

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS**

**QUALIDADE NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E
O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS E GERAIS**

ANTONIO VINICIUS FEIJO DA SILVA

**PORTO ALEGRE
JULHO, 2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

**QUALIDADE NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E
O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS E GERAIS**

ANTONIO VINICIUS FEIJO DA SILVA

Monografia apresentada ao Instituto de Letras, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora:

Profa. Dra. Ana Eliza Pereira Bocorny

PORTO ALEGRE
JULHO, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

**QUALIDADE NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E
O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS E GERAIS**

ANTONIO VINICIUS FEIJO DA SILVA

Monografia apresentada ao Instituto de Letras, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora:

Profa. Dra. Ana Eliza Pereira Bocorny

Aprovado em 05 de Julho de 2016, pela banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Anamaria Kurtz de Souza Welp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Denise von der Heyde Lamberts
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, sem os quais não teria chegado até aqui. Obrigado pelo apoio e pela paciência.

Às minhas madrinhas e avó pelo carinho e apoio.

À minha orientadora Ana Bocorny por me receber em sua pesquisa e fazer deste trabalho uma realidade.

Aos meus colegas de bolsa, à minha colega de estágio e aos colegas de aulas na UFRGS por compartilharem comigo os melhores momentos da graduação.

Por fim, a todos que colaboraram para a elaboração deste trabalho.

"Existe uma teoria que diz que, se um dia alguém descobrir exatamente para que serve o Universo e por que ele está aqui, ele desaparecerá instantaneamente e será substituído por algo ainda mais estranho e inexplicável. Existe uma segunda teoria que diz que isso já aconteceu." Douglas Adams

RESUMO

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são espaços online implementados com finalidades educacionais, que reúnem recursos que permitem e promovem a interação entre: (i) o aluno; (ii) o professor; (iii) o material; (iv) e o ambiente, de forma a facilitar e auxiliar a construção do conhecimento. O presente trabalho pretende analisar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que tenham por objetivo o ensino de Inglês para Fins Gerais (IFG), Acadêmicos (IFA) e Profissionais (IFP) como forma de subsidiar a construção do AVA LUMINA Idiomas. A análise parte da revisão da literatura sobre três gerações da pedagogia (Behaviorismo, Construtivismo e Conectivismo) quando relacionadas com a educação a distância. Também são consideradas nesta análise as mudanças nas concepções sobre como se aprende (MORGADO, 2012), e a forma como o desenvolvimento tecnológico e a criação de novas ferramentas acompanham a evolução das visões educacionais, sociais e psicológicas dos períodos em que se desenvolvem (ANDERSON; DRON, 2012). Ambientes selecionados por relevância como ferramentas de ensino ligadas ao tema do projeto foram analisados a fim de identificar a existência de características estruturais, metodológicas e de conteúdo, que os relacione com as pedagogias de educação a distância revisadas. A identificação de características relevantes levou ao desenho de um modelo de ambiente a ser implementado no projeto LUMINA Idiomas. A análise revelou os ambientes como representações da evolução do uso das ferramentas disponíveis, através da pluralidade de características de diferentes gerações pedagógicas de educação a distância, confirmando a necessidade do constante estudo e desenvolvimento de novos recursos para auxiliar na melhoria da proficiência de IFA e de IFP.

Palavras-chave: Ambientes virtuais de aprendizagem, Inglês para Fins Acadêmicos, Inglês para Fins Profissionais

ABSTRACT

Virtual Learning Environments (VLE) are online spaces implemented with educational purposes, that gather features to allow and promote interaction among: (i) the student; (ii) the teacher; (iii) the material; (iv) and the environment, to facilitate and to support knowledge construction. This paper aims to analyze Virtual Learning Environments (VLEs) that aim teaching English for General (EGP), Academic (EAP) and Professional Purposes (EPP) as a way to subsidize the construction of the VLE LUMINA Idiomas. The analysis start from a literature review of three generations of pedagogy (behaviorism, constructivism and connectivism) when related to distance education. It is also taken into consideration in this analysis the changes on the concepts about how people learn (MORGADO, 2012), and how the technological development and the creation of new tools follow the evolution of the educational, social and psychological views of the periods in which they were developed (ANDERSON ; DRON, 2012). Environments selected by their relevance as teaching tools related to the project theme were analyzed in order to identify the existence of structural, methodological and content features that relate them to the reviewed distance education pedagogies. The identification of relevant characteristics led to the design of an environment model to be implemented in the LUMINA Idiomas project. The analysis revealed the environments as representations of the evolution of the use of the available tools through the plurality of characteristics from different generations of distance education pedagogies, confirming the need for constant study and development of new resources to improve EAP and EPP proficiency.

Key-words: Virtual learning environments, English for academic purposes, English for professional purposes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sumário de pedagogias de educação a distância	26
Quadro 2 - Categorias e critérios de análise	35

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas sobre disponibilidade de login por perfil	41
Gráfico 2 - Respostas sobre custo de utilização do ambiente	42
Gráfico 3 - Respostas sobre plataformas de acesso ao ambiente	43
Gráfico 4 - Respostas sobre caráter online/off-line da utilização do ambiente	43
Gráfico 5 - Respostas sobre o número de interações para chegar à tarefa	44
Gráfico 6 - Respostas sobre a disponibilidade de interação entre usuários	46
Gráfico 7 - Classificação de acordo com as prioridades das tarefas	47
Gráfico 8 - Respostas sobre disponibilidade de avaliação de desempenho	47
Gráfico 9 - Classificação de acordo com a abordagem dos conteúdos	48
Gráfico 10 - Classificação dos ambientes por público	49

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Logo ABA English	37
Imagem 2 - Logo BBC Learning English	37
Imagem 3 - Logo Busuu	38
Imagem 4 - Logo Cambridge English	38
Imagem 5 - Logo Duolingo	39
Imagem 6 - Logo Harvard Writes	39
Imagem 7 - Logo Learn Higher	40
Imagem 8 - Exemplo de excesso de informação apontado pela análise	45
Imagem 9 - Exemplo de quantidade equilibrada de informação apontado pela análise	45
Imagem 10 - Logo LUMINA Idiomas	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAP	English for Academic Purposes
EGP	English for General Purposes
EPP	English for Professional Purposes
IFA	Inglês com Fins Acadêmicos
IFG	Inglês com Fins Gerais
IFP	Inglês com Fins Profissionais
ISF	Idiomas Sem Fronteiras
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
VLE	Virtual Learning Environment

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	14
2.1. Definições	14
2.2. O que é um ambiente virtual de aprendizagem	15
2.3. AVAs e interações de ensino-aprendizagem	16
3. PEDAGOGIAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	17
3.1. Três gerações de pedagogia de educação a distância	17
3.2. Geração Cognitivo-Behaviorista	17
3.3. Geração Socioconstrutivista	20
3.4. Geração Conectivista	22
4. QUALIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	28
4.1. A qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem	28
4.2. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem	29
5. METODOLOGIA	33
5.1. Paradigma de pesquisa	33
5.2. Objetivo de pesquisa	33
5.3. Procedimentos metodológicos	33
5.4. Critérios de análise	35
6. AMBIENTES VIRTUAIS SELECIONADOS	37
6.1. Ambientes analisados	37
7. RESULTADOS	41
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	56
ANEXO I - Formulário de análise	56

1. INTRODUÇÃO

A internacionalização das atividades educacionais, cada vez mais traz aos universitários brasileiros a necessidade de conhecimentos e habilidades na língua Inglesa que possibilite a eles executar variadas atividades relativas aos gêneros acadêmicos como a leitura de livros e artigos, produção escrita e oral, e apresentações, além da interação com colegas e professores fazendo uso exclusivo da língua Inglesa, conforme aponta Bocorny (2014).

Este trabalho tem o objetivo de analisar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que tenham por finalidade o ensino de Inglês para Fins Gerais (IFG), Acadêmicos (IFA) e Profissionais (IFP). Tal análise é desenvolvida a partir de dois aspectos: (i) de critérios indicativos da qualidade esperada desses ambientes, (ii) de características identificadas nas três principais gerações de pedagogias aplicadas à essas ferramentas – Behaviorismo, Construtivismo e Conectivismo conforme Anderson e Dron (2012). E tem o objetivo de indicar características relevantes encontradas nos AVAs.

Nesse contexto surge o projeto de criação do LUMINA Idiomas, um objeto tecnológico, multimeios, colaborativo e de livre acesso, com foco no ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e Profissionais (IFP). O estudo que desenvolvo está inserido no projeto LUMINA Idiomas¹, na medida em que analisa ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) disponíveis para o desenvolvimento de Inglês para Fins Gerais (IFG) e de IFA/IFP. Iniciamos este trabalho com definições de ambiente virtual de aprendizagem e as principais relações que neste se estabelecem. O terceiro capítulo é dedicado à revisão teórica acerca das três principais gerações de pedagogias aplicadas ao ensino de educação a distância – principal cenário onde se insere o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Após, no capítulo quatro, são apresentados parâmetros de qualidade e construção de ambientes digitais de aprendizagem, com base nas pedagogias estudadas. Em seguida, é realizada a análise dos modelos selecionados e a apresentação dos resultados. Por fim, é conduzida uma reflexão sobre os resultados com base no objetivo deste estudo.

¹ LUMINA idiomas é o objeto tecnológico, sob a forma de um AVA multimeios, colaborativo e de livre acesso, proposto pelo projeto de pesquisa *A Criação de um Portal para o Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita Relativas ao Inglês para Fins Específicos (IFE) e ao Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), para Estudantes Universitários da UFRGS*, da Prof.^a Dr. Ana Bocorny.

2. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - AVA

A definição de um ambiente virtual de aprendizagem e sua constituição encontra diferentes resultados a partir da temática, tanto dos estudos realizados, quanto da finalidade de suas implementações. Nesse capítulo, o conceito é apresentado como base para as discussões a seguir sobre as pedagogias envolvidas no desenvolvimento desses ambientes.

2.1. Definições

A evolução das práticas educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem faz uso dos resultados do desenvolvimento tecnológico, sem que estes tenham sido criados, original e/ou exclusivamente para aplicação e uso neste meio educacional. A partir daí, neste trabalho, são entendidos como ferramentas os objetos tecnológicos criados para uma determinada finalidade (TAROUCO; FABRE; KONRATH; GRANDO, 2004) que, no contexto de ambientes virtuais de aprendizagem, são aplicados como auxiliares do processo educacional de ensino-aprendizagem como, por exemplo, janelas de chat que podem ser utilizadas para interação entre usuários do ambiente.

De forma mais ampla, são aqui entendidos como recursos quaisquer “entidades digitais ou não-digitais, que podem ser usadas durante o suporte tecnológico para aprendizagem” (ANDRADE; SILVA; SILVA; ARAÚJO, p.1). O entendimento proposto encontra base na definição de Fabre et al. (2003, p.2) para objeto de aprendizagem como “qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”.

Do ponto de vista pedagógico, são, aqui, entendidas como atividades os recursos didáticos utilizados pelos professores/ambientes como complementos às práticas educacionais. Sendo estas, mais do que complementos, consideradas necessárias para se chegar a um objetivo específico, passam a ser entendidas como tarefas, tendo a função de ligar os objetivos de aprendizagem aos alunos, conforme Stein (2009).

2.2. O que é um ambiente virtual de aprendizagem?

Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA), do inglês, *Virtual Learning Environments (VLE)*, é um dos termos possíveis para designar uma série de recursos e ferramentas, com base no uso da internet, que permitem a melhoria do acesso e gerenciamento de informação entre professores, estudantes e outros envolvidos em educação (KHIDZIR, DAUD, & IBRAHIM, 2015).

Componentes básicos da educação a distância contemporânea (KHIDZIR, DAUD, & IBRAHIM, 2015), AVAs permitem que estudantes tenham acesso a uma versão virtual onde se busca equivalência a um ambiente educacional tradicional e seus componentes, como o conteúdo das aulas, controle de frequência, avaliações e até comunicação entre alunos e entre alunos e professores, para que o estudo desenvolvido nesses ambientes tenha a mesma relevância, qualidade e validade atribuída ao ensino em ambientes presenciais tradicionais, as salas de aula.

Como componentes dos AVAs, podemos destacar quatro elementos fundamentais que irão pautar o funcionamento e desenvolvimento das dinâmicas e ferramentas de interação: o material, o estudante/usuário e o professor (BARBERA, 2004) somados ao ambiente. Esses componentes, como destaca Barbera (2004), em seu estudo sobre a qualidade dos AVAs, são os protagonistas das relações que se estabelecem nas interações fundamentais de diferentes abordagens de ensino às quais se apegam as diferentes ofertas de estudo a distância, a interação entre **aluno e material/ambiente**, a interação entre **aluno e professor** e a interação entre **alunos**.

Neste trabalho entendemos AVA como o conjunto de recursos online que promovem a interação entre o aluno e professor e material e ambiente de forma a facilitar e auxiliar a construção do conhecimento.

2.3. AVAs e interações de ensino-aprendizagem

As relações entre os elementos que compõem os AVAs estão diretamente relacionadas com a evolução pela qual passaram as ferramentas de ensino de acordo com diferentes perspectivas da educação a distância, baseadas, também, no que permitia a tecnologia disponível em diferentes períodos. Assim, relacionando as contribuições de Barbera (2004) e Anderson e Dron (2011), em seu estudo sobre as gerações da pedagogia da educação a distância, podemos destacar três fases importantes que se configuram como um somatório, uma evolução pela adição de novas possibilidades que redesenham a fase anterior:

1. A fase inicial e a educação com base na interação entre aluno e material/ambiente.
2. A fase intermediária, que adiciona à fase inicial a presença do professor (avaliação e discussão com a possibilidade de interação entre aluno e professor); e
3. A fase atual, que adiciona à fase intermediária a possibilidade de comunicação entre todos os componentes através da criação de redes de distribuição e interação com finalidade educacional entre alunos, alunos e materiais e alunos e professores.

No capítulo seguinte serão apresentadas e descritas as pedagogias de educação a distância e suas características.

3. PEDAGOGIAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo apresenta e discute as definições acerca das três principais gerações de pedagogias aplicadas à educação a distância - Behaviorismo, Construtivismo e Conectivismo - e traz alguns exemplos de suas aplicações ao ensino de línguas adicionais, seja com finalidade geral ou acadêmica.

3.1. Três gerações de pedagogia de educação a distância

A evolução das pedagogias de educação a distância acompanhou o desenvolvimento das tecnologias e filosofias consistentes com as visões educacionais, sociais e psicológicas de mundo das épocas em que se desenvolveram (ANDERSON; DRON, 2012).

Nas seções que seguem, são apresentadas características que auxiliam a compreensão do pensamento pedagógico ligado às três gerações estudadas.

3.2. Geração Cognitivo-Behaviorista

Ainda a abordagem mais tradicional do ensino a distância (MORGADO, 2001), a teoria da aprendizagem behaviorista é baseada na resposta do indivíduo a estímulos específicos elaborados com base em experimentação para a criação e adaptação de conteúdos e formas de apresentação e distribuição específicas, a fim de obter uma padronização que permita a maior abrangência possível na distribuição de conhecimento e aproveitamento deste por um grupo variado de alunos.

O Behaviorismo se configura como a primeira das três fases anteriormente citadas, que moldaram a forma como foram pensadas e desenvolvidas as pedagogias da educação a distância. Nesse caso, o estudo baseado nas funções e operações do cérebro frente a estímulos específicos (sua ordem e natureza), através dos consequentes comportamentos observáveis em resposta (ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012), deu origem a didáticas de relativa permanência e imutabilidade de conteúdos e materiais (MORGADO, 2001) que, além de

poderem ser ensinadas em contextos variados e por outros professores que não seus criadores, facilitaram, pelos meios disponíveis até então, a expansão dos primeiros modelos de educação a distância.

Sobre essa perspectiva, a aprendizagem era pensada como um processo individual (ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012), uma abordagem que depositava a responsabilidade no aluno e na sua resposta à interação com o material disponível para estudo, diminuindo a importância e a participação do professor nos momentos pós-elaboração dos materiais didáticos. Ainda segundo Anderson, Dron e Mattar (2012, p.123), “a redução do papel e da importância do professor alimentou ainda mais o ressentimento de educadores tradicionais contra o modelo cognitivo-behaviorista”.

A consequência dessa abordagem didática foi o ganho de flexibilidade para o aluno que passou a poder administrar com maior liberdade a forma como abordava os estudos e gerenciava seu próprio tempo e dedicação aos mesmos. Com isso, houve também o aumento significativo da responsabilidade do aluno por seu próprio desenvolvimento e aproveitamento do material didático e a consequente diminuição do fator social. Por tratar-se de uma abordagem individualista, a interação acontecia pelo planejamento dos autores das didáticas ao tentar, através da organização dos estímulos, quanto à natureza, à ordem e ao tempo, maximizar a eficiência e eficácia do cérebro (ANDERSON; DRON; MATAR, 2012) frente ao material proposto.

Modelos cognitivo-behavioristas de pedagogia de educação a distância ressaltam a importância da utilização de um modelo de design de sistemas instrucionais em que os objetivos de aprendizagem estão claramente identificados e declarados e existem à parte do aluno e do contexto de estudo. (ANDERSON; DRON; MATAR, 2012, p.122)

O modelo behaviorista foi difundido através das ferramentas disponíveis no momento de sua aplicação à educação a distância. Com foco em sua comunicação um-para-muitos (e um-para-um), veículos impressos foram os primeiros a serem utilizados, seguidos, com a evolução das ferramentas disponíveis e criação de novas tecnologias, pela utilização de

ferramentas de áudio e imagem que ajudaram na manutenção de uma interação mais social entre alunos e professores ao permitir a transmissão da personalidade dos autores/professores em materiais elaborados com o uso de ferramentas de áudio e vídeo.

São exemplos de abordagem behaviorista no ensino de língua inglesa os títulos *Como dizer tudo em inglês* e *Como escrever tudo em inglês*, de Ron Martinez (2013), dois cursos impressos de língua inglesa que, através do estudo de situações de uso da língua, seja ela falada ou escrita, elaboram rotinas de exercícios encadeadas de maneira a construir no leitor assimilações preestabelecidas de aprendizado e utilização da gramática da língua inglesa. Estruturados a partir da mesma perspectiva, são também exemplos quaisquer outros materiais desenvolvidos para o estudo da língua inglesa e seu uso para os mais devidos fins, inclusive acadêmicos, que depositem no aluno, através de manuais e exercícios, com pouco ou nenhum feedback, a responsabilidade de obter de um material imutável o melhor proveito possível para seus estudos.

Sobre a relação do pensamento pedagógico Behaviorista entre o ambiente tradicional e o virtual de ensino, Morgado (2011) classifica:

“Modelos mais centrados no Professor: estes modelos tendem a efetuar uma transferência das técnicas, estratégias e métodos do ensino presencial para o ensino *online*, recorrendo às NTIC (novas tecnologias da informação e comunicação). Caracterizam-se por se centrarem mais no ensino do que na aprendizagem, apoiando-se num modelo de ensino baseado na transmissão de informação, adoptando as mesmas estratégias de ensino agora mediatizadas por uma ferramenta tecnológica. Bourne et al. (1997) num estudo efectuado, sustentam que tem sido esta a utilização mais corrente.” (MORGADO, 2001, p.5)

Na utilização de AVAs, as práticas behavioristas absorvem as vantagens e facilidades das novas tecnologias da informação e comunicação, mas ainda representam uma abordagem tradicional do ensino a distância, conforme descreve Morgado (2001) ao destacar aspectos do uso behaviorista das ferramentas atuais: o componente *online* não representa mais que 20% do tempo de estudo e a aprendizagem colaborativa entre estudantes é rudimentar.

3.3. Geração Socioconstrutivista

A evolução das ferramentas tecnológicas disponíveis permitiu o estabelecimento de novas formas de comunicação entre alunos e professores e deu início a uma nova fase das pedagogias de educação a distância, a geração socioconstrutivista. A principal diferença da abordagem behaviorista vem da premissa de que a educação em si é vista como uma atividade social de construção do conhecimento, onde cada aluno constrói meios pelos quais novos conhecimentos são criados e integrados com o conhecimento existente (ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012).

A criação e difusão de ferramentas que permitissem a comunicação muitos-para-muitos foi fundamental na expansão da filosofia socioconstrutivista. Os cursos por correspondência, publicados e com metodologias estáticas onde cabia ao aluno, inclusive, o auto retorno e avaliação das atividades desenvolvidas, serviram de base para a adição de interatividade, principalmente, entre professores e alunos.

Na pedagogia socioconstrutivista de educação a distância o professor passa de instrutor à guia (ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012). Nesse contexto, onde a interação social entre os envolvidos (professores e alunos) passa a ser peça-chave no desenvolvimento das atividades e evolução dos alunos, ao mesmo tempo em que o aluno ganha mais liberdade pelo uso de novas ferramentas que facilitam o acompanhamento das atividades de forma síncrona e assíncrona, aluno e professor recebem um considerável aumento em suas responsabilidades. Cabe ao aluno a prática das atividades assíncronas – atividades como leitura de textos e resolução de exercícios, por exemplo – pela não obrigatoriedade de conexão com o AVA onde o curso ocorre e, a prática das atividades síncronas para compor a construção do conhecimento pela interação com os colegas em atividades a serem resolvidas coletivamente e também para dialogar com o professor, seja na resolução de dúvidas ou através de revisões com base nos feedbacks fornecidos. Do professor, a quem cabe o papel crítico de moldar as atividades de aprendizagem e projetar a estrutura em que essas atividades ocorrem (ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012), a pedagogia socioconstrutivista exige um papel mais ativo, quer através das atividades que promove quer através das atividades que propõe (MORGADO, 2001).

Ainda que a abordagem behaviorista de materiais elaborados de forma estruturada a obter os melhores resultados dos alunos, a partir de estudos prévios sobre como maximizar o

aprendizado, esteja presente também como integrante da pedagogia socioconstrutivista, principalmente nas atividades assíncronas (fora do AVA), essa encontra na figura do professor a interação que dará origem à constante reestruturação para que material e ambiente se adaptem às (novas) necessidades que surgem da pluralidade de alunos – e suas variadas reações às atividades propostas e formas de aprender. Nos AVAs há uma clara valorização da interação e das discussões online (MORGADO, 2001), conforme indicam Kanuka e Anderson (1999) ao argumentar que em modos construtivistas de educação a distância:

“o educador é um guia, ajudante e parceiro, em que o conteúdo é secundário para o processo de aprendizagem: a fonte do conhecimento encontra-se principalmente em experiências” (apud ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012, p.125)

A avaliação é outro ponto importante a destacar na pedagogia socioconstrutivista de educação a distância. Os cursos já impressos e distribuídos da geração anterior não possibilitavam mudanças e, como citado, deixavam a responsabilidade de realizar as atividades e, muitas vezes, de uma autoavaliação na mão dos alunos. O socioconstrutivismo representou, também, mudanças na forma como a avaliação dos alunos era feita, cabendo ao professor que de fato tentava aplicar as ideias socioconstrutivistas às atividades, e não apenas usar as novas ferramentas com o mesmo material behaviorista, dar mais valor à construção do conhecimento como produto resultante (JONASSEN, 1991).

Conforme argumentam Anderson e Dron (2012), umas das grandes ferramentas responsáveis por permitir a implementação da pedagogia socioconstrutivista foi a implementação do e-mail, seguido da expansão das possibilidades de comunicação através da internet e, mais adiante, pelo desenvolvimento das tecnologias móveis. Ainda que tais ferramentas permitam alcançar, atualmente, um número muito maior de pessoas, é importante destacar que, em função das exigências de responsabilidade do professor ao interagir com os alunos, o número de pessoas atendidas (por curso) por essa filosofia de ensino, em comparação com a geração anterior, diminuiu, mas houve considerável ganho em qualidade.

Morgado (2001) aponta para a valorização da interação e das discussões online, em relação à geração anterior, quando a pedagogia socioconstrutivista é implementada. O componente online passa a ocupar metade do tempo dos estudantes e a outra metade é ocupada por conteúdos predeterminados - que devem servir de base comum a ser adaptada pela interação com e entre os estudantes. Ainda assim, o uso depende da disposição dos utilizadores para não servir apenas como um mural de conteúdos:

“Modelos mais centrados na Tecnologia: estes modelos são centrados na ferramenta tecnológica adoptada, atribuindo um papel secundário quer ao professor quer ao estudante. Na perspectiva destes autores, o professor converte-se num mero fornecedor de conteúdos e o aluno num mero utilizador dos mesmos, desempenhando aqui a tecnologia um papel de transmissora do conhecimento.” (MORGADO, 2001, p.5)

São exemplos de abordagem da pedagogia socioconstrutivista no ensino de língua inglesa algumas das ferramentas atuais das quais dispõem a comunidade académica de muitas universidades brasileiras, a *Sala de Aula Virtual* e o *Moodle*. Ambos os sistemas funcionam como mediadores entre os integrantes da comunidade académica e permitem por suas ferramentas o desenvolvimento de atividades com foco no desenvolvimento através da interação social, feedback entre alunos e entre alunos e professores e, ainda, a aplicação da pedagogia behaviorista nos casos em que as plataformas servem apenas como meio de distribuição de atividades, assim cabendo à comunidade académica, principalmente na figura do corpo docente, a adesão seguida de adequação às possibilidades disponibilizadas, ou não.

3.4. Geração Conectivista

A terceira geração das pedagogias de educação a distância é marcada pela realização de que o conhecimento completo não pode existir na mente de uma só pessoa. A partir daí, a exploração completa de ideias passa a depender dos variados pontos de vista de equipes diversas (SIEMENS, 2005). Assim, o aprendizado e a resolução de problemas vêm do trabalho conjunto da união de múltiplos componentes e suas experiências.

Conforme apontam Valarino e Ganga (2009), nesse contexto onde a informação e os parâmetros estudados estão em constante transformação, pela velocidade com a qual a informação é compartilhada e atualizada, “a habilidade de distinguir informações relevantes e não-relevantes é fundamental” (VILARINO; GANGA, 2009, p.105).

Os papéis anteriormente determinados para alunos e professores são redesenhados e as contribuições tanto de um quanto de outro, somado ainda ao material/ambiente, passam a ter pesos semelhantes e todos se inscrevem, no cenário ideal, como componentes em busca da solução para um problema real. É importante destacar que a pedagogia conectivista aparece como uma representação de seu tempo, onde os processos de aprendizagem se dão por estruturas de rede. O compartilhamento de ideias e conhecimento se dá justamente como a representação de uma rede de computadores e o aluno da pedagogia conectivista substitui a memorização de informações pelo desenvolvimento da capacidade de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde este for necessário (ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012).

“Modelos mais centrados no Estudante: estes modelos inscrevem-se numa tendência contemporânea em que se valoriza que a instituição de ensino passe a centrar-se na figura do estudante e não na do professor, embora na realidade reflectam mais uma intenção do que uma prática. Atualmente, os modelos mais centrados no estudante baseiam-se, sobretudo, na auto-formação e na auto-aprendizagem. Segundo estes autores, é o ponto de confluência entre estes três vectores - meio/professor/estudante - que permite determinar o modelo de que mais se aproxima uma instituição. Um modelo equilibrado seria aquele em que cada um dos três aspectos fosse fundamental, mas sem se sobrepor aos outros dois.” (MORGADO, 2001, p.5)

Baseada na produção e consumo de conteúdo educacional na rede, a pedagogia conectivista trabalha a socialização dos conteúdos desenvolvidos - arquivos, objetos de aprendizagem, transcrições de discussões e recursos produzidos pelos alunos. Dessa forma, a implementação desse tipo de atividade requer, inclusive, a reformulação da formação dos professores que precisam desenvolver posturas diferentes da educação tradicional:

1. Gerir a participação dos envolvidos;
2. Mobilizar os alunos, organizar e depurar o registro de informações;
3. Facilitar as interações;
4. Manter e retomar o foco dos estudos;
5. Apoiar e orientar a aprendizagem e promover “processos avaliativos pertinentes à essa ‘ecologia de informação’” (VILARINO; GANGA, 2009, p.99).

Ao discutir os novos letramentos, Duboc (2013) confirma a mudança da forma como a sociedade atual se relaciona com a informação - “a mudança de uma sociedade tipográfica (mídias impressas) para uma sociedade pós-tipográfica com o advento das novas tecnologias -, exemplo da evolução das gerações de pedagogia, e a forma como esta se relaciona ao uso das novas tecnologias ao ensino de línguas. Há não apenas o uso de novas tecnologias, mas também “uma mudança conceitual na constituição do conhecimento: o sujeito da era digital produz sentido de uma maneira diferente” (DUBOC, 2013). Em consequência, a própria língua e seu estudo passam por ressignificação nas formas de produzir sentido:

O aluno da era digital produz sentido não mais usando um código linguístico fixo, estável, mas ele usa o código da língua de maneira muito mais fluida, justaposta, em que ele trabalha com o visual, o som, links e hiper-links, ou seja, o entendimento de texto se complexifica... o conceito de língua também se complexifica. (DUBOC, 2013)

Duboc (2013) ainda menciona diretamente a filosofia conectivista em seus estudos ao destacar a evolução de uma época onde o conhecimento era “individual, concentrado e estável” para a postura contemporânea de entendimento de conhecimento como uma realização a partir da colaboração, distribuição, subjetividade e instabilidade (DUBOC, 2013).

Constituem-se como aproximações da filosofia conectivista, ambientes virtuais como *Wikipedia.org*, *StackExchange.com* e, ainda, *BioDigital.com*, por exemplo. Os ambientes

citados não são diretamente relacionados ao ensino de inglês para fins acadêmicos ou profissionais, mas estes apresentam características que merecem destaque.

A *Wikipedia*² representa a popularização da possibilidade de construções colaborativas. O ambiente é associado ao termo *wiki*, que, conforme definem Coutinho e Junior (2007), está presente em implementações “com a funcionalidade acrescida de que qualquer um pode juntar, editar e apagar conteúdos ainda que estes tenham sido escritos por outros autores” (COUTINHO; JUNIOR; 2007, p.201). A *Wikipedia* é um ambiente gratuito e está disponível em mais de 24 idiomas diferentes. No ambiente, todo usuário, além de leitor, pode colaborar para a construção do conteúdo por ali difundido. A postagem e edição dos conteúdos é permitida mediante login de usuário cadastrado e cada alteração fica registrada quanto às mudanças realizadas, ao momento das alterações e ao usuário responsável, para garantir a manutenção da qualidade das contribuições.

No ambiente *StackExchange*³, podemos observar o caráter colaborativo encontrado nas interações entre usuários. A partir dos princípios (i) todos podem fazer perguntas e (ii) todos podem responder, o ambiente gerencia e dispõe as respostas de acordo com a qualidade e relevância apontadas por outros usuários ao avaliar as respostas dadas para as dúvidas postadas. *StackExchange* é um ambiente gratuito e está disponível em vários idiomas, além de disponibilizar aos usuários acesso facilitado às discussões mais populares no momento e a discussões em tempo real. Outra característica do ambiente é a disponibilização de blogs e da possibilidade de formação de grupos de interesses em comum.

Destacando-se pela qualidade da construção de suas ferramentas, o ambiente *BioDigital*⁴ disponibiliza animações em 3D interativas com reproduções dos sistemas do corpo humano, associadas, por exemplo, a glossários que não apenas apresentam definições em texto, mas também áudios das nomenclaturas do corpo humano. O destaque principal é a

² *Wikipedia* é um projeto livre do movimento *Wikimedia* que agrega conteúdo enciclopédico de forma colaborativa. O ambiente está disponível a partir do endereço <<https://www.wikipedia.org/>>.

O aspecto destacado como exemplo de abordagem conectivista é a possibilidade da construção e edição coletiva, sem a presença, por exemplo, de um professor. Não há necessariamente um responsável por garantir a relevância ou veracidade do conteúdo, isso é trabalho de todos os que se interessarem por determinada postagem.

³ *StackExchange* é uma rede de perguntas e respostas que disponibiliza ambientes diferentes para discussão de tópicos específicos como questões da língua portuguesa em <portuguese.stackexchange.com>, por exemplo. O ambiente central está disponível a partir do endereço <<http://stackexchange.com/>>.

⁴ *BioDigital* é um ambiente virtual que disponibiliza acesso a um corpo humano digital, em terceira dimensão, configurando-se em objetos precisos para estudo de anatomia. O ambiente permite a interação dos usuários com as ferramentas e a criação de grupos de discussão aplicados às ferramentas e objetos disponíveis. O acesso está disponível a partir do endereço <<https://www.biodigital.com/>>.

sensação transmitida ao usuário de interação com uma reprodução fiel do corpo humano. Para usuários das áreas que estudam esses conteúdos, um estímulo direto ao aprendizado. Somado a isso, ainda aparecem as possibilidades de interação de usuários sobre temas e áreas de estudo pertinentes aos envolvidos/interessados. O ambiente é parcialmente gratuito, havendo custos associados à utilização de algumas de suas funcionalidades como a criação de grupos de discussão, por exemplo, e para acesso a todos os sistemas do corpo humano disponíveis no ambiente.

É importante destacar que os ambientes citados se aproximam do pensamento educacional conectivista pelas possibilidades que se constroem através do uso das ferramentas neles implementadas. Aliadas a profissionais que baseiam a construção de suas didáticas nos pensamentos conectivistas, tais ferramentas, como exemplo, podem colaborar para a construção de ambientes virtuais mais próximos da filosofia acima descrita. Seja em implementações aplicadas às áreas biológicas como o *BioDigital*, seja em implementações que favorecem à discussão coletiva como o *StackExchange*, seja em implementações para construção colaborativa como as *Wikis* ou, seja na implementação de um ambiente voltado ao desenvolvimento de habilidades de inglês para fins acadêmicos e profissionais, como o planejado para o LUMINA Idiomas.

Concluindo este capítulo, o quadro abaixo mostra, de forma esquemática, características relativas à tecnologia para cada uma das três gerações de pedagogias da educação a distância:

Quadro I - Sumário de pedagogias de educação a distância

Geração de pedagogia da EAD	Tecnologia	Atividades de aprendizagem	Granularidade do aprendiz	Granularidade ⁵ do conteúdo	Avaliação	Papel do professor	Escalabilidade ⁶
Behaviorismo Cognitivo	Mídias de massa: material impresso, TV, rádio, comunicação um-para-um	Ler e assistir	Individual	Fina: roteirizado e projetado do zero	Lembrar	Criador de conteúdo, sábio no palco	Alta

⁵ Granularidade se refere à dimensão dos objetos de aprendizagem, podendo ser entendida como a menor porção do objeto com todas as informações essenciais de um tema (BRAGA, 2013, p.3).

⁶ Escalabilidade se refere à facilidade de utilização com o número de usuários (MORESCO; BEHAR, 2010, p.5).

Construtivismo	Conferência (áudio, vídeo e web), comunicação muitos-para-muitos	Discutir, criar, construir	Grupo	Média: apoiado e preparado, guiado pelo professor	Sintetizar: ensaios e trabalhos	Líder de discussão, guia ao lado	Baixa
Conectivismo	Web 2.0: redes sociais, agregação e sistemas de recomendação	Explorar, conectar, criar e avaliar	Rede	Grossa: principalmente ao nível do objeto e pessoal, autocriado	Criação de artefatos	Amigo crítico, coviajante	Média

(ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012).

No capítulo seguinte são apresentados critérios de qualidade de AVAs relevantes à análise realizada por este trabalho.

4. QUALIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Discutir a qualidade das implementações tecnológicas aplicadas às pedagogias da educação a distância dá margem a uma ampla discussão, onde o foco pode variar em muitas áreas e cada uma dessas pode estabelecer seus próprios critérios para definir o que é ou não bom e/ou adequado para esta ou aquela função. Por isso é importante delimitar o âmbito ou elementos que serão aqui avaliados ou considerados: os aspectos de qualidade em ambientes virtuais de educação, tratados por Barbera (2004), relacionados com as características sobre a constituição de ambientes virtuais de aprendizagem apontados por Dillenburg, Schneider e Synteta (2002).

4.1 A qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem

Tão importante, e fator determinante no desenvolvimento para novas abordagens das pedagogias de educação a distância, o desenvolvimento da internet permitiu uma ressignificação nos conceitos de aprendizagem e distribuição de informação, que agora se dá por redes e se relaciona por links que ampliam, de acordo com a necessidade e curiosidade do leitor/estudante, a base e o arranjo de conhecimento sobre o que se estuda.

Com essa ampliação do acesso e distribuição do conhecimento pela internet, houve também a proliferação de ambientes virtuais criados com finalidades educacionais, mas que acabaram por se tornar páginas cheias de informação descontextualizada e, muitas vezes, sem qualquer base comprovada e relevante que pouco contribuem para o desenvolvimento daqueles que as consultam. Sobre esse assunto Barbera (2004) aponta que a importância e relevância dos ambientes virtuais de aprendizagem na vida daqueles que pretendem aprender continuamente quando e onde quiserem, acaba sendo acompanhada, do ponto de vista educacional, por falhas de ambientes que acabam deixando de lado o campo pedagógico para dar destaque: (i) à prevalência de critérios estéticos e tecnológicos sobre critérios educacionais que deveriam ser o objetivo principal de qualquer atividade educacional em contextos virtuais; (ii) a meros suplementos de informação (muitos textos ou links para outros recursos tecnológicos complementares) que não se relacionam com o processo de construção

do conhecimento; e (iii) a uma atitude superficial dominante, advinda dos dois fatores acima (mas não apenas), que aparece em muitos ambientes virtuais.

Barbera (2004) aponta a tendência de que o uso da internet na educação consistirá não apenas do oferecimento de páginas cheias de informação ou tampouco de variados propósitos educacionais, mas sim do estabelecimento de filtros que garantam que esses propósitos sejam confiáveis. Para a autora, qualidade deve seguir princípios socioconstrutivistas de forma integrada, ensinando os alunos e promovendo maior independência em termos de aprendizado (BARBERA, 2004), uma clara demonstração da evolução das gerações da pedagogia de educação a distância somada ao desenvolvimento de tecnologias que possibilitam o redesenho da geração anterior - construtivismo somado à interação.

Assim, Barbera (2004) propõe, com base nas três formas de avaliação propostas por Moore (1989), critérios de qualidade baseados nas interações estabelecidas que integram a análise que compõe este estudo: a interação entre material e estudante (à qual Barbera (2004) adiciona a interação entre material e professor); entre estudante e professor e entre estudantes.

4.2 A construção de ambientes virtuais de aprendizagem

A construção de ambientes virtuais de aprendizagem deve ser baseada no tipo de abordagem pedagógica que se propõe para tal objeto de ensino. São exemplos de abordagens as temáticas baseadas em jogos de alguns sites de ensino de língua inglesa e, com finalidade mais específica, os portais de escrita acadêmica em língua inglesa.

Com objetivos tão diferentes, a temática desses ambientes virtuais influencia diretamente em sua construção, conteúdo e até na disposição dos elementos disponíveis nesses ambientes. Enquanto sites que buscam a construção de vocabulários mais gerais em língua inglesa e apreensão de estruturas gramaticais básicas por seus usuários focam na exibição repetitiva de estruturas e frases para que o usuário as decore, portais de escrita acadêmica, por exemplo, tendem atualmente, em sua maioria, a servir como um repositório de manuais gramaticais, em texto, disponibilizados em páginas onde o texto escrito é sempre o elemento principal.

Em uma comparação básica, os dois tipos citados acabam representando dois extremos de abordagem do ensino de língua estrangeira nos AVAs: o primeiro um ambiente colorido, cheio de animações e sons, mas que utiliza toda essa estrutura tecnológica apenas para destacar o quão atualizado com a evolução das ferramentas tecnológicas é o site, e o segundo com uma abordagem longe de ser intuitiva, exibindo páginas com muito texto que exigem muita leitura por parte do usuário apenas para achar o que ali pode ser interessante para seu estudo, sem utilizar todas as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias.

É importante destacar que nenhum dos exemplos citados é classificado como errado, mas sim como implementações que foram desenhadas para finalidades específicas que não aproveitam as possibilidades para gerar um sistema mais completo e diversificado, seja através de uma reflexão das pedagogias disponíveis, seja através da tentativa de reformular as tecnologias empregadas. Um AVA deve ser pensado como a integração de tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas (DILLENBURG; SCHNEIDER; SYNTETA, 2002).

Dillenburg, Schneider e Synteta (2012) destacam as seguintes características, que servem como parâmetros para a reflexão acerca dos critérios de análise aplicados neste trabalho, a serem desenvolvidas para a construção de um AVA:

a. Um AVA é um espaço concebido de informação: (i) que deve usar a informação armazenada em suas bases de dados (e bases de dados afins) nas interações educacionais a fim de proporcionar discussões dinâmicas; (ii) um espaço de múltipla autoria: que deve dispor de ferramentas que permitam a produção e discussão simultânea dos envolvidos - alunos, professores etc.; (iii) indicação da fonte dos materiais: materiais utilizados devem ser providos de autoria para que não percam seu valor de referência; (iv) espaço para o armazenamento e administração dos arquivos: a informação e os materiais utilizados, produzidos e disponibilizados devem ser armazenados de maneira organizada para facilitar tanto a consulta pelos usuários atuais, quanto a pesquisa por usuários passados ou futuros, além de facilitar a manutenção dos dados que, com o passar do tempo podem representar desperdício de espaço ao se tornarem ultrapassados e/ou desnecessários; (v) seguir a evolução tecnológica: é preciso estar atento às novas tecnologias e às implementações de novas ferramentas que essas tecnologias possibilitam. Essa característica se liga diretamente às pedagogias atuais de educação a distância por ser fundamento da ideia de que o conhecimento não é estático, mas sim um processo em constante evolução; e (vi) um espaço

de compartilhamento de informações com o mundo: seja esse mundo limitado, por exemplo, ao ambiente acadêmico, ou mais amplo, é importante que o conhecimento produzido seja, sempre que possível, compartilhado para colaborar com a construção de novos conhecimentos por outras comunidades.

b. Um AVA é um espaço social: uma junção de múltiplas páginas de informação não constitui interação social, a não ser que haja interação sobre essa informação. Através das ferramentas implementadas essa formação pode ser tanto síncrona quanto assíncrona e utilizar as tecnologias disponíveis que carregam informação como texto, áudio, vídeo etc.

c. Um AVA é um espaço explicitamente representado: mais importante do que a representação em si é o que o aluno pode fazer com ela. É importante que a interface seja funcional e condizente com o objetivo proposto.

d. Estudantes não são apenas ativos, mas também atores/autores: o trabalho com projetos aparece como o desenvolvimento de simulações onde os participantes compartilham de um objetivo em comum, constituindo um ambiente de aprendizagem em si, o espaço de interação para a resolução de um problema. A produção dos alunos também pode ser compartilhada. É comum nesse tipo de abordagem a produção de blogs, por exemplo.

e. AVAs não são restritos à educação a distância: o uso das ferramentas empregadas na educação virtual a distância também podem ocorrer como suporte para atividades presenciais, assim como produções em ambientes tradicionais podem receber as tecnologias de compartilhamento da produção dos alunos.

f. AVAs integram tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas: a disponibilidade de diferentes ferramentas integradas para colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem é o objetivo de criação, por exemplo, do LUMINA Idiomas - um sistema heterogêneo que representa a coexistência evolutiva de múltiplas abordagens pedagógicas aliadas ao constante desenvolvimento de novas soluções tecnológicas.

g. A maioria dos AVAs se sobrepõe a ambientes tradicionais: existem sistemas desenhados para interação puramente virtual, mas em sua maioria, os ambientes incluem atividades não computadorizadas como, por exemplo, o uso de livros físicos, materiais para exercícios online e offline etc.

As características descritas aparecem parcialmente em diferentes soluções tecnológicas. Acompanhadas de pedagogias que se proponham a fazer uso real delas, cada uma contribui para a melhora da educação através dos ambientes virtuais.

No capítulo seguinte, é apresentada a metodologia aplicada a este trabalho.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia usada para a análise dos AVAs.

5.1. Paradigma de pesquisa

Esse é um estudo de abordagem quantitativa com elementos interpretativos. Essa abordagem encontra base na seguinte definição:

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

5.2. Objetivo de pesquisa

Conforme apresentado anteriormente, o objetivo deste trabalho é identificar a existência de características relevantes nos ambientes virtuais analisados com base em critérios indicativos de qualidade e a características das gerações de educação a distância apresentadas no capítulo três deste trabalho.

5.3. Procedimentos metodológicos

A partir da definição do tema do trabalho, foram discutidos ambientes virtuais que poderiam integrar a análise realizada a partir de exemplos conhecidos como repositórios digitais acadêmicos, ambientes virtuais vinculados à universidades, dedicados à escrita acadêmica, por exemplo, e outros ambientes para estudo de inglês com finalidades gerais e profissionais.

A busca pelos ambientes incluiu, além da citação de exemplos mais conhecidos, a utilização da ferramenta de buscas online Google.com com parâmetros como, por exemplo,

“best VLEs”, “best sites to learn English”, “English for Academic Purposes”, “English for Professional Purposes”, “English for General Purposes”, e seus correspondentes em português, além da associação desses termos a parâmetros complementares como “education” e “pedagogies”, por exemplo, também com seus correspondentes em língua portuguesa. O número de ocorrências nos resultados das buscas também foi considerado como fator de seleção.

A escolha sobre quais AVAs integrariam a análise deu-se: (i) pela relevância institucional de alguns dos nomes associados à criação e manutenção dos ambientes como as Universidades de *Harvard* e *Cambridge*, por exemplo; (ii) reconhecimento da relevância de ambientes ao tema deste estudo como *Learn Higher* e *BBC English*; e, ainda, (iii) pela popularidade dos ambientes pela classificação em diferentes plataformas de acesso como *ABA English* e *Duolingo*, por exemplo. Os ambientes são descritos no sexto capítulo deste trabalho.

Definidos os sete ambientes para análise, foi elaborado um formulário online para a avaliação. Um formulário piloto de análise foi aplicado aos quatorze professores do programa Idiomas Sem Fronteiras⁷ (ISF) da Universidade – UFRGS. Após a aplicação do formulário houve uma reflexão sobre os resultados dessa análise inicial, que considerou, inclusive, comentários fornecidos pelos colaboradores. A partir daí, uma nova versão do formulário de análise foi elaborada e disponibilizada para envolvidos no desenvolvimento do LUMINA Idiomas. Foram obtidas dez respostas ao formulário que, por abranger a análise de sete ambientes, tem um tempo de preenchimento estimado em pelo menos cem minutos.

Os dados obtidos pelo formulário online foram analisados com base nos critérios descritos na seção seguinte deste trabalho.

⁷ Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa **Idiomas sem Fronteiras (IsF)** tem como principal objetivo incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/>>.

5.4. Critérios de análise

O formulário é constituído por trinta critérios de análise (descritos no quadro a seguir) elaborados a partir de cinco categorias criadas como resultado da reflexão dos capítulos anteriores:

Quadro 2 - Categorias e critérios de análise

Categoria	Objetivo	Critérios
Abordagem inicial	Identificar como acontece o contato inicial entre o ambiente e o usuário.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de login; • Disponibilidade de login por perfil do usuário; • Disponibilidade de login através da integração com redes sociais; • Custo de utilização do ambiente; • Plataforma de utilização do ambiente; • Apresentação e/ou explicação sobre o funcionamento do ambiente; e • Necessidade de conexão constante com a internet para usar o ambiente.
Relativo à navegação	Classificar, em termos de qualidade, aspectos do funcionamento do ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Intuitividade do funcionamento do ambiente; • Classificação sobre a facilidade de movimentação pelo ambiente; • Classificação sobre a fluidez de movimentação pelo ambiente; • Classificação sobre a qualidade visual do ambiente; e • Número de cliques para chegar à tarefa.
Relativo às tarefas	Comparar características das tarefas nos ambientes analisados.	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza dos objetivos das tarefas; • Prioridades das tarefas; • Adequação dos objetivos às tarefas; • Tempo médio de duração das tarefas; • Classificação sobre a fluidez de movimentação pelo ambiente; • Disponibilidade de feedback após e/ou durante a realização das tarefas; • Disponibilidade de avaliação de desempenho; e • Padronização das tarefas.
Relativo à interação/interlocução	Comparar a forma como o ambiente se comunica com o usuário.	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade de informação sobre o progresso do usuário nas tarefas; • Nível de compreensão do vocabulário das tarefas e do ambiente;

		<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade de algum tipo de guia pelo ambiente/tarefas; e • Possibilidade de interação com outros usuários.
Relativo ao público ou à finalidade	Obter uma classificação geral da qualidade do ambiente e indicação do público que melhor se beneficiaria do conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de o usuário avaliar o ambiente ou as tarefas (participação na reformulação do ambiente ou das tarefas); • Identificação do teor individual ou social do ambiente; • Classificação do tipo de conteúdo das tarefas (leitura, escrita etc.); • Identificação do público do ambiente; • Opinião geral sobre o ambiente; e • Opinião sobre usar ou indicar o uso do ambiente para outras pessoas.

No capítulo seguinte, são apresentados os ambientes virtuais analisados.

6. AMBIENTES VIRTUAIS SELECIONADOS

Nesse capítulo serão apresentados os ambientes virtuais selecionados para análise.

6.1. Ambientes analisados

Os ambientes descritos a seguir foram selecionados para análise pelos colaboradores através da aplicação do formulário⁸, conforme descrito no item 5.4 deste trabalho.

Imagem 1 - Logo ABA English



Disponível em <<http://www.abaenglish.com/pt/>>

ABA English

Classificação geral: EGP/IFG

Endereço: <http://www.abaenglish.com/pt/>

Comentário: o ambiente está disponível em duas plataformas de acesso, através de aplicativo para dispositivos móveis e em site para acesso via computador. Com o slogan “Escute-Grave-Compare”, o ambiente dá destaque ao aprendizado através de vídeos onde são simuladas cenas do cotidiano que servem de parâmetro para o desenvolvimento de atividades de leitura, escrita, escuta e fala (onde o usuário grava trechos específicos a serem comparados pelo sistema com a gravação original).

Imagem 2 - logo BBC Learning English



Disponível em <<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>>

⁸ Formulário anexo a este trabalho, p.56.

BBC Learning English

Classificação geral: EGP/IFG

Endereço: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish>

Comentário: integrante da rede BBC, o ambiente está disponível através de site para acesso via computador. Com foco em aspectos da cultura britânica, o ambiente integra vídeos e textos sobre aspectos culturais, inclusive notícias da rede BBC, em suas atividades de leitura, escrita e escuta.

Imagem 3 - logo Busuu



Disponível em <<https://www.busuu.com/start/pt/>>

Busuu

Classificação geral: EGP/IFG

Endereço: <https://www.busuu.com/pt/>

Comentário: o ambiente está disponível em duas plataformas de acesso, através de aplicativo para dispositivos móveis e em site para acesso via computador. As atividades se baseiam em tarefas de leitura, escrita e escuta através de interações com as ferramentas disponíveis no ambiente. Atualmente, o ambiente disponibiliza o estudo da língua inglesa e de outros doze idiomas.

Imagem 4 - logo Cambridge English



Disponível em <<http://www.cambridgeenglish.org/>>

Cambridge English

Classificação geral: EGP/IFG e EAP/IFA

Endereço: <http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>

Comentário: integrante da Universidade de Cambridge, o ambiente está disponível através de site para acesso via computador. Através de atividades de leitura, escrita e escuta, são oferecidos cursos de língua inglesa para usuários interessados em inglês para fins gerais (também para jovens e estudantes escolares), acadêmicos e profissionais. O principal

diferencial do ambiente, pelo peso e reconhecimento trazido pelo nome Cambridge, é a possibilidade de realizar exames de proficiência e o fato de esses exames serem aceitos e reconhecidos como comprovação do nível de proficiência em seleções para estudo fora do país, obtenção de visto etc.

Imagem 5 - logo Duolingo



Disponível em <<https://pt.duolingo.com/>>

Duolingo

Classificação geral: EGP/IFG

Endereço: <https://pt.duolingo.com/>

Comentário: o ambiente está disponível em duas plataformas de acesso, através de aplicativo para dispositivos móveis e em site para acesso via computador. As ferramentas interagem com o usuário através de atividades com foco em leitura, escrita, escuta e fala. O ambiente é popular entre usuários de dispositivos móveis e oferece curso de vários idiomas com foco no público em geral.

Imagem 6 - logo Harvard Writes



Disponível em <<http://harvardwrites.com/>>

Harvard Writes

Classificação geral: EAP/IFA

Endereço: <http://harvardwrites.com/>

Comentário: o ambiente está disponível através de site para acesso via computador. O foco das atividades está na leitura e escrita para apreensão de aspectos importantes da escrita de textos acadêmicos em língua inglesa.

Imagem 7 - logo Learn Higher



Disponível em <<http://www.learnhigher.ac.uk/>>

Learn Higher

Classificação geral: EAP/IFA

Endereço: <http://www.learnhigher.ac.uk/>

Comentário: o ambiente está disponível através de site para acesso via computador. O foco das atividades está na leitura e escrita para apreensão de aspectos importantes vinculados a atividades acadêmicas em língua inglesa. Há, também, a utilização de podcasts⁹ e vídeos como parâmetros para o desenvolvimento das atividades. O ambiente não se apresenta necessariamente como um curso de língua inglesa, mas como um ambiente de desenvolvimento acadêmico (leitura, escrita etc.) em língua inglesa.

⁹ Arquivos de áudio transmitidos via internet.

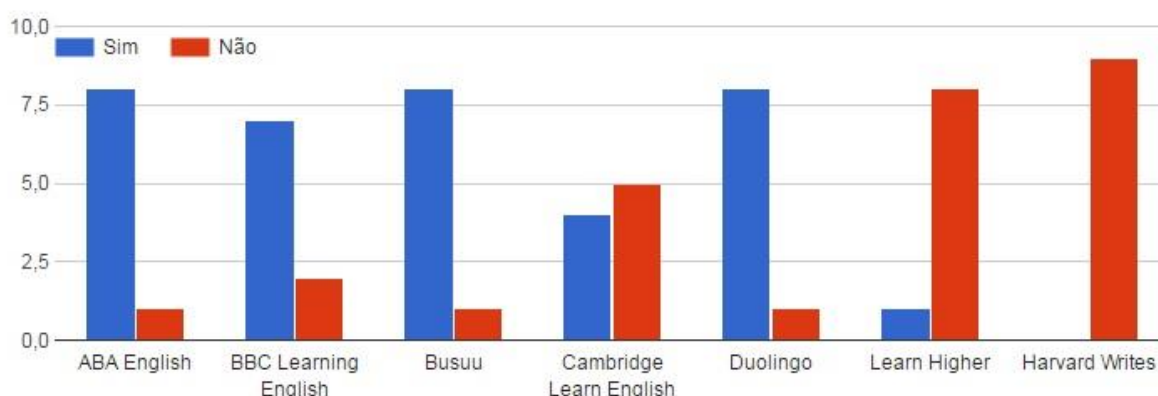
7. RESULTADOS

Os resultados obtidos no questionário mostram que os ambientes analisados demonstram afinidade de resultados de acordo com sua classificação geral de finalidade. Os resultados são muito similares entre os ambientes com foco em IFG e entre os ambientes com foco em IFA.

O primeiro contato entre ambiente e usuário determina, pelas impressões do recém-chegado, se a relação entre os mesmos vai ter continuidade. É na primeira abordagem que, pela apresentação inicial do ambiente, o usuário identifica, sem grandes análises, se este tem potencial aparente para atender suas necessidades. Nesse contexto, a facilidade de acesso ao ambiente se configura como um fator analisado pelo usuário e, por isso, integrante da análise realizada por este trabalho.

Gráfico 1 - Respostas sobre disponibilidade de login por perfil¹⁰

O ambiente oferece login por perfil?



Ambientes com foco em IFG são os que demonstram maior preocupação com a individualidade do usuário durante o uso de suas ferramentas, ou seja, são ambientes que

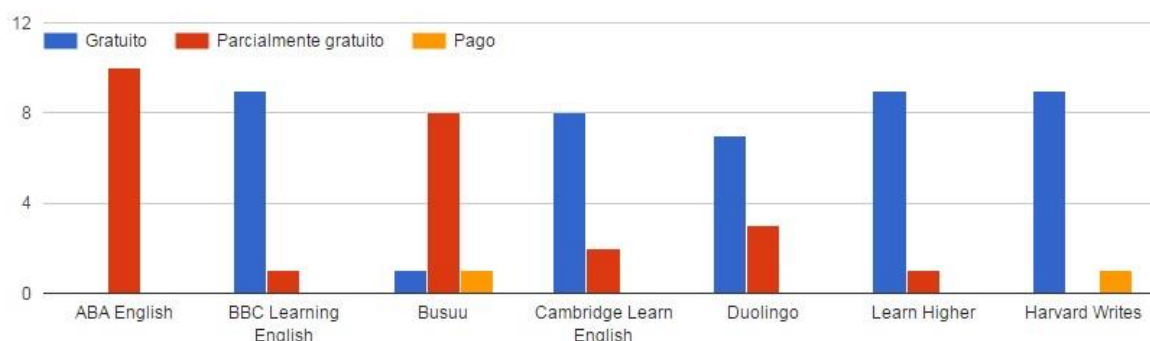
¹⁰ Identificação pessoal do usuário que permite a personalização da navegação deste pelo ambiente fornecendo, por exemplo, informações de desempenho, progresso nas atividades etc.

disponibilizam algum tipo de identificação do usuário para que este possa ter formas de acompanhamento de desempenho e de andamento das tarefas desenvolvidas, conforme aponta o gráfico um, sobre a disponibilidade de login por perfil.

Outro aspecto ligado à facilidade de acesso por perfil de usuário é a disponibilidade, também oferecida em geral por ambientes com foco em IFG, de acesso a partir de um perfil já existente em redes sociais como o *Facebook*, por exemplo. Tal característica se relaciona diretamente com o fator mercadológico associado aos AVAs de IFG.

Gráfico 2 - Respostas sobre custo de utilização do ambiente

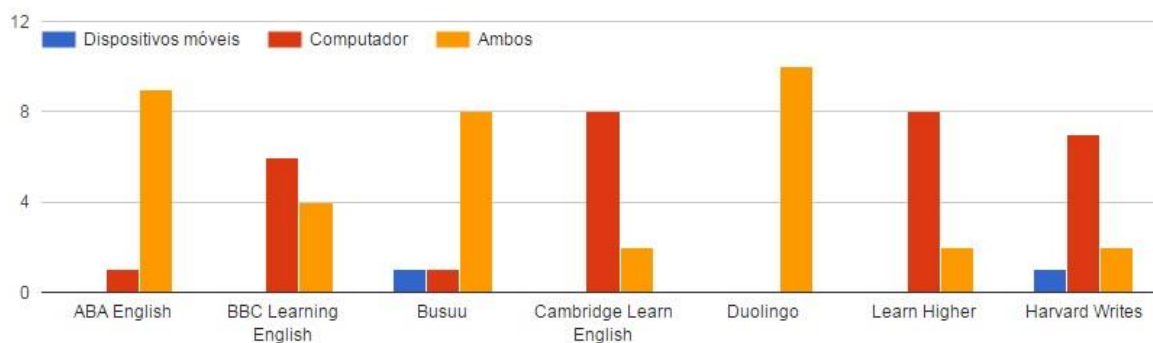
Qual o custo de utilização do ambiente?



Um fator importante nos AVAs analisados é a gratuidade do conteúdo disponível ao usuário. Enquanto AVAs com foco em IFA, em geral, disponibilizam acesso gratuito aos usuários, principalmente por se tratarem, em geral, de ambientes estáticos onde ocorre muito mais o armazenamento e distribuição de conteúdos com objetivos muito específicos, ambientes IFG apresentam uma gratuidade parcial de suas ferramentas, conforme demonstra o gráfico acima. A utilização de funcionalidades básicas se dá de forma gratuita, mas se o usuário tiver interesse em materiais mais atuais, acompanhamento mais detalhado de suas atividades e até algum tipo de certificação sobre os níveis alcançados nos cursos disponíveis, este deverá, mediante pagamento, fazer uso das versões premium disponibilizadas pelos ambientes com foco no IFG.

Gráfico 3 - Respostas sobre plataformas de acesso ao ambiente

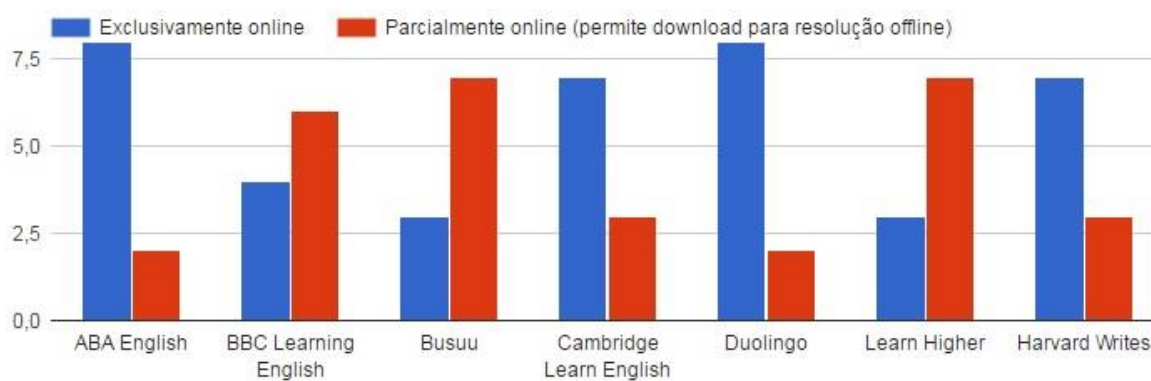
Plataforma de acesso ao ambiente:



Outro contraste interessante é a plataforma de acesso escolhida para a implementação e disponibilização dos ambientes ao usuário. Novamente influenciado por fatores de custo, os ambientes com foco em IFG disponibilizam sites para acesso via computador e também aplicativos para dispositivos móveis.

Gráfico 4 - Respostas sobre caráter online/off-line da utilização do ambiente

A utilização dos recursos disponíveis ocorre:

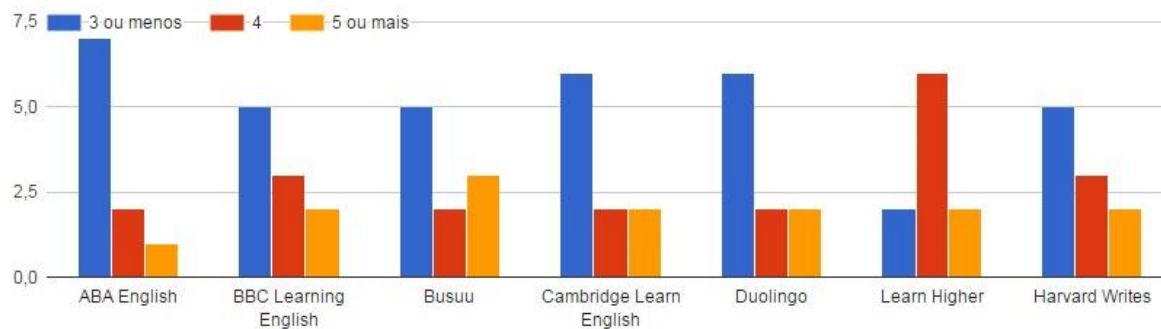


Tal característica não exclui a possibilidade de ambientes IFA serem acessados através de dispositivos móveis, mas a navegação por esses ambientes foi pensada para uma abordagem diferente, a partir da ideia de que o conteúdo é destinado a públicos com prioridades distintas dos usuários de IFG. Um exemplo dessa diferença de abordagem de conteúdo é a disponibilidade de materiais que podem ser salvos e impressos pelos usuários para estudo fora do contexto online do ambiente, conforme aponta o gráfico quatro, sobre o caráter online/off-line de utilização do ambiente.

Ambientes IFG focam na apreensão da atenção do usuário pelos recursos visuais utilizados no desenvolvimento das tarefas, enquanto ambientes IFA tendem a dar mais importância ao conteúdo disponibilizado.

Gráfico 5 - Respostas sobre o número de interações para chegar à tarefa

Quantos cliques foram necessários para chegar à tarefa?



Na análise essa realidade aparece ao destacar que ambientes IFG são melhor classificados quanto a critérios de qualidade durante a navegação e na organização dos conteúdos disponíveis.

Imagem 8 - Exemplo de excesso de informação apontado pela análise

The screenshot shows the Learnhigher website homepage. At the top, there is a navigation bar with links for Home, Teaching & learning resources, Learning development research, Get involved, Submit resource, and About us. Below this is a secondary navigation bar with links for Learning at university, Working with others, Research skills, Writing at university, and Employability. The main content area features a large banner with the text "Get Involved" and "Join a growing, national community of study skills and learning development professionals to input into high-quality shared resources". To the right of the banner is a "Learnhigher News" section with a message that there is no news at present. Below the banner is a paragraph describing Learnhigher as a network for promoting and facilitating the development and dissemination of high-quality, peer-reviewed resources. To the right of this paragraph are three resource cards: "What's the difference between description and critical analysis?", "Critical thinking and reflection tutorial", and "Is a dissertation just a longer report?". At the bottom left, there is a "Teaching & Learning Resources" section with a list of categories like Assessment, Critical Thinking and Reflection, Numeracy, Maths and Statistics, Time Management, Visual Literacy and Creativity, and Independent Learning. To the right of this is a "Learning Development Research" section with a list of categories like Literature reviews, Useful websites, Other materials, Research articles and project reports, and Books and journals. At the bottom right, there is a "Get involved" section with a call to action to share resources.

Disponível em < <http://www.learnhigher.ac.uk/>>

Imagem 9 - Exemplo de quantidade equilibrada de informação apontado pela análise

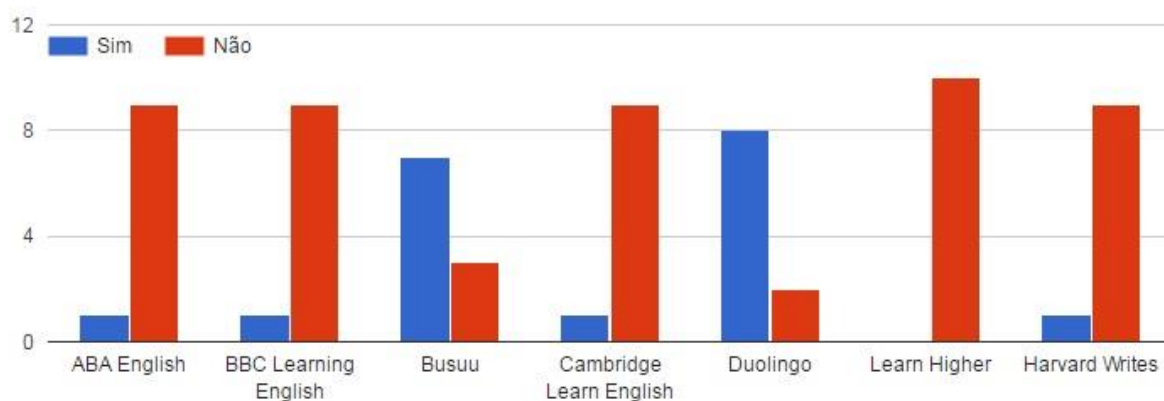
The screenshot shows the Duolingo website homepage. At the top, there is a navigation bar with links for Inicio and Conversa. Below this is a large section titled "Escolha por onde começar!" (Choose where to start!) with a sub-header "Iniciantes começam no Básico I. Estudantes avançados podem fazer um teste rápido." (Beginners start in Basic I. Advanced students can take a quick test.). There are two options: "Básico I" (Basic I) and "Teste de nivelamento" (Leveling test). Below these are six icons representing different topics: Artigos (0/2), Básico 2 (0/3), Verb. Bas. (0/2), Saudações (0/3), Animais (0/2), and Comida (0/5). To the right of the main content is a "Personal Trainer" section with a progress indicator showing "0/20 pontos ganhos" (0/20 points earned) and "10 horas restantes" (10 hours remaining). Below this is a section titled "Crie um perfil para salvar seu progresso!" (Create a profile to save your progress!) with buttons for "Criar um perfil" (Create a profile) and "Entrar" (Log in). At the bottom right, there is a "Siga o Duolingo" (Follow Duolingo) section with social media links for Twitter (190k), Facebook (974k), and Google+ (200k).

Disponível em < <https://pt.duolingo.com/>>

Das respostas dos avaliadores podemos destacar o que estes avaliam como um exemplo de extremo e um exemplo de equilíbrio: o excesso de informação do ambiente IFA *Learn Higher* e o equilíbrio do ambiente IFG *Duolingo*. A disposição visual dos ambientes pode ser vista nas capturas de tela dos mesmos nas imagens oito e nove.

Gráfico 6 - Respostas sobre disponibilidade de interação entre usuários

O ambiente permite a interação com outros usuários?



Quanto ao fator social, ambientes de escrita acadêmica, segundo o resultado da análise, não disponibilizam ferramentas de interação entre usuários. Esse tipo de ferramenta aparece fundamentalmente nos ambientes voltados ao IFG, principalmente através da integração destes com redes sociais. Todos os ambientes são apontados como de abordagem individual, onde o desenvolvimento das atividades ocorre fundamentalmente entre o material disponível e o usuário, sem qualquer aspecto social envolvido, conforme demonstra o gráfico acima.

Gráfico 7 - Classificação de acordo com as prioridades das tarefas

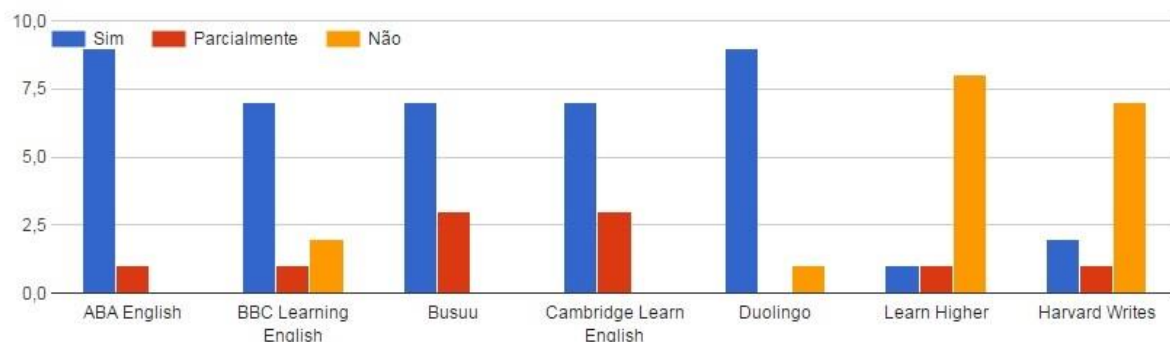
As tarefas do ambiente dão prioridade:



Com relação às tarefas propostas pelos ambientes, a escrita acadêmica é desenvolvida principalmente por atividades de leitura seguida de escrita. Atividades que usam recursos mais atuais, permitindo que o usuário pratique a audição e a pronúncia, estão diretamente ligadas aos recursos disponibilizados pelos ambientes IFG.

Gráfico 8 - Respostas sobre disponibilidade de avaliação de desempenho

O ambiente fornece avaliação de desempenho?

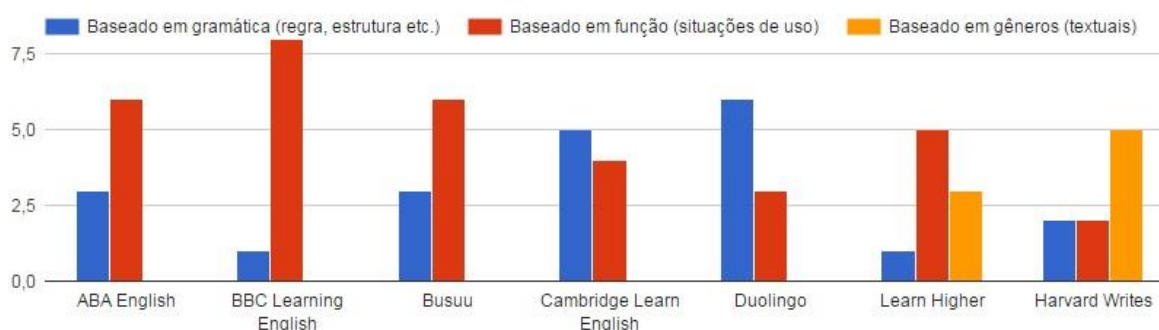


Outro aspecto que demonstra o contraste entre as abordagens é a disponibilidade de feedback e/ou avaliação de desempenho do usuário. Esse tipo de acompanhamento das atividades do usuário, de acordo com o gráfico acima, aparece quase como uma exclusividade de ambientes IFG.

Quando alguma avaliação está disponível em ambientes de IFA, essa se dá pelo envio da tarefa para que esta seja avaliada por algum monitor/professor que atua no ambiente. A avaliação em ambientes de IFA representa um custo muito elevado em relação às avaliações disponibilizadas por ambientes de IFG que, geralmente, fornecem feedback de atividades com respostas pré-programadas para a interação com o usuário, enquanto avaliações de atividades voltadas para o público acadêmico dependem de análises que não podem ser disponibilizadas através da interação com tutores virtuais. O que se relaciona com o tipo de conteúdo apontado pela análise desenvolvido nos ambientes, conforme o mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Classificação de acordo com a abordagem dos conteúdos

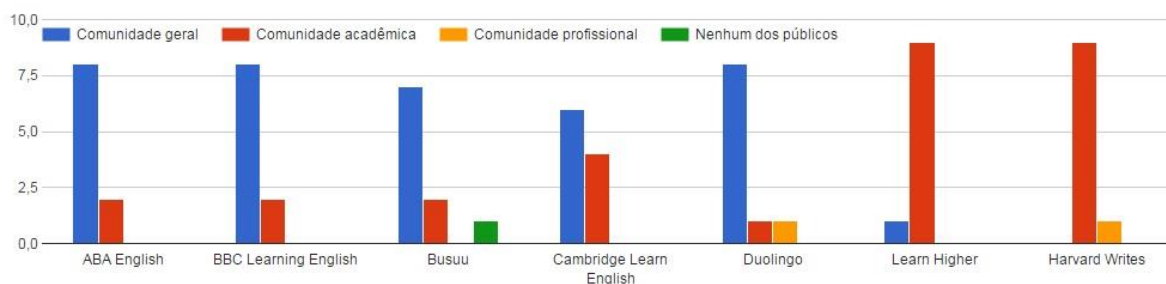
Como você classifica a abordagem do conteúdo?



Ferramentas de comparação de gabarito e resposta são mais facilmente implementadas em atividades com foco em gramática (grafia da palavra, posição da palavra na frase etc.) do que para a avaliação de gêneros textuais que dependem de interpretação de variados critérios de qualidade não apenas gramatical e estrutural, mas também discursiva.

Gráfico 10 - Classificação dos ambientes por público

Qual público poderia se beneficiar mais do ambiente?



Como resultado geral, os ambientes que mais agradam são os voltados para o IFG. Sendo estes os mais recomendados e melhor avaliados pelos participantes da análise dos ambientes. Conforme o gráfico acima, os ambientes com foco acadêmico são recomendados pelos avaliadores para pessoas que tem objetivos exclusivamente acadêmicos e, para esse público específico, são classificados com índices entre regular e bom. Para todos os outros públicos, os ambientes com foco no IFG são os mais recomendados e aparecem com índices entre bom e ótimo.

No capítulo seguinte, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos ambientes demonstra que, apesar do desenvolvimento das tecnologias aplicadas ao ensino de IFA e IFG, todos os ambientes avaliados representam, ainda, abordagens pedagógicas que se aproximam dos princípios socioconstrutivistas discutidos, na medida em que se configuram como sistemas de distribuição muitos-para-muitos de materiais estruturados com objetivo de maximização do aprendizado. Apesar da implementação de ferramentas que ampliam as possibilidades e melhoram a qualidade do resultado final dos usuários, estas ainda não são utilizadas de forma que o ensino se constitua como uma interação colaborativa entre os envolvidos.

Os ambientes virtuais analisados neste trabalho se configuram em ferramentas para a disposição de atividades elaboradas e organizadas de forma que os usuários obtenham os melhores resultados possíveis. Representando assim, uma evolução dos meios pelos quais o conteúdo é difundido, mas o uso de uma mesma abordagem de ensino, agora com sistemas pré-programados para simular a existência de algum tipo de acompanhamento que, em ambientes tradicionais, é a função do professor.

O LUMINA Idiomas, cujo logo pode ser visto a baixo, pode se beneficiar com a implementação de funcionalidades observadas durante o desenvolvimento deste trabalho e análise dos ambientes selecionados. Por se tratar de um ambiente voltado para o público acadêmico, os materiais que serão disponibilizados darão enfoque em objetivos específicos a serem atendidos, sempre voltados para este gênero.

Imagem 10 - Logo LUMINA Idiomas



A implementação dos ambientes analisados contrasta quanto à classificação geral do público para o qual o ambiente é destinado. Ambientes com foco em IFG/IFP apresentam

uma abordagem mais atrativa, com recursos que permitem uma interação mais dinâmica (ambientes desenvolvidos para telas sensíveis ao toque, clicar na resposta certa, gravação e reprodução de áudio, utilização de vídeos etc.) das tarefas com o usuário e um uso mais fluído, buscando sempre a junção de aprendizado com diversão. Para os ambientes IFG/IFP, que em geral são voltados ao estudo enquanto negócio comercial, aprender tem que ser divertido para manter o usuário conectado e, ao convencê-lo da qualidade e utilidade do ambiente, transformá-lo em pagante.

Já ambientes com foco em IFA demonstram a exigência de um aparente amadurecimento do seu público ao lidar com o ambiente. Estes, geralmente gratuitos por fazer parte de núcleos de pesquisa das universidades, fazem pouco uso das tecnologias disponíveis. O estudo da língua inglesa aplicado aos gêneros acadêmicos acontece por ambientes que se caracterizam como repositórios digitais, locais de armazenamento online que permitem o compartilhamento de materiais de apoio como manuais e exercícios, por exemplo.

A junção desses dois aspectos pode trazer benefícios importantes às futuras implementações de ambientes virtuais. Um ambiente virtual com foco acadêmico pode ser mais amigável ao usuário, implementando menus melhor estruturados que facilitem a navegação pelo ambiente, no lugar de páginas cheias de texto que apenas dificultam a busca pelo material procurado e desmotivam o usuário a utilizar o AVA.

A descrição detalhada de um ambiente a ser implementado requer a especificação a partir de critérios tecnológicos (inclusive, critérios técnicos) que este trabalho não cobre, por se constituir como uma análise mais abrangente e voltada para a literatura dos pensamentos das principais gerações pedagógicas da educação a distância. Proponho a adoção, como modelo de base, do apanhado de características (a seguir) que permitiriam a aproximação ainda maior com a filosofia conectivista do futuro ambiente virtual a ser implementado pelo projeto de criação do LUMINA Idiomas.

De uma perspectiva conectivista, entender que a constituição do AVA não precisa ser isolada e desintegrada de outros AVAs, mesmo de outras finalidades, é importante. Por ser acadêmico, o ambiente virtual não precisa ser pensado exclusivamente como um repositório online. A partir daí, este pode ser pensado como um portal, um ambiente que, além de dispor

de suas próprias ferramentas, permite ao usuário a integração com outros locais cujo conteúdo possa colaborar com seu desenvolvimento.

Para obtenção de resultados ainda mais favoráveis à qualidade do aprendizado, a possibilidade de interação precisa estar presente durante a reflexão sobre a criação de novos ambientes e ferramentas. A comunicação entre os usuários pode ocorrer pela integração de páginas de redes sociais criadas exclusivamente para ligar os usuários do ambiente como páginas associadas à discussão de tópicos específicos do ambiente IFA/IFP em sites como o *Facebook* ou fóruns do *Google Groups*, por exemplo. Outro aspecto importante de interação é a possibilidade de fornecer ao usuário acompanhamento e um *feedback* real de suas atividades.

Uma possível solução para o custo de um ambiente que disponibilize *feedback* através da correção das tarefas dos usuários, é a integração entre os usuários para leitura e comparação de suas produções. Essa atividade pode incluir ainda a disponibilidade de professores e alunos colaboradores para o acompanhamento de atividades mais específicas e resolução de dúvidas mais comuns dos usuários.

A possibilidade de interação com as atividades, implementada nos AVAs melhor avaliados como o *ABA English*, por exemplo, pode ser aplicada a atividades para disponibilizar ao usuário a sensação de manipulação do objeto de aprendizado. Essa abordagem pode ser aplicada também em tarefas com objetivos acadêmicos. O resultado esperado é a diminuição do teor de dificuldade aparente do conteúdo (que serve apenas para desmotivar o usuário) e motivação do usuário a continuar o uso do ambiente e consequente evolução no desempenho deste com o conteúdo proposto.

É importante que este ambiente seja, além de um repositório digital, uma comunidade de construção compartilhada do conhecimento. O exemplo para isso pode ser encontrado no ambiente *StackExchange* como parâmetro de construção de funcionalidades de discussão e, nas *Wikis* como parâmetro de construção de funcionalidades de composição coletiva e difusão do conhecimento gerado.

Com isso, o estudo do contexto que envolve o desenvolvimento do ensino em ambientes virtuais de aprendizagem, somado à análise dos ambientes, mostra que, no lugar de abordagens certas ou erradas, o desenvolvimento do aprendizado por parâmetros dessa ou

daquela teoria pedagógica depende de adequação. Nenhuma das abordagens pedagógicas deixou de existir ou foi substituída pela teoria da geração seguinte, mas sim foram complementadas pelo desenvolvimento de novas visões sobre práticas anteriores e da tecnologia disponível a cada período. Cada situação e propósito deve ser analisado tendo em mente os sujeitos envolvidos para que se possa chegar à abordagem pedagógica mais adequada para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 12, n. 3, p. 80-97, 2010.

ANDERSON, Terry; DRON, Jon; MATTAR, João. Três gerações de pedagogia de Educação a Distância. **EAD em Foco**, v. 2, n. 1, 2012.

ANDERSON, Terry; KANUKA, Heather. **Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature**. 1999.

BARBERA, Elena. **Quality in virtual education environments**. British Journal of Educational Technology, v. 35, n. 1, p. 13-20, 2004.

Bocorny, AEP et al. **A criação de um portal para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita relativas ao Inglês para Fins Específicos (IFE) e ao Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), para estudantes universitários da UFRGS: levantamento e análise do perfil, necessidades e preferências dos usuários**. 2015.

BRAGA, Juliana Cristina et al. Validando a metodologia INTERA no Desenvolvimento de um objeto de aprendizagem do tipo aula virtual. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém, UFPA/Unired. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/A>. 2013.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0**. 2007.

DE ANDRADE, Mariel José Pimentel et al. **Recursos on-line para o ensino de física: o rived e os objetos de aprendizagem**.

DILLENBOURG, Pierre; SCHNEIDER, Daniel; SYNTETA, Paraskevi. Virtual learning environments. In: **3rd Hellenic Conference" Information & Communication Technologies in Education"**. Kastaniotis Editions, Greece, 2002. p. 3-18.

DUBOC, A. P. M. Entrevista [nov. 2013]. **Novos Letramentos**. Entrevistador: Ruberval Maciel. Disponível em: <http://vimeo.com/31746044>. Acesso em: 09 abr 2016.

FABRE, Marie-Christine JM; TAMUSIUNAS, Fabricio; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE**, v. 1, n. 1, 2003.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JOHANNESSEN, Tove; EIDE, Else Margrethe. The role of the teacher in the age of technology: Will the role change with use of Information and communication technology in education?. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, v. 3, n. 2, 2000.

JONASSEN, David H. Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. **Educational technology research and development**, v. 39, n. 3, p. 5-14, 1991.

KHIDZIR, Nik Zulkarnaen; DAUD, Khairul Azhar Mat; IBRAHIM, Mohd Asrul Hery. The relationship among student's domain of learning development implementing virtual learning in higher learning institutions. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 6, n. 6, p. 418, 2016.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOORE, M. Three types of interaction; **The American Journal of Distance Education**. 1989.

MORESCO, Silvia Ferreto da Silva; BEHAR, Patricia Alejandra. Objeto de aprendizagem trabalho com projetos: uma arquitetura pedagógica para a formação continuada de professores. **Revista Técnico Científica do IFSC**, v. 1, n. 1, p. 88, 2010.

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino" online": problemas e virtualidades. **Discursos**, n. especial, p. 125-138, 2001.

SIEMENS, George. **Connectivism: A learning theory for the digital age**. 2014.

STEIN, Mary Kay et al. Implementing Standards-Based Mathematics Instruction: A Casebook for Professional Development. **Teachers College Press**, 2009.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; DA SILVA GANGA, Lana Lobo. Docência on-line: um desafio a enfrentar. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 1, p. 95-109, 2009.

ANEXO I - Formulário de Análise

Análise de Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Prezados membros da comunidade acadêmica da UFRGS,

Esse questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso denominado Ambientes Virtuais de Aprendizagem e o Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, e tem como objetivo avaliar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) dedicados ao estudo de inglês para fins acadêmicos (IFA/ECP), profissionais (IFP/EPP) e gerais (IFG/EGP).

Os seguintes ambientes são analisados:

BBC Learning English - <http://www.bbc.co.uk/learningenglish>

ABA English - <http://www.abaenglish.com/pt/>

Busuu - <https://www.busuu.com/pt/>

Cambridge - <http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>

Duolingo - <https://pt.duolingo.com/>

Harvard Writes - <http://harvardwrites.com/>

Learn Higher - <http://www.learnhigher.ac.uk/>

Ao responder as perguntas, você estará avaliando o ambiente quanto:

- ao contato inicial entre ambiente e usuário;
- à navegação pelo ambiente;
- à interação com o ambiente e com as tarefas disponíveis;
- a aspectos de aparência e funcionalidade geral do ambiente; e
- ao conteúdo.

O tempo médio de duração da análise é de aproximadamente 100 minutos.

Coordenadora do Projeto e orientadora: Prof^a Ana Bocorny (IsF - UFRGS)

Orientando: Antonio Silva (Letras - UFRGS)

Informações e dúvidas a respeito do projeto podem ser encaminhadas para Profa. Ana Eliza Pereira Bocorny (ana.bocorny@gmail.com)

Obrigado por colaborar!

Facilidade de login:

Opções de resposta:

Fácil

Médio

Difícil

O ambiente oferece login por perfil?

Cada usuário tem seu perfil para poder voltar e continuar de onde parou, ter seu desempenho avaliado e nível alterado conforme progresso pelas atividades, por exemplo.

Opções de resposta:

Sim

Não

O ambiente oferece login por rede social?

O processo de login é descomplicado pela integração com redes sociais como o Facebook, por exemplo.

Opções de resposta:

Sim

Não

Qual o custo de utilização do ambiente?

Opções de resposta:

Gratuito

Parcialmente gratuito

Pago

Plataforma de acesso ao ambiente:

Opções de resposta:

Dispositivos móveis

Computador

Ambos

O funcionamento do ambiente é explicado através de:

Opções de resposta:

Recurso audiovisual (vídeo, imagens, etc.)

Texto

Página about/sobre

No decorrer da interação

Não há explicação

A utilização dos recursos disponíveis ocorre:

Opções de resposta:

Exclusivamente online

Parcialmente online (permite download para resolução offline)

O funcionamento do ambiente é intuitivo?

Ambiente intuitivo é aquele onde a disposição dos elementos facilita a compreensão a ponto de o usuário não precisar de explicação prévia sobre seu funcionamento.

Opções de resposta:

Sim

Parcialmente

Não

Como é a movimentação pelo ambiente?

Opções de resposta:

Fácil
Parcialmente fácil
Difícil

Como é a qualidade visual do ambiente?

Analise levando em consideração dois extremos: páginas poluídas são aquelas onde há exagero na quantidade de informações visíveis, causando desconforto durante a navegação e dificuldade de encontrar o recurso que se procura no ambiente; páginas incompletas são aquelas onde as dificuldades ocorrem pela falta de informações visíveis.

Opções de resposta:
Poluído
Muita informação
Equilibrado
Pouca informação
Incompleto

Quantos cliques foram necessários para chegar à tarefa?

Considere o número de cliques enquanto número de opções que você precisa selecionar (toques em dispositivos móveis e cliques de mouse em computadores).

Opções de resposta:
3 ou menos
4
5 ou mais

Como é a fluidez de navegação durante o uso do ambiente?

Analise levando em consideração: a existência, o bom posicionamento e a visibilidade de opções que permitam a navegação pelo ambiente virtual (menus, opções de ir e voltar etc.)

Fluído
Parcialmente fluído
Equilibrado
Pouco fluído
Nem um pouco fluído

O ambiente disponibiliza algum tipo de guia?

Entenda por guia algum sistema que simula um acompanhamento de acordo com sua navegação pelo ambiente, como um assistente ou tutor, por exemplo.

Opções de resposta:
Sim
Não

O ambiente permite a interação com outros usuários?

Atividades coletivas, blogs, fóruns, chat etc.

Opções de resposta:
Sim
Não

As tarefas do ambiente têm objetivos claros?

Explica o que vai acontecer e o resultado esperado, por exemplo.

Opções de resposta:

Sim

Parcialmente

Não

As tarefas do ambiente dão prioridade:

Opções de resposta:

à leitura e escrita

à leitura, fala e escrita

à leitura, escrita e audição

à leitura, fala, escrita e audição

à tradução

Você considera o conteúdo das tarefas adequado aos objetivos propostos?

Opções de resposta:

Sim.

Parcialmente

Não

Qual o nível de compreensão do vocabulário das tarefas e do ambiente?

Opções de resposta:

Fácil compreensão

Compreensão moderada

Difícil compreensão

O ambiente informa sua posição na tarefa?

Barra de progresso, mensagens etc.

Opções de resposta:

Sim

Parcialmente

Não

Qual o tempo médio de duração das tarefas?

Opções de resposta:

10 minutos ou menos

entre 10 e 20 minutos

entre 20 e 30 minutos

30 minutos ou mais

O ambiente fornece feedback?

Entenda por feedback a informação sobre erros, acertos e a possibilidade de consultar as respostas corretas.

Opções de resposta:

Sim

Parcialmente

Não

O ambiente fornece avaliação de desempenho?

Entenda por avaliação de desempenho a informação sobre pontos a melhorar, classificação em níveis etc.

Opções de resposta:

Sim

Parcialmente

Não

As tarefas são padronizadas?

Opções de resposta:

Sim

Parcialmente

Não

Como é a fluidez de navegação durante as tarefas?

Analise levando em consideração: a existência, o bom posicionamento e a visibilidade de opções que permitam a navegação pelo ambiente virtual (existência de opções avançar, voltar, verificar respostas etc.)

Opções de resposta:

Fluído

Parcialmente fluído

Equilibrado

Pouco fluído

Nem um pouco fluído

O usuário pode avaliar o ambiente e/ou as tarefas de alguma forma?

Opções de resposta:

Sim

Não

Como você classifica a abordagem do ambiente?

Entenda por social, a possibilidade de interação entre usuários; por individual, a impossibilidade de interação entre usuários.

Opções de resposta:

Social

Individual

Ambos

Como você classifica a abordagem do conteúdo?

Qual o foco do estudo?

Opções de resposta:

Baseado em gramática (regra, estrutura etc.)

Baseado em função (situações de uso)

Baseado em gêneros (textuais)

Qual público poderia se beneficiar mais do ambiente?

Qual o foco do estudo?

Opções de resposta:

Comunidade geral

Comunidade acadêmica
Comunidade profissional
Nenhum dos públicos

Como você classifica o ambiente?

Ótimo
Bom
Regular
Ruim
Péssimo

Você utilizaria ou recomendaria o uso do ambiente analisado?

Opções de resposta:

Sim
Talvez
Não

Fique à vontade para deixar (ou não) algum comentário. Obrigado pela participação! :D

Sua resposta