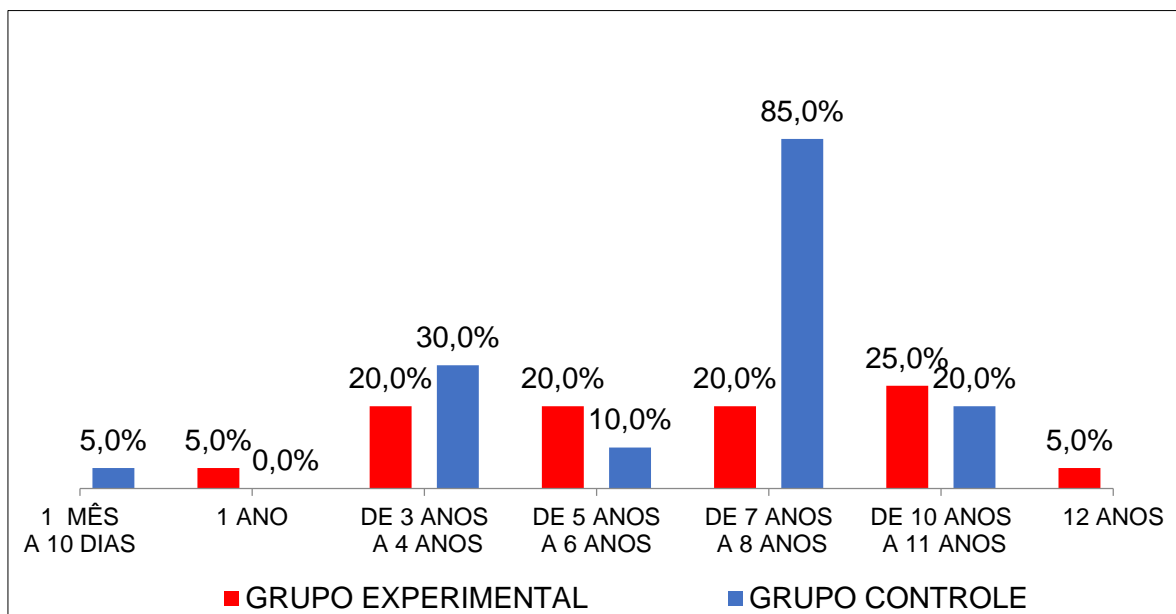
Como podemos verificar pela análise do Gráfico 6, os participantes concordam que a *internet* pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades em inglês. Essa opinião dos alunos-participantes provavelmente favoreceu a execução das tarefas do tratamento da pesquisa, que tem como pergunta central: qual o impacto das TICs no desenvolvimento da competência linguística da L2?

Gráfico 6 – Parecer dos grupos sobre o auxílio da *internet* no desenvolvimento das habilidades em inglês

Fonte: Do autor.

Também foi de especial interesse para este estudo verificar, antecipadamente, quantos anos no total os alunos-participantes haviam estudado inglês na escola (Gráfico 7). No grupo experimental, a maioria havia estudado três, seis, sete ou dez anos, apresentando uma grande variedade de respostas, mas o grupo controle foi mais conciso, com 85% dos alunos-participantes tendo estudado de sete a oito anos.

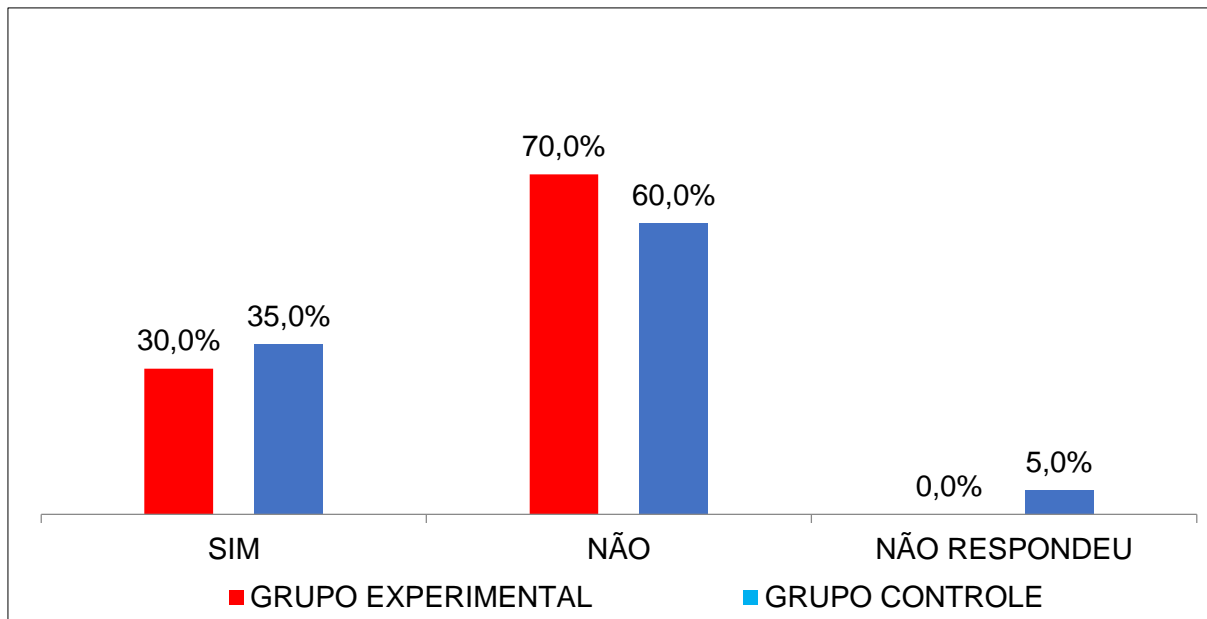
Gráfico 7 - Tempo de estudo de inglês na escola



Fonte: Do autor.

Em relação ao estudo em algum curso de inglês particular (Gráfico 8), os grupos experimental e controle apresentaram um quantitativo de somente 30% e 35%, respectivamente, de alunos-participantes que já haviam estudado por algum tempo. Ressaltamos que as tarefas foram desenvolvidas para alunos iniciantes no estudo da L2, assim essa informação foi verificada para uma melhor descrição de cada grupo.

Gráfico 8 – Estudo de Inglês em curso particular



Fonte: Do autor.

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

Esta seção apresenta os resultados da análise quantitativa conduzida para responder à pergunta principal da pesquisa sobre o impacto do uso das TICs na aprendizagem de inglês como L2 dos aprendizes da Marinha. Essa pergunta da pesquisa foi dividida em duas subperguntas, quais sejam: a) se as tarefas extraclasse (no ambiente *online*) são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno; e b) se a abordagem híbrida proposta contribui para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos-participantes. Reiterando, o foco principal da pesquisa é saber se o tratamento, por meio de uma abordagem híbrida, causa melhora no desempenho em L2. Conforme explicado na seção de metodologia, a fim de investigar essa questão principal, os participantes foram divididos em dois grupos. O grupo experimental foi submetido ao tratamento da abordagem híbrida em um formato de pré-pós teste. No que segue os resultados dos pré e pós-testes serão analisados a fim de sabermos se houve ganhos estatisticamente significativos entre os testes e os grupos.

O Quadro 2 a seguir apresenta as abreviações empregadas para identificar os tipos de instrumentos de geração de dados selecionados.

Quadro 2 – Abreviações usadas no Capítulo 4

Abreviações	Significados
N	Número de alunos-participantes
PRECTR	Pré-teste do grupo controle
POSTCTR	Pós-teste do grupo controle
PREEXP	Pré-teste do grupo experimental
POSEXP	Pós-teste do grupo experimental
Q. 1	Transcrição do questionário aplicado depois da primeira tarefa (APÊNDICE G).
Q. 2	Transcrição do questionário aplicado depois da segunda tarefa (APÊNDICE G).
Q. 3	Transcrição do questionário aplicado depois da terceira tarefa (APÊNDICE G).
P.	Aluno-participante.
Entrevista, Grupo Exp. 1	Excertos da primeira entrevista com o grupo experimental, gravada em áudio (APÊNDICE P)
Entrevista, Grupo Exp. 2	Excertos da segunda entrevista com o grupo experimental, gravada em áudio (APÊNDICE P).
Entrevista, Grupo Con. 2	Excertos da segunda entrevista com o grupo controle, gravada em áudio (APÊNDICE P).
Entrevista focal, Grupo Exp. 1	Excertos da entrevista focal com o grupo experimental gravada em áudio (APÊNDICE P)
Parágrafo A	1º Parágrafo (parágrafo do questionário sobre o perfil do aluno)
Parágrafo Z	2º Parágrafo (parágrafo da terceira tarefa)

Fonte: Do autor.

4.2.1 Pré e pós-testes

Esta seção apresenta os resultados da análise estatística descritiva dos pré e pós-testes dos grupos controle e experimental, com 100% dos alunos-participantes de cada grupo. As médias dos escores foram calculadas para verificar diferenças dentro

dos grupos em dois momentos distintos, antes do tratamento – pré-teste – e após o tratamento – pós-teste – assim como a diferença de ganhos entre os grupos controle e experimental.

Começaremos com uma comparação das médias dos escores dos dois grupos e, em seguida, apresentaremos os resultados estatísticos para verificar o desempenho em L2 de cada grupo e entre grupos. O método usado para calcular as médias está descrito no Capítulo 3.

Tabela 1 – Tabela de frequência

	PRECTR	POSTCTR	PREEXP	POSEXP
N	20	20	20	20
Média	9.3000	8.5000	9.5000	8.1750
Desvio padrão	.7504	1.3278	.8272	1.6406
Assimetria	-.577	-.281	-1.860	-1.825
Erro de assimetria	.512	.512	.512	.512
Curtose	-.991	-1.305	3.443	4.242
Erro de curtose	.992	.992	.992	.992
Mínimo	8.00	6.00	7.00	3.00
Máximo	10.00	10.00	10.00	10.00

Fonte: Do autor.

Como pode ser observado na Tabela 1, apesar de o grupo experimental ter tido uma média (9,5) melhor que o grupo controle (9,3) no pré-teste, a média do grupo controle (8,5) foi mais alta que a do grupo experimental (8,17) no pós-teste. Observamos que ambos os grupos tiveram uma média menor no pós-teste que no pré-teste.

Os escores dos pré e pós-testes dos grupos experimental e controle foram comparados para verificar se houve diferenças estatisticamente significativas entre eles. Primeiramente, os dados descritivos dos grupos foram analisados para confirmar se a distribuição dos dados era normal. Conforme a Tabela 1, vemos que há

problemas com a medida de Curtose indicando que não há distribuição normal de dados.

Dois testes não paramétricos, o Teste Wilcoxon e o Teste Mann-Whitney, foram usados para a comparação das médias dos escores dos grupos controle e experimental. O primeiro teste, o Wilcoxon, foi conduzido para verificar diferenças dentro dos grupos em dois momentos distintos, antes do tratamento – pré-teste – e após o tratamento – pós-teste. O segundo teste, Mann-Whitney, examinou as diferenças de ganhos entre os grupos controle e experimental. A Tabela 2 apresenta os dados estatísticos do Teste Wilcoxon.

Tabela 2 - Teste Wilcoxon – comparação dos dois momentos (antes e depois do tratamento)

Comparação						
Fixo	Pré	X	Pós	Teste	Valor p	N
Controle	9,3		8,5	Wilcoxon	0,013	20
Experimental	9,5		8,12	Wilcoxon	0,003	20

Fonte: Do autor.

Observa-se, na Tabela 2, que o valor de p encontrado foi 0,003 ($p < 0,05$) para a diferença obtida nos pré e pós-testes para o grupo experimental, indicando que houve diferença estatisticamente significativa para esse grupo. Esse resultado demonstra que o tratamento dado ao grupo experimental alcançou o efeito contrário ao esperado. Em relação aos dados do grupo controle, a Tabela 2 mostra que também houve diferença estatisticamente significativa para esse grupo, com um valor de p de 0,013 ($p < 0,05$), também na direção contrária da esperada.

Tabela 3 – Mann-Whitney: comparação entre os grupos controle e experimental

	Controle	X	Experimental	Teste	Valor p	N
Pré-teste	9,3		9,5	Mann-Whitney	0,314	20
Pós-teste	8,5		8,12	Mann-Whitney	0,398	20

Fonte: Do autor.

O Teste Mann-Whitney comparou a diferença de ganhos entre grupos e, conforme a Tabela 3, não houve diferenças estatisticamente significativas. O valor de p encontrado para o pré-teste foi 0,314 ($p > 0,05$) e para o pós-teste foi 0,398 ($p > 0,05$).

Esses resultados vão contra a hipótese levantada neste estudo e requerem uma explicação calcada na análise qualitativa dos dados. Ao analisar as anotações do diário da professora-pesquisadora que aplicou o pós-teste para ambos os grupos, constatamos que oito alunos-participantes do grupo experimental e cinco alunos-participantes do grupo controle tiveram problemas com a conexão à *internet*, ou preferiram não usá-la. Como esse fato poderia ter influenciado os resultados do pós-teste, contribuindo, assim, para que não houvesse uma melhora de desempenho em L2, foram realizados novos testes de Wilcoxon e Mann-Whitney, sem as notas dos alunos que não usaram a *internet* durante o pré-teste e durante o pós-teste. Os resultados desse teste são mostrados nas Tabelas 4 e 5.

Como pode ser observado na Tabela 4, apesar de o grupo experimental ter tido uma média (9,67) melhor que o grupo controle (9,42) no pré-teste, a média do grupo controle (8,73) foi mais alta que o grupo experimental (8,67) no pós-teste. Observamos que ambos os grupos tiveram médias menores no pós-teste em relação ao pré-teste.

Tabela 4 – Teste Wilcoxon (segundo teste): comparação dos dois momentos (antes e depois do tratamento)

Comparação						
Fixo	Pré	X	Pós	Teste	Valor p	N
Controle	9,42		8,73	Wilcoxon	0,106	13
Experimental	9,67		8,67	Wilcoxon	0,011	12

Fonte: Do autor.

Segundo a Tabela 4, não houve mudanças significativas nos resultados do teste Wilcoxon para o grupo controle depois de retirados os participantes que não usaram a *internet*. O resultado do Teste Wilcoxon, usado para medir diferenças entre o pré e o pós-teste nos grupos controle e experimental, mostrou que não houve diferenças estatisticamente significativas para o grupo controle, com o valor de p de 0,106 ($p > 0,05$). Em relação ao grupo experimental, observamos que o resultado mostrou que houve diferença estatisticamente significativa com o valor de p de 0,011 ($p < 0,05$), porém contrária à hipótese inicial.

Na segunda comparação entre grupos (Tabela 5), constatamos que o grupo experimental teve uma média (9,50) melhor que a do grupo controle (9,22) no pré-teste. Já no pós-teste, o grupo experimental teve uma média (8,67) menor que a do grupo controle (9,22), confirmando a vantagem do grupo controle sobre o grupo experimental, verificada no questionário sobre o perfil do aluno na seção 4.1.

Tabela 5 – Mann-Whitney (segundo teste): comparação entre os grupos controle e experimental

	Controle	X	Experimental	Teste	Valor p	N
Pré-teste	9,22		9,50	Mann-Whitney	0,196	18 e 20
Pós-teste	9,67		8,67	Mann-Whitney	0,867	15 e 12

Fonte: Do autor.

O segundo Teste Mann-Whitney, conforme a Tabela 5, mostrou que não houve diferenças estatisticamente significativas, ou seja, o mesmo resultado do primeiro teste. O valor de p encontrado para o pré-teste foi 0,196 ($p > 0,05$) e para o pós-teste foi 0,867 ($p > 0,05$).

A fim de explicar os resultados deste estudo, os resultados dos Testes Wilcoxon e Mann-Whitney devem ser analisados juntamente com os dados qualitativos obtidos no diário pessoal da professora-pesquisadora e nas entrevistas. A análise das entrevistas mostrou que uma das razões que pode ter causado um pior desempenho no pós-teste se relaciona com o aspecto motivacional. O pré-teste foi feito nos dias 10 de março (turma experimental) e 11 de março (turma controle), um mês após o início das aulas na escola e um mês antes da época do início das provas do currículo escolar, que começaram no dia 3 de abril. De acordo com os relatos dos alunos-participantes, na entrevista gravada em áudio, a partir do mês de abril, eles começaram a ficar sobrecarregados com o acúmulo de provas curriculares (cerca de 11 disciplinas), e aqueles que não alcançavam a média escolar entravam no reforço depois do horário das aulas, além de não terem permissão para saírem da escola em alguns finais de semana. Esse fato, aliado ao excesso de atividades na escola como a preparação para a formatura que acontece no meio do ano, ou o aluno está longe de casa, em regime de internato, pode ter influenciado a motivação dos alunos-participantes ao fazerem o pós-teste no dia 2 de junho, cinco meses após o início do ano letivo. Os relatos abaixo dos alunos-participantes corroboram essa discussão.

<P. 20, Entrevista focal, Grupo Exp. 1> A gente não tava tendo tanta... tantas matérias na cabeça, não tinha tanta preocupação. Já na segunda, na segunda prova que foi mais no meio do ano, já tinha muita matéria em cima da gente. A cabeça já estava meio cansada também. A gente já tava um pouco...

<P. 14, Entrevista focal, Grupo Exp. 1> A gente tava meio... sei lá, a gente tava fazendo um monte de coisa aqui, né? Se preparando pra formatura, se preparando pra outras coisas. A gente fica meio dividido...

Lembramos que essa é uma das possíveis complicações insuperáveis no uso de turmas intactas, como foi o caso deste estudo. Essa rotina dos alunos-participantes, que é parte do treinamento militar, assim como a manutenção física da escola com

turnos de serviço à noite e nos finais de semana podem ter contribuído para a falta de entusiasmo dos alunos-participantes ao fazerem o pós-teste. Essas percepções dos alunos-participantes podem também ser reforçadas pelas transcrições do diário da professora-pesquisadora, onde é ressaltado que a queda na motivação e no interesse, a partir do período de provas, foi observada não só no dia do pós-teste, mas também no dia a dia. Podemos exemplificar com o trecho abaixo do diário de pesquisa.

Os seis alunos que fizeram a terceira atividade nesse dia, demonstraram cansaço para fazer a tarefa. Provavelmente, já estavam cansados e sobrecarregados com as provas dos dias anteriores, pois nos questionários, sempre manifestam interesse pelas atividades. (DIÁRIO DA PROFESSORA PESQUISADORA, 27-5-2014).

Além disso, a análise dos escores dos testes na Tabela 6 mostra que as notas do pré-teste foram altas, sugerindo que talvez o teste estivesse fácil ou tenha alcançado efeito teto (*ceiling effect*, em inglês) e, em razão disso alguns alunos podem ter percebido o pós-teste como uma simples repetição do primeiro, sem a mesma motivação, em razão do período em que ele foi realizado, conforme explicado acima.

Tabela 6 – Escores do pré e pós-testes (compreensão leitora)

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROLE		
PARTICIPANTES	PRÉ- TESTE	PÓS- TESTE	PARTICIPANTES	PRÉ- TESTE	PÓS- TESTE
P. 1	10,0 *	9,5	P. 1	9,0	9,0
P. 2	10,0 *	7,0	P. 2	8,0	7,0 *
P. 3	9,0	9,0 *	P. 3	10,0	10,0
P. 4	8,0	6,0 *	P. 4	10,0	10,0
P. 5	9,0	10,0	P. 5	7,0	9,0 *
P. 6	8,0	7,0 *	P. 6	10,0	9,0
P. 7	8,5	8,0 *	P. 7	10,0	9,5 *
P. 8	9,0	7,0	P. 8	10,0	9,0 *
P. 9	9,5	9,0	P. 9	9,0	8,0 *
P. 10	10,0	8,0	P. 10	10,0	9,0
P. 11	8,0	8,5	P. 11	10,0	8,0 *
P. 12	9,0	10,0	P. 12	10,0	9,0
P. 13	10,0	7,0	P. 13	9,0	9,0
P. 14	10,0	10,0	P. 14	9,0	6,5
P. 15	10,0	10,0	P. 15	10,0	9,0
P. 16	9,0	7,0	P. 16	9,0	8,5
P. 17	10,0	10,0 *	P. 17	10,0	8,0
P. 18	10,0	8,0	P. 18	10,0	6,0 *
P. 19	9,0	10,0	P. 19	10,0	7,0
P. 20	10,0	9,0	P. 20	10,0	3,0 *

*Os testes não foram feitos com a ajuda da internet (alguns ficaram sem sinal).

Outra explicação plausível para esse resultado inesperado e que também tem cunho motivacional é o fato de as notas do pré e pós-teste não terem sido somadas à média dos alunos-participantes na disciplina Língua Inglesa. A manutenção de uma média alta é de interesse dos aprendizes da Marinha, já que no final do curso é realizada uma classificação de todos os alunos da escola, o que influencia as carreiras militares, com base na média de cada aluno. Podemos supor que esse fato também tenha

implicado no interesse do aluno-participante ao fazer o pós-teste, já que as notas obtidas não teriam validade para a média escolar uma vez que a participação dos alunos na pesquisa era voluntária, não tendo sido oferecida nenhuma compensação para os que mostrassem o seu melhor desempenho nas tarefas elaboradas.

De acordo com o diário da professora-pesquisadora, o fato de alguns alunos-participantes terem perguntado, no dia do pós-teste, se a nota obtida iria influenciar a média geral deles (apesar de todo o procedimento ter sido explicado pela professora-pesquisadora antes do experimento), reitera essa hipótese e se soma à explicação de cunho motivacional dos resultados inesperados obtidos nesta pesquisa.

Conforme explicado, os Testes Wilcoxon e Mann-Whitney foram realizados uma segunda vez, sem os dados dos alunos-participantes que tiveram problema com a *internet* nos pré e pós-testes. Os resultados foram apresentados na Tabela 4. Em razão dos resultados obtidos no segundo teste estatístico, concluímos que o fato de alguns alunos-participantes não terem usado a *internet*, ao fazerem o pós-teste, não justifica o resultado inesperado obtido. Faz-se necessária outra explicação para esse resultado.

Ainda em busca de uma resposta para esses resultados inesperados, analisamos as declarações dos alunos-participantes nas entrevistas e pudemos verificar que possivelmente havia outro motivo para o pior desempenho no pós-teste. Acreditamos que esse motivo é a falta de atenção que pode ter levado os alunos-participantes a confiar unicamente na predição como estratégia de leitura, sem recorrer aos recursos da *internet*. Essa estratégia de leitura de predição (NUTTAL, 1996) ajuda o leitor a fazer conexões entre seu conhecimento prévio e o texto. Nuttal (1996) afirma que esse tipo de pressuposto depende da experiência de vida do leitor e como sua mente organizou o conhecimento que ele teve dessas experiências passadas. Essa estratégia de leitura, sem o uso de um dicionário, ou o recurso da *internet*, pode ter levado o aluno a uma interpretação equivocada, confundindo o jogador de futebol português Cristiano Ronaldo com o jogador brasileiro Ronaldo Nazário.

De acordo com a declaração do P. 8, a interpretação da pergunta do pós-teste “Como Cristiano Ronaldo foi apresentado ao futebol?” não foi feita corretamente. Verificando a prova do P. 8, observamos que ele respondeu que o jogador Cristiano Ronaldo foi apresentado ao futebol como “Fenômeno”, provavelmente confundindo com o título

dado ao jogador brasileiro Ronaldo Nazário, já que no texto aparece a frase “[...] *he was already recognized as a phenomenon*” (ele já era reconhecido como um fenômeno). Verificando a prova dos outros alunos do grupo experimental, constatamos que, dos onze alunos-participantes que erraram essa questão, sete responderam que Cristiano Ronaldo foi apresentado ao futebol como “Fenômeno”. A resposta correta seria que ele foi apresentado ao futebol pelo pai, que trabalhava em um clube esportivo. Além disso, como o pós-teste foi similar ao primeiro, também sobre um jogador famoso, é possível que eles tenham usado uma estratégia de prova e, simplesmente, “chutado” a resposta, sem prestar muita atenção.

Uma hipótese a considerar que pode ter contribuído para esse resultado contrário ao esperado pode ser explicada pelo fato de o pré e pós-testes terem sido aplicados no formato papel, com a ajuda da *internet* dos celulares, em vez do formato digital no computador, de acordo com o modelo das tarefas *on-line*. Esse fato pode ter influenciado, o resultado do grupo experimental, que fez todas as práticas das tarefas do tratamento *on-line* no formato digital. Conforme exposto na seção 3.2, o laboratório estava em reformas no período de 2014, assim, tivemos que realizar os pré e pós-testes em sala de aula, em vez de usar os computadores.

Em relação ao Teste Mann-Whitney, que comparou a diferença entre grupos controle e experimental, observamos que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, conforme as Tabelas 3 e 5. Na Tabela 5, consta, ainda, que a média do grupo controle no pós-teste foi maior que a média do pré-teste, um resultado contrário ao do grupo experimental, que teve uma média menor no pós-teste. Além disso, tanto o primeiro quanto o segundo resultado do Teste Wilcoxon confirmaram que a diferença entre o pré e pós-teste do grupo controle foi menor que a do grupo experimental. Essa vantagem do grupo controle pode ser reforçada pela análise qualitativa do perfil dos grupos em que constatamos que o grupo controle tinha uma vantagem sobre o uso da *internet* e do inglês em relação ao grupo experimental. Novamente, esse é um dos possíveis problemas encontrados em turmas intactas, como foi o caso deste estudo.

No tocante à pergunta sobre estar conectado à *internet*, percebemos que o percentual do grupo controle é ligeiramente mais alto que o do grupo experimental, demonstrando que o grupo controle tem mais familiaridade com o ambiente virtual e já partiu com uma certa vantagem nesse sentido. O mesmo acontece com a finalidade de uso da

internet. Enquanto o grupo experimental apresenta um maior percentual nas opções lazer (90%), trabalho (25%) e comunicação (90%), o percentual do grupo controle em relação à informação (75%) e ao estudo (75%), é mais alto do que o do grupo experimental, que apresenta valores de 70% para a opção informação e 70% para a opção estudo. Essa tendência do grupo controle, quanto à procura por um aprendizado mais formal da língua estrangeira, também pode ser verificado no Gráfico 4, que mostra que o acesso do grupo controle a *sites* de notícias é de 35% e o de exercícios gramaticais é de 55%, bem mais significativo que a do grupo experimental, apresentando valores de 20% e 30%, respectivamente.

O Gráfico 5 também apresenta um percentual de 15% a mais para o grupo controle em relação ao uso da *internet* para praticar inglês. Ambos os grupos concordam com o auxílio da *internet* no desenvolvimento das habilidades de inglês, mas verificamos, pela opção “concordo plenamente”, que o grupo controle tem uma opinião mais enfática, com um percentual de 85% contra 80% do grupo experimental.

Quanto ao tempo de estudo de inglês na escola, os dois grupos têm uma média similar, de um a seis anos, e de dez a onze anos, respectivamente, e 5% do grupo experimental têm doze anos. Observamos, porém, que o grupo controle tem um percentual bem maior (85%) contra 20% do grupo experimental, no período de sete a oito anos, que é o tempo médio em que a disciplina de inglês é ensinada nas escolas públicas brasileiras. Esses dados apontam uma maior regularidade do grupo controle, em relação à média de estudo de inglês na escola, além de ser composto por um maior número de alunos que estudou inglês em cursos particulares. Diante desses dados, podemos supor que os alunos do grupo controle tiveram mais acesso ao ensino de inglês, tanto em aulas presenciais como pelo meio virtual tendo, como dissemos, uma vantagem já no início da pesquisa, independentemente do tratamento recebido pelo grupo experimental.

4.2.2 Comparação entre os parágrafos A e Z

Uma comparação da escrita do perfil (parágrafo A) com a escrita da terceira tarefa (parágrafo Z) foi feita para que um levantamento estatístico pudesse ser efetuado em

relação às diferenças de acurácia gramatical do grupo experimental, antes e depois do tratamento, para triangulação dos dados.

Para medir a acurácia gramatical, foram comparados dois parágrafos: a primeira produção do questionário sobre o perfil do grupo dos alunos-participantes do grupo experimental e a produção da terceira tarefa. Conforme descrito na seção 3.4.4, para a obtenção de uma nota por parágrafo, dividimos o número de erros gramaticais cometidos pelo número total de palavras do texto produzido para, em seguida, multiplicar o resultado por cem. O número obtido corresponde à quantidade de erros cometidos a cada cem palavras. Assim, quanto menor a nota, melhor o resultado do aluno-participante. Para alguns autores (FOSTER; SKEHAN, 1996), a avaliação da acurácia está restrita à precisão gramatical, ou seja, à produção sem qualquer tipo de erro, independentemente do aspecto formal da língua que está sendo avaliado. Procuramos observar, então, se houve progresso de uma produção para outra, isto é, se o número de erros diminuía depois do tratamento com as três tarefas *on-line*. Para a análise estatística, foi utilizado o Teste T para as medidas de acurácia. Os resultados são mostrados na Tabela 7.

Tabela 7 – Teste T – Análise de ganhos em acurácia gramatical entre os parágrafos

Comparação das médias dos parágrafos				
Parágrafo A	Parágrafo Z	Teste T	Valor p	N
7,1583	3,2042	1,701	0,117	12

Fonte: Do autor.

Após constatar que a distribuição dos dados é normal, foi realizado o Teste T que não mostrou diferença estatisticamente significativa entre a média dos parágrafos, com um valor de p de 0,117 ($p > 0,05$). Na Tabela 7, temos apenas 12 participantes, uma vez que os alunos-participantes que deixaram os parágrafos em branco ou que não fizeram a atividade de acordo com as instruções da tarefa foram excluídos da amostra.

Apesar de não ter havido diferenças estatisticamente significativas em termos de acurácia, após o tratamento, observamos, na Tabela 7, que a média de erros do segundo parágrafo (3,2042) é menor que a do primeiro parágrafo (7,1583) demonstrando que os alunos de fato erraram menos no pós-teste.

Os alunos P. 1, P. 2, P. 9, P. 13, P. 14 e P. 17 mostraram ganhos na acurácia global, de acordo com a Tabela 8, que mostra os escores com o uso da ferramenta *on-line*.

Tabela 8 – Escores dos parágrafos

Alunos-participantes	Notas do parágrafo 1	Notas do parágrafo 2
1	10,3	5,0
2	3,2	0
3	Em branco	12,5
4	7,1	8,0
5	0	4,34
6	Em branco	0
7	9,5	10,0
8	0	0
9	3,3	0
10	33,3	Em branco (escreveu em português)
11	Em branco	0
12	6,6	Em branco (escreveu em português)
13	14,2	0
14	13,3	11,11
15	0	0
16	0	0
17	25,0	0
18	5,2	Em branco
19	21,0	Em branco
20	Em branco	0

Fonte: Do autor.

Após análise da transcrição dos parágrafos A e Z dos participantes (APÊNDICE G), uma consideração importante deve ser feita em relação aos alunos-participantes 2 e ao 9. O aluno P. 2, que tirou 3,2 no parágrafo A e 0,0 no parágrafo Z, escreveu o dobro de linhas no primeiro parágrafo em relação ao segundo, usando para isso expressões acuradas, como *“I really like English and would like to learn more”*. O P. 9, que tirou

3,3 no parágrafo A e 0,0 no parágrafo Z, escreveu uma linha a menos no parágrafo Z em relação ao A, cometendo menos erros e usando frases corretas como *"I'm 19 years old"*. No parágrafo A, ele havia usado a mesma expressão incorretamente: *"I have eighteen years old"*.

Vale lembrar que, de acordo com as instruções da terceira tarefa, o parágrafo Z era para ser escrito de forma autêntica, com o propósito de ser enviado para um amigo virtual no futuro de tal sorte que é possível que os alunos-participantes tenham se sentido inseguros de cometer erros e serem expostos. Os alunos P. 1, P. 13, P. 14 e P. 17, que também cometeram menos erros no parágrafo Z, arriscaram-se mais, usando, inclusive, frases mais elaboradas e criativas no parágrafo Z, provavelmente com a ajuda da ferramenta *on-line* (<P. 1> *I want to see Europe...we can be pen pals...*; <P. 13> *Next year I'll be joining one of the Navy ships...I hope to take a trip abroad...*; <P. 14> *I'm 1.79 tall...I think about doing business school...*; <P. 17> *...currently working...*).

Os alunos P. 8, P. 15, e P. 16 mantiveram as mesmas médias do primeiro parágrafo (Tabela 8), com notas máximas (0,0). Ainda assim, percebemos que esses alunos-participantes produziram textos mais autênticos e pertinentes à proposta da terceira tarefa (<P. 8> *I'm in the Navy*; <P. 15> *I would like to make new friends. I'm curious about Scotland and about Spain*; <P. 16> *I live in Brazil, I am military...*), mostrando que o desempenho de forma geral foi melhor no parágrafo Z, apesar de a média ter se mantido constante e da diferença não ter sido estatisticamente significativa.

Conforme mencionado, os parágrafos de oito alunos-participantes, P. 3, P. 6, P. 10, P. 11, P. 12, P. 18, P. 19, P. 20, foram excluídos da verificação estatística devido ao fato de não terem feito um dos parágrafos ou não terem feito a tarefa de acordo com a instrução recebida. Importa, contudo, analisar os motivos de cada aluno para fins de validação do resultado da comparação dos parágrafos, mostrando que cada um teve uma justificativa. Verificamos, no parágrafo Z, que o aluno P. 10 copiou um texto do *site de penpals*, sem usar seus próprios dados, e, que o aluno P. 12 escreveu o texto em português. É possível concluir que esses alunos-participantes não tenham entendido as instruções da tarefa que pedia a criação de um texto para ser enviado aos possíveis candidatos a *penpals*. Os alunos P. 18 e P. 19 não participaram da terceira tarefa por estarem envolvidos com as aulas de reforço de outras disciplinas, marcadas para o mesmo dia da execução da terceira tarefa.

Entre os quatro alunos-participantes, P. 3, P. 6, P. 11 e P. 20, que deixaram o parágrafo A em branco (APÊNDICE G), os alunos P. 3 e P. 11 pertenciam ao grupo que já havia estudado inglês na escola de ensino básico fundamental e médio por um período de seis e oito anos. O aluno P. 6 havia estudado entre cinco e seis anos e o aluno P. 20, entre três e quatro anos. Nenhum dos quatro alunos-participantes havia estudado inglês em uma escola de inglês particular, e haviam tido somente um mês de aulas presenciais na escola em que a pesquisa foi conduzida. Outros alunos-participantes que tinham o mesmo histórico de estudo em L2 fizeram o parágrafo, mesmo usando estruturas básicas e simples.

Podemos, então, inferir que a razão de esses alunos-participantes, P. 3, P. 6, P. 11 e P. 20, não terem feito o parágrafo A se relaciona com o fato de eles terem se sentido despreparados pois se tratava de uma atividade que ainda não havia sido testada nas aulas presenciais. Porém, verificamos que, no parágrafo Z, os quatro alunos-participantes – P. 3, P. 6, P. 11 e P. 20 – mostraram alguma produção. Os dados do mapeamento do conteúdo das produções dos alunos-participantes nos revelam que eles parecem se preocupar com o aspecto da originalidade da escrita e, provavelmente, usaram o recurso da ferramenta da tradução (<P. 3> *I also really want to learn speak English.*; <P. 6> *I currently live in the city of Vila Velha. The reason for this allocation is due to my military career.*; <P. 11> *I have many curiosities about foreign languages. I would like to make friends with a penpal to learn more about...*; <P. 20> *...wish to meet new people.*). Nesse sentido, pode-se perceber o impacto positivo das tarefas com recursos *on-line* no desempenho dos alunos-participantes, não só em aspectos lexicais (<P. 6> *currently, allocation, due; curiosities*; <P. 11> *foreign, make friends*), gramaticais (<P. 8> *I'm in the Navy*; <P. 15> *I would like to make...I'm curious about...*; <P. 11> *I have many curiosities...*) e discursivos da L2 (<P. 15> *...make new friends.*; <P. 16> *I'm military*; <P. 6> *...is due to my military career*), mas também no aspecto do letramento digital, pelo uso eficiente da ferramenta, com a tentativa de escrever um texto autêntico. Podemos afirmar que os alunos-participantes fizeram uso eficiente da ferramenta *on-line* para completar a tarefa, daí o impacto positivo no letramento digital, caso contrário, não teriam conseguido por meio da execução da tarefa em si.

De acordo com as transcrições (APÊNDICE G), nos parágrafos da terceira tarefa dos alunos P. 4, P. 5 e P. 7, vemos uma tentativa de uso de frases e expressões mais

sofisticadas e proficientes em relação ao parágrafo A, o que poderia justificar uma maior produção de erros nessa tomada. Além disso, observando sem medir, parece que os alunos-participantes expressaram uma preocupação com a função comunicativa da linguagem em detrimento dos aspectos linguísticos, mostrando efeitos de compensação entre as medidas de densidade lexical e acurácia, conforme descrito no Capítulo 2 sobre o efeito de compensação. A preocupação com a função comunicativa da linguagem pode ter causado uma compensação entre a acurácia e a densidade lexical conforme já descrito na literatura (por exemplo FINARDI; PREBIANCA, 2006; PORCINO; FINARDI, 2012) revisitada aqui. Essa maior densidade lexical, provocando perdas na acurácia, pode ter sido motivada pelo fato de o parágrafo da terceira tarefa ter o propósito de ser enviado aos *penpals* e não entregue ao professor para ser avaliado, como pode ser observado nos seguintes excertos dos parágrafos, <P. 1> *I also liked to get to know new cultures and new countries;* <P. 4> *I have 18 years old; I twist for Botafogo de Futebol e Regatas; I also liked to get to know new cultures and new countries;* <P. 5> *I am not of Japanese origin but would love to meet you, for all her hobbies are the same as mine;* <P. 7> *I want to do some friends here; I want expand my vocabulary and learn more about others culture.*

Outra explicação para a perda de acurácia no caso dos alunos P. 4, P. 5 e P. 7 pode estar no fato de que, segundo pesquisa psicolinguística, os aprendizes da L2 parecem passar por um período de reestruturação (McLAUGHLIN, 1987, 1990, *apud* FINARDI, 2010), durante o qual o desempenho dos aprendizes é pior enquanto novas formas são internalizadas. O desenvolvimento da L2 não pode ser caracterizado como um processo ininterrupto, em que novas formas são adicionadas às antigas de modo cumulativo e ascendente, mas sim como um processo parcialmente descontínuo, em que há uma reorganização e reformulação das estruturas. O fenômeno da reestruturação é geralmente associado a uma curva em formato de U que indica que o uso inicial de uma forma correta, quando estruturas novas são acrescentadas ao sistema, é seguido de modo incorreto em estágios subsequentes enquanto as estruturas são incorporadas ao sistema (McLAUGHLIN, 1987, 1990, *apud* FINARDI, 2010).

Os resultados da análise quantitativa indicaram que não houve ganhos estatisticamente significativos em decorrência do uso de recursos *on-line* na execução

de tarefas em L2. Inobstante tal resultado, vale ressaltar que a amostra do estudo era pequena e foi observada uma tendência nessa direção, uma vez que os escores do parágrafo Z foram melhores que os do parágrafo A. Em face desses resultados sugerimos que se o grupo experimental tivesse continuado a ter o tratamento com as tarefas *on-line* por um tempo mais longo, provavelmente haveria diferenças significativas para o grupo experimental, comprovando, assim, a hipótese de que a metodologia híbrida exerce um efeito positivo e estatisticamente significativo no desempenho em L2 dos aprendizes.

A análise qualitativa detalhada dos dados é apresentada no próximo capítulo.

4.3 ANÁLISE QUALITATIVA

Os dados a seguir apresentados dizem respeito à terceira parte da coleta de dados referente ao impacto pedagógico das tarefas e ferramentas usadas *on-line*, com o propósito de responder à pergunta da pesquisa central: qual o impacto do uso de ferramentas *on-line* no desempenho linguístico da L2 dos alunos, assim como de responder as duas subperguntas: se as tarefas realizadas extraclasse, no ambiente *on-line*, são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno e se a metodologia híbrida proposta para o ensino/aprendizagem de L2 contribuiu para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos-participantes. As transcrições dos questionários respondidos pelos alunos-participantes depois de cada tarefa pedagógica se encontram no Apêndice G. As transcrições das entrevistas gravadas em áudio estão no Apêndice P.

4.3.1 Relação das tarefas de leitura *on-line* com as atividades presenciais

Com o objetivo de responder à pergunta central de pesquisa, buscamos investigar se os alunos-participantes percebiam uma relação entre as aulas presenciais e as tarefas *on-line*. Nos questionários aplicados após o término de cada tarefa (APÊNDICES C, D e E), foi perguntado, primeiramente, na opinião deles, como a atividade de leitura

on-line se relacionava com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa. Destacamos os seguintes trechos de respostas fornecidas pelos alunos-participantes que revelam grande aceitação do componente *on-line* em relação às aulas presenciais.

<P. 10, Q. 1> Com a possibilidade da internet, temos **acesso mais rápido**¹³ ao conteúdo que temos dúvida. Já em sala fica mais difícil, pois temos que procurar em dicionário ou mesmo perguntar à professora, que é só uma para um pelotão inteiro, mas, mesmo assim, o aprendizado que temos em sala, é muito bom, é só prestar atenção.

<P. 3, Q. 1> *On-line* tenho **mais facilidade** de buscar palavras, traduzir frases para assim melhorar meu conhecimento.

Para justificar a preferência pelo componente *on-line* os alunos participantes apontam o dinamismo para se executar a tarefa e esclarecer as dificuldades que aparecem no decorrer da tarefa. Além disso, declarações, como as dos alunos P. 12, 13, e 20, demonstram uma preferência pelo ambiente *on-line* em relação ao ambiente de sala de aula, revelando novamente a rapidez de busca por significados de novos vocabulários, pesquisas para esclarecimento de dúvidas com o uso das ferramentas *on-line* e a autenticidade dos textos.

<P. 13, Q. 2> Possui muitas relações. Uma delas é que, na sala de aula, não possui um recurso **mais ágil** como o computador para pesquisar palavras da língua inglesa. Com essa atividade *on-line* aprendi mais que uma aula de inglês; aprendi novos vocábulos, características que, no momento de leitura na classe, tal rendimento não é chegado.

<P. 12, Q. 3> Seria melhor para aprender, porque há palavras escritas de **formas corriqueiras** que não se aprende quando estuda inglês formal.

<P. 20, Q. 3> Aqui é melhor, porque aqui você tem **mais recursos para dúvidas**.

¹³ Todos os grifos das transcrições das entrevistas e questionários são nossos.

Além dos aspectos aqui revelados, nas respostas à pergunta se os alunos-participantes gostaram de ter executado as tarefas *on-line*, destacamos, nas entrevistas, Grupo Exp. 1 e 2, a utilidade das tarefas *on-line* para o letramento digital, como a facilidade de pesquisas informativas e de conhecimentos da L2, por meio da tradução com o auxílio da ferramenta *Google*. De acordo com a declaração do aluno P.3, o *Google Tradutor* se torna não só uma ferramenta passiva de tradução, mas também um meio de se aprender e praticar a L2 de uma forma interativa.

<P. 3, Entrevista, Grupo Exp. 1> Sim, eu gostei pela facilidade de busca, como eles já disseram, e, em termos de acesso a frases, a nossas curiosidades e o aprendizado é bem melhor com... *on-line*, com a internet. Com o auxílio da internet, se eu quiser me comunicar em inglês, por exemplo, criar uma frase, é só botar lá no Google, escrever, e botar pra traduzir e pronto. Assim eu posso até praticar com eles mesmos (apontando para os colegas) e aprender um pouquinho mais.

<P. 17, Entrevista, Grupo Exp. 2> Conhecimento de palavras, né?... Só que... pela internet, a gente consegue procurar mais coisas, pesquisar mais sobre o que a gente precisa saber.

Para responder à pergunta do questionário, se os alunos-participantes acreditavam que a inclusão de um componente *on-line* havia contribuído não só para o letramento digital, mas também para o conhecimento da L2, foram observadas a cópia de informações relevantes de textos *on-line* e sua colagem posterior na construção de novos textos pelos usuários, para ganhos no letramento digital, bem como atividades recreativas, como jogos, para ganhos no conhecimento da L2.

<P. 5, Entrevista, Grupo Exp. 2> Contribuiu muito. Control C, Control V.

<P. 5, Entrevista, Grupo Exp. 2> Contribuiu. Pra quem não sabe copiar e colar, aprendeu a copiar e colar as palavras.

[...]

<P. 10, Entrevista, Grupo Exp. 2> Muito do que eu aprendi em inglês foi por causa do jogo.

<P. 19, Q. 1> Sim, acredito que uma **atividade recreativa** como um **jogo on-line** pode ajudar bastante.

Os relatos dos alunos P. 3 e P. 17 abaixo sobre a relação da tarefa de leitura *on-line* com a atividade presencial em sala de aula nos remetem à importância de se desenvolver o letramento digital para aprendizes que não tenham muita familiaridade com *sites* e ferramentas na L2, ou seja, não só apresentar as ferramentas para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas também mostrar como devem ser usadas para um melhor aproveitamento.

<P. 3, Q. 3> Seria preciso **praticar mais**.

<P. 17, Q. 3> Se relaciona um pouco com os exercícios que fazemos em sala, mas aqui, *on-line*, é melhor para praticarmos entrar em *site*, **saber usar a internet** através do inglês.

Apesar de o aluno P. 17 ter demonstrado que conseguiu vencer os obstáculos pela falta de prática, ele reforça na entrevista que nunca tinha tido experiência com um *site* na L2.

<P. 17, Entrevista, Grupo Exp. 2> Eu nunca tinha visto um *site* em inglês. Só *site* em português mesmo.

A questão da importância de haver um treinamento sobre o uso adequado das ferramentas *on-line* dentro do contexto da sala de aula também é revelada pelo diário da professora-pesquisadora que observou, durante a aplicação do pré-teste, que alguns alunos escreviam textos muito longos para serem traduzidos pela ferramenta do *Google Tradutor*. Como sugerem Finardi e Porcino (2013), é preciso preparar os alunos para usar os recursos *on-line*, visto que, para muitos, essa é uma experiência nova, pelo menos no âmbito educacional, já que, como vimos nos dados, muitos já usavam a *internet* antes, mas principalmente para entretenimento. Assim, o uso adequado desses recursos depende da mediação do professor para que os alunos

percebam a importância da *internet* com fins educacionais. É interessante reportar que, enquanto praticamente todos os alunos perceberam diferenças entre o aprendizado tradicional em sala de aula e o aprendizado com um componente *on-line* (híbrido), o aluno P. 4 fez os seguintes relatos sobre a relação da tarefa de leitura *on-line* com a atividade presencial em sala de aula:

<P. 4, Q. 1> Ajuda a desenvolver mais o conhecimento.

<P. 4, Q. 2> Incentiva mais o aluno a estudar e entender a disciplina de Inglês.

<P. 4, Q. 3> Creio que o efeito é o mesmo.

Enquanto, nos questionários 1 e 2, o aluno considerou que as tarefas *on-line* ajudam e incentivam o aluno a desenvolver o conhecimento da L2, no questionário da última tarefa, esse aluno-participante relatou que não vê diferença entre atividades presenciais e tarefas com um componente *on-line*. Podemos questionar se, depois de ter feito todas as tarefas, ele não percebeu nenhum ganho no aprendizado por meio das tarefas *on-line*, ou se, para o cumprimento da tarefa 3, ele não tenha considerado importante o uso da ferramenta *on-line*.

Podemos concluir da análise qualitativa que houve uma grande aceitação das tarefas *on-line*. Seu uso agiliza o acesso ao conhecimento da L2 e promove o desenvolvimento do letramento digital, apesar de ter havido relatos sobre a necessidade de mais prática no uso das ferramentas *on-line* aplicadas ao ensino-aprendizagem da L2. Percebemos, também, nos relatos dos alunos-participantes a presença do elemento motivacional por considerarem que o ambiente *on-line* possibilita maior autonomia, uma vez que eles podem utilizar seus recursos para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Outro elemento motivacional foram as atividades lúdicas, como jogos, para o ensino-aprendizagem da L2.

4.3.2 Percepções sobre a tarefa desenvolvida no ambiente *on-line*

A segunda pergunta do questionário se relaciona com a percepção dos alunos sobre o uso dos recursos da *internet*. Assim, foi-lhes perguntado se eles gostaram de participar da tarefa desenvolvida no ambiente *on-line* e se podiam explicar o motivo.

Da análise dos resultados obtidos a partir dessa pergunta, no que diz respeito ao grau de satisfação e atitude dos alunos-participantes em face às tarefas, constatamos que todos apresentaram interesse pelas tarefas *on-line*. Esses resultados foram corroborados pelo fato de os alunos-participantes terem cumprido todas as etapas das tarefas, não deixando nenhuma por fazer, exceto por motivos técnicos, como no caso do aluno P. 20, que não conseguiu fazer nem a primeira, nem a segunda tarefa por falta de sinal, e os alunos P. 18 e P. 19 que não fizeram a última tarefa devido ao fato de estarem engajados nas aulas de reforço de outras disciplinas realizadas no mesmo horário estipulado para a execução das tarefas *on-line*. Podemos destacar algumas declarações feitas pelos participantes:

<P. 6, Q. 1> Sim, pois sabemos que, hoje em dia, o melhor **meio de informações** e pesquisa é a *internet*.

<P. 17, Q. 1> Sim, pois foi a primeira vez que entrei em *site* de notícias de outro país e soube **notícia do que acontece em outro lugar** e foi bom para conhecer novas palavras.

<P. 19, Q. 1> Sim, porque, ao mesmo tempo em que eu estudo, estou tendo conhecimentos de **acontecimentos no mundo**.

Diante de relatos como os dos alunos P. 17 e P. 19, foi possível perceber a motivação para realizar a tarefa cujos textos eram autênticos e de gênero jornalístico. Essa motivação provavelmente se deve ao fato de os alunos ficarem na escola em regime de internato e não terem acesso às informações jornalísticas, o que reforça a importância de se usar textos autênticos nas tarefas para esses aprendizes, como notícias *on-line*, informações sobre países com que o Brasil tem relações estreitas e novidades tecnológicas no meio militar, conforme mencionado por Finardi e Porcino (2013).

Na entrevista com os alunos-participantes do grupo controle, que não participaram das tarefas *on-line* também se confirma a motivação em realizar tarefas com um componente *on-line*. Aos serem perguntados se gostariam de fazer tarefas de inglês *on-line*, além das aulas presenciais, observamos o interesse dos alunos-participantes, de acordo com os excertos abaixo.

<P. 7, Entrevista 2, Grupo Cont.> Fica mais interativa.

<P. 9, Entrevista 2, Grupo Cont.> Fica mais fácil pra aprender.

<P. 7, Entrevista 2, Grupo Cont.> Mais ilustrativa. As atividades podem ficar mais ilustrativas, com imagens.

Nas respostas acima, os alunos-participantes mencionam um padrão de significado comportamental, por meio da necessidade de interação, “Fica mais interativa.”, e um padrão de significado visual, “Mais ilustrativa.”, por meio de imagens como complemento ao ensino tradicional, proposta que faz parte da nova pedagogia, de acordo com o GNL (KALANTZIS; COPE, 2008). Já nos relatos a seguir, percebemos o estímulo que a agilidade da *internet* traz à execução das tarefas. Verificamos, como mencionado, que a *internet* é uma ferramenta presente e constante na vida cotidiana dos alunos-participantes. Podemos, então, concluir que as ferramentas usadas vão ao encontro das suas expectativas. Dessa forma, essas ferramentas permitiram que os alunos desenvolvessem a competência de compreensão leitora, o que os levou a enriquecer o vocabulário e consolidar estruturas básicas para a referida competência.

<P. 9, Q. 2> Sim, porque dá um maior **dinamismo** à matéria.

<P. 10, Q. 2> Sim, tendo acesso **rápido** à *internet* a aprendizagem de inglês fica mais fácil.

<P. 13, Q. 2> É diferente aprender inglês na sala de aula e *on-line*. O ambiente *on-line* parece **estimular** minha mente. Isso ocorre por causa do mundo globalizado que vivemos; não se pode negar que minha geração é a geração da globalização na qual os meios eletrônicos são os mais utilizados, seja para interesse profissional, emocional, acadêmico, principalmente.

Para exemplificar a ocorrência desse estímulo e dinamismo que o ambiente *on-line* proporcionou aos alunos-participantes, tomamos um excerto do aluno P. 13 da segunda tarefa realizada (APÊNDICE M), de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3 – Excerto da segunda tarefa do aluno P. 13

Escreva o preço e duas características dos produtos selecionados, em português e inglês			
Produto	Preço	Característica em inglês	Característica em português (tradução)
Nokia Lumia 521 (T-Mobile) (my mother)	R\$69,99	Dual Core (1GHz) Processor Listen to your favorite songs with Nokia Music	Possui dois processadores para ouvir suas músicas favoritas no Nokia música
Nintendo 3DS XL – Blue/Black (my brother)	R\$180,99	Supported Flash Memory Cards: Secure Digital (SD) Graphic Quality :240 p	Suporta cartões memória: Seguro Digital (SD) Qualidade de Gráfico : 240p
Reef Men's Leather Smoothy Sandal (my father)	R\$57,00	Leather Rubber sole	Couro Sola de borracha

Fonte: Do autor.

O excerto do Quadro 3 ilustra o interesse do aluno P. 13 em executar de forma plena a tarefa no ambiente *on-line*, que tinha como objetivo a escolha de três presentes para pessoas importantes para ele. Observamos que a tarefa parece, de fato, estimular o aluno na execução, como pode ser exemplificado na forma como ele se preocupa em descrever a característica principal de cada produto que escolheu, no caso, o celular para a mãe, o Nintendo para o irmão e a sandália para o pai. A tarefa focada, como apresentada, é apenas um pretexto para os alunos desenvolverem o conhecimento

de adjetivos e sua ordem dentro da frase. O aluno P. 13 a executa de forma completa, mencionando todas as características necessárias para justificar sua escolha do produto. A tarefa com a ferramenta *on-line* desenvolve não só a L2, mas também estimula o aprendiz a adquirir autonomia, por meio de um contexto autêntico e do seu interesse, ajudando a responder à subpergunta da pesquisa, se as tarefas realizadas no ambiente *on-line* são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno. A promoção de um ensino mais contextualizado e que se aproxima daquelas tarefas do cotidiano dos usuários corrobora a descrição da importância das ferramentas *on-line* para o aprendizado, feita por Kern, Ware e Warscahuer (2008), e descrita no Capítulo 2.

É importante ressaltar que a resposta requerida na tarefa não depende de uma visão estereotipada e única, como requerem os livros didáticos; antes proporciona uma gama de opções, que podem se ajustar aos interesses dos nativos digitais, ou da “geração globalizada”, de acordo com as palavras do aluno P. 13, “[...] não se pode negar que minha geração é a geração da globalização”.

4.3.3 Contribuição do componente *on-line* para a aprendizagem da L2

No que concerne à terceira pergunta sobre a crença de que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina Inglês pode contribuir para a aprendizagem do aluno e suas justificativas, percebemos que a manifestação dos alunos, em relação ao aspecto dinâmico e interativo do componente *on-line*, é unânime, respondendo de forma positiva à pergunta central de pesquisa: qual o impacto das ferramentas da *internet* no desempenho linguístico da L2 dos alunos. Por meio da análise das respostas dos alunos que retratam esse olhar sobre a inclusão do elemento *on-line*, podemos afirmar que uma abordagem híbrida para o ensino de inglês é, provavelmente, a forma mais eficiente de se promover o aprendizado, segundo a percepção desses participantes.

<P. 8, Q. 1> Sim, porque existem várias maneiras de desenvolver o inglês *online* e isso de uma forma mais **dinâmica**, na qual a aula fica muito mais **interativa**.

<P. 15, Q. 2> Sim, pois na *internet* tem **mais variedade** de ensino do que em apenas um livro, e a pesquisa é bem mais fácil na *internet*.

<P. 1, Q. 3> Com certeza, pois a **internet tem muito conteúdo** que pode ajudar a desenvolver o inglês.

Partindo da questão central de pesquisa e atentando para essa contribuição da *internet* para a motivação e prática em pesquisa do aluno-participante, em particular, discutimos e mensuramos tanto ganhos acadêmicos por parte dos alunos ao utilizar a *internet* para a execução de tarefas, quanto suas percepções e opiniões sobre o uso da *internet*. De acordo com os relatos abaixo, notamos que, quando os alunos contrastam as aulas presenciais e convencionais com as tarefas feitas com o componente *on-line*, a segunda opção pareceu ser mais apreciada.

<P. 19, Q. 2> Sim, acredito que, quando **saímos da rotina de sala** e vamos para outro ambiente como, nesse caso, o *on-line* o interesse e a aprendizagem aumentam.

<P. 16, Q. 3> Sim, quebra a rotina da sala de aula, e torna o aprendizado mais **dinâmico**.

Esses relatos reforçam a importância da implementação de um modelo híbrido proposto pela pesquisa, que possibilite ao aprendiz circular entre as diferentes formas de aprendizagem, tanto com aulas presenciais, quanto com aulas fora do contexto da sala de aula com os recursos *on-line* (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Segundo os relatos abaixo, a aprendizagem torna-se mais atraente e eles se sentem mais engajados nas tarefas de inglês, como podemos verificar nos excertos abaixo.

<P. 4, Q. 1> Sim. Pois existem **vários tipos de exercícios** que facilitaram o aprendizado na *internet*.

<P. 10, Q. 2> Sim, é **mais entusiasmante** quando se tem acesso à *internet*.

<P. 14, Q. 3> Sim, a **tecnologia em sala de aula vence obstáculos**. Acho que deveria ser usada em todas as matérias de marinha, pois com isso ficaria mais fácil o aprendizado.

Os dados selecionados nos ajudam a refletir, principalmente ao considerarmos a escolha dos alunos pelo uso da *internet* como auxílio na aprendizagem de L2 e de outras disciplinas, observando as características da *internet*, que parecem estar relacionadas com os tipos de atividades realizadas por esses alunos. Nos relatos dos alunos-participantes, podemos citar o dinamismo como uma das características da *internet*, assim como a *internet* para fins de lazer e informação, para responder à pergunta sobre a contribuição do componente *on-line* para a aprendizagem da L2.

<P. 8, Q. 1> Sim, porque existem várias maneiras de desenvolver o inglês *online* e isso de uma forma **mais dinâmica**, pela qual a aula fica muito mais interativa.

<P. 18, Q. 2> Sim, pois a tradução pode ser realizada de uma forma **mais rápida e instantânea** e também possui uma ampla área de informações.

<P. 4, Q. 3> Sim, pois torna a aula **mais dinâmica**.

Além de citarem o dinamismo como característica da *internet*, para responder à pergunta sobre a contribuição do componente *on-line* para a aprendizagem da L2, os alunos-participantes mencionaram o uso da *internet* para fins de lazer e informação.

<P. 5, Q. 1> Obviamente, pois ajuda a desenvolver melhor a busca por significados, entre outros métodos que poderiam ser aplicados com a *internet*, por exemplo, **músicas e vídeos**.

<P. 7, Q. 1> Sim. E muito. **Notícias e músicas em inglês** são uns dos melhores jeitos de se aprender um novo vocabulário.

<P. 17, Q. 1> Sim. Seria muito bom, pois poderíamos pesquisar **notícias sobre outros países, saber o que acontece em outros lugares, ficar**

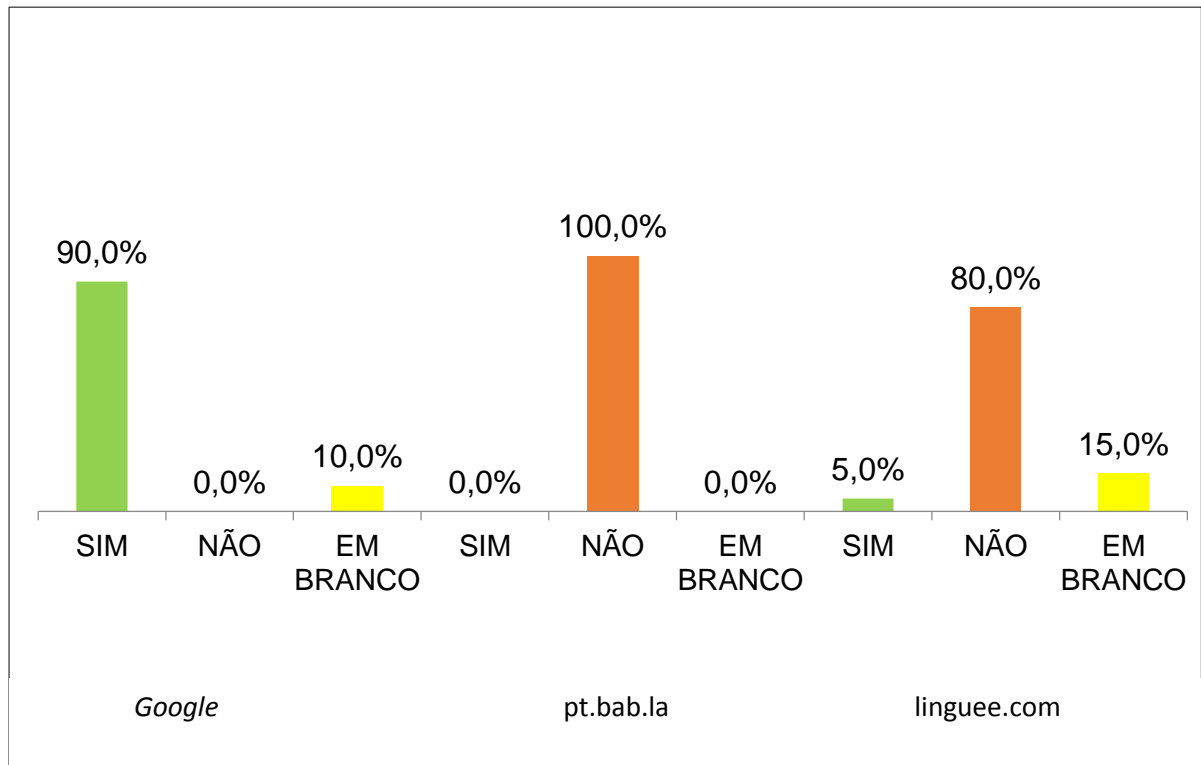
informado das notícias que passam pelo mundo. E bom é que teríamos um modo de pesquisar as palavras desconhecidas bem mais rápido.

Essas descrições parecem estar de acordo com os tipos de atividades realizadas pelos alunos-participantes, conforme verificado no perfil dos grupos, em que observamos que a maioria acessa a *internet* para consultar *sites* de músicas, redes sociais e *sites* de jogos, ou seja, para entretenimento. Portanto, parece haver uma associação das tarefas *on-line* com as outras atividades realizadas na *internet*, podendo-se concluir que estar conectado se relaciona com algo mais condizente com a realidade dos alunos-participantes, fazendo com que a contribuição do componente *on-line* para a aprendizagem da L2 seja mais significativa.

4.3.4 Conhecimento das ferramentas *on-line*

No que tange ao conhecimento dos alunos sobre as ferramentas e dicionários *on-line* usados no desenvolvimento de cada tarefa, a análise revelou respostas variadas. O Gráfico 9 apresenta os resultados sobre o conhecimento das ferramentas *on-line* nas três tarefas. Para a primeira tarefa, a pergunta foi se eles já conheciam a ferramenta Google Tradutor ou ficou conhecendo por meio da tarefa.

Gráfico 9 – Conhecimento das ferramentas usadas nas tarefas



Fonte: Do autor.

Conforme mencionado, a ferramenta do *Google Tradutor* é a mais popular entre os alunos-participantes. Todos eles responderam que já conheciam essa ferramenta, inclusive alguns alunos-participantes do grupo controle. Para responder à pergunta se gostavam de usar a *internet* para aprender ou acessar *sites* e conteúdos em inglês, durante a entrevista, os alunos do grupo controle declararam que usam o *Google Tradutor* conforme foi possível observar nos excertos da entrevista, Grupo Cont. 3.

<P. 13> Eu também... sobre coisas que eu não sabia... eu ia lá, no *Google*...

<P. 14> Traduzia algumas músicas também.

<P. 11> É, traduzia.

<Prof.^a> Vocês traduziam usando o quê?

<P. 11> Tradutor...

<P. 13> Eu traduzia usando o *Google tradutor*.

<P. 12> ...você joga lá no *Google*, o nome da música, e coloca, tradução lá...

[...]

<P. 15> As atividades de casa eu usava pra fazer.

<Prof.^a> E como vocês usavam a *internet*?

<P. 15> Botava pra tradução. *Google Tradutor*.

A ferramenta da segunda tarefa, o *pt.bab.la*, no entanto não era conhecida pelos alunos-participantes, e ainda foi criticada por alguns, conforme demonstram as respostas à pergunta se eles já conheciam o dicionário *pt.bab.la* ou ficaram conhecendo por meio da tarefa?”

<P. 3, Q. 2> ... por sinal não gostei.

<P. 17, Q. 2> Não. Nunca usei e nem sabia da existência desse dicionário. Quando tentei usá-lo, encontrei dificuldade, e não consegui fazer o exercício por meio dele.

Comentários parecidos foram feitos pelos alunos-participantes sobre o *site* *linguee.com*, sugerido para a terceira tarefa, além da comparação com o *Google Tradutor*, para responderem à pergunta se eles já conheciam o *site* *linguee.com* ou ficaram conhecendo por meio da tarefa.

<P. 3, Q. 3> Não, pois prefiro o *Google Tradutor*. (P. 3, Q. 3)

<P. 20, Q. 3> Conheci por meio da atividade mas não consegui usá-lo. O *Google Tradutor* é melhor. (P. 20, Q. 3)

Observamos no excerto da terceira tarefa (Apêndice M) do aluno P. 3 (Quadro 4), que ele consegue realizar a tarefa, apesar de ter não ter gostado do *site* *linguee.com*. Nesta terceira tarefa, o aluno-participante tem que escolher um *penpal* (amigo por correspondência) no *site* designado pela tarefa e justificar sua escolha. Nesse excerto, o aluno-participante realiza uma etapa prévia para escolher os *penpals*.

Quadro 4 – Excerto da terceira tarefa do P. 3

Usando o <i>site</i> linguee.com , selecione dois trechos de cada texto dos penpals (no máximo cinco palavras para facilitar) que você não entendeu e procure a melhor tradução.	
TRECHOS EM INGLÊS	TRADUÇÃO
I m not very good at speaking English	Eu não sou muito bom em falar inglês
I need to practice more	Preciso praticar mais

Fonte: Do autor.

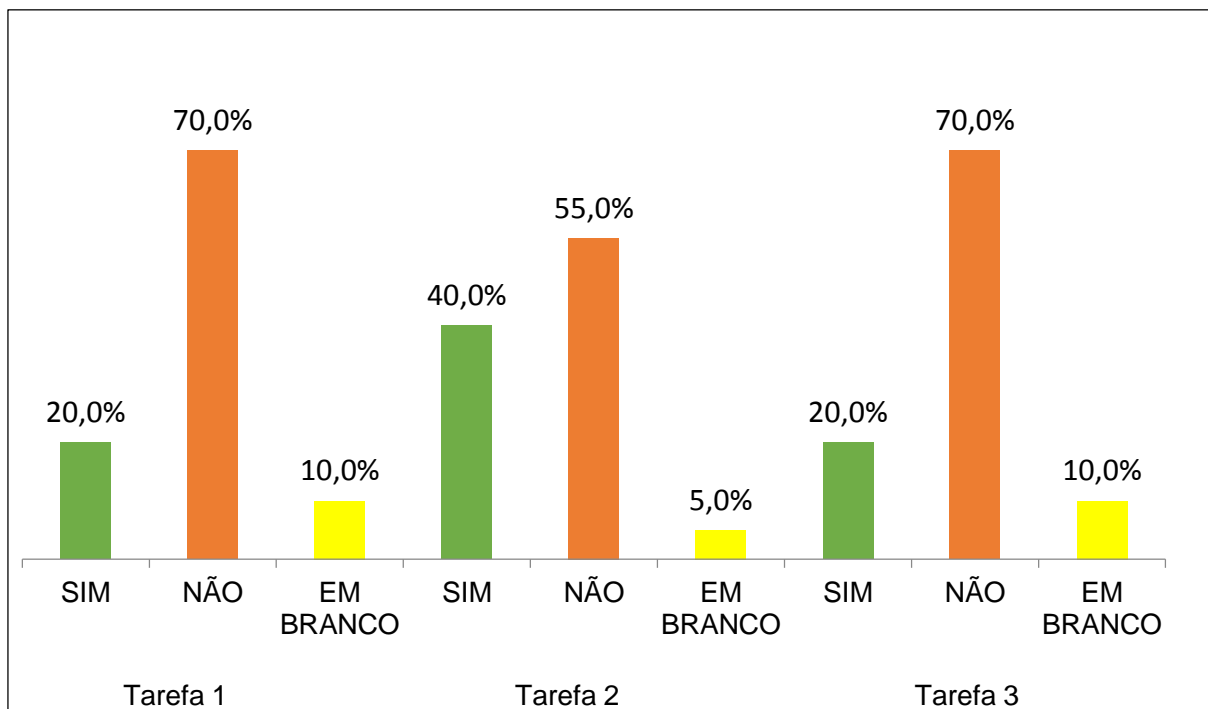
Acreditamos que o aluno P. 3, por não ter se adaptado ao *site* linguee.com, tenha recorrido a uma outra ferramenta para a realização da terceira tarefa, uma vez que a tarefa foi executada integralmente e de forma bem-sucedida, mostrando um eficiente uso do letramento digital. Tudo indica que sua familiaridade com o *Google Tradutor* tenha criado uma certa preferência por essa ferramenta em detrimento do *site* linguee.com. A promoção do uso dessa ferramenta de forma mais contínua pode minimizar essa insegurança, uma vez que as duas ferramentas são muito similares. Ainda assim, considerando o perfil do aluno P. 3, que só estudou inglês em escola de ensino básico e avalia seu nível como “fraco”, ele teve uma atitude autônoma, aplicando uma estratégia de aprendizagem eficiente, desenvolvendo a tarefa por conta própria, respondendo positivamente as duas subperguntas da pesquisa, quais sejam, o uso dos recursos da *internet* promovem não só o letramento digital, mas também a autonomia.

Em resumo, os dados discutidos nessa seção sugerem que os alunos-participantes percebem a importância do componente *on-line* como complemento das aulas presenciais para o ensino-aprendizagem da L2, reforçando a necessidade de uma abordagem híbrida. Por meio das tarefas *on-line*, os alunos-participantes conseguiram fazer uso das ferramentas propostas desenvolvendo a autonomia. Cabe, então, enfatizar que os obstáculos enfrentados pelos alunos-participantes parecem estar relacionados com uma necessidade de desenvolvimento de conhecimento em L2, com um maior suporte do professor, sem desconsiderar as práticas com tarefas *on-line*, e práticas de ensino-aprendizagem mais centradas nos aprendizes.

4.3.5 Dificuldade para realizar as tarefas

Foi perguntado aos alunos-participantes se encontraram alguma dificuldade ao realizar as tarefas *on-line*. Caso afirmativo, eles deveriam mencionar quais foram e como tentaram superá-las. O resultado dessa pergunta é bastante encorajador quanto à utilização de tarefas *on-line*. Apenas 20% contra 70% dos alunos-participantes na primeira tarefa, 40% contra 55% dos alunos-participantes na segunda tarefa e 20% contra 70% dos alunos-participantes na terceira tarefa encontraram alguma dificuldade, como podemos verificar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Dificuldade ao fazer a tarefa



Fonte: Do autor.

Certamente, a familiaridade com a ferramenta empregada é fundamental para que os alunos-participantes estejam motivados a participar e adquiram, gradualmente, mais autonomia. De acordo com o objetivo das tarefas pedagógicas, o grau de dificuldade dos alunos-participantes deveria ter diminuído ao longo da execução das três tarefas. Observamos, no Gráfico 10, que isso não ocorreu, apesar de o grau de dificuldade

dos alunos-participantes ter sido baixo, sempre menor que 50%. Enquanto na segunda tarefa há um aumento no grau de dificuldade (40%) na terceira tarefa o grau de dificuldade voltou ao nível da primeira tarefa (20%). Isso pode ser explicado pelo Gráfico 9, apresentado na seção 4.3.4. O Gráfico 9 mostra claramente que, enquanto a ferramenta da primeira tarefa, o *Google Tradutor* era conhecida por todos os alunos, as ferramentas da segunda e terceira tarefas eram completamente desconhecidas para eles. Importando os dados da seção 4.3.4 para a explicação dessa oscilação no grau de dificuldade em executar as tarefas, podemos concluir que o resultado continua encorajador. Considerando o fato de essas duas últimas ferramentas, a *pt.bab.la* e a *linguee.com*, serem desconhecidas dos alunos-participantes, podemos concluir que, se eles tivessem feito a segunda e a terceira tarefas com a mesma ferramenta, o *Google Tradutor*, poderia ter havido uma redução gradual no grau de dificuldade.

Em se tratando de uma tarefa executada de forma autônoma, além da facilidade oferecida pela *internet*, devemos levar em consideração também o entendimento por parte dos alunos, das instruções para a realização das tarefas. Conforme relato dos alunos-participantes anotados em massas no diário pessoal, as instruções das tarefas estavam claras e bem detalhadas.

Em relação às ferramentas sugeridas em cada tarefa, como já mencionado, percebemos uma preferência pelo *Google Tradutor*, na primeira tarefa, provavelmente por ser a ferramenta mais popular e conhecida; e algumas dificuldades em usar as outras ferramentas de pesquisa sugeridas para a segunda e terceira tarefas. As próximas declarações indicam a resposta à pergunta sobre dificuldade em executar a tarefa nos levam a essa conclusão.

<P. 7, Q. 1> Sim. Tive a dificuldade de entender algumas palavras usadas.
Tentei superá-las com o *Google Tradutor*.

<P. 8, Q. 1> **Não encontrei dificuldade por causa do uso do *Google Tradutor*** mas, se não fosse isso, eu acredito que encontraria uma certa dificuldade.

<P. 5, Q. 2> Parcialmente sim, pois **este *síte do dicionário (pt.bab.la)* é meio difícil de compreender.**

<P. 8, Q. 3> Sim, encontrei, mas porque eu **não consegui trabalhar direito com aquele site de tradução (linguee.com)**.

Para fins de análise da execução das tarefas, tomamos, por exemplo excertos da segunda e terceira tarefas (APÊNDICE M) dos alunos P. 6 e P. 8, no Quadro 5.

Quadro 5 – Excerto das segunda e terceira tarefas dos alunos P. 6 e P. 8

Alunos-participantes Tarefas	Aluno P. 6		Aluno P. 8	
	Palavras em inglês	Tradução	Palavras em inglês	Tradução
Tarefa 2 Usando o <i>site</i> pt.bab.la, selecione três palavras que você não conhecia e procure a melhor tradução	Buckle	Fivela	Most	Maioria
	Built	Construído	Likely	Provável
	Forward	Frente	Treaty	Aliança
Tarefa 3 Usando o <i>site</i> linguee.com, selecione dois trechos de cada texto dos penpals (no máximo cinco palavras para facilitar) que você não entendeu, e procure a melhor tradução	Trechos em inglês	Tradução	Trechos em inglês	Tradução
	British	Britânico	Another account because I receive	Outra conta porque eu recebi
	About	Sobre	Therefore would hesitate really	Portanto hesitaria realmente

Fonte: Do autor.

Observamos no Quadro 5 que os alunos P. 6 e P. 8 conseguiram achar uma tradução de acordo com o que procuravam, apesar de terem relatado dificuldades para fazer

as tarefas devido às ferramentas sugeridas. Os significados das palavras e trechos estão corretos. Assim, podemos concluir que conseguiram executar a tarefa com a ferramenta sugerida, apesar dos obstáculos, ou usaram uma outra ferramenta, como o *Google Tradutor*. De acordo com a tarefa completa dos alunos P. 6 e P. 8 (APÊNDICE M), constatamos que eles cumpriram com êxito todos os passos propostos para a sua execução, confirmando a clareza das instruções das tarefas pedagógicas, assim como a eficiência dos alunos-participantes no uso de estratégias para a realização das tarefas. Vale lembrar ainda que a falta de familiaridade com *sites* em L2 também pode ser um fator de dificuldade para a realização da tarefa. Os próximos trechos representam recortes do questionário do aluno P. 17 respondendo à pergunta se teve dificuldade em fazer cada uma das três tarefas.

<Q. 1> Sim. A dificuldade das palavras desconhecidas, por estar entrando **em um site de outra língua**, pesquisando no tradutor e me esforçando com o conhecimento que eu aprendi em sala de aula.

<Q. 2> Sim, pois o site estava em inglês. **Nunca tinha me conectado com site de compra em inglês**. Tive dificuldade nas pesquisas de produtos, nos valores dos produtos, nas características.

<Q. 3> Sim, as principais foram compreender um *site* em inglês, **pois nunca havia praticado nada em site em inglês, nunca tinha visto um site em inglês**, só a partir desse trabalho que venho fazendo em inglês que fui aprendendo.

O aluno P. 17 reforça sua reflexão sobre a mesma pergunta na entrevista gravada em áudio (Entrevista, Grupo Exp. 2).

<P. 17> Eu encontrei dificuldade.

<Prof.^a> É? Qual?

<P. 17> Foi relacionado a compras... Aí no caso tinha que escolher um item lá, aí, no caso, eu não conseguia achar um item que desse no preço certo, tinha que ter um preço e você escolhia dois presentes pra dá pra certas pessoas...

<Prof.^a> Isso...

<P. 17> Aí, no caso, você tinha que descrever o presente como ele era... À palavra lá, **eu não entendia nada, o que era que tava dizendo** e tinha que escrever em português, depois, qual era o presente. Aí, no caso, às vezes eu não conseguia entender as palavras...

De acordo com a declaração acima do aluno P. 17, percebemos que ele não recorreu ao letramento visual para tentar descrever o objeto que procurava, já que os itens de compra do *site* recomendado apareciam na tela. Retomando o conceito de letramento visual (KRESS; VAN LEUWEN, 2001), em que se afirma que a construção de sentido abrange outras modalidades comunicativas, dentro de uma concepção multimídia de texto, que trabalha não só a sentença, mas também a imagem, devemos lembrar que o letramento visual deve fazer parte do programa de ensino-aprendizagem da L2, uma vez que as habilidades a serem desenvolvidas requerem ampla exposição. O aluno P. 17 continua a relatar seus obstáculos para concluir a primeira tarefa, de acordo com o excerto da entrevista, Grupo Exp. 2., respondendo à pergunta se teve alguma dificuldade ao fazer a tarefa.

<P. 17> ... o *site* de notícia que a gente tinha que escolher um semelhante a um daqui, né? Uma notícia de lá no *site* em inglês com uma notícia que acontecesse aqui, em português, aí...

<Prof.^a> Você não achou?

<P. 15> **Achei, mas foi mais difícil, sim, de achar.**

Analisando parte da primeira tarefa realizada pelo aluno P. 17, podemos perceber que ele soube usar estratégias de associação para a execução da tarefa. Na tarefa, os alunos-participantes tinham que escolher uma notícia em inglês em um *site* predeterminado e achar uma notícia similar em português. Apesar das dificuldades enfrentadas em encontrar uma notícia similar, já que a notícia escolhida por ele era de âmbito local e não internacional, o aluno-participante conseguiu finalizar a tarefa (APÊNDICE S), confirmando o próprio relato acima, como podemos observar no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Excerto da primeira tarefa do P. 17

Instruções da primeira tarefa	Respostas do aluno P. 17
1) Nesta página, selecione e leia uma notícia que você considere interessante; copie e cole aqui	Gunman arrested in Dallas after standoff with police
2) Vá para a seção de notícias sobre o Brasil e tente achar uma notícia similar à que você acabou de ler. Se você achar, leia e copie o título da notícia aqui	Homem confessa ter estuprado e matado garota de nove anos, diz polícia
3) Depois que você ler a notícia em inglês novamente, responda à seguinte questão, em português: Sobre o que é a notícia?	Um homem em meados de seus 40 anos escondido em um apartamento no centro de Dallas foi preso. O homem estava enfrentando despejo...
4) Você achou uma notícia similar na página brasileira? A notícia o ajudou a entender a notícia que você selecionou em inglês?	Sim. Me ajudou mais ou menos porque se trata de um homem que foi preso também, porém por outro motivo, por ter estuprado e matado uma garota de nove anos

Fonte: Do autor.

O Quadro 6 mostra que o aluno P. 17 conseguiu executar a tarefa por meio de estratégias de associação de palavras cognatas e tradução com o uso do *Google Tradutor*, ferramenta sugerida pela tarefa. Pode-se supor que o aluno P. 17 tenha associado a palavra *police* à polícia, e traduziu *arrested* para preso. Assim, procurou uma notícia similar em português no Brasil, também sobre um homem que foi preso, completando a tarefa de acordo com as instruções pedidas. Possivelmente, o uso de um dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, qual seja, o da instrução explícita (KALANTZIS; COPE; FEHRING, 2002), teria sido eficiente para diminuir os obstáculos dos alunos-participantes, exemplificado aqui pelo caso do aluno P. 17, se a tarefa *on-line* tivesse ocorrido com a presença do professor. Na instrução explícita, o professor intervém com o objetivo de ajudar os alunos a compreender os padrões da L2, de modo que os conceitos principais sejam compreendidos. Uma intervenção

do uso do particípio dos verbos em manchetes de jornais poderia ter surtido algum efeito na execução da tarefa, no sentido de ter ajudado os alunos-participantes a encontrar o verbo principal da sentença.

Podemos concluir da análise dessa seção que, em linhas gerais, os alunos-participantes conseguiram realizar as tarefas *on-line* de forma autônoma sem enfrentar grandes obstáculos. O conhecimento e familiaridade dos recursos usados para fazer as tarefas também foram fundamentais para a realização bem-sucedida, como mostraram os relatos dos alunos-participantes. Apesar das barreiras enfrentadas por alguns alunos-participantes pela falta de prática com o uso da *internet* e falta de exposição ao letramento visual, podemos concluir que eles foram bem-sucedidos no uso de estratégias de ensino-aprendizagem da L2 para a conclusão das tarefas.

4.3.6 Ausência da professora durante a execução das tarefas *on-line*

Com o propósito de responder à primeira subpergunta da pesquisa, se as tarefas realizadas extraclasse, no ambiente virtual, são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno, a sexta pergunta do questionário indagou aos alunos-participantes se a presença da professora, dando instruções, teria ajudado na execução das tarefas *on-line*, ou se eles conseguiram realizar as tarefas por conta própria, seguindo apenas as instruções fornecidas. A maioria dos alunos-participantes apontou a expectativa de ter a professora presente durante as tarefas para tirar dúvidas. Tal expectativa pode estar relacionada com o anseio dos alunos em obter um *feedback* imediato, ou seja, eles esperam ter suas dúvidas imediatamente solucionadas ou receber a correção da tarefa logo após a sua submissão. Para ilustrar a demanda da presença da professora, destacamos as seguintes respostas dadas, mesmo depois de os participantes terem feito as tarefas sozinhos de forma bem-sucedida.

<P. 11, Q. 1> Consegui fazer por conta própria, mas, para alunos que têm um pouco de dificuldade, com certeza ajudaria.

<P. 9, Q. 1> Eu consegui fazer seguindo as instruções, porém acho importante a presença da professora, caso ocorram maiores dificuldades e não consiga resolver por meio dos recursos *on-line*.

<P. 14, Entrevista, Grupo Ex 2> Ficaria... Fica um pouco mais fácil quando tem ajuda de um professor, mas esses fundamentos que a internet já te dava... O que a própria internet oferecia pra te ajudar a fazer os exercícios, fazia com que os exercícios não ficassem tão difíceis.

Como as três tarefas propostas envolviam um tipo de busca em diferentes *sites* na *internet* (de notícias, de compras e de relacionamentos) supomos que muitos alunos-participantes tenham desenvolvido estratégias e habilidades por meio do uso da *internet*. Porém, o aluno P. 17 também destacou as limitações dos recursos *on-line* para os alunos que ainda não tem prática no uso e que têm um conhecimento básico da L2, ao mesmo tempo em que reforça a importância da presença da professora.

<P. 17, Entrevista, Grupo Ex. 2> Melhor com a presença da professora, claro... A gente não gastaria tanto tempo pesquisando. Muitas coisas que eu pesquisava, não era aquilo que a gente queria, aí tinha... às palavras mesmo do texto. Algumas coisas eu sabia, no caso, eu perguntei várias vezes à senhora, mas a senhora não podia ajudar de forma ativa, dificultou um pouco, mas nada que não dê pra fazer.

É interessante perceber que a demanda pela presença do professor durante as tarefas *on-line* foi observada, mesmo com a tarefa sendo executada de forma bem-sucedida, o que demonstra, teoricamente, uma relativa independência do papel do professor. No entanto, a dependência reportada se explica, em parte, por se tratar do ensino de uma língua estrangeira, que possui características próprias, o que pode ser uma barreira a mais para a maioria dos alunos-participantes, que tem um nível de inglês básico. Além da insegurança linguística em L2, provavelmente em virtude da pouca experiência em estudos de uma língua estrangeira, a demanda por *feedback* imediato parece estar relacionada com um paradigma de aprendizagem centrada no professor. Embora a *internet* disponibilizasse uma série de ferramentas com as quais os alunos poderiam buscar sozinhos o conhecimento almejado, alguns relataram que sentiram

a falta do professor durante a execução das tarefas. Já o aluno P. 19 revelou um conhecimento da ferramenta usada na tarefa e, tendo consciência da limitação da ferramenta, demonstrou o anseio da presença da professora, para que sua tarefa fosse validada.

<P. 19, Q. 1> Acredito que com a ajuda da professora meu desempenho seria maior, porque o *Google translate* às vezes traduz ao 'pé da letra' e nem sempre dá o significado equivalente.

Por meio da análise dos relatos anteriores, podemos inferir que tais alunos, apesar de terem conseguido solucionar os obstáculos provenientes dessa modalidade de metodologia híbrida, por conta própria, ainda depositam no professor alguma responsabilidade por sua aprendizagem. É possível considerar que essa dependência tenha sua raiz no sistema conteudista de ensino, ainda praticado no Brasil, centrado no professor, tido como um transmissor de cultura e que exige uma atitude receptiva dos alunos. Além de receptiva, a aprendizagem de cunho conteudista é mecânica e a retenção do material ensinado é garantida por meio da repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação dos conteúdos ensinados. A avaliação se dá por verificações de médio prazo, com provas escritas e orais, e o reforço é negativo, com aulas de recuperação somente no final do ano letivo e classificações dos alunos (SAVIANI, 1991).

Quanto à questão do papel do professor ante o letramento digital, Tapscott (1999 *apud* XAVIER, 2005) aponta a mudança de paradigmas, tanto do professor como fonte central do saber e do aprendizado, quanto da pedagogia, em sua forma verticalizada e estática, sem deixar de mencionar a mudança de paradigma do próprio aprendiz, que passa a ter uma atuação mais ativa e articulada. Isso se deve principalmente ao leque de opções que se abre com as TICs, tanto para o professor quanto para o aprendiz. A figura tradicional do professor, como referência central na sala de aula, relativiza-se, perdendo peso como principal fomentador de conhecimento, com os alunos passando a ter mais autonomia e reduzindo a dependência em relação a essa figura de professor. Isso ocorre na medida em que os limites da sala de aula se ampliam, unindo-se à *internet* com toda a sua incalculável riqueza de informações e

fontes disponíveis de conhecimento. A quantidade transformando-se em qualidade potencializa o aprendizado. O professor passa, então, segundo Tapscott (1999, *apud* XAVIER, 2005, p. 137) a ter um papel de “[...] pesquisador, articulador do saber, gestor de aprendizagens, consultor que sugere e motivador da aprendizagem pela descoberta”.

Talvez a falta de aulas presenciais, com essa nova forma de mediação do professor, sobre o uso correto das ferramentas existentes na *internet* tenha contribuído também para essa dependência no professor, observada nos relatos dos alunos. Assim, o desenvolvimento de mais autonomia por parte do aluno é um processo gradual que no caso do inglês, ainda exige alguma mediação por parte do professor. Podemos pensar na execução de algumas tarefas com o uso de ferramentas *on-line*, com acompanhamento do professor, promovendo, gradualmente, a ampliação do conhecimento da L2, sem assumir uma postura autoritária, ajudando na formação dos alunos, como sujeitos construtores de seu conhecimento, assim como de indivíduos autônomos.

De fato, esta é uma das propostas e objetivos deste estudo. Gradativamente, os alunos passariam a executar as tarefas de forma autônoma e segura. Podemos constatar essa procura pela autonomia em vários momentos durante a execução das tarefas, conforme consta no diário da professora-pesquisadora, nos questionários e entrevistas. Como exemplo de atitudes autônomas, de acordo com as anotações que constam no diário da pesquisa, durante a segunda e a terceira tarefas, alguns alunos perguntaram se poderiam usar a ferramenta da primeira tarefa da qual eles haviam mais gostado. Abaixo, o trecho do diário.

Durante a segunda atividade, em que o aluno tinha que usar o *site* pt.bab.la como recurso de dicionário, um aluno perguntou se ele poderia usar o *Google Tradutor* em vez de pt.bab.la. Isso mostrou uma certa independência do aluno para fazer a atividade prevista (DIÁRIO DA PROFESSORA-PESQUISADORA, 2-4-2014).

Essa atitude dos alunos-participantes é tida como evidência de um senso crítico e de procura por uma maior autonomia, pois conseguiram perceber, por conta própria, formas e estratégias de realizar as tarefas que mais lhe eram convenientes.

Em suma, podemos identificar nessa seção a importância de se desenvolver a autonomia no aprendiz, de forma contínua. A introdução de práticas de uso de ferramentas *on-line*, bem como de práticas de letramento multimodal deve ser propiciada pelo professor, levando o aprendiz a uma reflexão de suas experiências e de seu processo de trabalho e, assim, a um estado de prontidão para assumir, de forma autônoma, seu processo de aprendizagem. Observamos, pelas respostas dos alunos-participantes e por meio da execução das tarefas, uma sinalização positiva para a direção de um ensino mais centrado no aluno, para que a abordagem híbrida seja implementada de forma efetiva.

4.3.7 Dados longitudinais

Nesta subseção, apresentamos e discutimos os dados gerados pelo questionário respondido pelos alunos-participantes, depois do recesso escolar do meio do ano letivo, do dia 16 a 31 de julho de 2014, a fim de produzir uma análise de dados longitudinais. Os dados gerados por esse instrumento buscaram revelar o resultado da experiência que os alunos-participantes tiveram com as tarefas e as ferramentas *on-line* da pesquisa ao longo do tempo.

A análise das respostas dadas pelos alunos-participantes no instrumento acima citado permitiu a identificação de elementos que revelam o desenvolvimento da autonomia e do letramento digital que perduraram no tempo. O grupo experimental indicou que a maioria dos alunos-participantes – um total de 13 dos 20 – continuou o estudo da L2, teve contato ou acessou conteúdos em L2. Dessas respostas surgiram as seguintes formas de estudo ou contato com a L2: conversaram com os pais, parentes e amigos na L2, assistiram a séries de TV, filmes e clipes de músicas, jogaram e acessaram *sites* de notícias, música, tecnologia e compras. Quanto ao uso dos *sites* que

conheceram na escola por meio da pesquisa, só dois alunos-participantes mencionaram que usaram o *Google Tradutor*.

O grupo controle, assim como revelado nos questionários, mostrou que dos 20 alunos-participantes 17 continuaram o estudo da L2, tiveram contato ou acessaram conteúdos em L2. Os alunos-participantes relataram que estudaram a L2 por meio de exercícios, tiveram contato com estrangeiros nas redes sociais e acessaram *sites* de submarinos estrangeiros, músicas, vídeos, filmes, jogos, compras e notícias. Em relação às ferramentas usadas, cinco alunos-participantes responderam que usaram o *Google Tradutor*.

É interessante perceber que o grupo controle manteve uma regularidade maior que o grupo experimental, em relação ao contato e acesso a conteúdos em L2, corroborando as informações constatadas no questionário do perfil do aluno e nossa avaliação de que o grupo controle já partiu com certa vantagem sobre o grupo experimental. De acordo com os dados do perfil dos alunos-participantes, a procura do grupo controle por um aprendizado mais formal da L2, procura por *sites* de notícias, de exercícios gramaticais e uso da *internet* para praticar inglês é maior que a do grupo experimental, confirmando, assim, a vantagem do grupo controle sobre o grupo experimental nesses aspectos.

Por meio da análise dos dados acima apresentados, podemos inferir que a maioria dos alunos-participantes do grupo experimental apresentou uma atitude autônoma, uma vez que foram capazes de buscar sozinhos os caminhos para solucionar os possíveis obstáculos provenientes da modalidade de aprendizagem a distância, dando continuidade aos estudos. Constatamos também que os alunos-participantes recorreram ao letramento digital para acessar os conteúdos e conversar em L2, embora somente dois alunos-participantes tenham relatado ter usado o *Google Tradutor*.

Considerando que, de acordo com o questionário do perfil dos alunos-participantes, a maioria tem um nível de L2 básico – dos 20, somente quatro alunos-participantes estudaram inglês mais de sete anos no ensino básico e três estudaram inglês em um curso de L2 particular – podemos concluir que houve interesse na continuidade dos estudos da L2. Além disso, se o tempo disponibilizado para a avaliação da continuidade de aprendizagem tivesse sido mais longo que as duas semanas do

recesso escolar dos alunos-participantes, poderíamos ter um número maior de alunos acessando os conteúdos em L2. Vale lembrar que os alunos-participantes aproveitaram o recesso para visitar os familiares e, provavelmente, não tiveram motivação para um estudo mais formal da L2 e, sim, para conteúdos envolvendo o entretenimento. No caso dos participantes do grupo experimental, como eles tiveram mais atividades do que os do grupo controle, provavelmente precisavam mais de um *break* do que os alunos do grupo controle.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no pressuposto da necessidade de hibridização do ensino da língua inglesa da Eames, por meio de aulas presenciais e em um ambiente *on-line*, este estudo teve como objetivo a investigação do impacto de tarefas com o uso de ferramentas *on-line* no desempenho em L2 de um grupo de aprendizes-marinheiros.

As hipóteses levantadas no presente estudo apontam uma tendência positiva na direção da integração de tarefas de inglês em ambiente *on-line* nas práticas pedagógicas da língua inglesa. Os resultados do estudo sugerem que a *internet* é um recurso bastante útil não só para acesso à informação, mas também para o desenvolvimento linguístico e digital em L2.

A pergunta principal da pesquisa trata do impacto do uso das TICs na aprendizagem de inglês como L2 dos aprendizes da Marinha.

Os resultados obtidos por meio dos questionários sugerem que a resposta a essa questão e à questão da implementação do modelo híbrido com recurso da *internet* é afirmativa e que os objetivos foram alcançados.

Ainda que a análise quantitativa tenha revelado resultados inesperados, foi possível observar uma tendência nessa direção. Os resultados da análise qualitativa sugerem que essa tendência poderia ter alcançado significância estatística com um *design* metodológico mais apurado e com uma população e tratamento maiores. A análise das falas dos alunos e das anotações no diário de pesquisa demonstra que o grau de motivação e satisfação no estudo da língua na abordagem híbrida proposta foi alcançado.

A partir dos resultados obtidos, concluímos que a qualidade e o impacto pedagógico das tarefas executadas, com o auxílio das ferramentas e recursos *on-line*, contribuem, de fato, para a autonomia do aluno, respondendo, assim, positivamente, à indagação contida na primeira subpergunta da pesquisa, qual seja, se as tarefas realizadas extraclasse (no ambiente *on-line*) são conducentes do desenvolvimento da autonomia do aluno. Por meio das respostas dadas pelos alunos-participantes, podemos inferir que, apesar de a maioria, num primeiro momento, se ressentir da falta da presença da professora durante a execução das tarefas, eles conseguiram realizá-las

plenamente, sem grandes obstáculos. Isso sugere que as tarefas elaboradas com o auxílio dos recursos disponíveis na rede mundial de computadores, a *internet*, contribuíram significativamente para a autonomia dos alunos-participantes, uma vez que eles tiveram uma atitude ativa e conseguiram realizar as tarefas por conta própria. Além disso, todos os alunos concordam que a *internet* auxilia no aprendizado de inglês.

Os resultados do estudo mostraram ainda que a resposta à subpergunta que investigava se a metodologia híbrida proposta contribui para o letramento digital dos alunos-participantes foi afirmativa.

Por meio das respostas dos alunos-participantes sobre o efeito do uso das ferramentas *on-line* fora do contexto da sala de aula, foi possível perceber o potencial para desenvolvimento da competência digital dos alunos que reconheceram terem aprendido mais sobre as TICs quando responderam às perguntas da entrevista oral. Foi, portanto, também possível verificar uma resposta afirmativa a essa pergunta, já que alguns alunos conseguiram produzir um texto na terceira tarefa e completaram as três tarefas propostas sem a ajuda da professora ou de um profissional, usando apenas ferramentas *on-line* para fazer as devidas alterações e implementações no texto por meio digital.

A aprovação dos alunos quanto ao uso dessa modalidade híbrida com recurso de ferramentas *on-line* ficou clara tanto na análise dos resultados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas gravadas em áudio quanto pelas reações demonstradas pelos alunos-participantes no dia a dia, anotadas no diário da professora-pesquisadora.

Dado que as respostas às perguntas principais de pesquisa emergiram afirmativas a experiência de utilização das ferramentas virtuais para a execução de tarefas de aprendizado da língua inglesa restou aprovada, permitindo, assim, a validação dessa experiência.

5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O objetivo do estudo foi analisar o impacto de tarefas com componentes *on-line* no desenvolvimento da L2 em um grupo de aprendizes-marinheiros da Eames, por meio de uma abordagem híbrida. Entretanto, problemas técnicos, como a falta de um laboratório completo para a realização das tarefas e a queda de sinal da *internet* em alguns momentos podem ter afetado o rendimento dos alunos-participantes, mesmo minimamente.

A rotina militar rígida imposta aos alunos-participantes, como tarefas diárias ao redor da escola e serviços noturnos, assim como aulas de reforço de diversas disciplinas, ainda que seja parte do treinamento para a formação do aprendiz-marinheiro, também pode ter causado obstáculos para que uma avaliação mais acurada do impacto da abordagem híbrida fosse realizada. Essas e outras limitações são fruto do tipo de pesquisa – quase-experimental com grupos intactos – utilizada neste estudo.

Uma outra limitação do estudo que se relaciona com o tipo de pesquisa utilizado foi a escolha não aleatória dos alunos-participantes dos grupos controle e experimental, respeitando assim os grupos intactos. Devido à restrição de tempo para a pesquisa, não foi possível fazer um teste de nivelamento entre os alunos-participantes, antes do tratamento com as três tarefas, para que uma confrontação mais equiparada entre os dois grupos fosse efetivada, apesar de ter sido realizado um questionário abrangendo o perfil de cada grupo. Assim, sugerimos que estudos futuros usem o *design* experimental com seleção aleatória de participantes e de grupos verdadeiramente controle e experimental em vez de grupos intactos. Justificamos nossa escolha por esse *design* pois, como explicamos no método, esta pesquisa se configura em uma pesquisa-ação em que o papel do professor é tão importante quanto o do pesquisador. Nesse contexto, o uso de turmas intactas era a única possibilidade de pesquisa nesse ambiente.

5.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

É lugar-comum dizer que cada aprendiz é diferente do outro, numa perspectiva de valorização das características individuais. Porém, numa sala de aula, a aplicação desse princípio é muitas vezes dificultada pelo elevado número de alunos e restrições de tempo. Assim, temos que encontrar meios de ensiná-los a aprender de forma autônoma, fora da sala de aula e sem a presença do professor.

Uma das grandes riquezas da *Web 2.0*, como já nos referimos no Capítulo 2, é a grande diversidade de ferramentas e aplicações disponíveis, como o *podcast*, para trabalhos com áudio, o *YouTube* para trabalhos com vídeos, ou os *blogues* para se trabalhar mais com o texto, relacionados, respectivamente, com um alto padrão auditivo, visual e textual. Sabemos que existem indivíduos que têm mais facilidade numa ou outra área. Nesse contexto, em que o significado é feito de forma cada vez mais multimodal, parece interessante, para um trabalho futuro, preparar diferentes tarefas para os aprendizes, identificando os vários padrões multimodais, respeitando vários ritmos de aprendizagem e, a partir daí, utilizar as ferramentas disponíveis da *Web* mais condizentes com os diferentes estilos de aprendizagem e necessidade do mundo moderno.

Outra questão que emergiu ao longo de toda a pesquisa que deve ser investigada no futuro é o item sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. A implementação de uma metodologia voltada para o crescimento gradual da autonomia do aprendiz, envolvendo a abordagem híbrida, destacou-se como um ponto relevante para futuros projetos de pesquisa. O uso correto das ferramentas *on-line*, mesmo as de prévio conhecimento dos aprendizes, deve ser demonstrado pelo professor antes de ser colocado em prática, para um melhor aproveitamento do tempo e das tarefas propostas. Sugerimos, também, que as tarefas com o componente *on-line* sejam introduzidas ao longo do ano letivo, progressivamente, a fim de enfatizar a importância de um aprendizado mais centrado no aprendiz. Considerando o contexto dos alunos da Eames, um tempo de estudo no laboratório de informática no horário do estudo obrigatório também tornaria o desenvolvimento da autonomia, dentro de uma abordagem híbrida, mais viável, pois isso disporia os alunos a um horário específico

para praticar e executar as tarefas propostas, sem prejuízo das outras atividades, como aulas de reforço e tarefas ao redor da escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística aplicada ao ensino de línguas & comunicação**. 2. ed. São Paulo: Arte Língua, 2007.
- ARROJO, R. **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 2003.
- BOLÍVAR, ANTONIO et al. **La investigación biográfico-narrativa em educación**. Madrid: Editorial la Muralla. 2001.
- BRANDÃO, A.C.L. Experiences of e-tandem language learning: collaborative learning principles. WorldCall 2013, 10-13 July 2013. **Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning**. Glasgow, p. 69-72, 2013.
- BRUMFIT, C. Accuracy and fluency: the basic polarity. In: RIGGENBACH, H. (Ed.). **Perspectives on fluency**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000. p. 61-73.
- CAZDEN C. *et al.* **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, Harvard, p. 66, 1996.
- CHRISTENSEN, M.; HORN, M.B.; STAKER, H. Is K-12 blended learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids. **Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation**. 2013. Disponível em: <www.christenseninstitute.org>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge. 2000.
- DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 861-882. 2012.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. The methodology of task-based teaching. **The Asian EFL Journal Quarterly**, v. 8, issue 3, p.19-45, 2006.

EVERETT, T. E. **Multiliteracies in early childhood education**: the modes and media of communication by first grade students. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Linguagem, Literatura e Cultura) - University of Iowa, USA, Iowa City, 2006.

FERRAZ, D.M. **Letramento visual**: a leitura de imagens das aulas de inglês. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FINARDI, K.R. Effects of task repetition on L2 oral performance. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n.1, p. 31-43. 2008.

_____. Information processing theory issues permeating working memory capacity and L2 speech performance and acquisition. In: Gagliardi Cesare; Maley Alan. (Org.). **EIL, ELF, global english**: teaching and learning issues. Berna: Linguistic Insights, 2010. v. 96, p. 241-264.

_____. Crenças de estagiários de letras inglês sobre a prática nas escolas públicas: um estudo de caso. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 3., 2011, Taubaté. **Anais...** Taubaté: Editora da Unitau, 2011. p. 403-419.

_____. Technology and l2 learning: hybridizing the curriculum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRAPUI, 3., 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology. **Anais....** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.

FINARDI, K.R. et al. Facebook as a tool for L2 practice. **Revista (Com) Textos**, v. 7, n. 8.1, 2013. Edição Especial ABEHTE.

FINARDI, K.R. et al. Information technology and communication education: two sides of the coin in Brazil. **International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)**, v. 2, p. 21-25, 2014.

FINARDI, K.R.; PORCINO, M.C. Internet tools in the design for a task cycle for L2 teaching. **Revistas Contextos Linguísticos**, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 7, p. 273-291. 2013.

_____. Ensino de inglês e letramento digital crítico: uma proposta de WebQuest. Artigo submetido à **Revista Linguagem e Ensino** em 7-4-2014.

_____. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional: contribuições capixabas. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes Sociais: estudos em linguagem e tecnologia**. Editora Parábola. Previsão de publicação, 2015.

FINARDI, K.R.; PREBIANCA, G. Working memory capacity and speech production in L2: evidence from a Picture description task. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 231-269, 2006.

FINARDI, K.R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C.F. Tecnologia na educação: o caso da *internet* e do inglês como linguagem de inclusão. **Revista Cadernos do IL**, v. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K.R.; REDER, J. Tics e interação transcultural no ensino de L2. **Revistas Contextos Linguísticos**, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 7, p. 254-272, 2013.

FINARDI, K.R.; VERONEZ, T. Beliefs on the use of Facebook as a communication tool between teachers and students. **Revista (Com) Textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, 2013.

FORTKAMP, M.B.; XHAF AJ, D. FINARDI, K. The design and implementation of a task cycle in a regular EFL class: a case study. **Glauks** (UFV), v. 6, p. 55-77, 2006.

FOSTER, P. **Key Concepts in ELT**. Oxford University Press: *Elt Journal* Volume, 1999.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, p. 299-323, 1996.

GEE, J. P. Units in the production of discourse. **Discourse Processes**, v. 9, p. 391-422, 1996.

GRAHAM, C.R. Blended learning systems: definition, current trends, future directions. In: BONK, C.J.; GRAHAM, C.R. (Ed.). **Handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. p. 3-21.

ISHIKAWA, Y. et al. The development of self-regulated learning behaviour in out-of-class CALL activities in a university EFL blended learning course. WorldCall 2013, **Global perspectives on computer-assisted language learning**. Glasgow, p. 112-116, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of language and education**, 2008, v. 1, p.195-211.

KALANTZIS M.; COPE B.; FEHRING H. **Multiliteracies**: teaching and learning in the new communications environment. Marrickville, Australia: Primary English Teaching Association, 2002.

KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Network-based language teaching. In: Deusen-Scholl, N.V.; Hornberger, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of language and Education**, 2nd edition, New York: Springer, 2008. v. 4, p. 281-292. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/networkbased.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

KIMURA, T. Improvement of EFL learners' speaking proficiency with a web-based CALL system. WorldCall 2013, **Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning**. Glasgow, p. 141-144, 2013.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York, NY: Oxford University Press, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Philadelphia, PA: Open University Press, 2003.

_____. Researching new literacies: web 2.0 practices and insider perspectives. **E-Learning**, v. 4, n. 3, p. 224-240, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

LEVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

LIMA, S. C. O papel das interações na sala de aula de leitura em LE com o uso das TICs na perspectiva sócio-construtivista. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Org.). **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. p. 172-190.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. The task-based approach: some questions and suggestions. **ELT Journal Volume**, 58/04, October. Oxford University Press, 2004. p. 319-326.

LONG, M.H. **Focus on form in task-based language teaching**. McGraw-Hill Companies. 1997. Disponível em: <<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

LYRIO, A.L.L. **A aprendizagem de marcadores pragmáticos**: a eficácia da instrução com foco na forma. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Centro de estudos Gerais, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2009.

MARINHA DO BRASIL. Diretoria de Ensino. **Currículo**: Curso de Formação de Marinheiros para a Ativa (C-FMN). Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, A.C.S. Blended learning environments: possibilities and constraints. **Anais do SILEL**. Uberlândia: Edufu, 2011. V. 2, n. 2

MOREIRA, D.R.; DIAS, M.S. Web 2.0, a web social. **Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão**, ano XI, n. 20, 2009.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NUNAN, D. Important tasks of English education: asia-wide and beyond. **Asian EFL Journal**, v. 7, n. 3, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. CALL and on-line journals. In: DEBSKY, R.; LEVY, M. **World CALL: global perspectives on computer-assisted language learning**. Lisse, Netherlands: Swets e Zeiringer, 1999a. p. 249-265.

_____. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). **Tendências contemporâneas em letras**. Campo Grande: Editora da Uniderp, 2005. p. 127-140.

PORCINO, M.C.S.; FINARDI, K.R. The tension between accuracy and fluency of L2 speech: evidence from communicative tasks. **Especialist**, v. 33, Issue 1, p. 25, 2012.

_____. M.C.S.; FINARDI, K.R. Letramento digital no contexto de ensino aprendizagem de inglês como LA: proposta de uma WebQuest para a construção de cidadania. In: Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 2. 2013, Vitória. **Caderno de Programação de Resumos**, v. 1. p. 63-63, 2013.

PRABHU, N.S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press. 1987.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

_____. **Teaching digital natives**. partnering for real learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROGERSON-REVELL, P. A hybrid approach to developing CALL materials: authoring with macromedia's dreamweaver/coursebuilder. **ReCALL**, v 17, p. 128, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, T.F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R. **As TICs e o ensino de línguas**. Universidade Estadual de Santa Cruz. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL, v. 10, p. 209-231, 1972.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n.1, p. 38-62, 1996.

_____. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 4, p. 510-532, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TAVARES, K.C.A. Usos da *internet* no ensino-aprendizagem de leitura: sugestões de portos e rotas para o professor-navegador. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Org.). **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. p. 107-132.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K.R. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revistas Contextos Linguísticos**, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 7, p. 79-96, 2013.

THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. (Ed.). **Contemporary computer-assisted language learning**. New York: Continuum, 2013.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

WARSCHAUER, M. Computer assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (ed). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996b. p. 3-20.

_____. **Telecollaboration in foreign language learning**: proceedings of the Hawaii Symposium. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching Center, 1996b.

_____. Sociocultural perspectives on CALL. In: **CALL research perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 41-51.

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

WEISSHEIMER, J.; BERGSLEITHNER, J. M.; LEANDRO, D. C. Escrita colaborativa com *Googledocs* na aprendizagem de inglês como língua adicional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 3., 2012, Florianópolis. Language and literature in the Age of Technology. **Anais...**, Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2012.

WILSON. J.M. **A aplicação da teoria da motivação-higiene como meio de medida da satisfação dos alunos em cursos de b-learning no ensino superior**. 2011. Tese (Doutorado em Didática) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011.

XAVIER, A.C.S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA. M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autênticas, 2005. v. 1, p. 133-148.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e consentido

**Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Línguas e Letras
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu (nome e assinatura abaixo), aluno da Eames, fui convidado a participar de um estudo sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A minha colaboração no referido estudo será no sentido de participar de atividades envolvendo a língua inglesa, responder a um questionário e conceder uma entrevista no final das atividades.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. A pesquisa será realizada pela aluna-pesquisadora Nádia Silveira, RG nº 695.211, sob a orientação da professora Dra. Kyria Rebeca Finardi, ambas da Universidade Federal do Espírito Santo.

Estou ciente de que as informações prestadas por mim serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e que minha identidade será preservada no relato da pesquisa. Manifesto meu livre consentimento em participar.

Vila Velha, _____ de _____ de 2014.

NOME DE GUERRA: _____

ASSINATURA: _____

APÊNDICE B - Questionário sobre o perfil do aluno-participante



Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Línguas e Letras
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos

Questionário -Perfil

1) Você possui computador ou telefone conectado à *internet*?

() Sim () Não

2) Com que frequência você acessa a *internet*?

() o tempo inteiro () sempre () as vezes
() apenas quando necessário () raramente () nunca

3) Com que finalidade você geralmente utiliza a *internet*? (você pode marcar mais de uma opção)

() lazer () busca de informação () estudo
() trabalho () comunicação () outra(s): _____

4) Que tipo de informação você busca na *internet*?

5) Você já utilizou a *internet* para praticar inglês? () Sim () Não. Se sim, como?

6) Você acha que a *internet* pode auxiliar no desenvolvimento das suas habilidades em inglês?

- () concordo plenamente () concordo parcialmente
() discordo plenamente () não tenho opinião a respeito

Justifique sua

resposta: _____

7) Quais das opções abaixo, disponíveis na web, você gostaria de utilizar para ampliar suas habilidades em inglês: (você pode marcar mais de uma opção)

- () *sites* de jogos () *sites* de exercícios gramaticais
() *sites* de notícias () *sites* de curiosidades sobre a língua
() *sites* de música () redes sociais
() outra(s) _____

8) Quantos anos no total você estudou inglês na escola?

9) Segundo sua auto avaliação, qual seu nível de inglês?

10) Você estudou inglês em algum curso particular?

11) Escreva, se possível, um parágrafo em inglês sobre você.

12) Quais as ferramentas ou *sites* que você acessa na *internet*? Com qual frequência?

APÊNDICE C – Questionário da primeira tarefa

Para ser aplicado depois da primeira atividade pedagógica, para o grupo experimental).

- 1) Na sua opinião, como a atividade de leitura *on-line* que acabou de fazer se relaciona com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa?

- 2) Você gostou de participar da atividade desenvolvida no ambiente *on-line*?
Pode explicar o motivo?

- 3) Você acredita que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês pode contribuir para sua aprendizagem? Justifique sua resposta.

- 4) Você encontrou alguma dificuldade ao fazer a atividade? Caso sim, quais foram as principais dificuldades e como tentou superá-las?

- 5) Você acha que a presença da professora, dando instruções, teria ajudado, ou você conseguiu fazer a atividade por conta própria, seguindo as instruções?

- 6) Você já conhecia a ferramenta [Google Translator](#) ou ficou conhecendo por meio da atividade?

- 7) Utilize este espaço para, se desejar, fazer outros comentários que julgar relevantes sobre sua experiência no aprendizado em inglês.

APÊNDICE D – Questionário da segunda tarefa

Para ser aplicado depois da segunda atividade pedagógica, para o grupo experimental.

- 1) Na sua opinião, como a atividade de leitura *on-line* que acabou de fazer se relaciona com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa?

- 2) Você gostou de participar da atividade desenvolvida no ambiente *on-line*?
Pode explicar o motivo?

- 3) Você acredita que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês pode contribuir para sua aprendizagem? Justifique sua resposta.

- 4) Você encontrou alguma dificuldade ao fazer a atividade? Caso sim, quais foram as principais dificuldades e como tentou superá-las?

- 5) Você acha que a presença da professora, dando instruções, teria ajudado, ou você conseguiu fazer a atividade por conta própria, seguindo as instruções?

- 6) Você já conhecia o dicionário pt.bab.la ou ficou conhecendo por meio da atividade?

- 7) Utilize este espaço para, se desejar, fazer outros comentários que julgar relevantes sobre sua experiência no aprendizado em inglês.

APÊNDICE E – Questionário da terceira tarefa

Para ser aplicado depois da terceira atividade pedagógica, para o grupo experimental.

- 1) Na sua opinião, como a atividade de leitura *on-line* que acabou de fazer se relaciona com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa?

- 2) Você gostou de participar da atividade desenvolvida no ambiente *on-line*?
Pode explicar o motivo?

- 3) Você acredita que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês pode contribuir para sua aprendizagem? Justifique sua resposta.

- 4) Você encontrou alguma dificuldade ao fazer a atividade? Caso sim, quais foram as principais dificuldades e como tentou superá-las?

- 5) Você acha que a presença da professora, dando instruções, teria ajudado, ou você conseguiu fazer a atividade por conta própria, seguindo as instruções?

- 6) Você já conhecia o site linguee.com ou ficou conhecendo por meio da atividade?

- 7) Utilize este espaço para, se desejar, fazer outros comentários que julgar relevantes sobre sua experiência no aprendizado de inglês.

APÊNDICE F – Questionários para os alunos-participantes responder, depois do recesso escolar.

Para o grupo experimental

1. Você continuou seu estudo de inglês ou o contato com essa língua de alguma forma durante o recesso escolar? Como?
2. Você usou alguns dos s que conheceu na EAMES para continuar estudando inglês de forma autônoma durante o recesso?
3. Você acessou conteúdos em inglês na *internet* durante o recesso ou em seus horários de folga? Quais?

Para o grupo controle

1. Você continuou seu estudo de inglês ou o contato com essa língua de alguma forma durante o recesso escolar? Como?
2. Você usou algum site ou ferramenta da *internet* para continuar seu estudo em inglês?
3. Você acessou conteúdos em inglês na *internet* durante o recesso ou em seus horários de folga? Quais?

APÊNDICE G – Transcrição dos questionários dos Apêndices B, C, D, E e F.

Questionário – Apêndice B

GRUPO CONTROLE	GRUPO EXPERIMENTAL
1) Você possui computador ou telefone conectado à <i>internet</i> ?	
NÃO - Participantes 1 e 9	NÃO – Participantes – 9, 11, 12
SIM - Participantes restantes	SIM – Participantes restantes
2) Com que frequência você acessa a <i>internet</i> ?	
O tempo inteiro – 4	O tempo inteiro -
Sempre – 2, 6, 10, 12, 13, 18, 20	Sempre – 1, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 17
Às vezes – 1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 19	Às vezes – 2, 3, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20
Apenas quando necessário -	Apenas quando necessário - 12
Raramente –	Raramente -
Nunca –	Nunca -
3) Com que finalidade você geralmente utiliza a <i>internet</i> ? (você pode marcar mais de uma opção)	
Lazer – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20	Lazer – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 19, 20
Busca de informação – 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19	Busca de informação – 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19
Estudo – 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20	Estudo – 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19
Trabalho – 4, 11, 18, 19, 20	Trabalho – 5, 15, 16, 17
Comunicação – 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	Comunicação – 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19
Outra(s) – P. 15: esporte	Outra(s) -
4) Que tipo de informação você busca na <i>internet</i> ?	
<p>P. 1: informação sobre estudos e trabalho ou informações que se passam pelo mundo.</p> <p>P. 2: informações rotineiras e fatos históricos.</p> <p>P. 3: notícias de jornal, sobre esporte.</p> <p>P. 4: eventos de anime, lugares, comidas concursos, notícia de estudo.</p> <p>P. 5: esporte, notícias diárias.</p> <p>P. 6: tiro dúvidas sobre diversos assuntos.</p> <p>P. 7: interatividade, pesquisa, redes sociais, etc.</p> <p>P. 8: estar informado com o que está acontecendo, dentre outras coisas.</p>	<p>P. 1: notícias diárias, informações concernente a minha vida pessoal, entretenimento.</p> <p>P. 2: notícias gerais, esportes, jogos (lazer) e sobre concursos.</p> <p>P. 3: redes sociais.</p> <p>P. 4: variadas, seja uma pesquisa sobre algo que eu desconheça ou apenas conversar com os amigos. Mas procuro sempre buscar algo que me ajude a estudar e crescer financeiramente ou como pessoa.</p> <p>P.5: filmes americanos, músicas, s americanos da minha preferência.</p> <p>P. 6: em branco.</p> <p>P. 7: normalmente, procuro saber o que está acontecendo no mundo.</p>

<p>P. 9: informações diárias (jornais e notícias), jogos e entretenimento.</p> <p>P. 10: busco informações a respeito de acontecimentos mundiais e informações esportivas.</p> <p>P. 11: informações referentes a avanços científicos, novidade musical, notícias com relação à economia e fenômenos biofísicos, entre outros.</p> <p>P.12: assuntos relacionados à mitologia grega, redes sociais, etc.</p> <p>P. 13: notícias e reportagens.</p> <p>P. 14; noticiários, músicas, filme e comunicação.</p> <p>P. 15: informações gerais, jornalismo esportivo, jornalismo investigativo, para estar sempre atualizado com o “mundo”.</p> <p>P.16: a maior parte das informações que busco são pela <i>internet</i>, informações diversas.</p> <p>P. 17: notícias e estudo.</p> <p>P. 18: notícias sobre política, esportes, etc.</p> <p>P. 19: reportagens do dia-a-dia, modernização dos eletrônicos, carros, etc.</p> <p>P. 20: em branco</p>	<p>P. 8: informações sobre esportes, músicas.</p> <p>P. 9: notícias gerais, notícias sobre concursos, material de estudo.</p> <p>P. 10: previsão do tempo, dúvidas sobre algo desconhecido, jogos.</p> <p>P. 11: notícias sobre o que está acontecendo no Brasil e no mundo.</p> <p>P. 12: notícias de polícia, concursos e esportes.</p> <p>P. 13: busco informações relacionadas a concurso público ou a alguma curiosidade de algo desconhecido por mim.</p> <p>P. 14: músicas, trabalhos escolares.</p> <p>P. 15: informações úteis para o dia-a-dia.</p> <p>P. 16: notícias, músicas, redes sociais.</p> <p>P. 17: notícias do mundo, futebol, redes sociais, e-mail, busca de emprego, notícias de concursos.</p> <p>P. 18: informações em que eu tenha dúvida.</p> <p>P. 19: pesquisa sobre exercícios.</p> <p>P. 20: notícias, facebook.</p>
<p>5) Você já utilizou a <i>internet</i> para praticar inglês? Se sim, como?</p>	
<p>NÃO – 1, 3, 4, 6, 7, 8, 14, 17, 18, 19</p>	<p>NÃO – 1, 3, 6, 9, 11, 13, 20</p>
<p>SIM – P. 2: leituras de textos e charges.</p> <p>P. 5: com jogos.</p> <p>P. 9: pelo programa Duolingo e dicionários online.</p> <p>P. 10: pesquisando palavras que eu não sabia o sentido ou a pronúncia.</p> <p>P. 11; encontrei um website que disponibiliza aulas online.</p> <p>P. 12: usando o Google Translate. Para trabalhos do curso. Músicas.</p> <p>P. 13: cantando e traduzindo músicas americanas.</p> <p>P. 15: s tradutores e algumas explicações de conteúdos.</p> <p>P. 16: traduções.</p>	<p>SIM – P. 2: utilizei para praticar a fala e a escrita em s.</p> <p>P. 4: em uns jogos que minha professora da escola nos indicou.</p> <p>P. 5: vendo filmes em inglês e lendo matérias em inglês também.</p> <p>P. 7: assistindo (a) filmes, jogos, músicas e tirando dúvidas com pesquisas.</p> <p>P. 8: traduzir palavras que eu não sei e me causam curiosidade.</p> <p>P. 10: usei para testar minha fala no Google Tradutor.</p> <p>P. 12: ouvir músicas e para traduzir frases e textos.</p> <p>P. 14: Google Tradutor, filmes.</p> <p>P. 15: para ajudar a traduzir algumas palavras ou texto.</p> <p>P. 16: para traduzir textos e palavras.</p>

	<p>P. 18: através de letras de músicas estrangeiras.</p> <p>P. 19: no site do CNA, fazendo exercícios de inglês.</p>
<p>6) Você acha que a <i>internet</i> pode auxiliar no desenvolvimento das suas habilidades em inglês? Justifique sua resposta.</p>	
<p>Concordo plenamente – 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20</p>	<p>Concordo plenamente – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20</p>
<p>Concordo parcialmente – 3, 11, 15, 17</p>	<p>Concordo parcialmente – 1, 12, 18</p>
<p>Discordo plenamente -</p>	<p>Discordo plenamente –</p>
<p>Não tenho opinião a respeito -</p>	<p>Não tenho opinião a respeito –</p>
<p>P. 1: porque a <i>internet</i> vai facilitar na aprendizagem do inglês.</p> <p>P. 2: é sempre bom interagir.</p> <p>P. 3: talvez possa influenciar no entendimento (sic) do inglês.</p> <p>P. 4: sim, porque até os jogos te ensinam em pouco de inglês.</p> <p>P. 5: pois o inglês está em todo lugar, nas páginas de hoje em dia você pode escolher o idioma em que você quer ler.</p> <p>P. 6: A <i>internet</i> quando é usada, pode auxiliar e muito que precisa seja no estudo ou no trabalho.</p> <p>P. 7: pesquisas a conhecimento, trabalhos e na prática.</p> <p>P. 8: às vezes um jogo que você joga é em inglês e, aí acaba lhe “forçando” a aprender um pouco mais sobre inglês.</p> <p>P. 9: pois você pode encontrar todo o tipo de conteúdo sobre a língua inglesa em um só lugar.</p> <p>P. 10: através de conversas nos meios de comunicação da <i>internet</i>.</p> <p>P. 11: auxiliará, mas eu não consigo me organizar para assistir aulas virtuais.</p> <p>P. 12: se usar de modo certo a <i>internet</i> ajuda muito. Como conversas, músicas, textos, etc.</p> <p>P. 13: a interação com pessoas de outros países é um grande auxílio.</p> <p>P. 14: vendo vídeo aula e vídeos de músicas com tradução para português.</p>	<p>P. 1: ela facilita através da disponibilidade de s que fazem a integração entre o português e o inglês, isto é por meio de músicas (acompanhadas de tradução), games, s de relacionamentos (normalmente estrangeiros) e blogs.</p> <p>P. 2: depende de cada um, porém sempre é bom ter um certo conhecimento para começar.</p> <p>P. 3: porque tem ótimos cursos na web.</p> <p>P. 4: utilizando o youtube em vídeo aulas, em alguns cursos <i>on-line</i>.</p> <p>P. 5: busca de novos conhecimentos, vontade de aprender.</p> <p>P. 6: em branco.</p> <p>P. 7: porque na <i>internet</i> existem s que auxiliam as pessoas.</p> <p>P. 8: ouvindo música em inglês e procurar a tradução.</p> <p>P. 9: pois com a gama de informações e recursos da <i>internet</i> é mais prática a aprendizagem.</p> <p>P. 10: porque assim teríamos mais acesso ao inglês rápido, sem contar que podemos fazer vídeo conferências com alguns americanos.</p> <p>P. 11: porque 70% de tudo na <i>internet</i> gira em torno da linguagem.</p> <p>P. 12: de repente sim, mas é bom praticar conversando com alguém que fale ou saiba falar inglês.</p> <p>P. 13: a <i>internet</i> oferece atualmente diversos cursos de inglês online e grátis que melhoram a prática.</p> <p>P. 14: aulas mais dinâmicas e mais rápidas.</p>

<p>P. 15: pode sim auxiliar em traduções e algumas explicações, porém nada substitui o professor em sala de aula.</p> <p>P. 16: eu aprendo inglês vendo traduções de textos musicais com mais facilidade.</p> <p>P. 17: a <i>internet</i> pode distrair o aluno e fugir do foco principal.</p> <p>P. 18: é uma forma de interação que os jovens estão acostumado e familiarizado com o computador.</p> <p>P. 19: pois a <i>internet</i> hoje em dia está sendo fundamental nos nossos estudos.</p> <p>P. 20: sou a favor da <i>internet</i> em todas as disciplinas, pois acho que proporcionam mais aprendizado com menor tempo.</p>	<p>P. 15: a <i>internet</i> pode nos ajudar, não só no inglês, mas em inglês ela pode ser muito útil, com pesquisas, tradução.</p> <p>P. 16: ajuda a tirar muitas dúvidas.</p> <p>P. 17: pois na <i>internet</i> há vários s em inglês, algumas informações estão em inglês, isso faz com que você</p> <p>P.18: pois na <i>internet</i> já possui alguns auxílios para a aprendizagem do inglês e de curso online.</p> <p>P. 19: procurando um significado de uma palavra desconhecida.</p> <p>P. 20: existe muitos vídeos de inglês.</p>
<p>7) Quais das opções abaixo, disponíveis na web, você gostaria de utilizar para ampliar suas habilidades em inglês: (você pode marcar mais de uma opção)</p>	
<p>s de jogos – 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11</p>	<p>s de jogos – 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 19</p>
<p>s de notícias – 5, 9, 10, 19</p>	<p>s de notícias – 2, 5, 12, 14, 15, 16, 17</p>
<p>s de música – 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20</p>	<p>s de música – 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 15, 16, 17, 19, 20</p>
<p>s de exercícios gramaticais – 1, 6, 7, 17, 18, 19</p>	<p>s de exercícios gramaticais – 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17</p>
<p>s de curiosidades sobre a língua – 1, 2, 10, 14, 15, 18, 19</p>	<p>s de curiosidades sobre a língua – 1, 2, 9, 11, 13, 18, 20</p>
<p>Redes sociais – 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20</p>	<p>Redes sociais – 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20</p>
<p>8) Quantos anos no total você estudou inglês na escola?</p>	
<p>1 mês e dez dias: 19 1 ano: 14 3 anos: 1, 5, 7 4 anos: 17 5 anos: 3 6 anos: 9, 13, 16 7 anos: 4, 8, 20 8 anos: 6 10 anos: 10, 11, 12 11 anos: 15, 18 12 anos: 2</p>	<p>Nunca estudei inglês na escola, aqui na EAMES está sendo a primeira vez, sempre quis aprender inglês: 17 3 anos: 7, 13 (durante o ensino médio), 20 4 anos: 8, 16, 18 6 anos: 6 (por volta de) 5 anos: 10, 14 8 anos: 1 (aproximadamente), 2 (estudei no ensino fundamental por 8 anos e médio por 3 anos, níveis básicos), 3, 9, 11,12, 19 11 anos: 4 13 anos: 15 17 nos: 5</p>
<p>9) Segundo sua auto avaliação, qual seu nível de inglês?</p>	

<p>Nível básico: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 20 Meu inglês é péssimo: 2 De 0 a 10, 6: 5 Na minha auto avaliação o meu nível é de aprendizagem em construção: 10 De 0 a 10, nota 2: 13 De 0 a 10, 0,5: 14 Ruim: 18 Baixo: 19</p>	<p>Ruim: 1 Intermediário: 2, 5 (já trabalhei em loja com atendimento com estrangeiro), 6 (com algumas noções básicas), 19 Fraco: 3 Básico: 4 (mas muito básico mesmo), 9, 10 (básico avançado), 11, 16, 18 Baixo: 8, 13, 15 Bom: 7 Mediano: 12 TOIC 550: 14 Nenhum: 17 Pequeno: 20</p>
<p>10) Você estudou inglês em algum curso particular?</p>	
<p>NÃO - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 19 SIM – 10, 12, 13 (pouco tempo), 15 (FAETEC), 18, 20 (por 6 meses, porém não completo)</p>	<p>NÃO – 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20 SIM – 2, 5 (5 anos e meio), 7, 9, 12, 14 (Wizard, 3 anos “Acabando o W8”), 19 Em branco: 13</p>
<p>11) Escreva. Se possível, um parágrafo em inglês sobre você.</p>	
<p>P. 1: em branco P. 2: não é possível P. 3: em branco P. 4: I love animes, family, friends. P. 5: My name is Bruno. My last name is Guimarães, Mys favorites sports are soccer, surf and longboard, i like est “salpicão”, 20 age. My city is Cabo Frio but living in Vila Velha, studing at EAMES. P. 6: Hi! My name is Silva. I’m eighteen year old and from Rio de Janeiro. I like music, friends. My work’s Marinha do Brasil. P. 7: em branco P. 8: My name is Miranda, 19 age, I’m from Nova Friburgo/ RJ. P. 9: My name is Lucas and my military name is Campos. I’m 20 years old, I’m nice, inteligente and a</p>	<p>P. 1: I’m study and capable. I like to practice sports. My sport favorite is athletics. My life is lively. I have the habit of to drink beer in hours vague. P. 2: Hi there, my name is Mike, I’m 20 years old. I studied english 3 years at Wizard. My dream Always was the navy and I thanks the lord for is here. P. 3: em branco. P. 4: My name is brazilian boy, 18 yers old and living in Austin, Nova Iguaçu. P. 5: Hi, my name is Jonathan. I’m 18 years and I love to play the guitar. I like to go to the movies with friends and I’d like toe at haburg everyday. I’d like to study English for ever. P. 6: em branco. P. 7: I’m Raí. I’m tal and thin. My Family is my mother, my father and my sister. I llike they so much. I’m a seamean. Not completly. But, on the last month of this year, Ill be a completly seaman. I’m sure.</p>

<p>little shy. I'm from Brazil and I live in Rio de Janeiro.</p> <p>P. 10: I'am a happy person, who like talk and do friends.</p> <p>P. 11: "Hi, my name's Alexandre. I like play keyboard, walk alternative musics and pratice races in the morning."</p> <p>P. 12: My name is Marcelo. I live in Nova Iguaçu with my parentes. I have 21 years old. I like to run and don't like to swim.</p> <p>P. 13: My name is Matheus Quinupa, I'm from Araruama/ RJ, 19 age.</p> <p>P. 14: May name's Magdiel. Im milit of marinha the Brasil.</p> <p>P. 15: My name is Kaio Henrique, I have 18 years old, my first name is Kaio, my last name is Souza and my military name is Rosario.</p> <p>P. 16: My name is Vitor i have 19 age i am from Rio de Janeiro, Brazil. I like music and play guitar.</p> <p>P. 17: em branco</p> <p>P. 18: em branco</p> <p>P. 19: em branco</p> <p>P. 20: I'm kind, simpatic, funny, playful and calm.</p>	<p>P. 8: Hi, my name is Vitor Raniel. I am twenty years and like football, love family and like friends.</p> <p>P. 9: My name is José Carlos. I have eighteen years old and I'm studying to be a great seamean. I'm from Rio de Janeiro where I live with my parentes and my brother.</p> <p>P. 10: I'm people is happy, my life is good and like blue color.</p> <p>P. 11: em branco.</p> <p>P. 12: I'm a very good person, funny, friend but sometimes I thing that I'm very impatient,</p> <p>P. 13: May name is Josias Gomes. I'm 18 years.</p> <p>P. 14: Hi, My name is "James" I' am 19. I studing in EAMES and studi in Wizard Vila Velha. I don't have so much time for going at Wizard. Before I try to go only wekeends. In the next year I go to do the test "Toic".</p> <p>P. 15: My name is Lucas, I love my family, my friends, girlfriend. I am proud, like beach, play soccer. State – RJ; Date of birth – 17/ 11/ 1995; Height – 1,77 m; Weight – 72 kg.</p> <p>P. 16: My name is Veríssimo, I' am twenty-one. I'd like to rearn about English.</p> <p>P. 17: My name's Sílvio, my date of birth 10/ 12/ 1991. Sex male, occupation military seaman, marital status single.</p> <p>P. 18: My name is Pablo Figueiredo. I'm very patient is beautiful, I am eighteen years old, I live to practice sports.</p> <p>P. 19: I am helpful, honest, funny, I like study but frequently have very tired and it have dificulted my study.</p>
---	--

	P. 20: em branco.
12) Quais as ferramentas ou sites que você acessa na <i>internet</i> ? Com qual frequência?	
<p>P. 1: Facebook, Globo.com. Geralmente duas vezes na semana.</p> <p>P. 2: sites de músicas, redes sociais, textos políticos e históricos. Pelo menos uma vez ao dia.</p> <p>P. 3: redes sociais, às vezes; notícias, sempre.</p> <p>P. 4: Facebook, Hotmail, Gmail, Google, site de jogos. Diário.</p> <p>P. 5: dicionário, Google Translate. Somente quando necessário.</p> <p>P. 6: redes sociais, vídeos, esporte e Google. Sempre que posso.</p> <p>P. 7: redes sociais, sites de pesquisas e interatividade.</p> <p>P. 8: Facebook, UOL. Às vezes quando tenho um disponível.</p> <p>P. 9: Duolingo, outros sites de tradução e informação sobre a língua inglesa, redes sociais, site de jogos. Sempre que possível.</p> <p>P. 10: Facebook, notícias, Google, etc. Semanalmente.</p> <p>P. 11: Wikipédia, Google, Facebook. Sempre que possível, o Google é o mais acessado. Tempo médio de acesso diário de até 3 horas.</p> <p>P. 12: sites musicais, redes sociais, sites de pesquisa (Google).</p> <p>P. 13: Facebook, clube, Globo.com, Google, etc.</p> <p>P. 14: uma vez por semana.</p> <p>P. 15: Globo Esporte, jornal online, Globo.com, Lance, redes sociais, etc.</p> <p>P. 16: WhatsApp, Facebook.</p> <p>P. 17: redes sociais e notícias automotivas, entre outros. Às vezes.</p> <p>P. 18: noticiários, esporte, entretenimento, sempre que possível.</p> <p>P. 19: site de notícias, site de mercadorias, rede sociais, carros e acessórios.</p> <p>P. 20: tradutor, Vagalume, Twitter, Instagram.</p>	<p>P. 1: Facebook, todos os dias; Twitter, variavelmente; sites de notícias, todos os dias.</p> <p>P. 2: redes sociais, notícias e sites para praticar o inglês pelo celular e computador.</p> <p>P. 3: Facebook. Quase sempre.</p> <p>P. 4: Google, Facebook, Gobo esporte e Whatsapp. Quase todo o dia.</p> <p>P. 5: Facebook, Youtube, Microsoft word, entre outros.</p> <p>P. 6: redes sociais, vídeos e estudos.</p> <p>P. 7: site de filme. Sempre que possível.</p> <p>P. 8: rede social e site de esportes.</p> <p>P. 9: Google notícias, Conexão Jornalismo. Sempre.</p> <p>P. 10: uso bastante o Google, Globo, Facebook. Normalmente todos os dias.</p> <p>P. 11: Facebook, frequentemente. Globo.com, semanalmente.</p> <p>P. 12: Facebook, Youtube, Globo.com, Google. Sempre que possível e quando necessário.</p> <p>P. 13: Concurso Brasil, Facebook, Whatsapp, Concursos Militares. Acesso no mínimo quatro vezes semanais, alguns diariamente.</p> <p>P. 14: Facebook, Whatsapp. Todos os dias.</p> <p>P. 15: redes sociais, jogos, sites de música. Sempre que possível.</p> <p>P. 16: redes sociais e sites de notícias.</p> <p>P. 17: Globo.com, Facebook, Google, Hotmail.</p> <p>P. 18: Facebook, Google, Youtube. Às vezes.</p> <p>P. 19: Google Translate.</p> <p>P. 20: Facebook. Todo dia se possível.</p>

Questionário – Apêndice C

<p>1) Na sua opinião, como a atividade de leitura <i>on-line</i> que acabou de fazer se relaciona com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa?</p>
<p>P. 1: Na parte de interpretação e tradução de texto, onde é muito trabalhado em sala de aula, principalmente a parte de discernimento e reconhecimento de palavras escritas em inglês.</p> <p>P. 2: Não.</p> <p>P. 3: Não pois <i>on-line</i> tenho mais facilidade de buscar palavras, traduzir frases para assim melhorar meu conhecimento.</p> <p>P. 4: Ajuda a desenvolver mais o conhecimento.</p> <p>P. 5: Não, muito diferente.</p> <p>P. 6: Sim.</p> <p>P. 7: Se relaciona com o motivo de se ter que ler e traduzir, e com isso se tem algumas dúvidas.</p> <p>P. 8: As atividades sempre tendem a melhorar o conhecimento das pessoas que não tem a prática do inglês, portanto atividade onlines (sic) ou em sala de aula sempre serão bem importante.</p> <p>P. 9: Sim pois motiva a pessoa a procurar os significados das palavras que ainda não sabe.</p> <p>P. 10: Com a possibilidade da <i>internet</i>, temos acesso mais rápido ao conteúdo que temos dúvida, já em sala fica mais difícil pois temos que procurar em dicionário ou mesmo perguntar a professora, que é só uma para um pelotão inteiro, mas mesmo assim o aprendizado que temos em sala, é muito bom, é só prestar atenção.</p> <p>P. 11: A leitura online é diferente porque você não tem um instrutor perto de você, por isso você tem que procurar os próprios meios online de tradução.</p> <p>P. 12: Ajuda a aumentar o vocabulário e expande os conhecimentos.</p> <p>P. 13: em branco.</p> <p>P. 14: Sim.</p> <p>P. 15: Para aprimorar o conhecimento da língua inglesa.</p> <p>P. 16: Atividades importantes, uma auxilia a entender a outra.</p> <p>P. 17: em branco.</p> <p>P. 18: Em ralação as traduções realizadas na sala de aula, aumentando a quantidades de palavras em inglês ao conhecimento e fortalecendo a interpretação do texto.</p> <p>P. 19: Sim ajuda bastante mas eu acho que a presencial tem maiores desempenhos.</p> <p>P. 20: em branco.</p>
<p>2) Você gostou de participar da atividade desenvolvida no ambiente <i>on-line</i>? Pode explicar o motivo?</p>
<p>P. 1: Sim, ao meu ver a atividade é interessante no que diz respeito a avaliação de conhecimento e se mostra corporativa quando trata-se de um artigo desenvolvido por outro país, isto é, envolve outro idioma.</p> <p>P. 2: Sim, seria mais uma experiência para os meus estudos no inglês.</p> <p>P. 3: Sim foi uma maneira mais fácil de se executar uma atividade pois as palavras que não entedia consegui buscar com mais rapidez.</p> <p>P. 4: Sim. Com o recurso da <i>internet</i>, facilita no aprendizado.</p> <p>P. 5: Sim, fácil aprendizagem.</p>

P. 6: Sim, pois sabemos que hoje em dia o melhor meio de informações e pesquisa é a *internet*.

P. 7: Sim. Porque nesse pouco tempo, vi coisas que aconteceram no mundo que eu não sabia.

P. 8: Sim, pois não tenho muita prática no inglês, estudei em colégios que o inglês era fraco, então atividades assim sempre será (sic) importante para que tem o interesse em aprender a língua.

P. 9: Sim, pois mostra como os diversos meios de aprendizagem (neste caso a *internet*) podem ser usados para fins acadêmicos.

P. 10: Sim, pois tive acesso ao conteúdo que me proporcionou um aprendizado melhor e mais rápido a língua inglesa.

P. 11: Sim. Porque são muitos os recursos online.

P. 12: Sim, porque sempre é bom ter novas experiências.

P. 13: em branco.

P. 14: Sim, pois a interatividade com a *internet* ajuda muito ao desenvolvimento de aprendizado.

P. 15: Sim, pois online a pesquisa é mais rápida e mais prática.

P. 16: Sim. Muito produtivo aprendi várias palavras novas.

P. 17: Sim, pois foi a primeira vez que entrei em site de notícias de outro país, e soube notícia do que acontece em outro lugar e foi bom para conhecer novas palavras.

P. 18: Sim, pois ajuda a aprimorar o conhecimento e a interpretação e tem uma fonte de auxílio mais extensa.

P. 19: Sim, porque ao mesmo tempo que eu estudo estou tendo conhecimentos de acontecimentos no mundo.

P. 20: em branco.

3) Você acredita que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês pode contribuir para sua aprendizagem? Justifique sua resposta.

P. 1: Não, pois ele facilitaria demais, com seus diversos meios que podem viabilizar com mais facilidade as atividades impostas, uma vez que eu me consideraria melhor em inglês se aumentasse de forma gradativa o grau de dificuldade das atividades.

P. 2: Com certeza, pois o mundo online tem muitos recursos interessantes.

P. 3: Não só a minha mais (sic) como da maioria das pessoas por que a maioria das pessoas são intelectuais e o exercício *on-line* nos dá mais facilidade no aprendizado.

P. 4: Sim. Pois existem vários tipos de exercícios que facilitaram o aprendizado na *internet*.

P. 5: Obviamente, pois ajuda a desenvolver melhor a busca por significados, entre outros métodos que poderiam ser aplicados com a *internet*, por exemplo, músicas e vídeos.

P. 6: Com certeza.

P. 7: Sim. E muito. Notícias e músicas em inglês são uns dos melhores jeitos de se aprender um novo vocabulário.

P. 8: Sim, porque existem várias maneiras de desenvolver o inglês online e isso de uma forma mais dinâmica, no qual a aula fica muito mais interativa.

P. 9: Em minha opinião, sabendo utilizar de maneira correta e sabendo como usar este recurso *on-line*, pode sim auxiliar a aprendizagem.

P. 10: Sim, com ele teríamos melhor aprendizado e rapidez em tirar dúvidas.

- P. 11: Sim. Porque iria unir o melhor da sala de aula, ou seja, o instrutor/instrutora, e o melhor da *internet*, ou seja, os recursos de pesquisa online.
- P. 12: Sim, pelo fato de poder tirar suas dúvidas com bastante facilidade.
- P. 13: Em branco.
- P. 14: Sim, pois hoje em dia tudo que se faz com ajuda da *internet* fica mis fácil de entender.
- P. 15: Sim, como já foi dito, a *internet* ajuda e facilita a pesquisa, por exemplo, é mais fácil para achar a tradução de uma ou mais palavras.
- P. 16: Sim. Vai aprimorar meus estudos em inglês.
- P. 17: Sim. Seria muito bom, pois poderíamos pesquisar notícias sobre outro países, saber o que acontece em outros lugares, ficar informado das notícias que passam pelo mundo, e bom que teríamos um modo de pesquisar as palavras desconhecidas bem mais rápido.
- P. 18: Sim, devido a grande quantidade de auxílio ao aprendizado da matéria.
- P. 19: Sim, acredito que uma atividade recreativa como um jogo *on-line* pode ajudar bastante.
- P. 20: Em branco.

4) Você encontrou alguma dificuldade ao fazer a atividade? Caso sim, quais foram as principais dificuldades e como tentou superá-las?

- P. 1: Não encontrei nenhuma dificuldade, ao meu ver estava fácil.
- P. 2: Não.
- P. 3: Sim em algumas palavras mais consegui sanar com o Google tradutor.
- P. 4: Não.
- P. 5: Não.
- P. 6: Não. Nenhuma.
- P. 7: Sim. Tive a dificuldade de entender algumas palavras usadas. Tentei superá-las com o Google tradutor.
- P. 8: Não encontrei dificuldade por causa do uso do Google tradutor, mas se não fosse isso, eu acredito que encontraria uma certa dificuldade.
- P. 9: Não encontrei dificuldades.
- P. 10: Não.
- P. 11: Não.
- P. 12: Não.
- P. 13: Em branco.
- P. 14: Não.
- P. 15: Sim, dificuldade na hora de entender algumas palavras que eu desconhecia da língua inglesa, tentei superá-las traduzindo.
- P. 16: Não.
- P. 17: Sim. A dificuldade das palavras desconhecidas, por estar entrando em um site de outra língua, pesquisando no tradutor e me esforçando com o conhecimento que eu aprendi em sala de aula.
- P. 18: Para identificar o texto sem auxílio, com a ferramenta de tradução se tornou mais fácil.
- P. 19: Não.
- P. 20: Em branco.

5) Você acha que a presença da professora, dando instruções, teria ajudado, ou você conseguiu fazer a atividade por conta própria, seguindo as instruções?

- P. 1: Consegui fazer por conta própria, seguindo as instruções.
- P. 2: Conseguiria fazer sozinho.
- P. 3: Consegui fazer as atividades por conta própria.
- P. 4: Consegui fazer tranquilamente.
- P. 5: Dava para responder sozinho sem dificuldades.
- P. 6: No meu caso não foi necessário.
- P. 7: Com o professor(a) perto, fico (?) tudo mais simples.
- P. 8: Teria ajudado, porque ela conhece a língua, e nem tudo que o Google tradutor traduz, é da forma que eu quero usar no momento.
- P. 9: Eu consegui fazer seguindo as instruções, porém acho importante a presença da professora, caso ocorra maiores dificuldades e não consiga resolver por meio dos recursos *on-line*.
- P. 10: Consegui fazer sem precisar de ajuda, mas tem dúvidas que só a professora pode responder.
- P. 11: Consegui fazer por conta própria, mas para alunos que tem um pouco de dificuldade, com certeza ajudaria.
- P. 12: Com certeza ajudaria, mas a *internet* facilita e não é tão difícil realizar o trabalho sozinho.
- P. 13: Em branco.
- P. 14: Sim.
- P. 15: Consegui fazendo por conta própria, porém com um auxílio de alguém que tenha um conhecimento facilita.
- P. 16: Ajudaria, mas eu consegui fazer por conta própria.
- P. 17: Consegui fazer, porém se tivesse a professora dando instrução teria menos dificuldade.
- P. 18: Daria para executar a tarefa, mas a presença da professora seria primordial para alcançar um melhor objetivo.
- P. 19: Acredito que com a ajuda da professora meu desempenho seria maior porque o Google translate às vezes traduz “ao pé da letra” e nem sempre da (sic) o significado equivalente.
- P. 20: Em branco.

6) Você já conhecia a ferramenta Google Translator ou ficou conhecendo por meio da atividade? Sim.

- P. 1: Sim.
- P. 2: Já conhecia.
- P. 3: Já conhecia nas não utilizava.
- P. 4: Já conhecia.
- P. 5: Já conhecia.
- P. 6: Sim já conhecia.
- P. 7: Já conhecia.
- P. 8: Sim, já conhecia.
- P. 9: Já conhecia esta ferramenta.
- P. 10: Já conhecia.
- P. 11: Sim, já conhecia.
- P. 12: Já conhecia.
- P. 13: Em branco.
- P. 14: Já conhecia.
- P. 15: Já conhecia.
- P. 16: Já conhecia.

<p>P. 17: Já havia conhecido sim, pois já utilizei par enviar textos em inglês para outras pessoas.</p> <p>P. 18: Sim, traduzindo músicas.</p> <p>P. 19: Já conhecia.</p> <p>P. 20: Em branco.</p>
<p>7) Utilize este espaço para, se desejar, fazer outros comentários que julgar relevantes sobre sua experiência no aprendizado em inglês.</p>
<p>P. 2, P. 4, P. 7, P. 11, P. 12, P. 13, P. 15, P. 18, P. 19, P. 20: Em branco.</p> <p>P. 1: Nada a comentar.</p> <p>P. 3: Com exercícios <i>on-line</i> fica mais fácil o aprendizado.</p> <p>P. 5: Seria muito melhor se fosse usado métodos <i>on-line</i>.</p> <p>P. 6: Não tenho nenhum comentário relevante, pois pouco do inglês que sei foi adquirido no dia-a-dia por meio de filmes, jogos, leituras e etc. e não de maneira didática.</p> <p>P. 8: Gostei da experiência, uma no qual eu nunca tinha feito, e pretendo fazer outras para que eu possa desenvolver um pouco mais o meu inglês.</p> <p>P. 9: Sem comentários para acrescentar.</p> <p>P. 10: Gostei da tarefa, e esse estilo de aprendizagem é muito bom.</p> <p>P. 14: O inglês é uma das línguas mais importantes que podemos aprender pois com ele podemos viajar ao mundo utilizando a linguagem padrão do mundo.</p> <p>P. 16: Ótima atividade espero que tenha mais, estou aprendendo muito com isso.</p> <p>P. 17: Primeira vez que estou tendo aula de inglês, está sendo muito bom, porque na carreira militar da marinha com muitas viagens e passando por outros países e bom ter conhecimento em inglês, até porque o inglês é a língua mundial.</p>

Questionário – Apêndice D

<p>1) Na sua opinião, como a atividade de leitura <i>on-line</i> que acabou de fazer se relaciona com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa?</p>
<p>P. 1: Ela estimula a aprendizagem de termos e palavras de forma espontânea, por meio de atividades como compras, etc.</p> <p>P. 2: Mais ou menos.</p> <p>P. 3: Não pois com a <i>internet</i> e Google tradutor se torna mais fácil a realização de exercícios.</p> <p>P. 4: Incentiva mais o aluno a estudar e entender a disciplina de inglês.</p> <p>P. 5: Muito diferente pois em sala de aula não há meios de avançados para nos ajudar.</p> <p>P. 6: Sim.</p> <p>P. 7: Se relaciona traduzindo palavras que eu não conhecia.</p> <p>P. 8: Em partes sim, pois estamos aprendendo alguns itens que tem no site na sala de aula.</p> <p>P. 9: Ambas as atividades mostram a língua inglesa com exemplos cotidianos.</p> <p>P. 10: Se relaciona com a aprendizagem de novas palavras, assim como a melhor leitura das palavras em inglês.</p> <p>P. 11: A diferença é o fato de conseguirmos esclarecer muitas dúvidas que na sala de aula mesmo nós não conseguimos.</p> <p>P. 12: De uma forma dinâmica.</p>

P. 13: Possui muitas relações. Uma delas é que na sala de aula não possuiu um recurso mais ágil como o computador para pesquisar palavras da língua inglesa. Com essa atividade *on-line* aprendi mais que uma aula de inglês; aprendi novos vocábulos; características que no momento de leitura na classe, tal rendimento não é chegado.

P. 14: Sim.

P. 15: Para o aprimoramento, de formação de frases em inglês, e para ajudar a entender algumas palavras.

P. 16: Ajuda a reforçar o que aprendemos em sala de aula.

P. 17: Pois em aula não temos tanto contato assim com pesquisas das palavras, notícias em outra língua.

P. 18: Sim.

P. 19: Acho que ajuda muito, principalmente em termo de conhecimento.

P. 20: Em branco.

2) Você gostou de participar da atividade desenvolvida no ambiente *on-line*?
Pode explicar o motivo?

P. 1: Sim, pois tratando-se de uma atividade online ela nos proporciona uma infinidade de termos, estimulando nossa aprendizagem.

P. 2: Sim, pois esses métodos diferenciados acabam ajudando a melhorar a cada dia o inglês.

P. 3: Sim, por que (sic) quando temos uma atividade mais complexa a *internet* se torna um auxílio muito preciso.

P. 4: Sim, me ajudou na matéria de inglês.

P. 5: Sim, pelo fácil acesso ao inglês.

P. 6: Sim, pela interação com bons meios de pesquisa.

P. 7: Sim. Porque é muito bom ter sempre atividades desse jeito para ter mais vocabulário.

P. 8: Sim, gosto de fazer coisas novas, não entendo quase nada em inglês, essas atividades ajudam um pouco.

P. 9: Sim, porque dá um maior dinamismo à matéria.

P. 10: Sim, tendo acesso rápido à *internet* a aprendizagem de inglês fica mais fácil.

P. 11: Sim. Porque essa parte de informática acaba incentivando, não só eu, mas qualquer outro aluno que se disponha a fazer.

P. 12: Sim, pelo fato de encontrarmos palavras diferentes e assim descobrir os significados de novas palavras.

P. 13: É diferente aprender inglês na sala de aula e *on-line*. O ambiente *on-line* parece estimular minha mente. Isso ocorre por causa do mundo globalizado que vivemos; não pode-se negar que minha geração é a geração da globalização na qual os meios eletrônicos são os mais utilizados, seja para interesse profissional, emocional, acadêmico principalmente.

P. 14: Sim, o meio online ajuda muito na interação com o aprendizado.

P. 15: Sim, para melhorar e entender mais sobre o idioma.

P. 16: Sim. Aprendo muito mais palavras em inglês.

P. 17: Sim. Pois aqui me fez forçar mais a compreender outra língua, pesquisando sobre várias coisas, assuntos, foi mais puxado, porque também não tive o auxílio da professora, tive que entender de qualquer forma, foi ótimo para conhecer outras palavras e o idioma inglês.

P. 18: Sim, pois se torna mais amplo para pesquisas.

P. 19: Sim, aprendi palavras que não conhecia.

P. 20: Em branco.

3) Você acredita que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês pode contribuir para sua aprendizagem? Justifique sua resposta.

P. 1: Sim, ela facilita muito a aprendizagem, uma vez que proporciona uma infinidade de opções através do meio virtual.

P. 2: Sim, pois a *internet* possui vários cursos online que poderão ajudar na aprendizagem mas sempre é bom aprender o básico para começar a fazer esse tipo de aprendizagem.

P. 3: Sim, pois temos mais facilidade de buscar e conhecer palavras.

P. 4: Sim, pois na *internet* existem vários meios de se aprender inglês.

P. 5: Claro, pois usar o meio *on-line* facilita o acesso ao aprendizado da disciplina.

P. 6: Sim, pois sem dúvidas é a melhor fonte de pesquisa que existe.

P. 7: Sim. Porque nós vemos o que a palavra está sendo empregada. Um exemplo, gírias.

P. 8: Sim, a *internet* é um leque de aprendizagem, e o inglês está incluído e as atividades, com certeza ajuda a melhorar a aprendizagem do idioma.

P. 9: O componente *on-line* pode ajudar sim a disciplina, desde que seja usada de forma correta e tenha uma supervisão para não fugir do assunto tratado.

P. 10: Sim, é mais entusiasmante quando se tem acesso a *internet*.

P. 11: Sim. Porque como disse o item anterior isso gera uma motivação diferenciada.

P. 12: Não.

P. 13: Seria uma ótima forma de chamar nossa atenção. Porque maioria da juventude brasileira não termina o ensino médio? A maioria, procura o caminho das drogas, principalmente, como caminho de "crescimento"? Ora isso é devido a diversos fatores, como por exemplo: falta de aplicação correta do dinheiro direcionado a educação; desigualdade; desvalorização do profissional educador, mas dentre deles está a instituição escolar que perdeu aquele brilho, perdeu aquela imagem de que através dela pode-se conseguir um emprego digno, e um lugar no mercado de trabalho. Porque perde anos da minha vida na escola, se posso entrar na criminalidade e ganhar o dobro, triplo do que eu ganharia se estudasse? A sociedade inventa a juventude ao consumo, a famosa "ostentação". Por isso é necessário novos métodos para resgatar esse desejo pelo ato de estudar. Não é diferente na disciplina de inglês. Inglês é a língua mais falada no mundo. Através disso percebemos sua importância. Porém ela tem perdido a valorização nas escolas públicas, pois os alunos só aprendem pois querem tirar uma boa nota curricular. Por isso está na hora de globalizar mais o método de ensino linguístico, globalizar o ensino linguístico de que forma? As aulas podem com professores mais *on-line*. Faça uma pesquisa; elabore um gráfico de rendimento de cada um. Tenho certeza de que as aulas *on-line* surtem mais efeitos do que somente as aulas na classe.

P. 14: Sim, pois o inglês é uma disciplina que anda juntamente com a tecnologia.

P. 15: Sim, pois na *internet* tem mais variedade de ensino do que em apenas um livro, e a pesquisa é bem mais fácil na *internet*.

P. 16: Sim. Beneficia na tradução e entendimento das palavras.

P. 17: Sim. Pois poderíamos fazer vários exercícios como esse de busca de notícias, s de compras, aprender a navegar em site de idiomas inglês e adquirir conhecimento de muitas outras palavras.

<p>P. 18: Sim, pois a tradução pode ser realizada de uma forma mais rápida e instantânea e também possui uma ampla área de informações.</p> <p>P. 19: Sim, acredito que quando saímos da rotina de sala e vamos para outro ambiente como nesse caso o <i>on-line</i> o interesse e a aprendizagem aumenta.</p> <p>P. 20: Sim, porque na <i>internet</i> existem mais conteúdos de que nos livros.</p>
<p>4) Você encontrou alguma dificuldade ao fazer a atividade? Caso sim, quais foram as principais dificuldades e como tentou superá-las.</p>
<p>P. 1, P. 2, P. 3, P. 4, P. 10, P. 11, P. 12, P. 15, P. 16, P. 18: Não.</p> <p>P. 5: Parcialmente sim, pois este site do dicionário é meio difícil de compreendê-lo.</p> <p>P. 6: Sim, o tradutor citado para o uso da tarefa e a <i>internet</i>.</p> <p>P. 7: Sim. Algumas palavras que eu não conhecia. Procurei no dicionário de <i>on-line</i> de inglês.</p> <p>P. 8: Sim, a <i>internet</i> é um leque de aprendizagem, e o inglês está incluído e as atividades, com certeza ajuda a melhorar a aprendizagem do idioma.</p> <p>P. 9: Eu consegui fazer a atividade por conta própria, mas é sempre bom ter a presença da professora para ajudar, pois nem sempre os dicionários <i>on-line</i> possuem a melhor explicação para uma dada palavra ou expressão.</p> <p>P. 13: Enfrentei algumas. Principalmente nos valores semânticos das palavras mas graças aos recursos da <i>internet</i> consegui superá-las.</p> <p>P. 14: Poucas, o único problema foi a falta de convivência com o inglês.</p> <p>P. 17: Sim, pois o site estava em inglês, nunca tinha me conectado com site de compra em inglês, tive dificuldade nas pesquisas de produtos, nos valores dos produtos, nas caracter (?).</p> <p>P. 19: Não, nenhuma.</p> <p>P. 20: Não conclui a atividade por falta de sinal da <i>internet</i>, a página não abria, então fiquei impossibilitado de concluir a atividade.</p>
<p>5) Você acha que a presença da professora, dando instruções, teria ajudado, ou você conseguiu fazer a atividade por conta própria, seguindo as instruções?</p>
<p>P. 1: Não.</p> <p>P. 2: Eu consegui fazer a atividade por conta própria.</p> <p>P. 3: Consegui fazer as atividades por conta própria.</p> <p>P. 4: Consegui fazer seguindo as instruções.</p> <p>P. 5: É claro que com uma profissional seria mais fácil, mas deu para completar o exercício.</p> <p>P. 6: Não, seria indiferente, pois consegui fazer seguindo as instruções.</p> <p>P. 7: Sim.</p> <p>P. 8: Teria ajudado porque o site em si não ajudou muito.</p> <p>P. 9: Eu consegui fazer a atividade por conta própria, mas é sempre bom ter a presença da professora para ajudar, pois nem sempre os dicionários <i>on-line</i> possuem a melhor explicação para uma dada palavra ou expressão.</p> <p>P. 10: Apenas segui as instruções dadas, elas foram bem claras.</p> <p>P. 11: Eu consegui fazer por conta própria, mas com certeza a presença da professora faz toda diferença.</p> <p>P. 12: Nessa atividade não vejo nenhuma dificuldade que não possa ser resolvida sem auxílio da professora.</p> <p>P. 13: Executei a atividade sem a presença dela. Porém não podemos desvalorizar a importância do instrutor.</p>

P. 14: Sim.
 P. 15: Consegui fazer a atividade por conta própria pelas instruções, porém com o auxílio de uma professora nos ajuda mais.
 P. 16: Fiz por conta própria sem nenhum problema.
 P. 17: Seria melhor se a professora estivesse ao meu lado auxiliando, pois nunca havia feito algo assim parecido.
 P. 18: Sim.
 P. 19: Teria me ajudado.
 P. 20: Em branco.

6) Você já conhecia o dicionário pt.bab.la ou ficou conhecendo por meio da atividade?

P. 1
 P. 2: Conheci por meio da atividade.
 P. 3: Não pois o na minha opinião o Google tradutor é mais preciso.
 P. 4: Conheci pela atividade.
 P. 5: Fiquei conhecendo por meio da atividade.
 P. 6: Sim, e por sinal não gostei.
 P. 7: Por meio da atividade.
 P. 8: Conhecia através da atividade.
 P. 9: Conheci por meio da atividade.
 P.10: Não conhecia, pela atividade passada tive a oportunidade de conhece-lo.
 P. 11: Fiquei conhecendo por meio da atividade.
 P. 12: Acabei de conhecer.
 P. 13: Desconhecia os site, mas está aprovado. Um site completo e opcional.
 P. 14: Nunca tinha ouvido falar.
 P. 15: Já conhecia.
 P. 16: Fiquei conhecendo por meio da atividade.
 P. 17: Não. Nunca usei e nem sabia da existência desse dicionário, quando tentei usá-lo encontrei dificuldade, e não consegui fazer o exercício por meio dele.
 P. 18: Não, conheci através da atividade.
 P. 19: Não.
 P. 20: Conheci por meio da atividade.

7) Utilize este espaço para, se desejar, fazer outros comentários que julgar relevantes sobre sua experiência no aprendizado em inglês.

P. 2, P. 4, P. 7, P. 8, P. 9, P. 11, P. 15, P. 20: Em branco.
 P. 1: Esses testes vem ajudando muito, estimulando o meu interesse em acessar s e notícias de países com a língua inglesa, e também músicas, pois neste pequeno período venho encontrando facilidades para traduzir termos em inglês.
 P. 3: O aprendizado seria mais eficaz com o auxílio da *internet*, mas precisamos dos professores para que possamos aprender a nos colocar formalmente.
 P. 5: Seria muito importante o método *on-line* em qualquer lugar para o aprendizado em inglês.
 P. 6: Aula interessante, acho que atividades assim deveriam ser frequentes e (ou) ser um padrão nesta matéria.
 P. 10: É muito legal fazer essas atividades *on-line* faz nós buscamos mais o inglês, já que na escola ele é muito básico.
 P. 12: Nada a declarar.

P. 13: Nada a dizer, somente defender minha ideia de que as aulas de inglês com a presença de um recurso computacional a tornaria mais interessante facilitaria o aprendizado da língua.

P. 14: Seria interessante o uso integral de tecnologia no meio do aprendizado na eaves pois todos os tipos de aulas ficariam mais fáceis e menos problemáticos “duvidosos” a princípio a proposta é muito boa.

P. 16: Foi ótimo, estou aprendendo bastante com essas atividades.

P. 17: esse exercício foi bom para aprimorar meu conhecimento no inglês e aprender a mexer em site de compras de idioma inglês e conhecer algumas palavras.

P. 18: Nada a declarar.

P. 19: Poderia ter ajuda de um professor.

Questionário – Apêndice E

2) Escreva um pequeno parágrafo sobre você, respondendo a um dos penpals do site. Você pode usar o Goolge translator, o pt.bab.la, o linguee.com ou outra ferramenta de seu conhecimento para te ajudar a escrever. Depois, caso tenha interesse no site, pode aproveitar o parágrafo para enviar aos penpals.

P. 1: Pleased to meet you. Im Yury, I live in Brazil, I want to see Europe, I feel happy to know that you will visit first. We can be pen pals liked you wanted to have the privilegie to know her better.

P. 2: Hi, my name is Mike. I really like English and would like to learn more

P. 3: I also really want to learn speak English.

P. 4: Hi, guys. My name is Dillon. I'm from Brazil. I have 18 years old, I'm military from Marinha do Brasil. I twist for Botafogo de Futrebol e Regatas. Team of soccer from Rio de Janeiro. Iliked Rock, Rap, Hip Hop, etc. I'm extrovert, friendly, etc. I also liked to get to know new cultures and new countries.

P. 5: Hi Tavy, I am not of Japanese origin but would love to meet you, for all her hobbies are the same as mine.

P. 6: My name Rodrigo Farache, I'm 21 Years.

I like lots of music, sports, etc.

I currently live in the city of Vila Vleha in the Holy Spirit – ES, but I'm from Rio de Janeiro RJ – Brazil, the reason for this allocation is due to my military career.

P. 7: Hi. My name is Raí. I'm from Brazil. I'm 19 years old and I want do some friends here. I want expand my vocabulary and learn more about others culture.

P. 8: Hi, I'm Raniel I'm 20 I live in Rio de Janeiro, I'm in the Navy and I want to take this for the rest of my life

P. 9: Hi, my name is José Carlos, I'm 19 years old and live in Brazil, I want to meet new friends and learn new cultures too.

P. 10: Hi My name is Machaela, I'm 17 I am from England.
I will be studying Korean and Japanese at University later this year.
I would like a long term pen pal friend na to do snail mail :), who is preferably female and close tom y age. I don't mind where you are in world even if your here in the UK.

P. 11: Hi I am Duarte.
I have many curiosities about foreign countries.
I would like to make friends with a penal to learn more about the routine and the world from the standpoint of you have a diferente reality than mine.
Please make contact.

P. 12: Oi, meu nome é Enir, tenho 19 anos, é bom fazer novos amigos e conversar com pessoas pelo penal, pelo fato de aprender culturas e costumes diferentes da minha e manter um bom relacionamento.

P. 13: Hello! My name is Gomes, I'm 18, I belong armed forces of Brazil; Call the Navy of Brazil. Next year I'll be joining one of the Navy ships and I hope to take a trip abroad. I hope to enjoy success with this opportunity that only favors the Navy.

P. 14: Hi my name is Thiago Pacheco i'am military this navy, I'm 19 years old and study in school of marines in Espirito santo, Im 1.79 tall and weight 94 kg I think about doing business school and my goal and conhecer new people for to speak in inglish.

P. 15: Hi, my name is Mathias, I live in Brazil I would like to make new friends. I'm curious about Scotland and about Spain.

P. 16: My name is Matthew, I live in Brazil, I am military and I'm 21 years.

P. 17: Name: Silvio

Age: 22

sex: male

country: Brazil

I live in Brazil, in the city of Rio de Janeiro, currently working in the holy spirit, and plan to do dental school.

P. 18: Em branco.

P. 19: Em branco.

P. 20: hi, my name is Matheus de Araujo and I know this site and wish to meet new people

3) Você gostou desse site de tradução? Você acha que te ajudou no entendimento dos textos dos penpals?

- P. 1: Não. Em partes sim, porém há a necessidade do site ser mais preciso quanto a forma de traduzir os textos, pois tive um pouco de dificuldade para entender como funcionava o sistema de tradução.
- P. 2: Não muito.
- P. 3: O Google tradutor foi essencial para o meu entendimento.
- P. 4: Gostei, porém eu já sabia a maioria das palavras.
- P. 5: Sim.
- P. 6: Não gostei, pois o aplicativo não nos dá o recurso de traduzir textos e só palavras soltas.
- P. 7: Sim. Mas as vezes o site proporcionava muitas informações que não faziam sentido.
- P. 8: Não, não gostei desse site, existem outros muito melhor.
- P. 9: O site linguee é um pouco confuso na parte de tradução, pois ele não mostra a tradução da frase correspondente, mas sim outros exemplos de frases que possuem algumas das palavras solicitadas.
- P. 10: Sim, ele ajudou muito porque além de dar a tradução ele já dá algumas frases com o que está traduzindo.
- P. 11: Sim. Com certeza.
- P. 12: Não o utilizei.
- P. 13: Site não ajudou muito, pois procurava significados em relação as palavras e não consegui pois ele jogava direto na em uma frase. Assim me fez perde mais tempo para concluir minha atividade.
- P. 14: Consideravelmente sim.
- P. 15: Não.
- P. 16: Sim.
- P. 17: Não. Não consegui compreender muito bem, achei um pouco complicado.
- P. 18: Em branco.
- P. 19: Em branco.
- P. 20: Usei o google tradutor e é muito bom.

1) Na sua opinião, como a atividade de leitura *on-line* que acabou de fazer se relaciona com a atividade presencial em sala de aula e vice-versa?

- P. 1: A atividade se mostra bem corporativa no que diz respeito ao estímulo da leitura em inglês, o que ao meu ver, vem sendo bem frequente ultimamente dentro de sala de aula, ou seja, o uso textos descritivos que facilita a aprendizagem por ser multifuncional.
- P. 2: Não.
- P. 3: Seria preciso praticar mais.
- P. 4: Creio que o efeito é o mesmo.
- P. 5: Não.
- P. 6: Acho que por parte, pois é diferente o conteúdo é diferenciado do nosso cotidiano em sala da aula.
- P. 7: Sim. Com isso eu vejo s bons que posso acessar para praticar meu inglês.
- P. 8: É que de uma forma ou outra estamos trabalhando o inglês, independentemente se for em sala ou *on-line*, mas gosto da variedade de aprendizado, gostei das atividades.
- P. 9: Ambas as atividades mostram a língua inglesa com exemplos cotidianos.
- P. 10: A atividade presencial em sala de aula é boa, mas com as atividades *on-line* fica mais fácil de ter uma pesquisa rápida em relação a tradução de frases e nos sentimos mais a vontade.

P. 11: As duas têm seus valores, porém, esta atividade online prende mais a atenção por se tratar de algo diferente com o que estamos habituados em sala de aula.

P. 12: Seria melhor para aprender, porque há palavras escritas de formas corriqueira que não se aprende quando estuda inglês formal.

P. 13: Relaciona muito pois essa leitura online não deixa de lado o foco do aprendizado do aluno. Na verdade a aula aqui foi bem mais interessante, a professora ficou somente auxiliando e tirando dúvidas como na sala. A leitura online está diretamente relacionada com a leitura da sala de aula, claro que com o recurso computacional ajudar desperta bastante o interesse em aprender em inglês afinal é bem diferente uma aula na sala em relação a uma aula com o recurso eletrônico. Facilita bastante o aprendizado.

P. 14: Sim.

P. 15: Aprimorando o conhecimento da língua inglesa.

P. 16: Muito bem.

P. 17: Se relaciona um pouco com os exercícios que fazemos em sala, mas aqui *on-line* é melhor para praticarmos entrar em site, saber usar a *internet* através do inglês.

P. 18: Em branco.

P. 19: Em branco.

P. 20: Aqui é melhor porque aqui você tem mais recursos para dúvidas.

2) Você gostou de participar da atividade desenvolvida no ambiente *on-line*?
Pode explicar o motivo?

P. 1: Sim, pois facilita a resolução da atividade, não trazendo nenhum paradigma que possa dificultar a nossa mente, fato que na minha opinião torna o inglês uma matéria prazerosa.

P. 2: Sim, porque sempre aprende mais fazendo exercícios diferentes.

P. 3: Sim. O motivo é a facilidade de traduzir as palavras.

P. 4: Gostei, me ajudou a melhorar na escrita em inglês.

P. 5: Sim, pois dá um acesso maior a objetos de buscas.

P. 6: Sim, devido a fonte de pesquisa, (*internet*).

P. 7: Sim. Com isso eu vejo as coisas que posso acessar para praticar meu inglês.

P. 8: Sim, pois a *internet* de hoje em dia tem tudo, e muita coisa pode ser aproveitada e trabalhar o inglês é uma dessas coisas.

P. 9: Sim, pois dá um maior dinamismo à matéria.

P. 10: Sim, porque conheci um site novo, que lá tem pessoas que tem vontade de aprender e treinar outras línguas com pessoas que no caso já falem a mesma fluentemente.

P. 11: Sim. Eu, particularmente, gosto e me entusiasmo muito com atividades online, seja qual for.

P. 12: Sim, gosto sempre de aprender coisas novas.

P. 13: Sim. Adorei e praticarei mais diariamente quando estiver em minha residência. Praticarei inglês pelo computador.

P. 14: Sim, sempre que a (sic) uma oportunidade de progredir meus conhecimentos junto à tecnologia é sempre muito bom.

P. 15: Sim, pois é uma atividade diferenciada.

P. 16: Sim, melhorou meu conhecimento em inglês.

P. 17: Sim, para melhorar e desenvolver o aprendizado em inglês.

P. 18: Em branco.

<p>P. 19: Em branco.</p> <p>P. 20: Sim, pois é muito bom para pesquisar.</p>
<p>3) Você acredita que a inclusão de um componente <i>on-line</i> para a disciplina de inglês pode contribuir para sua aprendizagem? Justifique sua resposta.</p>
<p>P. 1: Sim, com certeza, os meios online nos dão confiança e podem tornar o inglês mais cotidiano nas nossas atividades rotineiras.</p> <p>P. 2: Com certeza, pois a <i>internet</i> tem muito conteúdo que pode ajudar a desenvolver o inglês.</p> <p>P. 3: Sim, pois é um meio mais fácil e prático de traduzir todas as palavras.</p> <p>P. 4: Sim, pois torna a aula mais dinâmica.</p> <p>P. 5: Sim, permite maior acessibilidade a matéria.</p> <p>P. 6: Pois sabemos que a <i>Internet</i> hoje, é a melhor, maior e mais completa fonte de pesquisa que em grandes partes dos assuntos abordados.</p> <p>P. 7: Sim. É sempre muito bom aprender, não só com o professor, mas também com um componente <i>on-line</i>, pois eles proporcionam ver o que o mundo está fazendo sobre tal assunto.</p> <p>P. 8: Sim, pois a variedade de aprendizado, motiva as pessoas, não fica aquela coisa monótona e o aprendizado acaba sendo bem produtivo.</p> <p>P. 9: O componente <i>on-line</i> pode ajudar sim a disciplina, desde que seja usada de forma correta e tenha uma supervisão para não fugir do assunto tratado.</p> <p>P. 10: Sim, hoje em dia com a tecnologia temos acesso rápido as informações e isso ajuda muito no processo de aprendizagem de novas línguas, como vídeos.</p> <p>P. 11: Sim, porque assim como eu disse, isso estimula o aluno por ser algo novo e atraente aos olhos dos jovens de hoje que nasceram mergulhados em toda essa tecnologia.</p> <p>P. 12: Sim, porque fica bem mais fácil usar ferramentas que nos trás (sic) um grande pesquisa.</p> <p>P. 13: Sim pode! A globalização da nossa geração precisa ser encarada com uma arma para a melhoria da educação. Quando isso for realmente fundamentado, quem sabe poderemos um dia, sonhar em nos tornarmos países de primeiro mundo.</p> <p>P. 14: Sim, a tecnologia em sala de aula vence obstáculos acho que deveria ser usada em todas as matérias de marinha pois com isso ficaria mais fácil o aprendizado.</p> <p>P. 15: Sim. Pois a <i>internet</i> é uma ferramenta de pesquisa muito mais eficiente do que um dicionário, por exemplo.</p> <p>P. 16: Sim, quebra a rotina da sala de aula, e torna o aprendizado mais dinâmico.</p> <p>P. 17: Sim, poderia ajudar sim, poderíamos fazer vários trabalhos através da <i>internet</i>, aprender a mexer em site onde é utilizado o inglês, fazer pesquisas e exercícios também.</p> <p>P. 18: Em branco.</p> <p>P. 19: Em branco.</p> <p>P. 20: Sim, porque na sala e um professor tirando dúvidas diferentes de cada um e aqui cada um pode tirar a sua dúvida sozinho.</p>
<p>4) Você encontrou alguma dificuldade ao fazer a atividade? Caso sim, quais foram as principais dificuldades e como tentou superá-las?</p>
<p>P. 2, P. 3, P. 4, P. 5, P. 7, P. 10, P. 11, P. 12, P. 15, P. 16: Não</p>

P. 1: Não encontrei nenhuma “dificuldade” que pudesse interferir no desenvolvimento da atividade.

P. 6: Nenhuma, somente em relação ao tradutor >linguee.com

P. 8: Sim, encontrei, mas porque eu não consegui trabalhar direito com aquele site de tradução.

P. 9: Não tive dificuldades.

P. 13: Eu não encontrei dificuldade nenhuma, o exercício é objetivo demais, demorei um pouco por causa do site de tradução, como critiquei acima.

P. 14: Poucas, apenas detalhes da língua inglesa não consegui entender.

P. 17: Sim, as principais foram compreender um site em inglês, pois nunca havia praticado nada em site em inglês, nunca tinha visto um site em inglês, só a partir desse trabalhos que vim fazendo em inglês que fui aprendendo.

P. 18: Em branco.

P. 19: Em branco.

P. 20: Não, mas depende da velocidade da *internet*.

5) Você acha que a presença da professora, dando instruções, teria ajudado, ou você conseguiu fazer a atividade por conta própria, seguindo as instruções?

P. 1: Não, a atividade veio bem explicada tornando dispensável qualquer tipo de auxílio maior.

P. 2: Por conta própria.

P. 3: Consegui fazer a atividade por conta própria.

P. 4: Consegui tranquilamente.

P. 5: Fazer sozinho.

P. 6: Não foi necessário a ajuda da professora.

P. 7: O professor teria ajudado.

P. 8: Eu consegui fazer por conta própria, mas sem dúvida com a ajuda da professora seria mais fácil!

P. 9: Eu consegui fazer a atividade por conta própria, mas é sempre bom ter a presença da professora para ajudar, pois nem sempre os dicionários *on-line* possuem a melhor explicação para uma dada palavra ou expressão.

P. 10: Consegui fazer as tarefas, mas no caso a professora tem que estar por perto no caso de dúvidas sobre as tarefas, mas no caso de procurar as informações e fazer as tarefas foi sem problemas.

P. 11: Eu consegui fazer por conta própria.

P. 12: De certa forma, mas não encontrei dificuldade.

P. 13: Em branco.

P. 14: Sim, a presença do professor em sala de aula sempre será bom e da melhor forma possível.

P. 15: Consegui fazer por conta própria, porém com o auxílio de um(a) instrutor(a) ficaria mais fácil de entender algumas palavras e etc.

P. 16: Conta própria.

P. 17: Teria facilitado mais sim a presença da professora, mas mesmo sem o auxílio dela das para executar o trabalho que foi passado, deu pra fazer sem muita dificuldade.

P. 18: Em branco.

P. 19: Em branco.

P. 20: Consegui mas ajuda de um profissional presente e sempre bom.

<p>6) Você já conhecia o site linguee.com ou ficou conhecendo por meio da atividade?</p>
<p>P. 1: Conheci por meio da atividade. P. 2: Não. P. 3: Não, pois prefiro o Google tradutor. P. 4: Consegui tranquilamente. P. 5: Não conhecia até fazer o exercício. P. 6: Não, conheci por meio da atividade. P. 7: Por meio da atividade. P. 8: Passei a conhecer agora. P. 9: Conheci por meio da atividade. P. 10: Não, o conheci por meio da atividade. P. 11: Fiquei conhecendo pela atividade. P. 12: Não conhecia. P. 13: Em branco. P. 14: Por meio de outra atividade-do mesmo padrão desta. P. 15: Fiquei conhecendo por meio da atividade. P. 16: Conheci por meio da atividade. P. 17: Não, nunca tinha ouvido falar nesse site, só conheci por meio desse trabalho de inglês, muito bom para melhorar o aprendizado. P. 18: Em branco. P. 19: Em branco. P. 20: Conheci por meio da atividade mais (sic) não consegui usá-lo, o google tradutor é melhor.</p>
<p>7) Utilize este espaço para, se desejar, fazer outros comentários que julgar relevantes sobre sua experiência no aprendizado de inglês.</p>
<p>P. 2, P. 4, P. 7, P. 9, P. 11, P. 13, P. 15, P. 16, P. 18, P. 19, P. 20: Em branco. P. 1: Nada a declarar. P. 3: Com esforço, prática e auxílio da <i>internet</i> consigo aprender a me comunicar em inglês. P. 5: Método online é muito eficaz. P. 6: Boa atividade da disciplina, pois é bastante interativa a bons meios de pesquisa. P. 8: Gostei das atividades, achei muito interessante, e dá um ânimo para o aprendizado de inglês, fazer coisas diferentes é sempre bom. P. 10: Em uma escola que estudei, teve um professor que fez um live on chat, com uma menina americana em tempo real, via webcam, foi muito legal porque ela queria aprender um pouco de português e nós queríamos testar nosso aprendizado, foi muito legal a conversa, a única coisa que me arrependo é de não ter feito um curso de inglês já que gosto tanto dessa língua. P. 12: Atividade boa para aprender novas palavras. P. 14: A experiência é muito interessante acho que seria um modo inovador e revolucionário trabalhar com s e interatividade virtual para entender a matéria. P. 17: Bom, esse trabalho que podemos fazer, pois assim desenvolvemos mais a prática do inglês, tanto usando a <i>internet</i>, quanto na parte de leitura e da escrita, foi bom para o conhecimento.</p>

Questionário F

GRUPO CONTROLE	GRUPO EXPERIMENTAL
<p>1.Você continuou seu estudo de inglês ou o contato com essa língua de alguma forma durante o recesso escolar? Como?</p>	<p>1. Você continuou seu estudo de inglês ou o contato com essa língua de alguma forma durante o recesso escolar? Como?</p>
<p>P. 1: Não. Só tive contato com a língua por meio do Xbox ONE e músicas. P. 2: Sim. P. 3: Sim. Traduzindo músicas internacionais. P. 4: Através de músicas internacionais e filmes em inglês. P. 5, P. 9, P. 15: Não. P. 6: Sim. Músicas internacionais. P. 7: Sim. Acesso à <i>internet</i>, em alguns sites estrangeiros de compras. P. 8: Sim, através de exercícios. P. 10: O estudo não, mas o contato sim. Através de músicas e das redes sociais. P. 11: Sim. Filmes com legenda. P. 12: Sim, escutando músicas e pesquisando letras. P. 13: Sim. Através de músicas e jogos de vídeo game. P. 14: Sim, vendo filme legendado no cinema. P. 16: Sim, pesquisando traduções de músicas e suas respectivas letras. P. 17: Sim, em jogos em inglês, só o contato. P. 18: Sim, com alguns jogos, filmes, músicas. P. 19: Sim, filmes e alguns jogos. P. 20: Sim, através de rede social, em comunicação com estrangeiros.</p>	<p>P. 1: Sim. Assistindo clipes musicais de alguns artistas, dos quais sou fã. P. 2, P. 3, P. 6, P. 8, P. 11, P. 12, P. 13, P. 15, P. 16, P. 17, P. 20: Não. P. 4: Sim, vendo séries de TV em inglês e jogando RPG. P. 5: Sim, conversando com minha tia do exterior. P. 7: Sim. Me encontrei com meus amigos do Centro Estadual de Idiomas de Cachoeiro de Itapemirim. P. 9: em branco. P. 10: Sim, durante jogo <i>on-line</i>. P. 14: Yes, I try to speak with parentes em english (sic). P. 18: Sim, através de músicas internacionais. P. 19: Sim, tive contato com filmes em inglês.</p>
<p>2.Você usou algum site ou ferramenta da <i>internet</i> para continuar seu estudo em inglês?</p>	<p>2.Você usou alguns dos sites que conheceu na EAMES para continuar estudando inglês de forma autônoma durante o recesso?</p>
<p>P. 1, P. 5, P. 8, P. 10, P. 11, P. 17: Não. P. 2: Sim. Algumas palavras em inglês, traduzi e aprendi o que era. P. 3, P. 7, P. 9, P. 13, P. 14, P. 16, P. 18, P. 20: Sim. P. 4: Sim, Google Tradutor para saber algumas palavras em inglês. P. 6: Sim. Google tradutor.</p>	<p>P. 1, P. 2, P. 3, P. 5, P. 6, P. 7, P. 8, P. 10, P.11, P. 12, P. 13, P. 15, P. 16, P. 17, P. 18, P. 19, P. 20: Não. P. 4: Só o google tradutor. P. 9: em branco. P. 14: I don't remember.</p>

<p>P. 12: Sim, site de música.</p> <p>P. 14: Não no recesso, mas quando preciso de algum auxílio, procuro na <i>internet</i>.</p> <p>P. 19: Poucas vezes.</p>	
<p>3.Você acessou conteúdos em inglês na <i>internet</i> durante o recesso ou em seus horários de folga? Quais?</p>	<p>3.Você acessou conteúdos em inglês na <i>internet</i> durante o recesso ou em seus horários de folga? Quais?</p>
<p>P. 1: Não. Só traduzi alguns textos e músicas para conhecimento pessoal.</p> <p>P. 2: Sim. Play store e s de música.</p> <p>P. 3: Sim. Google tradutor, traduzindo músicas internacionais.</p> <p>P. 4: Várias músicas e filmes.</p> <p>P. 5: Sim, para estudar para primeira prova. Google tradutor.</p> <p>P. 6: Sim. Letras de músicas internacionais.</p> <p>P. 7: Sim, s de músicas e jogos.</p> <p>P. 8, P. 13, P. 15, P. 17: Não.</p> <p>P. 9: Sim, site de jogos e notícias.</p> <p>P. 10: Sim, vídeos.</p> <p>P. 11: Sim. Letras de músicas.</p> <p>P. 12: Sim, site vagalume e outros com letras e traduções.</p> <p>P. 14: Sim, google tradutor.</p> <p>P. 16: Sim, traduções de músicas.</p> <p>P. 18: Sim, o google tradutor.</p> <p>P. 19: Sim, não me recordo.</p> <p>P. 20: Sim. s de submarino estrangeiros.</p>	<p>P. 1: Sim. Acessei o site CNN, pois tenho este costume, levando em consideração que as notícias nele são transpassadas de um modo completo.</p> <p>P. 2, P. 3, P. 12, P. 15, P. 16, P. 17, P. 18: Não.</p> <p>P. 4: Sim, s de notícias sobre futebol internacional, site da FIFA.</p> <p>P. 5: Sim, site pottermore.</p> <p>P. 6: s internacionais.</p> <p>P. 7: Sim. Google tradutor e letras de músicas.</p> <p>P. 8: Sim, músicas.</p> <p>P. 9: em branco.</p> <p>P. 10: Sim, ebay.</p> <p>P. 11: Sim. s sobre música e sobre tecnologia.</p> <p>P. 13: Sim. Um jornal New York Times.</p> <p>P.14: Yes, page games. And youtube.</p> <p>P. 19: Sim, site de filme.</p> <p>P. 20: Sim, uma loja de roupa que não me lembro o nome.</p>

APÊNDICE H – Pré-teste**PRÉ-TESTE**

Nome do aluno: _____ Nº: _____

Data: _____ PEL: _____

Leia o trecho sobre Lionel Messi (retirado de www.biography.com) e faça os exercícios. Você pode acessar à *internet* para te ajudar a fazer a atividade.

Synopsis

Born on June 24, 1987, in Rosario, Argentina, soccer player Lionel Messi moved to Spain at the age of 13, after the FC Barcelona club agreed to pay for hormone-deficiency treatments. Messi became a star in his new country, scoring at will while leading his club to championships. In 2012, he set a record for most goals in a calendar year, and afterward was named FIFA's "Player of the Year" a record fourth time.

Early Years

Lionel Messi was born Luis Lionel Andres Messi on June 24, 1987, in Rosario, Argentina. As a young boy, he tagged along when his two older brothers played soccer with their friends, unintimidated by the bigger boys. At the age of 8, he was recruited to join the youth system of Newell's Old Boys, a Rosario-based club. Recognizably smaller than most of the kids in his age group, Messi was eventually diagnosed by doctors as suffering from a hormone deficiency that restricted his growth.

Messi's parents, Jorge and Ceclia, decided on a regimen of nightly growth-hormone injections for their son, though it soon proved impossible to pay several hundred dollars per month for the medication. So, at the age of 13, when Messi was offered the chance to train at soccer powerhouse FC Barcelona's youth academy, La Masia, and have his medical bills covered by the team, Messi's family picked up and moved across the Atlantic to make a new home in Spain.

1. Assinale V (verdadeiro) or F (falso). (5 x 1.0 = 5.0)

- | | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| b) Messi's birthday is on June 24. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Messi's parents' names are Jorge and Cecilia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) He went to Newell's Old Boys when he was 12. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) He is from Spain. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) He moved to Spain at the age of 13. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Responda às questões, em português, de acordo com o texto. (5 x 1.0 = 5.0)

a) Como Messi era fisicamente quando criança?

b) Qual o problema médico que Messi tinha quando criança?

c) Que recorde ele quebrou em 2012?

d) Por que a família resolveu se mudar para a Espanha?

e) Quantas vezes ele já foi "Jogador do Ano" pela FIFA?

APÊNDICE I – Pós-teste**PÓS-TESTE**

Nome do aluno: _____ Nº: _____

Data: _____ PEL: _____

Leia o trecho sobre Cristiano Ronaldo (retirado de www.biography.com) e faça os exercícios. Você pode acessar à *internet* para fazer a atividade.

SYNOPSIS

Cristiano Ronaldo was born on February 5, 1985, in Funchal, Madeira, Portugal. Manchester United paid £12 million to sign him in 2003—a record fee for a player of his age. In the 2004 FA Cup final, he scored Manchester's first three goals and helped them capture the championship. In 2008, he set a franchise record for goals scored. In 2009, Real Madrid paid a record \$131 million for his services.

EARLY LIFE

Born Cristiano Ronaldo dos Santos Aveiro on February 5, 1985, in Funchal, Madeira, Portugal, a small island off the western coast of the country, Ronaldo is the youngest of four children born to Maria Dolores dos Santos and Jose Dinis Aveiro. He was named after Ronald Reagan, a favorite actor of his father's.

Ronaldo grew up in a largely working class neighborhood, his home a small tin roofed shack that overlooked the ocean. His early life was shaped by hardship; his father, a gardener, often drank too much, and eventually died from kidney problems in 2005. To help keep the children fed, and maintain some financial stability, Ronaldo's mother worked as a cook and cleaning person.

INTRO TO SOCCER

It was through his dad's work as an equipment manager at a boy's club that Ronaldo was first introduced to the game of soccer. By the time he was 10 years old, he was already recognized as a phenomenon—a kid who ate, slept and drank the game. "All he wanted to do as a boy was play football," his godfather, Fernao Sousa, recalled for

British reporters, adding, "He loved the game so much he'd miss meals or escape out of his bedroom window with a ball when he was supposed to be doing his homework."

By his early teens, Ronaldo's talent and legend had grown considerably. After a stint with Nacional da liha da Madeira, he signed with Sporting Portugal in 2001. That same year, at the tender age of 16, Ronaldo turned heads with a mesmerizing performance against Manchester United, wowing even his opponents with his footwork and deft skill. He made such an impression that a number of United players asked their manager to try and sign the young player. It wasn't long before the club paid Ronaldo's team more than £12 million for his services - a record fee for a player of his age.

1. Assinale V (verdadeiro) or F (falso). (5 x 1.0 = 5.0)

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Cristiano Ronaldo's birthday is on February 5. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Cristiano Ronaldo's parents' names are Jose and Maria Dolores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) He went to Sporting Portugal when he was 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) He is from Spain. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) He went to Manchester United at the age of 16. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Responda às questões, em português, de acordo com o texto. (5 x 1.0 = 5.0)

a) Por que o pai colocou o nome dele de Cristiano Ronaldo?

b) Qual o problema de saúde que o pai de Cristiano Ronaldo tinha?

c) Que recorde ele quebrou em 2008?

d) Como Cristiano Ronaldo foi apresentado ao futebol?

e) O Clube de Futebol que mais pagou pelo seu passe?

APÊNDICE J – 1ª tarefa**1ª Tarefa**

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use a ferramenta translate.google.com para checar as palavras que não souber ou trechos que não entender.

Passo 1: Acesse o site www.newsmap.jp;

Passo 2: Selecione o tópico “World” na parte de baixo da página;

Passo 3: Selecione um país que tenha a língua inglesa como língua nativa;

Passo 4: Nesta página, selecione e leia uma notícia que você considere interessante; copie o título da notícia aqui:

Passo 5: Vá para a seção de notícias sobre o Brasil e tente achar uma notícia similar à que você acabou de ler. Se você achar, leia e copie o título da notícia aqui:

Passo 6: Depois que você ler a notícia em inglês novamente, responda as seguintes questões, em português:

1. Sobre o que é a notícia?

2. Você achou uma notícia similar na página brasileira? A notícia te ajudou a entender a notícia que você selecionou em inglês?

2ª Parte

1. Volte para os artigos que você leu em inglês e português e copie aqui 3 palavras da notícia em inglês que você já sabia e 3 outras palavras que você não sabia:

Palavras que você já conhecia	Palavras que você não conhecia

2. Selecione uma frase da notícia que você leu em inglês e submeta-o ao Google Translator tool (translate.google.com)
3. Escreva a frase em inglês com a tradução do Google nos espaços abaixo.

Frase:
Tradução:

4. Essa tradução faz sentido em português? _____

5. Como você traduziria essa frase?

APÊNDICE K – 2ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o dicionário *on-line* pt.bab.la para ver o significado das palavras que não souber.

Você está em uma missão nos Estados Unidos, e recebeu US\$300,00 de movimentação. Você resolve comprar presentes no site amazon.com para três pessoas que são importantes para você.

Passo 1: Acesse o site amazon.com;

Passo 2: Selecione três ou mais presentes para cada pessoa (atenção para não ultrapassar US\$300,00 no total).

Passo 3: Escreva em inglês o que você comprou para cada pessoa, com a tradução ao lado.

Passo 4: Escreva o preço e duas características dos produtos selecionados, em português e inglês.

2ª Parte

1. Copie aqui 3 palavras que você já sabia e 3 outras palavras que você não sabia no site pesquisado:

Palavras que você já conhecia	Palavras que você não conhecia

2. Usando o site pt.bab.la, selecione três palavras que você não conhecia, e procure a melhor tradução.

PALAVRAS EM INGLÊS	TRADUÇÃO

3. Você gostou desse dicionário *on-line*? Você acha que te ajudou no entendimento das palavras que não conhecia?

APÊNDICE L – 3ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o site www.linguee.com para ver os significado das palavras que não souber e trechos que não entender.

Passo 1: Acesse o site www.hipenpal.com;

Passo 2: Logo na página principal, você terá opções de penpals (amigos por correspondência, que servem tanto para conhecer pessoas de várias partes do mundo, como praticar a língua inglesa). No caso do exercício proposto, vocês terão que escolher dois penpals da lista e escrever abaixo, em português, por que escolheram essas pessoas. Atenção, vocês não vão escrever para as respectivas pessoas, mas somente ler sobre elas para fazer a atividade. (Abaixo, no canto à direita da página do site, vocês podem seguir para outras páginas para mais opções. Escolham entre aqueles penpals que dão informações em inglês).

1. Por que escolheram os respectivos penpals?

2ª Parte

1) Usando o site [linguee.com](http://www.linguee.com), selecione dois trechos de cada texto dos penpals (no máximo cinco palavras para facilitar) que você não entendeu, e procure a melhor tradução.

TRECHOS EM INGLÊS	TRADUÇÃO

- 2) Escreva um pequeno parágrafo sobre você, respondendo a um dos penpals do site. Você pode usar o *Google translator*, o *pt.bab.la*, o *linguee.com* ou outra ferramenta de seu conhecimento para te ajudar a escrever. Depois, caso tenha interesse no site, pode aproveitar o parágrafo para enviar aos penpals.

- 3) Você gostou desse site de tradução? Você acha que te ajudou no entendimento dos textos dos penpals?

APÊNDICE M – Tarefas completas dos alunos citados na análise qualitativa.

1ª TAREFA

ALUNO P. 17

1ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use a ferramenta translate.google.com para checar as palavras que não souber ou trechos que não entender.

Passo 1: Acesse o site www.newsmap.jp;

Passo 2: Selecione o tópico “World” na parte de baixo da página;

Passo 3: Selecione um país que tenha a língua inglesa como língua nativa;

Passo 4: Nesta página, selecione e leia uma notícia que você considere interessante; copie o título da notícia aqui:

Gunman arrested in Dallas after standoff with police

Passo 5: Vá para a seção de notícias sobre o Brasil e tente achar uma notícia similar à que você acabou de ler. Se você achar, leia e copie o título da notícia aqui:

Homem confessa ter estuprado e matado garota de 9 anos, diz polícia

Passo 6: Depois que você ler a notícia em inglês novamente, responda as seguintes questões, em português:

- 1) Sobre o que é a notícia? Um homem em meados de seus 40 anos escondido em um apartamento no centro de Dallas foi preso, o homem estava enfrentando despejo...

- 2) Você achou uma notícia similar na página brasileira? A notícia te ajudou a entender a notícia que você selecionou em inglês?
Sim; Me ajudou mais ou menos porque se trata de um homem que foi preso também, porém por outro motivo, por ter estuprado e matado uma garota de 9 anos.

2ª Parte

- 1) Volte para os artigos que você leu em inglês e português e copie aqui 3 palavras da notícia em inglês que você já sabia e 3 outras palavras que você não sabia:

Palavras que você já conhecia	Palavras que você não conhecia
Apartment	gunman
Police	arrested
National	spokesman

- 2) Selecione uma frase da notícia que você leu em inglês e submeta-o ao [Google Translator tool \(translate.google.com\)](https://translate.google.com)
- 3) Escreva a frase em inglês com a tradução do Google nos espaços abaixo.

<p>Frase: Police spokesman Warren Mitchell told reporters that the man was taken into custody without incident</p>
<p>Tradução: O porta-voz da Polícia Warren Mitchell disse a repórteres que o homem foi levado sob custódia sem incidentes</p>

- 4) Essa tradução faz sentido em português? Sim _____
- 5) Como você traduziria essa frase? O policial Warren Mitchell disse ao repórter que o homem foi levado sobre custódia sem incidente

2ª TAREFA

ALUNO P. 6

2ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o dicionário *on-line* pt.bab.la para ver o significado das palavras que não souber.

Você está em uma missão nos Estados Unidos, e recebeu US\$300,00 de movimentação. Você resolve comprar presentes no site [amazon.com](https://www.amazon.com) para três pessoas que são importantes para você.

Passo 1: Acesse o site [amazon.com](https://www.amazon.com);

Passo 2: Selecione três ou mais presentes para cada pessoa (atenção para não ultrapassar US\$300,00 no total).

Passo 3: Escreva em inglês o que você comprou para cada pessoa, com a tradução ao lado. WATCHER – RELÓGIO

JACKET – JAQUETA

SHOES – TENIS

Passo 4: Escreva o preço e duas características dos produtos selecionados, em português e inglês.

THE PRICE OF THE JACKET IS FORTY DOLLARS
O PREÇO DO CASACO É DE QUARENTA DOLARES.

THE PRICE OF THE WATCH IS ONE HUNDRED AND FIFTY DOLLARS O PREÇO DO RELÓGIO É DE CENTO E CINQUENTA REAIS.

THE PRICE OF THE SHOES IS SIXTY DOLLARS O PREÇO DO TÊNIS É DE SESENTA DOLARES.

2ª Parte

- 1) Copie aqui 3 palavras que você já sabia e 3 outras palavras que você não sabia no site pesquisado:

Palavras que você já conhecia	Palavras que você não conhecia
JACKET	BRAND
WATCH	BUILT
SHOES	

- 2) Usando o site [pt.bab.la](https://www.pt.bab.la), selecione três palavras que você não conhecia, e procure a melhor tradução.

PALAVRAS EM INGLÊS	TRADUÇÃO
BUCKLE	FIVELA
BUILT	CONSTRUIDO

FORWARD	FRENTE
---------	--------

- 3) Você gostou desse dicionário *on-line*? Você acha que te ajudou no entendimento das palavras que não conhecia? _NÃO GOSTEI.

ALUNO P. 8

2ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o dicionário *on-line* pt.bab.la para ver o significado das palavras que não souber.

Você está em uma missão nos Estados Unidos, e recebeu US\$300,00 de movimentação. Você resolve comprar presentes no site amazon.com para três pessoas que são importantes para você.

Passo 1: Acesse o site amazon.com;

Passo 2: Selecione três ou mais presentes para cada pessoa (atenção para não ultrapassar US\$300,00 no total).

Passo 3: Escreva em inglês o que você comprou para cada pessoa, com a tradução ao lado.

Watch - Relógio _____
 Backpack – Mochila _____
 Purse – Carteira _____

Passo 4: Escreva o preço e duas características dos produtos selecionados, em português e inglês.

1. \$46,46 (Dolólares). Big – Grande / multi-function - Multifunção
2. \$25,03 (Dólares) . Several compartments – Vários compartimentos / nine devices cards – Nove dispositivos para cartões .

2ª Parte

- 1) Copie aqui 3 palavras que você já sabia e 3 outras palavras que você não sabia no site pesquisado:
 Não sabia: Devices, several, multi-function.

Sabia: Big, Nine e Cards.

Palavras que você já conhecia	Palavras que você não conhecia
Big	Multi-function Footwear
Nine	Several
Cards	Devices

- 2) Usando o site pt.bab.la, selecione três palavras que você não conhecia, e procure a melhor tradução.

PALAVRAS EM INGLÊS	TRADUÇÃO
Most	Maioria
Likely	provável
Treaty	aliança

- 3) Você gostou desse dicionário *on-line*? Você acha que te ajudou no entendimento das palavras que não conhecia?

Não gostei, prefiro o google tradutor, é mais prático e a tradução é daqui do Brasil

ALUNO P. 13

2ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o dicionário *on-line* pt.bab.la para ver o significado das palavras que não souber.

Você está em uma missão nos Estados Unidos, e recebeu US\$300,00 de movimentação. Você resolve comprar presentes no site amazon.com para três pessoas que são importantes para você.

Passo 1: Acesse o site amazon.com;

Passo 2: Selecione três ou mais presentes para cada pessoa (atenção para não ultrapassar US\$300,00 no total).

Passo 3: Escreva em inglês o que você comprou para cada pessoa, com a tradução ao lado.

[Nokia Lumia 521 \(T-Mobile\)](#), (My Mother),
[Nintendo 3DS XL – Blue/Black](#) (My Brother),

[Reef Men's Leather Smoothy Sandal](#) (My Father)

Passo 4: Escreva o preço e duas características dos produtos selecionados, em português e inglês.

[Nokia Lumia 521 \(T-Mobile\)](#) R\$69,99 Dual Core (1GHz) Processor (Possui dois processadores), Listen to your favorite songs with Nokia Music (ouvir suas músicas favorita no Nokia música).

[Nintendo 3DS XL – Blue/Black](#) R\$180,99 , Supported Flash Memory Cards: Secure Digital (SD) (Suporta cartões memória : Seguro Digital (SD). Graphic Quality :240 p (Qualidade de Gráfico : 240p).

[Reef Men's Leather Smoothy Sandal](#) R\$57,00 .Leather (Couro) .Rubber sole (sola de borracha).

2ª Parte

- 1) Copie aqui 3 palavras que você já sabia e 3 outras palavras que você não sabia no site pesquisado:

Palavras que você já conhecia	Palavras que você não conhecia
Sole	Rubber
Songs	Graphic
Cards	Leather

- 2) Usando o site pt.bab.la, selecione três palavras que você não conhecia, e procure a melhor tradução.

PALAVRAS EM INGLÊS	TRADUÇÃO
Listen	Ouvir
Father	Pai
Graphic	Gráfico

- 3) Você gostou desse dicionário *on-line*? Você acha que te ajudou no entendimento das palavras que não conhecia?
Esse site é bastante completo. Foi eficiente nos momentos que precisei .
Aprovado!

- 4) _____

3ª TAREFA

ALUNO P. 3

3ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o site www.linguee.com para ver os significado das palavras que não souber e trechos que não entender.

Passo 1: Acesse o site www.hipenpal.com;

Passo 2: Logo na página principal, você terá opções de penpals (amigos por correspondência, que servem tanto para conhecer pessoas de várias partes do mundo, como praticar a língua inglesa). No caso do exercício proposto, vocês terão que escolher dois penpals da lista e escrever abaixo por que escolheram essas pessoas. Atenção, vocês não vão escrever para as respectivas pessoas, mas somente ler sobre elas para fazer a atividade. (Abaixo, no canto à direita da página do site, vocês podem seguir para outras páginas para mais opções. Escolham entre aqueles penpals que dão informações em inglês).

2. Por que escolheram os respectivos penpals? Hugo Like é Coreano e estudou na Austrália por dois anos
3. Yui é japonês e tem muita dificuldade de aprender inglês

2ª Parte

- 4) Usando o site linguee.com, selecione dois trechos de cada texto dos penpals (no máximo cinco palavras para facilitar) que você não entendeu, e procure a melhor tradução.

TRECHOS EM INGLÊS	TRADUÇÃO
I m not very good at speaking English	Eu não sou muito bom em falar inglês
I need to practice more	Preciso praticar mais

- 5) Escreva um pequeno parágrafo sobre você, respondendo a um dos penpals do site. Você pode usar o [Google translator](https://www.google.com.br/translate), o pt.bab.la, o linguee.com ou outra

ferramenta de seu conhecimento para te ajudar a escrever. Depois, caso tenha interesse no site, pode aproveitar o parágrafo para enviar aos penpals.

I also really want to learn to speak
English_____

- 6) Você gostou desse site de tradução? Você acha que te ajudou no entendimento dos textos dos penpals? _O Google tradutor foi essencial para o meu entendimento

ALUNO P. 6

3ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o site www.linguee.com para ver os significado das palavras que não souber e trechos que não entender.

Passo 1: Acesse o site www.hipenpal.com;

Passo 2: Logo na página principal, você terá opções de penpals (amigos por correspondência, que servem tanto para conhecer pessoas de várias partes do mundo, como praticar a língua inglesa). No caso do exercício proposto, vocês terão que escolher dois penpals da lista e escrever abaixo por que escolheram essas pessoas. Atenção, vocês não vão escrever para as respectivas pessoas, mas somente ler sobre elas para fazer a atividade. (Abaixo, no canto à direita da página do site, vocês podem seguir para outras páginas para mais opções. Escolham entre aqueles penpals que dão informações em inglês).

4. Por que escolheram os respectivos penpals?

Pelo o estilo.

2ª Parte

- 7) Usando o site [linguee.com](http://www.linguee.com), selecione dois trechos de cada texto dos penpals (no máximo cinco palavras para facilitar) que você não entendeu, e procure a melhor tradução.

TRECHOS EM INGLÊS	TRADUÇÃO
British	britânico
About	sobre

- 8) Escreva um pequeno parágrafo sobre você, respondendo a um dos penpals do site. Você pode usar o [Google translator](#), o [pt.bab.la](#), o [linguee.com](#) ou outra ferramenta de seu conhecimento para te ajudar a escrever. Depois, caso tenha interesse no site, pode aproveitar o parágrafo para enviar aos penpals.

My name Rodrigo Farache, I'm 21 Years.
I like lots of music, sports, etc ...
I currently live in the city of Vila Velha in the Holy Spirit - ES, but I'm from Rio De Janeiro RJ - Brazil, the reason for this allocation is due to my military career.

- 9) Você gostou desse site de tradução? Você acha que te ajudou no entendimento dos textos dos penpals?

_____ Não gostei , pois o aplicativo não nos dá o recurso de traduzir textos e só palavras soltas. _____

ALUNO P. 8

3ª Tarefa

Siga as instruções abaixo para fazer os exercícios a seguir.

1ª Parte

Use o site [www.linguee.com](#) para ver os significado das palavras que não souber e trechos que não entender.

Passo 1: Acesse o site [www.hipenpal.com](#);

Passo 2: Logo na página principal, você terá opções de penpals (amigos por correspondência, que servem tanto para conhecer pessoas de várias partes do mundo, como praticar a língua inglesa). No caso do exercício proposto, vocês terão que escolher dois penpals da lista e escrever abaixo por que escolheram essas pessoas. Atenção, vocês não vão escrever para as respectivas pessoas, mas somente ler sobre elas para fazer a atividade. (Abaixo, no canto à direita da página do site, vocês podem seguir para outras páginas para mais opções. Escolham entre aqueles penpals que dão informações em inglês).

- 1) Por que escolheram os respectivos penpals?
____Ece1102 e hellloyb _____, __porque eu achei elas bonitas

2ª Parte

- 1) Usando o site [linguee.com](#), selecione dois trechos de cada texto dos penpals (no máximo cinco palavras para facilitar) que você não entendeu, e procure a melhor tradução.

TRECHOS EM INGLÊS	TRADUÇÃO
another account because I received	Outra conta, porque eu recebi
Therefore would hesitate really Until	Portanto hesitaria realmente Até

- 2) Escreva um pequeno parágrafo sobre você, respondendo a um dos penpals do site. Você pode usar o [Google translator](#), o [pt.bab.la](#), o [linguee.com](#) ou outra ferramenta de seu conhecimento para te ajudar a escrever. Depois, caso tenha interesse no site, pode aproveitar o parágrafo para enviar aos penpals.

Hi, I'm Raniel'm 20 I live in Rio de Janeiro, I'm in the Navy and I want to take this for the rest of my life

- 3) Você gostou desse site de tradução? Você acha que te ajudou no entendimento dos textos dos penpals? _____
 ____ Não, não gostei desse site, existem outros muito melhor

APÊNDICE N - Perguntas para entrevista em áudio, para o grupo experimental.

1. Na sua opinião, como as atividades *on-line* se relacionam com as presenciais e vice-versa?
2. Você gostou de ter participado das atividades *on-line*? O que te faz pensar assim?
3. Você acredita que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês tenha contribuído para a sua aprendizagem? E para o seu conhecimento de informática e uso da *internet*?
4. Você acha que o fato de a professora não ter estado presente durante as atividades *on-line* dificultou em algo, ou você conseguiu realizar as atividades sem grandes problemas?
5. Você encontrou alguma dificuldade ao fazer as atividades? Caso sim, quais foram e como tentou superá-las? Pense em um caso e descreva como foi essa experiência?

APÊNDICE O - Perguntas para entrevista em áudio, para o grupo controle.

1. Até agora, você tem tido algum problema com a disciplina de inglês?
2. Antes de começar o curso aqui na escola, você gostava de usar a *internet* para aprender ou acessar s e conteúdos em inglês?
3. Você gostaria de fazer atividades de inglês *on-line*, além das aulas presenciais?

APÊNDICE P – Transcrições das entrevistas em áudio

Entrevista 1 – Grupo experimental

Prof.^a: Vamos lá então gente, boa noite. Na sua opinião, como as atividades *on-line* se relacionam com as presenciais e vice-versa?

P. 10: Repete.

Prof. Na sua opinião, como as atividades que vocês fizeram *on-line* se relacionam com as presenciais e vice-versa? Como vocês podem comparar uma com a outra? Huhum, Caseiro.

P. 10: *On-line* é muito melhor porque a gente tem acesso mais rápido às informações do...de inglês, no caso de tradução do que a gente teria com o dicionário, a gente teria que ficar procurando no dicionário, sendo que na *internet* é só digitar e não tem que ficar procurando as respostas.

P. 3: A variedade é muito maior, entendeu? Tem mais variedade, a busca pra pesquisa.

P. 12: A linguagem culta né e a coloquial, usada lá.

Felizardo: No caso que na sala de aula, a senhora só tem como chegar numa pessoa só por vez, a *internet*, quem tiver dúvida, todo mundo já pode acessar.

Prof.: Caseiro.

P. 10: E fica até mais à vontade de procurar a *internet* do que ficar chamando a senhora o tempo todo, “professora vem aqui”, na interne você individualmente você vai lá e pesquisa entendeu?

Prof. Hã hã.

P. 10: Mais fácil do que ficar perdendo tempo, no caso, chamando e tal.

Prof.: Hã hã. Ok. Muito bem. A segunda. Vocês gostaram de ter participado das atividades *on-line*? O que te faz pensar assim? Vamo lá Rafael. Fala um pouquinho.

P. 3: Faz a pergunta de novo, por favor?

Prof.: Você gostou de ter participado das atividades *on-line*, que nós fizemos?

P. 3: Sim, eu gostei pela facilidade de busca, como eles já disseram e, em termos acesso a frases, a nossas curiosidades e o aprendizado é bem melhor com...*on-line*, com a *internet*. Com o auxílio da *internet*. Se eu quiser me comunicar em inglês, por exemplo, criar uma frase, é só botar lá no Google, escrever, e botar pra traduzir e pronto. Assim eu posso até praticar com eles mesmos (apontando para os colegas) e aprender um pouquinho mais.

P. 10: Facilitando o aprendizado.

Prof.: Hum hum.

P. 8: Eu gostei porque é que...(risos)

P. 12: Fala, cara. (risos)

P. 8: Conheci novos amigos (risos)

Prof.: Pode falar.

P. 8: Novos s (risos).

Prof.: Novos s? Mas de quê? De notícias...

P. 8: Notícias, compra..aí...tipo...joga lá no Google e compra, dá pra...(risos)

Prof.: De que vocês estão rindo? Qual site você gostou? Fala. Pode falar.

P. 8: Ah...o site lá de (não entendi).

Prof.: Você chegou a usar depois?

P. 8: Cheguei a visitar mas...assim, a ????? não.

Prof. Você conheceu através do...

P. 8:...através da atividade.

P. 10: ??? Esqueci o nome do site.

Prof.: O site que a gente visitou? Num foi, hummm, num foi amazon?

P. 10: É, amazon, eu já conhecia o e-bay, esse não conhecia não.

Prof.: O amazon é muito bom.

P. 10: Teve aquele site que a gente visitou, pra poder estudar com os outros também.

P. 12: Tipo o msn.

P. 10: Isso. A pessoa vai lá e bota...

Prof. Foi o do penpals?

P. 10: Isso. O penpals. Esse foi legal pra caramba. Esse foi legal.

P. 12: ...estranho...

P. 10: A comunicação muda pra totalmente com a *internet*.

Prof.: Mas, o que Enir?

P. 12: Só gente estranha. Só gente estranha eu consegui lá.

Prof.: Você achou? Mas você lembra que eu falei pode usar as outras páginas. Aí, assim, tinha outras opções...é que a gente não tinha muito tempo. Mas..

P. 12: Foi a primeira vez que eu entrei...

Prof.: Também...também...mas assim, depois da primeira vez que eu abri também, eu vi aquele pessoal estranho né, mas depois que você vai procurando, tem outras pessoas, outras opções...

P. 12: Não tem quase ninguém do Brasil, né?

Prof.: Eu também não vi gente.

P. 10: É mais gente da Coreia,

Prof.: Muitos asiáticos...provavelmente o programa, o site seria asiático.

P. 10: Mais pro lado deles né?

Prof.: É, eu não sei.

P. 3: E as pessoas também têm dificuldade em falar o inglês.

P. 10: Isso.

Prof.: Isso.

P. 10: Lá eles estavam procurando o...eu traduzi lá, eles estavam procurando muito esse negócio de treinar o inglês com o pessoal que já...

Prof.: Mas é o objetivo. Sempre foi. Na época que eu era adolescente, já tinha esse penpals, e era bom pra conhecer pessoas, mas o objetivo principal era fazer amigos, mas na época era por carta né. Mas era a mesma coisa. Mas era o mesmo sistema assim, e acho legal, eu acho que tem até outros s de penpals...é porque...

P. 3: Nunca tinha ouvido falar.

P. 8: Nem eu.

Prof.: Não, é antigo, só que antigamente era por carta.

P. 15: Tem aquele do telefone, né?

Prof.: Do telefone?

P. 12: É, que aparece na rádio, já viu?

Prof.: Aí tem que ver se é confiável, né.

P. 12: Não, esqueci como que é...tem o disk-paquera...(risos)

Prof.: Mas têm pessoas de outros países?

P. 12: Sei lá, nunca liguei.

Prof.: Não, o objetivo do penpal é...porque pal em inglês é amigo, né, é só mesmo, pode ver que todo mundo que entra ali é pra conhecer, é pra praticar o inglês, é o objetivo principal, é legal...tá bom, vamo lá.

P. 12: A melhor forma de aprender inglês é ir pros Estados Unidos. Fica lá um tempo.

Prof.: É...

P. 3: Eu já ouvi dizer também do Canadá.

P. 15: É praticando que você acorda no inglês, vai dormir no inglês...

Confuso

Prof.: É o país né, de origem.

P. 10: Tem um amigo do meu pai que morou lá agora, dois anos em Londres...da Marinha também.

Prof.: Da Marinha?

P. 10: Da Marinha.

Prof.: Ah, legal...

P. 10: Da Marinha, Por dois anos.

P. 12: O melhor jeito de aprender inglês é ir pra Inglaterra, né.

P. 10: Então, ele foi pra Inglaterra.

P. 15: Depende, né..

P. 12: É o inglês britânico...

P. 15: O jeito de falar é que muda...ué a gíria nos Estados Unidos...é igual a gente...no Brasil tem mais gíria aqui do lá em Portugal, pô...então...

P. 12: Eu tenho uma tia lá em Boston, Massachusetts...

Confuso

Prof.: Eu aprendi inglês aqui no Brasil. Mas assim, eu acho super válido pra quem consegue ir, né, eu nunca, eu já fui...

P. 3: Mas dizem que a comida de lá é horrível. Dizem que só no McDonald's.

Prof.: É, a comida é barra pesada.

P. 3: É horrível.

Prof.: Quem não tem casa pra cozinhar, que depois que você está lá instalado,

P. 12: Estados Unidos?

P. 3: Canadá.

Prof.: Canadá também. Se você tem uma casa assim, tudo bem, já tem feijão brasileiro lá, não é em todo lugar, mas tem lugar que você encontra, mas encontra, nos grandes centros.

P. 15: Sendo que o Brasil tudo de bom que ele tem, ele manda lá pra fora também.

Prof. Só que assim, você tem, você mora numa casa que você tem que cozinhar também, né...porque...mas a comida é..

P. 3: Uó.

Prof.: Mas é legal né, quem sabe vocês não têm a oportunidade. No ano passado, eu tive, até falei pra vocês, eu tive um aluno que foi nosso aqui e já viajou pros Estados Unidos, Nilzeir, não sei se conhecem. Ele...eu tenho ele no face, aí eu vejo sempre as fotos dele, assim, aí eu vi, acho que foi em janeiro que eu vi que ele tava em...chegando nos Estados Unidos, e ele se formou no ano passado. Achei até interessante, né, porque geralmente leva um ou dois anos...

P. 3: Teve um muleque que foi lá pra Angola.

P. 12: Se deu bem hein.

P. 3: No navio-patrolha...

P. 8: ...na Disney...

P. 3: Antigo ele, né?

Prof.: Quem? O menino?

Confuso

Prof.: Não me lembro se ele, não me lembro...

P. 3: Sílvio Santos falou que teve um muleque que foi 4, 6 e pouco e foi pro navio-patrolha Amazonas...

Prof.: É...

P. 3: ...foi lá pra Angola

Prof.: É...exatamente...depende do navio.

P. 15: Depende do navio.

Prof.: É...se você estiver num navio e você for selecionado.

P. 3: Num quero saber de navio não.

P. 12: É, também num quero não...

Prof.: Ah, gente, é legal.

Confuso

Prof.: Um pouco, é bacana...varia...se eu...

P. 3: Têm uns navios aí pioradíssimos.

P. 8: ...assombrado...(risos)

P. 3: O Almirante Saboia é show de bola.

Prof.: Não gente, depois não é sempre. Pode ver que o pessoal fica a maior parte do tempo em terra.

P. 12: Marinha do Brasil é????

Prof.: Pouco, pouco tempo no mar. Pelo menos o que eu vejo o pessoal falar aí, né, não sei.

Confuso

Prof.: Caramba!

P. 12: Lembra quando...água do mar

Prof.: Gente! Não vi não. Então vamos lá. Você acha, espera aí, três ainda né, você acha, você acredita que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês tenha contribuído para a sua aprendizagem? Vocês já responderam e tudo mas, assim, se quiser complementar, mas eu queria perguntar sobre isso também...e para o seu conhecimento de informática e uso da *internet*? Vocês acham que ajudou vocês?

P. 15: Sim, com certeza, você vai pesquisando e vai descobrindo as coisas e mais s né.

Prof.: Como vocês falaram, né.

P. 15: Você vai mexendo e vai descobrindo.

P. 12: O próprio laboratório de informática, se eles disponibilizassem a *internet* pra gente pode usar na aula de inglês...

Prof.: Pois é, eu sei, mas é...

P. 12: Seria muito...melhor...

Prof.: Mas o objetivo final disto aqui é isto né. Melhorar o laboratório...

Confuso

Prof.: Não, não, se tiver um monitor de plantão, direitinho, em vez de vocês ficarem lá na sala...tudo bem que às vezes vocês estão até estudando, mas ficar assim...

P. 8: À toa...

Prof.: À toa...pode ir pro laboratório.

P. 8: Seria legal.

Prof.: Até se a pessoa vai usar pra um laser, se ele está usando ali o inglês...de repente...já tá aprendendo...

P. 3: Pode estudar outras línguas também.

P. 10: Incentiva.

Prof.: Mas o objetivo é este...fica o laboratório ali e tudo, todo montadinho.

P. 3: Filmes...

Prof.: É...

P. 10: Jogos.

Prof.: Jogos. Jogos, nossa, que jogos...você aprende pra caramba.

P. 10: Muito do que eu aprendi em inglês foi por causa do jogo.

Prof.: Pois é...tem muita pesquisa falando isso...eu nunca joguei muito não..

P. 8: Nem eu.

Prof.: Mas eu quero aprender, depois que terminar esse curso aqui eu quero aprender.

Confuso

Prof.: Oi? Qual site de música você usa?

P. 3: Olha, eu escuto muito hip hop...muito hip hop...dali você vai aprendendo...

Prof.: Mas tem algum site?

P. 3: Tem o multishow...

P. 10: Tem legenda né, tem legenda...tem aquele mix tv também.

P. 3: Mix TV

P. 10: Mix TV, é...é só clip de música...de vez em quando tem uns clips de música que passa com legendas né..

Prof.: Não...aprende gente.

P. 3: Aprende.

Prof.: ...eu já tive alunos

P. 15: Prende mais a gente também né? Naquela música...

Prof.: Na pronúncia...na pronúncia...com certeza, você ouve aquilo mil vezes e repete, sem querer, pode ver essas músicas de hoje em dia...sem queres a gente começa a repetir.

P. 10: Eu mesmo

Prof.: Até sem saber o que estão falando...

P. 10: Quando eu gosto de mais da música eu vou no youtube...

Prof.: É tem umas que até eu tenho que ver a tradução, porque a gente não consegue...

Confuso

P. 8: É tá ligado? É que tu escuta uma música, e que música maneiro, mas quando tu vai procurar não tem como...

Prof.: Bem, se você conseguir pegar uma frase ou pedir alguém que tenha entendido uma, algum trecho, você digita o trecho, aí consegue achar.

P. 10: Tem um programa...

Prof.: Às vezes eu faço isso...

P. 10: Tem um programa cara. Tem um programa que, tipo assim, passa a música, aí deixa o programa...só uma partizinha da música, aí já acha ela.

Prof.: Já acha ela, é...

Confuso

Prof.: Não, porque ele não sabe o nome da música.

P. 15: Você tem que pegar a parte da música.

Prof.: Só ouve...

P. 15: ...a música...

Prof.: ...aparece...

P. 8: ...o nome da música...

Prof.: é...

Confuso

P. 10: ...colocar assim, música num sei o que, num sei lá, só uma parte do que você lembra da música, aí você tem uma lista.

P. 12: ...aí você tem que ouvir todas as músicas...Não, você nem sabe de qual que eu tô falando...nada a ver...tu escreve lá até achar, enquanto tu não achar, tu não para de procurar.

Prof.: É, aí teria que ter alguém pra te ajudar....eu entendi você, às vezes eu faço isso também pra procurar, eu digito o trequinho pra...

P. 10: Mas se a gente tivesse um laboratório de inglês seria muito legal.

Prof.: Com certeza, gente, concordo com vocês.

P. 3: O bom mesmo...acho que poderia ser mais...(inaudível).

P. 10: Pelo menos o intermediário, o básico...

Prof.: Mas aqui é básico, vocês viram? Vocês estão no meio do curso gente.

P. 10: A gente tá no 'where are you from?'

Prof.: Pois é...entendeu? Nem na, na...vão entrar na unidade três ou estão entrando e...

P. 3: Acho que tem matéria no inglês desnecessárias...

P. 10: Pô, a gente aprende muito...

Prof.: Aí eu não sei gente.

P. 10: Tem muita coisa ali que a gente aprende demais, que a gente não vai usar.

Prof.: É, pois é...

P. 10:...de todos os tipos, que a gente vai chegar no navio e pô, e a gente vai bater ferrugem..

P. 15: Na escola, você aprende o que você vai usar lá..

Prof.: Mas em palestras que eu já fui...

P. 15: na hora de fazer concurso né...você aprende pra se especializar em alguma coisa.

P. 12: E na aula de física também.

Prof.: Em palestras que já ouvi...

P. 15: Você vai ver muita física, e eletricidade também...

Confuso

Prof.: É, o que eles falam é isso...

P. 15: (inaudível)...mas tem muita gente que quer estudar.

P. 3: É, mas aí você vai cursar..

P. 15: Você aprende pra se especializar em alguma coisa...

Prof.: É.

P. 3: Cara, não quero saber de física não.

Prof.: Pois é, o que eu já...

P. 15: a especialidade que você vai...

Prof.: em palestras que eu fui...

P. 15:...você vai ver muita física..

Prof.: É, o que eles falam que é isto.

P. 14: Eletricidade.

P. 15: Pois é, você vê muita física...aí muita gente quer estudar, mas também muita gente não quer...

P. 3: Bom, mas aí você vai cursar, você não vai...

Confuso

Prof.: Você tem que estar preparado...

Confuso

P. 3: Vamos colocar aí, pra você estudar pra um concurso, você vai demorar quanto tempo?

P. 15: Mesmo assim, cara.

P. 3: Três anos sem pegar na física, e aí.

P. 15: Mas aí, a Marinha mesmo, ela vê a base de tudo...eles já veem aqui cara, se você tem a nota boa ali...começa a te olhar como o...é assim cara...tem um bagulho aí...que você já é visto como...pra tal profissão...da escola.

P. 3: Ah, é...

P. 10: Aquele negócio psicológico que a gente fez também.

Prof.: É.

P. 3: De vocação.

P. 15: Isso, teste vocacional.

P. 10: Teste vocacional.

Prof.: É, tem isso mesmo...vamos ver essa aqui. Felizardo, fala um pouquinho agora, ó...você acha que o fato de a professora não ter estado presente durante as atividades *on-line* dificultou em algo, no caso assim né, sem a ajuda porque vocês fizeram as atividades sozinhos, ou você, vocês conseguiram realizar as atividades sem grandes problemas?

P. 20: Nos s em inglês, já tenho dificuldade porque tá tudo em inglês, e a gente não sabe onde está...pra onde ir...

P.3: Tem que esperar aparecer o Google tradutor. Agora nos s que tem em português, a gente já, já vem escrito em português pra gente poder pesquisar lá...o que a gente quer, pro inglês...é bem mais fácil...porque tem uns s lá que tava tudo em inglês, então, ninguém não sabia nem pra onde ir.

P.3: Era muita coisa pra tradução...

P. 20: Aí, facilita mais...

P. 8: Gasta menos tempo...

Prof.: É, otimizar mais o tempo né? É realmente tinha site só em inglês...todos eles...eram todos em inglês...

P. 3: mas se você criar o hábito de usar o site que é totalmente em inglês, você acaba acostumando.

P. 15: Acaba aprendendo...

P. 3: Logo de início é bom ter a ajuda de ...você já vai...

P. 10: E lá, como eu falei pra senhora, eu muitas vezes me safei por cause desse negócio de jogo, e também a gente aprendeu com esse negócio de jogo.

P. 12: Eu fiz inglês um tempão, mas quando eu repeti, meu pai me tirou.

Prof.: Tirou? Ah, gente que pena!

P. 3: Também num queria, né fio...

Prof.: Não, mas agora vocês vão ter tempo. A Marinha tem...

P. 10: Eu vou fazer um curso desses aí.

Prof.: ...tem...convênio com algumas escolas...

P. 10: É o Wizard?

Prof.: Não sei quais gente, mas eles geralmente escolhem cursos bons tá...o pessoal aqui da sala (dos professores) estava até fazendo. Depois você vão descobrir qual que eu não sei, aí tem que futucar. Tem que futucar pra saber, porque nem tudo chega até a gente.

P. 3: Até lá fora mesmo...qualquer trabalho que você vai fazer, eles estão pedindo inglês...

Prof.: Qualquer um.

P. 10: ...lá de Londres, a filha dele, o cara, eu acho que ela tem 21 anos, e ela já fala inglês fluente...ela mal chegou e já tinha emprego, um monte de empresa querendo ela...

Prof.: ...inglês gente...

P. 10: ...pra tradutora.

Prof.: É verdade, mas...filha de militar?

P. 10: É.

Prof.: É...não...porque eu conheci um militar aqui também que morou em Londres, e o filho dele também era professor de inglês, aprendeu lá...

Confuso

P. 10: Aí, o salário que ela falou que ia ganhar era de sete mil...

P. 3: ...fica não, dependendo da empresa você fica...

Prof.: ...sim, com o inglês hoje você fica...

P. 10: O salário dela é de sete mil...vai ser de sete mil ela falou.

Prof.: Com certeza. É isso aí.

P. 3: Sete mil (inaudível).

Prof.: É isso mesmo, sete mil, com certeza, se a empresa for boa, em São Paulo, aqui em Vitória...

Confuso

P. 10: Então é uma língua universal.

P. 3: É verdade. Daqui há pouco vai ser o mandarim...

Prof.: Acho meio difícil...

Confuso

Prof.: É muito difícil, é o espanhol sim...

P. 3: Tu vai ver só...

Prof.: O espanhol sim...todo mundo fala né?

P. 3: É do segundo mundo, é do segundo mundo fio...

P. 12: É o espanhol, a primeira língua mais falada é o espanhol...

Prof.: É o espanhol.

P. 10: É o espanhol?

Prof.: É, eu acho que...não, é inglês...

P. 10: Inglês?

Prof.: Mas depois o espanhol...por exemplo na Europa, se não me engano, a segunda língua mais falada, mais procurada, é o espanhol.

P. 8: É verdade que não existe língua espanhola? A língua espanhola...

P. 10: É o Catalão?

P. 8: Na Argentina tipo é, Paraguai é guarani, na Argentina...

Prof.: Não, mas a língua oficial é o espanhol, é o espanhol.

P. 10: Aí são adaptações, são adaptações.

P. 12: Adaptações não, é a língua espanhola (inaudível)

P. 10: Aqui no Brasil, nós falamos o inglês americano, né?

Prof.: É... aqui no Brasil...

P. 3: estamos americanizados...

Prof.: ...nós estamos mais expostos ao inglês americano...a última gente. Vocês já até falaram sobre isso, mas se quiserem falar algo mais...Vocês encontram alguma dificuldade ao fazer as atividades? Caso sim, quais forma e como tentou superá-las? Pense em um caso e descreva como foi essa experiência. Se vocês quiserem falar mais.

P. 15: É o que o Felizardo falou, algumas páginas eram toda em inglês, aí, a única dificuldade é que, a maioria das palavras eu não sabia, e o objetivo do trabalho era até esse, né? Procurar a tradução, então o objetivo foi concluído.

P. 20: Teve o caso também da *internet*...

Prof.: O Felizardo teve duas vezes problema, né, na primeira e na segunda atividade.

P. 10: Eu também.

Prof.: Você teve só um, né?

P. 10: Só um.

P. 20: A velocidade da *internet*.

Prof.: Esse é um outro problema, né...que a gente tem aqui...daqui uns anos vai ficar boa, mas a questão técnica...O Felizardo teve duas atividades sem fazer...

P. 10: Mas quanto ao trabalho até que não foi tão difícil não, porque até na hora lá do word, que a senhora passou as informações do que a gente tinha que fazer, aí a gente ia direto no ponto que tinha que fazer, não tinha que ficar procurando tanto.

P. 15: É.

Prof.: Tava bem explicado?

P. 10: Tava.

P. 3: Tava bem direitinho.

P. 10: Fala assim, vai ali e olha, analisa, traduz, aí tava bem explicado mesmo.

Prof.: As tarefas foram bem feitas, né, eu também achei que elas estavam boas.

P. 3: Eu achei elas bem elaboradas.

Prof.: Tá bom, gente, adorei. Muito obridada.

Entrevista 2 – Grupo experimental

Prof.: Bom, primeira pergunta. Na sua opinião, como as atividades *on-line*, que vocês fizeram, se relacionam com as presenciais e vice-versa? Assim, como vocês podem comparar as atividades que vocês fizeram no computador com as atividades com as atividades em sala de aula?

P. 17: Conhecimento de palavras, né...só que...pela *internet* a gente consegue procurar mais coisas, pesquisar mais sobre o que a gente precisa saber.

P. 14: (inaudível) da *internet* é maior que na sala de aula, de certa forma.

P. 17: É, ainda mais quem não tem conhecimento, por exemplo eu nunca mexi pela *internet* em nenhum site em inglês, aí no caso eu procurava muitas palavras no dicionário pra saber, então foi melhor porque...foi a primeira vez que eu vi um site em inglês.

P. 11: Mais ferramentas, mais recursos.

Prof.: É com certeza. É a mesmo? Que legal gente!

P. 17: Eu nunca tinha visto um site em inglês. Só site em português mesmo.

Prof.: Legal! (se dirigindo a um aluno em especial) não precisa responder não. Eu faço outra pergunta e você responde. Vocês gostaram de ter participado das atividades *on-line*? E o que te faz pensar assim? O que faz vocês pensarem que gostaram ou não.

P. 11: Foi bom, acho que isso estimula muito...é...eu acho que essa geração jovem é movida por...assim.. por tecnologia, então estimula de uma forma diferente...

P. 17: É mesmo, uma pessoa na nossa idade fica mais no facebook, essas coisas, faz pesquisa assim, como a gente fez o exercício de inglês, fica mais voltada pra parte de inglês mesmo, pesquisando em inglês. É diferenciado.

Prof.: Trajano, quer falar? Gostou Trajano?

P. 5: Eu gostei.

P. 17: Seria bom se fosse todas as aulas de inglês, né?

P. 14: É...seria mais fácil.

P. 17: Se pudesse pesquisar assim, direto, palavras em inglês, traduzir texto, entendeu? Esse negócio de pesquisa foi bastante legal.

Prof.: Vamos lá. Vocês acreditam que a inclusão de um componente *on-line* para a disciplina de inglês tenha contribuído para a sua aprendizagem? Vocês falaram, mas podem falar mais, e para o seu conhecimento de informática e uso da *internet*? Não só do conhecimento de inglês, mas, assim, vocês acham que contribuiu para o conhecimento de informática e o uso da *internet*?

P. 5: Contribuiu muito. Control C, Control V.

P. 17: Contribui.

P. 5: Contribuiu. Pra quem não sabe copiar e colar, aprendeu a copiar e colar as palavras.

P. 17: Contribuiu, porque...assim...pesquisas...pesquisar...essas coisas assim, se localiza...localizar as pessoas...essas partes assim...

Prof.: Vamos lá. Quatro. Pacheco, fala você um pouquinho agora. Você acha, vocês acham que o fato de a professora não ter estado presente durante as atividades *on-line*, ajudando de forma ativa, dificultou em algo, ou vocês conseguiram realizar as atividades sem grandes problemas?

P. 14: Bom, pra quem já tem um pouco de conhecimento...

P. 17: Os cara aqui sabem inglês, eu aqui pô...

P. 14: Ficaria...fica um pouco mais fácil quando tem ajuda de um professor, mas esses fundamentos que a *internet* já te dava...o que a própria *internet* oferecia pra te ajudar a fazer os exercícios, faziam com que os exercícios não ficassem tão difíceis.

P. 5: Mas se a pessoa tem o conhecimento...possa, possa a vir ter um conhecimento, é claro que ajuda sim...se a pessoa for mais especializada seria bem melhor.

P. 17: Melhor com a presença da professora, claro...a gente não gastaria tanto tempo pesquisando, muitas coisas que eu pesquisava, não era aquilo que a gente queria, aí tinha...as palavras mesmo do texto, algumas coisas eu sabia, no caso, eu perguntei várias vezes a senhora, mas a senhora não podia ajudar de forma ativa, dificultou um pouco, mas nada que não dê pra fazer.

Prof.: E vocês também de certa forma responderam, mas quem quiser mais falar mais alguma coisa...Vocês encontraram alguma dificuldade ao fazer as atividades? Caso sim, quais foram e como tentou superá-las? Pense em um caso e descreva como foi essa experiência que encontram.

P. 17: Eu encontrei dificuldade.

Prof.: É? Qual?

P. 17: Foi o relacionado a compras...aí no caso tinha que escolher um item lá, aí, no caso, eu não conseguia achar um item que desse no preço certo, tinha que ter um preço e você escolhia dois presentes pra dá pra certas pessoas...

Prof.: Isso...

P. 17: Aí, no caso, você tinha que descrever o presente como ele era...a palavra lá, eu não entendia nada, o que era que tava dizendo e tinha que escrever em português depois, qual era o presente. Aí, no caso, às vezes eu não conseguia entender as palavras...

Prof.: Mas você não usou o...

P. 17: Eu usei o dicionário.

Prof.: O dicionário *on-line*?

P. 17: Usei.

Prof.: Ajudou?

P. 17: Teve um dicionário que eu até não consegui usar, professora. A senhora falou que podia ser no Google mesmo.

Prof.: Você não usou aquele que foi sugerido?

P. 17: Não consegui usar aquele não, porque encontrei dificuldade nisso aí...

Prof.: Ah, tá...

P. 17: Eu botei lá, o bicho de pelúcia, aí, veio uns animaizinhos lá, mas não era aquilo que eu tava pesquisando, entendeu? Vinha dizendo bonequinho lá, mas não era o que eu queria, o preço...eu não tava entendendo o preço que era...

P. 14: Que era em dólar...

P. 17: Não eu sei que era em dólar, mas tô dizendo...tinha um limite de valor pra gastar...

Prof.: Tinha...tinha...ah você não conseguiu achar o produto no valor que foi colocado ali...

P. 17: Que os produtos vinham lá do nada assim, mas não vinha um que eu queria mesmo, que fosse...e com um valor bom, entendeu, pra se encaixar.

Prof.: Não sei se o site, eu não me lembro, mas de repente tinha a opção de a gente colocar o preço...

P. 5: Não...

P. 17: Não, então...o site de notícia que a gente tinha que escolher um semelhante a um daqui, né, uma notícia de lá no site em inglês com uma notícia que acontecesse aqui, em português, aí...

Prof.: Você não achou?

P. 17: Achei, mas foi mais difícil sim, de achar.

Prof.: De entender ou achar a notícia parecida?

P. 17: De achar uma aparecida.

Prof.: Ah, tá, porque às vezes os assuntos são locais e...

P. 17: ...e são diferentes.

Prof. E são diferentes...muito obrigada gente. Está ótimo.

Enrevista 1- Grupo controle

Prof.: Até agora, vocês têm tido algum problema com a disciplina de inglês?

P. 1: Não senhora, pelo menos pra mim, tá sendo tranquilo.

P. 2: Pra mim também porque eu já tinha visto isso na escola e num tá sendo muito difícil não.

Prof.: E pra vocês, gente?

P. 3: Bom, assim eu tenho, eu teria dificuldade, no caso, se eu pegar...se eu fosse lidar com um texto mais complexo, certos pronomes, alguns verbos, mas em si, eu acho que é um básico que dá pra mim ir mantendo, uma conversação básica assim, no caso se for uma viagem, dá pra sobreviver...

Prof.: Você se safa, né?

P. 3: Dá pra safar.

Prof.: Agora vocês dois aqui hein.

P. 4: Tá bom, pô, não é tão difícil não. É só praticar um pouquinho que dá.

Prof.: Tá ótimo. Antes de começar o curso aqui na escola, vocês gostavam de usar a *internet* para aprender ou acessar s e conteúdos em inglês?

P. 1: Não.

P. 3: Também não.

P. 2: É gostava, pra escutar música...

P. 3: Jogos...

P. 2: Jogos também...

P. 4: É isso aí...

P. 2: A maioria dos jogos é em inglês.

P. 3: Eu sempre procurei um tradutor na medida...dentro do possível.

P. 2: É, também. Sempre ajudou. Em trabalho na escola.

Prof.: E você Adriano? Você usava?

P. 4: Ahn...mais ou menos...mais ou menos...porque eu gosto de ouvir muitas músicas em inglês...sou fã de música mpb...mpb em inglês, aí eu ouço muita música em inglês...é vamos colocar por exemplo...sei lá, Bom Jovi, assim...coisas assim.

Prof.: Aí, você gosta. Que bom...Vocês gostariam de fazer atividades de inglês *on-line*, além das aulas presenciais?

P. 1: Eu gostaria.

P. 2: Aí, pode ser uma boa.

P. 4: Eu gostaria. Seria interessante.

P. 3: Olha, eu confesso que eu tenho assim, uma dificuldade com relação à atenção, então eu não seria fidedigno às aulas. Eu já até fiz algumas aulas de inglês, e não deu muito certo. Pra mim, no caso, seria bom se eu ficasse numa sala com alguém, que tivesse aquele horário específico, marcado no meu dia, com um horário acessível, porque eu sei que eu não faria.

Prof.: Hum hum. Certo. Mas se fosse em sala de aula?

P. 3: Em sala de aula, se fosse uma coisa assim marcada, fixa, eu faria, entende, mas, por exemplo, eu...faço um curso *on-line*, e aí, eu sei que..

P. 2: É aí...

P. 3: Eu consegui um tempo pra mim fazer. Eu ia perder tempo com qualquer outra coisa, mas eu não ia...

Prof.: Por conta própria...você teria dificuldade?

P. 3: Eu já tentei aquele Openenglish, já acessei outros e já...vi que não dei continuidade naquilo.

P.: Hãã, tá certo. Tá bom, tá ótimo. Querem falar mais alguma coisa? Eduardo.

P. 5: Não, tá tudo bem.

Prof.: Tá certo. Muito obrigada.

Entrevista 2 – Grupo controle

Prof.: Até agora, você tem tido algum problema com a disciplina de inglês?

P. 6: Não.

P. 7: Não senhora...

P. 8: Não...

P. 10: No meu caso, não.

P. 9: Pra mim também não...tudo simples.

P. 6: Não, tem umas pessoas que têm mais dificuldade...na parte de...

P. 8: Na fala...

P. 6: É, na fala, na fala.

P. 8: Que a gente nunca...

P. 9: As palavras também...o que significam.

P. 10: É, o significado...pra quem nunca fez curso, né?

P. 7: A pronúncia também, de vez em quando...agarra.

Prof.: Pergunta 2. Antes de começar o curso aqui na escola, vocês gostavam de usar a *internet* para aprender ou acessar s e conteúdos em inglês?

P. 10: Sim.

P. 7: Sim.

P. 9: Sim, eu gostava muito de música.

P. 7: Eu gosto, gosto de saber o significado da música, né, eu toco violão então, eu gosto muito de pesquisar música...ficar lá.

Confuso

P. 7: Não, não. Eu nunca fiz curso. Ah, mas as músicas que você escuta em inglês, você não...tem que saber.

P. 6: Rap...rock...hip hop. Jogos também é bom.

P. 8: É mesmo.

Prof.: Tem muito jogo, é.

P. 10: Eu já até aprendi algumas coisas com jogos. É, eu jogava...

P. 9: Star...

P. 10: É, tipo assim, muito jogo. De vez em quando eu gostava...porque o que tem nos jogos, também tem nas provas, então, a gente associava, aí ficava mais fácil, tipo...word...é...war...é....aí vai...

Prof.: Tem aquele war de tabuleiro, tem agora na *internet*?

P. 7: Tem, tem todo jogo de tabuleiro já está na *internet*.

Prof.: É...

P. 7: Tudo tem na *internet* agora.

Prof.: Terceira. Vocês gostariam de fazer atividades de inglês *on-line*, além das aulas presenciais?

P. 7: Sim...

P. 9: Sim.

P. 7: Fica mais interativa.

P. 9: Fica mais fácil pra aprender.

P. 7: Mais ilustrativa. As atividades podem ficar mais ilustrativas, com imagens.

Prof.: É, isso mesmo.

P. 6: Seria bom.

P. 7: É...

Risos

Prof.: O que, Marcelo?

P. 7: Mexer no telefone, o pessoal ia querer mexer no telefone.

Prof.: Mas vocês podem mexer no telefone.

P. 7: Não.

P. 6: Não.

P. 8: Tem horário.

P. 10: É tem horário.

Prof.: Ah, no estudo obrigatório vocês não podem não?

P. 7: Não.

P. 10: Não.

P. 8: Só se for levado no sentido didático.

P. 7: Mas você tem que avisar...

P. 10: Se for pego, papeleta.

Prof.: Achei que vocês pudessem usar o telefone.

P. 7: Só depois de oito horas.

Prof.: Tá bom, gente. Era isso. Muito obrigada.

Entrevista 3 – Grupo controle

Prof.: Até agora, vocês têm tido algum problema com a disciplina de inglês?

P. 11: Não senhora.

P. 12: Não senhora.

P. 13: Não.

P. 14: Não.

Prof.: Antes de começar o curso aqui na escola, vocês gostavam de usar a *internet* para aprender ou acessar sites e conteúdos em inglês?

P. 11: Sim, com certeza.

P. 12: Eu adorava.

P. 13: Eu também...sobre coisas que eu não sabia...eu ia lá no Google...

P. 14: Traduzia algumas músicas também.

P. 11: É, traduzia.

Prof.: Vocês traduziam usando o quê?

P. 11: Tradutor...

P. 13: Eu traduzia usando o Google tradutor.

P. 12: Os (inaudível), você joga lá no Google, o nome da música, e coloca, tradução lá...

P.11: E já vem a tradução. Alguns sites já vêm com a tradução.

P. 12: E eu usava muito também, que como eu fazia curso, usava algumas palavras.

P. 11: E tem muitos jogos também...

P. 12: É...

P. 11: Que a senhora...

P. 12: Pega a música, pega uns pedaços...

P. 13: E complementava...

P. 11: E muitos jogos também...

P. 13: Depois que você aprendeu a letra, você pode pegar os pedaços e encaixar...

Prof.: E vocês acham que vocês aprenderam, aprendiam, assim, ou só pra aquele momento?

P. 13: Não, aprendia. Aprende muito.

P. 11: Jogo...que...

P.14: Eu só...mais ou menos...

Prof.: Por que? Você tinha mais dificuldade de memorizar?

P. 14: É, eu tô tendo mais facilidade agora, que eu tô tendo inglês, porque eu não tinha. Ali que eu tô aprendendo.

Prof.: Você não teve nada de inglês na escola?

P. 14: Tive, só que há muito tempo...hum...há muito tempo atrás, aquela coisa muito básica.

Prof.: Agora nos últimos anos você não teve, né?

P. 14: É. Eu não tive no ensino médio.

Prof.: Tá...vocês gostariam de fazer atividades de inglês *on-line*, além das aulas presenciais?

P. 11: Sim.

P. 13: Com certeza.

P. 12: Com certeza.

Prof.: Vocês já fizeram alguma atividade *on-line*, assim, algum curso, ou na escola, antes de vir pra cá?

P. 11: Só de casa, né. Só de casa.

P. 13: *On-line*? *On-line*, eu só fazia o curso, as provas que eu tinha que fazer, 'Inglês 1', da faculdade, a gente tinha que fazer *on-line* e enviar, pra eles lá.

Prof.: Você chegou a começar a faculdade?

P. 13: Sim.

Prof.: Ah, que legal. Era inglês a distância?

P. 13: Era. Inglês 1.

Prof.: Só o Inglês 1?

P. 13: Só o Inglês 1. Só o básico mesmo. Aí, tinha que fazer e enviar.

Prof.: E você conseguia fazer?

P. 13: Fazia.

Prof.: Interessante! E vocês?

P. 11: Só atividade de casa, né. Atividade pra casa, eu usava a *internet* pra fazer.

Prof.: As atividades de casa?

P. 11: É.

P. 15: As atividades de casa eu usava pra fazer.

Prof.: E como vocês usavam a *internet*?

P. 15: Botava pra tradução.

Prof.: Google tradutor.

P. 15: Isso.

Prof.: Você também?

P. 13: Tem o dicionário Oxford. Esse eu já usei. Porque eles traduzem em inglês mesmo...às vezes era no Google, mas tem muita coisa no Google que é errado.

P. 11: Bastante né?

Prof.: Mas tá cada vez melhor, mas, mas ainda assim tem achar outros dicionários...

P. 11: Ou procurar um dicionário *on-line*.

Prof.: Também é, com certeza. Tá ótimo, gente. Era só isso. Muito obrigada.

Entrevista focal com grupo experimental após o resultado do pós-teste

Entrevista 1 com o Grupo Experimental

Prof.: Gostaria que observassem notas dos dois testes, que foram feitas, respectivamente, nos dias 10 de março e 02 de junho. Como podem ver, as notas do segundo teste foram menores que as do primeiro teste. O que vocês acham que causou este resultado?

P. 20: No meu caso foi que no primeiro eu tinha *internet*, e no segundo eu estava sem *internet* no celular.

P. 10: Eu tava com *internet*, só que confundi a pergunta.

P. 8: Eu tirei 10 em uma e 9 na outra.

Prof.: Você acha que tem algum motivo?

P. 8: Ah, errei mesmo, errei uma questão boba.

P. 3: Falta de atenção.

P. 8: Falta de atenção.

Prof.: Rafael.

P. 3: Eu tirei 10 nas duas.

Prof.: Ah é?

P. 3: Eu que pensei que a senhora tivesse falando em relação à prova.

Prof.: Não. É em relação ao teste.

P. 3: O teste eu tive facilidade por causa da *internet*. Se não fosse a *internet*, eu teria tirado nota baixa. Não teria conseguido traduzir nada.

P. 10: Facilitou a *internet*. Facilitou muito.

P. 3: Se não fosse pela *internet*, ninguém teria conseguido tirar 10. A não ser que eu tivesse um curso de inglês ou coisa do tipo. Caso contrário, não.

Prof.: Mas na segunda prova, você não teve *internet* (Felizardo), mas vocês três tiveram (Oliveira, Raniel, Caseiro).

P. 8: Eu errei a questão mesmo. Dei mole. Essa aqui foi a segunda.

Prof.: Essa aqui foi a segunda.

P. 8: Foi essa aqui que eu errei. Essa e essa.

P. 3: Traduzindo...(inaudível). Eu só traduzi. Se você souber traduzir, fica tudo mais fácil.

Prof.: Você usou a *internet*, Raniel?

P. 8: Usei.

P. 10: Tô bolado com essa aqui.

Prof.: Depois eu corrijo.

P. 10: Foi só porque eu confundi. O negócio do passe aqui, é Real Madrid, nada a ver.

P. 3: O problema foi com o pai do Cristiano Ronaldo.

P. 8: Qual era a doença que ele tinha?

P. 10: Doença renal.

P. 8: Eu botei rim.

P. 10: Não, tá pedindo as causas. Qual o problema de saúde que o pai do Cristiano Ronaldo tinha? A bebida e problemas renais.

P. 8: Cirrose?

P. 10: Cirrose hepática...falta de atenção mesmo. A gente vacilou, bastante.

P. 3: Estes trabalhos aí me ajudaram bastante. Até na primeira prova que eu tirei nota boa pra caramba. Tirei 9,6. Quando eu tava aqui pesquisando, ajudou bastante.

Prof.: E vocês não sabem dizer porque vocês tiveram essa falta de atenção no dia. Se aconteceu alguma coisa?

P. 8: Posso pegar minha prova rapidinho? Pra ver a questão que eu errei?

P. 20: Eu lembro que na época da segunda prova, tava tendo muitas provas. A primeira foi no início do ano.

P. 10: (inaudível)

Prof.: É, a primeira prova foi no dia dez de março e a segunda foi no dia dois de junho.

P. 20: A gente não tava tendo tanta...tantas matérias na cabeça, não tinha tanta preocupação. Já na segunda, na segunda prova que foi mais no meio do ano, já tinha muita matéria em cima da gente. A cabeça já estava meio cansada também. A gente já tava um pouco...

P. 10: Tem gente que tem mais dificuldade sem *internet*. Com a *internet* fica tudo mais fácil.

P. 3: Com certeza.

P. 6: Eu acho que eu tenho mais dificuldade quando tenho a *internet*, quando não tenho.

P. 3: Que isto, cara?

Prof.: A, sim, pois não, por que?

P. 6: Porque a primeira prova, eu fiz sem *internet*, tirei 10. A segunda, eu fiz com o android, tirei 7.

Prof.: Interessante. Por que você acha? O que te causou isto?

P. 6: Eu acho assim, com o celular, eu ficava procurando o significado, mas se eu tivesse ido pelo contexto, eu tinha conseguido achar com mais facilidade do que com a *internet*.

P. 10: Se parar pra ler o texto, assim, em inglês, dá pra você ter uma noção.

P. 6: Se eu parar pra ler o texto e traduzir ao pé da letra, eu demoro mais pra assimilar mais...

P. 10: É verdade.

P. 8: Pelo que eu vi agora, eu tive uma falta de interpretação...é porque tá aqui ó. Como Cristiano Ronaldo foi apresentado ao futebol? Eu entendi assim, qual a maneira que ele foi apresentado, e, no caso, era quem apresentou ele ao futebol...

Prof.: Você entendeu como ele foi apresentado no início. Você entendeu como ele foi apresentado...tá, uma questão da pergunta.

P. 8: Isso, e essa daqui ó, qual o problema de saúde do pai do Cristiano Ronaldo. Não botei o...

Prof.: Não, mas tá certo. Um, dois, três, quatro.

P. 8: Eu botei só o...

Prof.: Mas ela tá certa.

P. 8: Só essa aqui então.

Prof.: Só essa que entendi então que foi a questão da pergunta, né?

P. 8: Falta de interpretação.

P. 10: Em relação ao que o Oliveira falou. Quando tem uma palavra que a gente não entende, a gente vai buscar na *internet*, aí a palavra ao pé da letra significa uma coisa, e no contexto, a gente pensa que ela se encaixa, e não se encaixa. Aí fica mais difícil. Fica mais fácil sem *internet*, às vezes. Dá pra entender.

P. 3: Eu já acho o contrário. Já acho que com a *internet* é melhor. Uma palavra, às vezes, significa várias coisas.

Entrevista 2 com o grupo experimental

Prof.: Gostaria que observassem notas dos dois testes, que foram feitas, respectivamente, nos dias 10 de março e 02 de junho. Como podem ver, as notas do segundo teste foram menores que as do primeiro teste. O que vocês acham que causou este resultado?

P. 14: Talvez o estresse do curso, as atividades, coisas que a gente tem acumulado aqui. A situação que a gente acabou passando aqui. Em julho?

Prof.: A segunda prova foi no dia dois de junho.

P. 14: A gente tava meio...sei lá, a gente tava fazendo um monte de coisa aqui né. Se preparando pra formatura, se preparando pra outras coisas. A gente fica meio dividido...

P. 16: Vai pro SAIPM. Cheio de PS.

P. 19: Não, mas é isso mesmo. É isso mesmo.

P. 14: Saudade da família. Muita coisa, aí a gente começa a ficar meio dividido mesmo.

P. 16: No meu caso, não justifica não. No meu caso foi falta de atenção nas na hora de traduzir mesmo. Foi uma diferença de meio ponto. De uma prova pra outra. Uma questão só. Com o auxílio do celular e a outra não, né.

Prof.: Não, os dois tiveram o auxílio do celular.

P. 16: Um eu fiz sem celular, né.

Prof.: Ah, você fez sem o celular no segundo?

P. 16: É, o outro eu fiz com o celular. De repente, na hora de fazer, acabei deixando esta, um pouco de falta de atenção também. Senão (inaudível)...diferença pouca de meio ponto. Só isso, fora disso...

P. 19: No meu caso, a minha nota continuou a mesma. Não teve nenhuma alteração não.

Prof.: Tranquilo, né?

P. 19: A minha, acho que foi a mesma questão do Pacheco mesmo. O negócio de estresse mesmo.

P. 5: A minha alterou, mas só que, na primeira eu tirei menos e na outra, até aumentou. Acho que fiquei até sem celular. A nota da que eu fiz sem celular foi maior do que a que eu fiz com celular. ...com o celular, tem que ficar vendo a tradução, sei lá, não sei explicar ao certo. A gente traduz uma palavra aqui que a senhora ia falar que era uma coisa, mas o celular acaba dando outra. Sem o celular é pior, não sei. A tradução pode ser diferente.

APÊNDICE Q– Diário da professora-pesquisadora

Dias 10 e 11/03/2014 (realização do pré-teste)

Enquanto os alunos faziam o teste, eu circulava na sala para que não conversassem ou olhassem a atividade do colega. Observei que, ao procurarem o significado das palavras, alguns alunos digitavam longas partes do texto da prova, em vez de frases curtas, para que fossem traduzidas. Imaginei que as futuras tarefas poderiam trazer, também, um melhor uso da estratégia de busca e leitura.

Um aluno comentou que para responder as perguntas do teste, não era necessário saber inglês, só precisava assistir ao 'Globo Esporte', pois o texto trazia a biografia do jogador Messi.

Dia 26/03/2014

Um aluno questionou o uso do google Tradutor, mencionando que a tradução era literal, sem dar o sentido exato. Exemplo de leitura crítica do aluno, e independência para fazer a atividade.

Dia 02/04/2014

Durante a segunda atividade, em que o aluno tinha que usar o site pt.bab.la como recurso de dicionário, um aluno perguntou ao professor que estava com eles, como monitor, se ele poderia usar o Google Tradutor em vez de pt.bab.la. Isso mostrou uma certa independência do aluno para fazer a atividade prevista.

Dia 10/04/2014

Um aluno perguntou se o site sugerido na atividade era confiável. Posso concluir que a tarefa se mostrou relevante para a sua vida pessoal.

Um outro aluno perguntou se poderia usar outro site, além daquele sugerido.

Dia 15/05/2014

Um aluno pediu para usar outro dicionário.

Dia 27/05/2014

Os seis alunos que fizeram a terceira atividade nesse dia, demonstraram cansaço para fazer a tarefa. Provavelmente, já estavam cansados e sobrecarregados com as provas dos dias anteriores, pois nos questionários, sempre manifestam interesse pelas atividades.

Um dos alunos pediu para pegar o caderno, e o consultou durante a atividade.

Dia 02/06/2014

A *internet* apresentou problemas de sinal. Assim, foi anotado que oito alunos do grupo experimental e cinco da controle fizeram a prova sem *internet*.