

Navegar é preciso: análise da instrução gramatical em um curso de inglês online

Evania Alves Netto
Universidade de Brasília (UnB)
evanianetto@gmail.com

Joara Martin Bergsleithner
Universidade de Brasília (UnB)
joaramb@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar um curso *online* de gramática de inglês como língua estrangeira (LE) a fim de investigar como é feita a instrução gramatical e como é elaborado o *design* pedagógico dos exercícios com as estruturas gramaticais (Netto, 2012). O estudo investigou um curso *online* de gramática em inglês com as seguintes perguntas de pesquisa: (a) Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical: foco na forma, foco nas formas ou foco no significado? e (b) Que tipos de instrução são apresentados nas atividades? Os resultados mostraram que o curso analisado ministra a gramática de maneira tradicional, sem contextualização e com foco primordialmente nas formas (Long, 1991). Os resultados também fornecem algumas contribuições na reelaboração do *design do curso* a partir da base originalmente criada, de modo que o curso possa espelhar melhor as pesquisas na área do ensino de línguas na modalidade online e que a instrução pudesse ser centrada na forma-ICF (Ellis, 2001). Por fim, são mostradas algumas limitações do estudo, sugestões para futuras pesquisas, assim como são sugeridas algumas implicações pedagógicas para serem trabalhadas em aulas de línguas mediadas por computador.

Palavras-chave: instrução gramatical; curso de inglês *online*; *design* pedagógico.

Abstract

The aim of this study is to analyze an online course in English grammar in order to investigate how grammar is instructed and how the instructional design of the course was elaborated (Netto, 2012). Two research questions were asked: a) What focus is given in the presentation of the grammar structures – focus on form, focus on

form(S) or focus on meaning? b) What kinds of instruction are present in the activities? The results showed that the course taught grammar in a traditional way, did not contextualize grammar and used focus on form(S) (Long, 1991). Contributions to the design of the course were made by recreating some of the activities so that they could reflect the research made in teaching online. It was also suggested ways to present the grammar with focus on form. Limitations of the research, suggestions for future studies and some pedagogical implications which can be implemented in language classes mediated by computers are also present in the study.

Key words: Grammar instruction; online English course; instructional design

1 Introdução

De acordo com os dados do *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta* e a Distância (2008)¹, cerca de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância só no ano de 2007. Desde então até a atualidade, cursos nesta modalidade crescem anualmente, abruptamente, englobando cursos de: graduação, pós-graduação, cursos técnicos e voltados à educação corporativa, dentre outros. Na área de ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, essa realidade não é diferente. Novos cursos a distância são criados a cada dia e cursos presenciais buscam oferecer como diferencial uma gama de atividades digitais que podem ser acessadas a qualquer hora e por qualquer computador interligado à internet (NETTO, 2012; SANTOS; BERGSLEITHNER, 2010).

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

¹ Disponível em <<http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>>. Acesso em 01 nov. 2012.

Além disso, muito embora se concorde com Almeida (2011) que o papel do material didático não deve ser mais importante do que o do professor em sala de aula, cursos *online* apresentam uma situação diferenciada com relação a este papel. Esse fato se justifica pelo simples motivo de que em cursos dados na modalidade a distância nem sempre haverá um professor ou tutor que possa auxiliar na instrução do curso e, quando os há, seu papel pode estar restrito mais à mediação entre os participantes do que à instrução do conteúdo gramatical. Portanto, nesses tipos de curso, o material didático carrega as decisões pedagógicas relacionadas ao ensino, direcionando a maneira como o conteúdo deve ser apresentado. Sendo assim, aspectos relacionados ao *design* pedagógico em cursos online, no que diz respeito à instrução formal, utilizada na elaboração de um curso a distância demandam uma investigação mais aprofundada (LEFFA, 2006; PAIVA, 2010, NETTO, 2012).

2 Referencial teórico

2.1 *Design pedagógico em cursos online*

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

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

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

o orçamento, o cronograma e outros aspectos do desenvolvimento do projeto [...]”² (HORTON, p. 4).

Torrezan e Behar (2009) consideram que o *design* pedagógico deve criar ambientes de aprendizagem que estimulem a postura crítica e autônoma do aprendiz. Horton (2006) sugere que o *design* pedagógico está relacionado com todo o processo de planejamento, criação, implementação e avaliação de um curso ou programa educacional mediado por computador. Para o autor, um dos desafios do *designer* de um curso *online* é criar materiais que se ajustem aos objetivos a serem alcançados, levando, ainda, em consideração o grau de interação e interatividade que se pretende alcançar.

2.2 O papel da instrução formal e tipos de instrução em aulas de LE/L2 (aplicados a aulas presenciais ou online)

Estudos (ex: ELLIS, 1994; 2001, 2003; LEOW, 2015; NORRIS; ORTEGA, 2000; NETTO, 2011, 2012; WEISSHEIMER et. al, 2012) demonstram que a instrução formal pode favorecer o aprendizado da língua e que aprendizes formalmente instruídos atingem, muitas vezes, maior grau de proficiência e aprendem com mais rapidez do que os aprendizes que aprendem uma língua naturalmente, sem qualquer tipo de instrução formal. Há também pesquisas que demonstram que a instrução da forma, através de um contexto comunicativo, oportuniza aos aprendizes a participar de negociações na busca do significado das formas e suas funções em um determinado contexto (SPADA, 1986, 1997; LONG, 1991; ELLIS, 2001, 2003).

Doughty e Williams (1998) ressaltam também que muitos pesquisadores que investigam o papel do ensino da forma atribuem o renascimento desse tópico a Long (1991), visto que esse autor dividiu o enfoque dado no ensino de línguas em dois focos distintos: (1) foco na forma (*focus on form*), que significa foco na forma e significado simultaneamente,

No original: “*Instruction design translates the high-level project goals to choices for technology, content, and everything else. The instructional design of e-learning informs decision on what authoring tools, management systems, and other technologies to buy or license. Instructional design directs the development of content and the selection of media. It orchestrates decisions on budget, schedule, and other aspects of project development [...]*”²

e foco nas formaS (*focus on forms*), que significa foco na estrutura gramatical, somente. Além disso, o foco também pode ser dado somente no significado.

Enquanto Spada (1997) descreve a Instrução Centrada na Forma como qualquer esforço pedagógico que dirija a atenção do aprendiz para a forma de maneira implícita ou explícita, Long e Robinson (1998) salientam que a instrução com foco nas formaS está relacionada à escolha de um programa sintético³, que pode ser de base estrutural, lexical, tópico-situacional, nocional-funcional, além de técnicas como repetição, exercícios de transformação e correção de erros.

Ellis (2001) propõe a Instrução Centrada na Forma para focar na forma simultaneamente com significado em situações contextualizadas, induzindo o aprendiz a usar as estruturas gramaticais antes das regras serem apresentadas. Este estudo optou pela Instrução Centrada na Forma pelo fato deste tipo de instrução propor uma abordagem comunicativa para trabalhar com a forma de forma contextualizada. Para o autor, a Instrução Centrada na Forma caracteriza-se por incluir alguns procedimentos do foco na forma (Long, 1991), mas se diferencia deste tipo de instrução, uma vez que naquela a decisão é planejada, enquanto que no *foco na forma* ela acontece espontaneamente em situações comunicativas. Portanto, na Instrução Centrada na Forma, o conteúdo é previamente programado pelo professor ou instrutor para direcionar a atenção do aprendiz para certos aspectos linguísticos. Em outras palavras, enquanto que no *foco na forma* é o surgimento de problemas do aprendiz que provoca a tomada da decisão pelo professor de tentar solucioná-los, na Instrução Centrada na Forma, entretanto, a decisão é planejada pelo professor e o conteúdo é previamente programado e instruído em situações comunicativas.

No modo dedutivo, primeiro ensinam-se as regras gramaticais e, a partir delas, os exemplos são criados. Decoo (1996), por sua vez, define a dedução como o processo que parte do geral para o específico e da formulação consciente das regras para o uso da linguagem. Ele relaciona, portanto, a dedução com o aprendizado formal de línguas.

Por outro lado, alguns autores, como BROWN (1994, 2007), DEKEYSER (1995) e ELLIS (2001), descrevem a instrução indutiva como

³ Num programa sintético os itens são ensinados um a um ao aprendiz, o qual constrói ou sintetiza o conhecimento gradativamente (JOHNSON; JOHNSON, 1998, p. 285).

aquela na qual os exemplos são apresentados antes do ensino das regras. Sendo assim, o processo indutivo é descrito como um processo que vai do específico para o geral, parte do uso da linguagem para a formulação de regras e generalizações e pode, desta forma, ser relacionado à aprendizagem natural de línguas, além de uma série de métodos diretos. Brown (1994), por sua vez, afirma que as maneiras indutivas de se ensinar uma língua estão mais alinhadas com os processos internos de aquisição de línguas, além de permitir que o aprendiz sinta que está utilizando a língua para efeitos de comunicação. No entanto, o autor ressalta que há determinados momentos do ensino nos quais o uso de abordagens dedutivas ou de uma mescla ou intercalação de instruções indutivo-dedutivas pode beneficiar o aprendiz.

Por fim, a respeito das diferenças entre os dois tipos de ensino, indução e dedução, Dekeyser (1995, p. 380) argumenta que “enquanto as dicotomias implícito/explicito, indutivo/dedutivo são independentes em princípio, elas tendem a coincidir na prática explícito/dedutivo versus implícito/indutivo”.

3 Metodologia

Este estudo investigou um curso *online* de gramática em inglês com os seguintes objetivos específicos: investigar como o conteúdo gramatical do curso é apresentado e verificar que tipos de instrução (implícita, explícita, indutiva ou dedutiva) são utilizados nos objetos de aprendizagem. Para isso, duas perguntas de pesquisa nortearam este estudo:

- a) Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical: foco na forma, foco nas formas ou foco no significado?
- b) Que tipos de instrução são apresentados nas atividades do curso?

3.1 O curso

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

inglês (perguntas diretas, indiretas, *yes/no questions*); e o *Grammar 3* lida com os tempos verbais. O *Grammar Combo* é, na verdade, uma junção do *Grammar 1* com o *Grammar 2*, unindo, assim, as maneiras de fazer perguntas em inglês com o ensino dos verbos modais. Por fim, os tópicos gramaticais abordados no *Grammar Combo* foram selecionados ao se verificar que, mesmo tendo chegado ao nível intermediário da língua, muitos aprendizes têm dificuldade em usar certas estruturas gramaticais.

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

O *Grammar Combo* é disponibilizado na internet através da plataforma Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*), usada para educação *online* (ambiente virtual de aprendizagem - AVA). Esta plataforma é gratuita (PAIVA, 2010), mas para acessar o curso, o participante deve estar matriculado e receber um nome de usuário e uma senha. As atividades do curso são semanalmente disponibilizadas pelo professor. O programa semanal oferece atividades opcionais e atividades obrigatórias, sendo que o aluno não precisa fazer todas as atividades durante a semana em que elas se tornam disponíveis; ou seja, ele pode fazer as lições *online* em qualquer lugar, a qualquer hora e no seu próprio ritmo desde que as faça dentro do período de oito semanas. Na plataforma Moodle, é possível customizar a página de acordo com as necessidades e desejos do *designer*, administrador ou professor do curso. No *Grammar Combo*, ao acessar o curso, o participante vê no topo esquerdo sua foto e um ícone que dá acesso ao seu perfil (*profile*), um segundo ícone para se desconectar da página (*log out*) e um terceiro, que indica como verificar as atividades que já foram feitas (*your progress*). No topo, no centro da página, acima das atividades semanais, encontram-se as explicações que o participante precisa saber para que utilize a plataforma corretamente e para estar ciente de como o curso funciona como um todo.

3.2. Coleta dos registros

Após a autorização formal para a análise do *Grammar Combo*, foi concedido um nome de usuário e uma senha que permitia o acesso à plataforma onde o curso foi disponibilizado. Para formar o banco de dados da pesquisa, as 179 páginas da internet que contêm as atividades do *Grammar Combo* foram digitalmente reproduzidas por um recurso presente no *software Microsoft Office OneNote*. Após copiar cada página, a fotografia foi colada em um arquivo do Word, a fim de organizar os registros.

4 Análise dos dados

Após proceder a coleta e preencher os arquivos contendo os registros, foi dado início à análise dessas informações. A fim de apresentar os resultados obtidos por meio da análise do material coletado, esta pesquisa foi de cunho quali-quantitativo; qualitativa, uma vez que a análise se baseia na interpretação do curso *online* e, quantitativa, baseando-se apenas em porcentagens.

4.1 Visão geral do Grammar Combo

Ao longo do período de 8 semanas do curso e das 179 páginas da Internet, vários tipos de páginas apresentaram ao aprendiz tanto a instrução dos tópicos gramaticais quanto práticas das estruturas, discussões nos diversos tipos de fóruns, avaliação do conteúdo programático, e/ou *links* que direcionavam o aprendiz para outros sites. Embora a visão do *Grammar Combo* seja ampla, optou-se por discutir neste estudo somente o foco instrucional da gramática. Conforme mostra o GRÁFICO 1, 56%, ou 101 páginas do curso, contêm atividades que servem para que o aprendiz pratique as estruturas gramaticais abordadas. Este resultado indica que existe uma grande preocupação com a prática de exercícios.

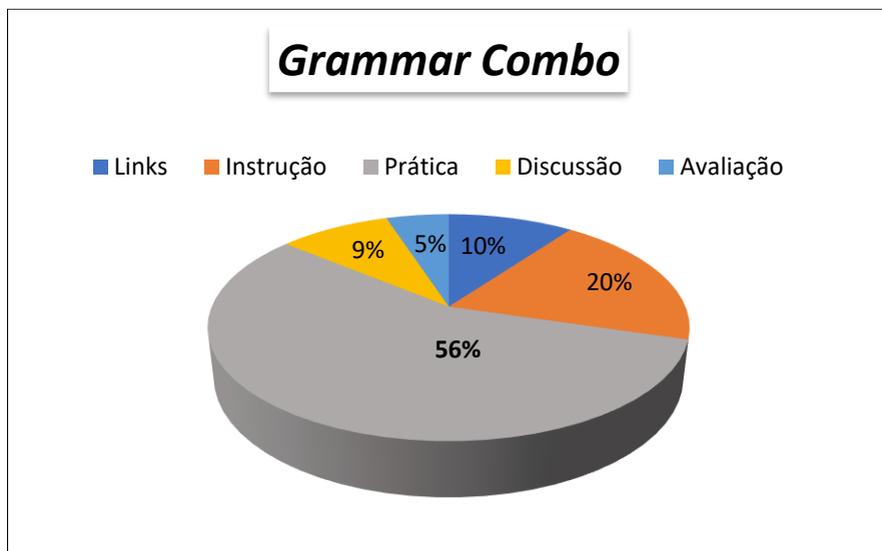


Gráfico 1. Visão geral do curso

O segundo maior número de páginas, 20% do total ou 35 páginas, apresenta as instruções sobre os tópicos gramaticais ministrados. As análises até o momento demonstram que a ênfase do curso está na prática das estruturas estudadas, o que corrobora os objetivos do curso apresentados no site da instituição que o ministra. Apenas 10%, ou 18 páginas, têm como foco o direcionamento (*link*) do aprendiz para outras páginas, dando-lhe oportunidade de escolher o que fazer. Essas páginas, portanto, não têm finalidade de instruir o aprendiz, mas se mostram importantes em auxiliá-lo na navegação do curso.

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

Embora todas as variáveis do gráfico sejam aspectos importantes a serem analisados, este estudo enfoca na instrução da gramática.

4.2 A instrução da gramática

Com base na informação de que o conteúdo instrucional do *Grammar Combo* foi separado em dois grandes tópicos: *Questions* e *Modal Verbs*, sendo que o primeiro foi subdividido em subtópicos relacionados às diferentes maneiras de se fazer perguntas em inglês e o segundo apresenta subtópicos relacionados aos diversos tipos de verbos modais. Em todas as páginas, as estruturas linguísticas eram apresentadas de forma isolada, não havendo nenhum tipo de relação entre as estruturas ministradas e um contexto comunicativo, demonstrando que o foco nas formaS (Long, 1991) foi escolhido como modo de apresentação do conteúdo. Não foram observadas quaisquer conexões entre as estruturas gramaticais apresentadas e os exemplos usados para ilustrar as regras não eram contextualizados. Eles abordavam assuntos diversos, mas não possuíam ligação entre si. A Fig. 1, a seguir, exemplifica como a gramática é apresentada no *Grammar Combo*.

Figura 1. Foco dado na apresentação da gramática

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

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

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

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

She is working now. -> **Is she** working now?

They were having lunch at noon. -> **Were they** having lunch at noon?

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

Are you sleeping?

Yes, I **am**. (**not** *Yes, I am sleeping.)

Is he making a phone call?

No, he **isn't**. (**not** *No, he isn't making.)

Was she playing volleyball last Friday?

No, she **wasn't**. (**not** *No, she wasn't playing.)

Were the children watching TV?

Yes, they **were**. (**not** *Yes, they were playing.)

Do mesmo modo, em nenhuma das páginas houve oportunidade para os aprendizes negociarem a forma e o significado nem foram criadas atividades que proporcionassem algum tipo de comunicação entre os participantes do curso. Apesar dos fóruns de discussão (nesse caso o *Help Desk*) poderem ser usados para eventuais esclarecimentos de dúvidas, durante a instrução em si, não se observou o planejamento de situações que promovessem a comunicação entre os aprendizes e o professor. É possível que, a maneira como as formas foram apresentadas tenha induzido os aprendizes a terem uma participação passiva no curso, limitando-os à assimilação das regras nos exemplos fornecidos.

Assim sendo, as estruturas linguísticas ensinadas no *Grammar Combo* foram apresentadas isoladamente, por meio de regras e exemplos, sugerindo que o papel do aprendiz fosse de apenas um aluno e não de um usuário da língua (ELLIS, 2001), sendo que a análise demonstra que, em 100% das páginas criadas para apresentar as estruturas gramaticais, a instrução é dada com foco nas formaS, e não com foco na forma ou com foco no significado.

Esta constatação corrobora Long (1991) e Long e Robinson (1988) visto que esses autores caracterizam o foco nas formaS por apresentar um *syllabus* sintético e estar relacionado a um programa tradicional de ensino, onde as estruturas linguísticas são ministradas isoladamente, numa sequência pré-determinada pelo criador do currículo.

Das 34 páginas analisadas ao longo das oito semanas do curso, pôde-se observar que as instruções foram dadas sempre de forma explícita e dedutiva, visto que os procedimentos para a apresentação do conteúdo mantiveram o mesmo padrão, ou seja, a instrução das formas gramaticais, ilustrada pela Fig. 2, começa com a apresentação das definições ou regras a respeito do seu uso.

Figura 2. A instrução das formas gramaticais

Modals of Regret and Criticism

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

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

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

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

Nessa etapa, foram utilizadas explicações metalinguísticas⁴ para explicar as regras além de fontes coloridas, sublinhadas e grifos nas palavras que contêm a mesma função sintática na frase. Foi observado que, durante a instrução, a linguagem foi apresentada em partes, de maneira isolada, e tratada como objeto de estudo sem preocupação com a comunicação. Assim, os tópicos foram apresentados de forma isolada, fora de um contexto comunicativo e sem preocupação aparente com o significado.

Após a instrução, no entanto, um ou mais exemplos foram utilizados para ilustrar as regras apresentadas, o que, de alguma forma, pode demonstrar ao aprendiz que as regras recentemente aprendidas fazem parte da língua usada na “vida real”. Entretanto, em nenhuma página foi observada a inversão do uso de exemplos, ou seja, exemplos apresentados com a

⁴ Explicações metalinguísticas são explicações sobre as regras e exceções da língua que está sendo aprendida (BROWN, 2007, p. 385).

finalidade de criar oportunidades para o aprendiz descobrir as regras de forma indutiva a partir de situações mais comunicativas. Notou-se, portanto, que as instruções eram dadas de forma dedutiva, explicitando as regras gramaticais. Por fim, após as explicações gramaticais, os aprendizes eram encorajados a praticar a regras através de exercícios, podendo-se concluir que em 100% das 34 páginas estudadas, a instrução é apresentada exclusivamente de maneira explícita. Ademais, em 100% das páginas foram utilizadas as explicações das regras para que elas fossem assimiladas pelos aprendizes, o que é uma das características da Instrução Explícita/Dedutiva.

Além das características apresentadas anteriormente, outra característica da maneira dedutiva de instrução é que após a apresentação das regras gramaticais, os aprendizes eram estimulados a fazer exercícios relacionados aos tópicos vistos, o que acontecia regularmente no curso. Ainda, era requerido aos aprendizes que usassem as estruturas apresentadas, o que corresponde ao modo dedutivo de instrução, validado pela definição de Decoo (1996). Assim, pode-se dizer que a instrução apresentada no *Grammar Combo* era explícito-dedutiva, segundo a definição de Dekeyser (1995).

Cabe ressaltar que, apesar de cientes das vantagens da instrução explícita sobre a implícita, pelo grau de acuidade e tomada de consciência ser superior nos aprendizes que recebem a instrução explícito/dedutiva do que a implícita/indutiva (DEKEYSER, 1995), acredita-se que esse tipo de instrução poderia ter sido, em alguns momentos, mesclado com a apresentação indutiva da gramática. Não se pretende, porém, dizer que seria melhor usar a maneira implícito/indutiva como única ou como forma predominante de instrução da gramática. No entanto, concorda-se com Brown (1994, 2007) que em determinados momentos do ensino intercalar a instrução explícita/dedutiva com a implícita/indutiva poderia beneficiar os diversos tipos de aprendizes, em situações mais comunicativas e contextualizadas.

5 Discussão dos resultados

Com relação à primeira pergunta de pesquisa: *Que foco é dado na apresentação do tópico gramatical: foco na forma, foco nas formas ou foco no significado?* De um total de 179 páginas do *Grammar Combo*, foram analisadas as 35 páginas apresentadas ao longo de oito semanas, que foram

confeccionadas especificamente com o propósito de ensinar as estruturas gramaticais. A análise demonstrou que, apesar do curso ter sido criado em 2010, a apresentação das estruturas gramaticais foi feita de maneira bastante tradicional, ou seja, elas foram selecionadas, separadas em dois grandes blocos e ministradas isoladamente. Não se evidenciou preocupação com a comunicação nem foi encontrado algum tipo de contextualização dos exemplos fornecidos. Não houve também, na apresentação dos tópicos gramaticais, quaisquer tipos de atividades programadas que pudessem servir para promover a interação entre os participantes do curso, a não ser que houvesse dúvidas e que elas fossem postadas nos fóruns de discussão ou enviadas ao professor através de mensagens privadas. Portanto, há indicações evidentes de que a língua é apresentada no *Grammar Combo* como objeto de estudo e o conteúdo é predominantemente apresentado com foco nas formas, não sendo evidenciada a instrução com o foco na forma e significado, simultaneamente, em situações contextualizadas (ELLIS, 2001, 2003; LONG; ROBINSON, 1998).

Com o intuito de responder à segunda pergunta de pesquisa: *Que tipos de instrução são apresentados nas atividades?*, os resultados revelaram que o conteúdo do curso foi totalmente apresentado de maneira explícita e dedutiva (DEKEYSER, 1995), seguindo sempre uma mesma lógica: primeiramente, as regras eram minuciosamente explicadas; após a explicação de cada regra, alguns exemplos eram fornecidos e, por fim, vários exercícios eram aplicados de modo que o conteúdo pudesse ser praticado. Com os exercícios, os alunos apenas praticavam e exercitavam a língua. Cabe ressaltar que, em nenhum dos tópicos de gramática apresentados, houve tentativas de variar a maneira de apresentação do tópico gramatical, o que poderia contemplar os diversos tipos de aprendizagem (BROWN, 1994, 2007).

Além disso, o curso utiliza uma plataforma (*Moodle*), a qual disponibiliza uma série de recursos como a possibilidade de envio de mensagens, fóruns de discussão e sistemas tutoriais inteligentes, que tornam possível a correção dos exercícios, muito embora dentro de alguns formatos pré-selecionados de perguntas e respostas. Não foram observados, porém, recursos como salas de bate-papo e ferramentas de vídeo conferência onde pudessem ser feitos encontros síncronos entre os participantes e também não foi encontrado um mapa do site ou mecanismos de busca que pudessem facilitar ainda mais a navegação pelo conteúdo apresentado. Apesar de esses recursos potencializarem a navegabilidade do site, cabe ressaltar que o

sistema existente permite que se navegue de forma adequada pelas páginas principais do curso.

Em suma, verificou-se a importância de sugerir melhorias tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos gráficos do *design* do *Grammar Combo*. Assim, foi requerido por essas pesquisadoras permissão para uma reestruturação das duas últimas semanas do curso. Uma vez concedida, várias das atividades apresentadas no curso foram redesenhadas, reelaboradas e reinseridas nas semanas 7 e 8 do curso, conforme sugeridas na próxima seção.

6 Aplicações e contribuições pedagógicas no site

Os conteúdos e a estrutura do *Grammar Combo* foram mantidos, visto que era preciso manter a unidade do curso. A mudança essencial foi tornar o curso mais comunicativo, criando mais opções de interação e induzindo os aprendizes a discutir sobre os temas propostos antes que a instrução explícita do tópico gramatical fosse dada. Portanto, para cada tópico gramatical foi criada uma atividade cujo propósito era levar o aprendiz a deduzir a forma em contextos significativos, nos moldes da ICF, proposta por Ellis (2001). Veja-se, por exemplo, a atividade ilustrada pela Fig. 3.

Figura 3. Interação e indução

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

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

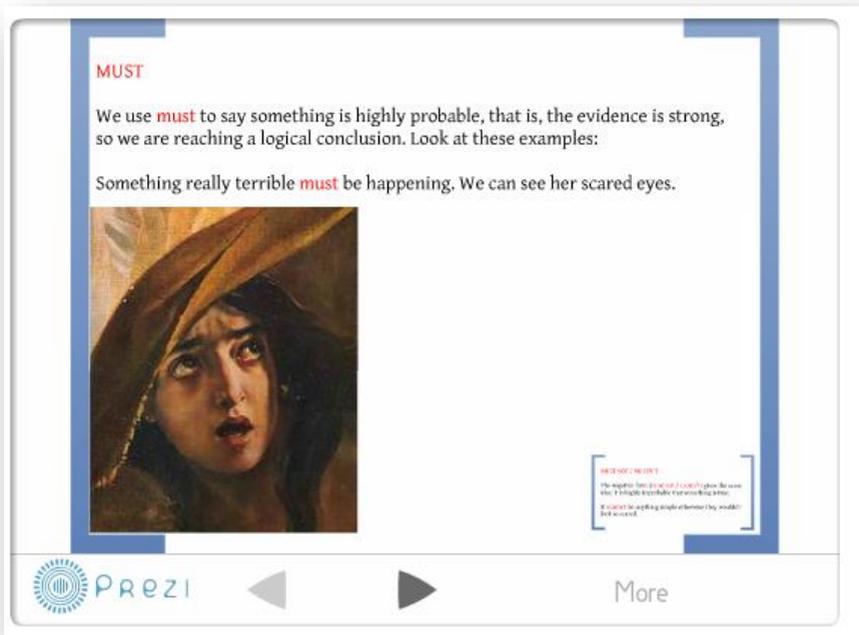


O objetivo dessa atividade foi levar o aprendiz a fazer inferências em inglês. Para isso, foi utilizada parte de uma foto do quadro “O Último Dia de Pompéia”, de Karl Briullov (1827) e, foram postadas, no fórum de discussão, três perguntas a respeito da figura. Assim, a gramática sobre *Wh-questions*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

Este estudo adotou a Instrução Centrada na Forma (ELLIS, 2001) a fim de apresentar o tópico gramatical de uma maneira mais comunicativa sem, no entanto, deixar de apresentar as regras gramaticais que faziam parte do objetivo do curso. Em concordância, as explicações também foram feitas de modo mais interativo já que a apresentação foi criada por meio do site *prezy.com*, o qual possui um nível de interatividade maior do que a apresentação originalmente postada. Além disso, procurou-se usar menos texto para explicar as regras e, desta maneira, deixar a apresentação visualmente menos carregada para os aprendizes. Outra modificação feita foi

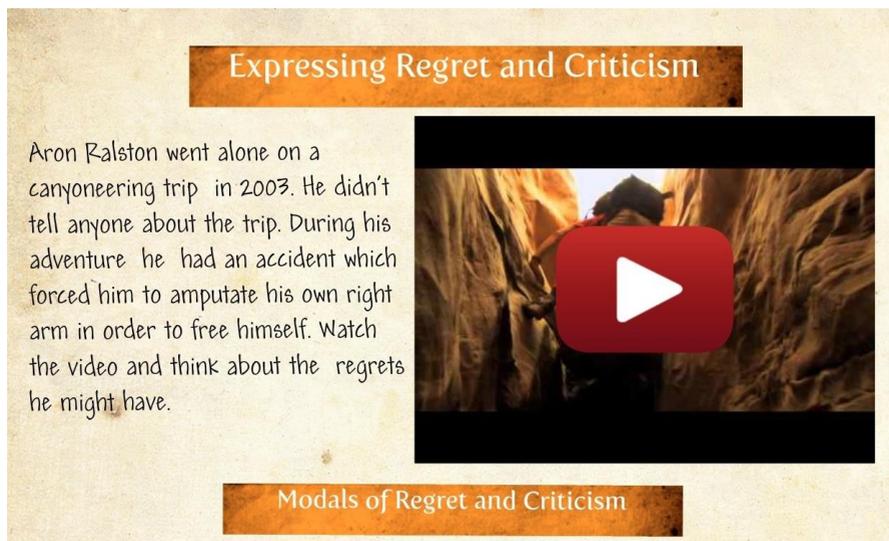
contextualizar as explicações ao relacionar os exemplos à figura de Karl Briullov (1827) (Fig. 4), mostrada a seguir. É importante ressaltar que a gravura serviu como *input*, ou seja, uma apresentação do uso do modal “must” e também como uma introdução à conversação sobre uma possível imaginação dos aprendizes sobre “algo terrível que deve estar acontecendo...”.

Figura 4. Gramática apresentada de maneira contextualizada



Outro exemplo de apresentação dos tópicos gramaticais pode ser verificado na semana 8 e demonstrada na Fig. 5. Para apresentar os verbos modais que indicam arrependimento e crítica foram utilizadas ferramentas do site *glogster.com*. O contexto da apresentação foi feito a partir do *trailer* do filme 127 Horas.

Figura 5. Expressing regret and criticism



The slide features a title bar at the top with the text "Expressing Regret and Criticism". Below the title, on the left, is a paragraph of text: "Aron Ralston went alone on a canyoneering trip in 2003. He didn't tell anyone about the trip. During his adventure he had an accident which forced him to amputate his own right arm in order to free himself. Watch the video and think about the regrets he might have." To the right of the text is a video player showing a person rappelling down a rock face in a canyon, with a large red play button overlaid in the center. At the bottom of the slide is another title bar with the text "Modals of Regret and Criticism".

Nessa atividade, os alunos assistiram ao *trailer* do filme e foram motivados a comentar, no fórum de discussão, os tipos de arrependimento que o personagem do filme poderia ter tido. Em seguida, eles leram as explicações gramaticais e os exemplos relacionados com o contexto do filme (Fig. 6).

Figura 6. Modals of regret and criticism

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

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

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

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

Nesse caso, tentou-se fazer com que o aprendiz fosse inicialmente levado a usar as estruturas antes das regras serem apresentadas, explicitamente, seguindo a Instrução Centrada na Forma. Além disso, as novas ferramentas apresentadas nessa semana permitiram um visual mais moderno além de oferecer uma maior interatividade ao possibilitar que o vídeo fosse exibido na própria página de apresentação da estrutura gramatical.

Além disso, foi feita uma modificação no *Grammar Combo* a respeito dos exercícios de prática das estruturas. Havia uma quantidade grande de exercícios para cada tópico, além da maioria ter sido postada em sites externos ao curso, o que acarretava no uso de propagandas pelo site hospedeiro. Para evitar isso, e dar um ar mais profissional ao programa, visto que o aluno que frequenta um curso *online* quer se limitar ao conteúdo do curso, ao invés de ser desviado do seu propósito por causa de propagandas, foram criados exercícios na própria plataforma do curso. Esses exercícios

Navegar é preciso: Análise da instrução gramatical...

foram contextualizados além de oferecer figuras, áudios ou vídeos, trabalhando a gramática de forma mais interativa.

A Fig. 7, a seguir, ilustra o uso de um vídeo para contextualizar o exercício. Nesse caso, o personagem Tom recebe conselhos sobre como melhorar sua aparência, e os exercícios da série estão relacionados ao *Modals of advice*, que poderiam ter sido usados pelo personagem que interage com ele.

Figura 7. Uso de vídeo para contextualizar o exercício



The image shows a screenshot of a learning management system interface. On the left, there is a sidebar with the following elements: 'Question 1', 'Not complete', 'Marked out of 1.00', a flag icon labeled 'Flag question', and an edit icon labeled 'Edit question'. The main area contains a video player with the title 'Watch the video and mark True or False.' and a play button in the center. The video shows two men in a hallway with teal lockers; one man is speaking to the other. Below the video player, the question text reads: '1. Tom should work on his appearance.' Underneath, there are two radio button options: 'True' and 'False'. At the bottom left of the question area is a 'Check' button.

Entretanto, é importante ressaltar que nem todas as atividades do *Grammar Combo* foram modificadas. Por limitações de tempo deste estudo, decidiu-se priorizar o foco como a gramática foi apresentada, trocando o tradicional foco nas formas para a Instrução Centrada na Forma (ELLIS, 2001), através do uso de ferramentas mais modernas de apresentação, a fim de se introduzir contextos comunicativos que gerassem interação entre os participantes do curso. Já as atividades do fórum de discussão (*assignments*), por exemplo, foram mantidas, visto que elas ofereciam alguma oportunidade de interação e participação para os aprendizes. Ainda assim, elas foram

reescritas somente para melhorar a legibilidade das atividades no site. Desta maneira esperou-se que o curso pudesse atender melhor às expectativas dos aprendizes, revisando as estruturas gramaticais com uma abordagem de ensino mais comunicativa e contextualizada.

7 Conclusão

A análise do *Grammar Combo* evidenciou que o *design* do curso apresentou uma concepção bastante tradicional ao optar pelo foco nas formas para a apresentação do conteúdo gramatical e por definir a instrução explícito-dedutiva como única instrução das estruturas gramaticais. No que tange ao sistema de navegação, o *Grammar Combo* oferece, em geral, uma lógica que facilita a navegação pelo curso e transmite confiança para o usuário devido ao tipo simples de navegação que foi escolhido.

Com relação à interatividade, o curso propõe vários tipos de fóruns de discussão que poderiam propiciar um alto índice de interação entre os participantes. Esses fóruns, porém, foram pouco utilizados na apresentação do conteúdo gramatical e como maneira de praticar as estruturas ensinadas, sendo mais utilizados como tira-dúvidas ou como suporte técnico. Ainda, percebeu-se que a plataforma escolhida permitia um grau de interatividade pequeno, mas que se mostrou adequado aos tipos de atividades desenvolvidas no curso. Além disso, o uso de sites externos na criação de atividades de prática permitiu variar as atividades com recursos mais interativos e comunicativos em situações contextualizadas.

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

abordagens adotadas para a instrução dos tópicos gramaticais em cursos de línguas.

8 Implicações pedagógicas

Por meio deste estudo, pode-se fazer o aprimoramento da abordagem do tipo de instrução gramatical no curso *Grammar Combo*. Portanto, propõe-se que professores de línguas e *designers* de materiais didáticos considerem os seguintes aspectos ao criarem materiais educacionais digitais voltados para o ensino de línguas: (a) cursos *online* de línguas precisam refletir de maneira equilibrada os fatores pedagógicos do *design* pedagógico; (b) instruções contextualizadas da gramática devem substituir a instrução isolada das formas; e, (c) a apresentação do conteúdo não deve se limitar a um tipo específico de instrução, mas ser intercalado, ora apresentando o conteúdo de maneira explícito-dedutiva, ora de modo implícito-indutivo, em situações comunicativas e contextualizadas.

9 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

Apesar de o objetivo deste estudo ter sido analisar apenas o material didático utilizado no *Grammar Combo*, acredita-se que uma das limitações apresentadas neste estudo foi não incluir a participação do aprendiz na análise. Áreas como o *design* pedagógico e o ensino da gramática, envolvem, de certa maneira, componentes que se relacionam às sensações do aprendiz e suas dificuldades em relação ao tipo de instrução gramatical e o *design* dos exercícios no processo de aprendizagem. Portanto, há ainda muitos aspectos a serem questionados no universo do ensino e aprendizagem de línguas *online*, na área de *design* pedagógico e no ensino e aprendizagem da gramática de línguas estrangeiras.

Por conseguinte, acredita-se ser possível explorar esse campo por meio de estudos relacionados com: (a) o impacto do *design* pedagógico na aprendizagem de LE/L2; (b) os efeitos de atividades interativas *online* na aquisição de línguas; (c) os estudos comparativos da gramática ensinada de modo presencial e a distância; (d) a participação do aprendiz em fóruns de discussão; e, (e) a capacitação do professor de línguas na criação de materiais educacionais digitais.

Por fim, cabe, mais uma vez, ressaltar que cursos *online* estão sempre em evolução. Faz-se necessário, portanto, experimentar, como fizeram os antigos navegadores, caminhos que podem levar a novas descobertas e a novos mundos. Assim, “navegar é preciso”, para que possamos tornar o ensino na modalidade *online* cada vez mais eficiente e benéfico para aprendizes de LE/L2.

Referências

ALMEIDA, V.P. *Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira*. 2011. 263f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

BELL, B.; MEYER, R. *Distributed learning by distributed doing*. Edmedia, 1997. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/~academic/cite/papers/distlrn.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

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

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

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

Navegar é preciso: Análise da instrução gramatical...

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

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

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 3. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

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

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

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

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics*. Oxford, England. Blackwell Publishers, 1998.

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

LEOW, R. P. *Explicit learning in the L2 classroom: a student-centered approach*. Estados Unidos, Editora Routledge, 2015.

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

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

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

NETTO, E. Gramática para já ou para levar? *Desempenho*, v. 12, p. 6-45, 2011.

_____. Navegar é preciso: análise de um curso de inglês online com foco na instrução e no design pedagógico. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, v. 50, n. 3, p. 417-528, September 2000.

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

SANTOS, G. ; BERGSLEITHNER, J. M. . Tecnologias?: computador e internet no ensino/aprendizagem de língua inglesa no Brasil. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 12, p. 105-116, 2010.

SIEMENS, G. A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2005. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

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

SILVEIRA, J. A Imagem: Interpretação e comunicação. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, número especial, 2005. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0503/05.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

Navegar é preciso: Análise da instrução gramatical...

SPADA, N. Form focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, v. 30, n. 2, p. 73-87, 1997.

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

TORREZAN, C. *Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais*. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

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

WEISSHEIMER, J.; BERGSLEITHNER, J. M. ; LEANDRO, D. C. Escrita colaborativa com Google Docs na aprendizagem de inglês como língua adicional. In: ABRAPUI, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology, 2012. *Anais...*

Recebido em: 06/08/2018

Aceito em: 15/12/2018

Title: Browsing needs: grammar instruction analysis in an online English course