



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CARLA SOUSA BRAGA

USO DO MATERIAL DIDÁTICO HIPERMIDIÁTICO PELO ALUNO:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL NA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA
2012

CARLA SOUSA BRAGA

USO DO MATERIAL DIDÁTICO HIPERMIDIÁTICO PELO ALUNO:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL NA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha: Educação, Currículo e Ensino. Eixo temático: Tecnologias Digitais na Educação. Área de concentração: Educação a distância

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.

FORTALEZA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- B793u Braga, Carla Sousa.
 Uso do material didático hipermediático pelo aluno: análise de uma experiência em educação semipresencial na Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Ceará / Carla Sousa Braga. – 2012.
 191 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Educação brasileira.
 Orientação: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.
1. Ensino à distância – Fortaleza(CE). 2. Material didático – Fortaleza(CE). 3. Multímedia interativa. 4. Aprendizagem. 5. Língua inglesa – Estudo e ensino(Superior) – Falantes de português. 6. Educação superior – Fortaleza(CE) – Recursos de rede de computador. 7. Universidade Aberta do Brasil. I. Título.

CDD 378.175098131

CARLA SOUSA BRAGA

USO DO MATERIAL DIDÁTICO HIPERMIDIÁTICO PELO ALUNO:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL NA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha: Educação, Currículo e Ensino. Eixo temático: Tecnologias Digitais na Educação. Área de concentração: Educação a distância

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.

Aprovada em 10 de agosto de 2012 pela banca examinadora constituída pelos professores:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Edméa Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Dedico este trabalho a minha família e ao meu namorado, porque até mesmo nos momentos em que estava “chata” sempre me apoiaram. Por isso, este trabalho é uma conquista nossa.

AGRADECIMENTOS

Durante esta caminhada, muitas pessoas, de forma direta ou indireta, ajudaram-me bastante. Primeiro, quero agradecer aos meus pais, Carlos e Sheila, e aos irmãos, Déborah e Rafael, que durante todo o mestrado, e antes, estiveram ao meu lado, escutaram as minhas preocupações, deram sugestões de como melhorar minha escrita, corrigiram a ortografia e a gramática de alguns textos e vibraram com as conquistas.

Agradeço ao Luidy por todo o apoio que deu antes e durante o mestrado. Obrigada pelas vezes em que me acompanhou durante a coleta de dados e nos eventos acadêmicos; por ter ficado escutando as minhas ideias mesmo sem ter muito conhecimento sobre a temática, só porque isso me ajudava a clarear e a organizar o pensamento; e por ficar lendo e dando sugestões para melhorar a escrita do projeto de pesquisa e da dissertação.

Agradeço às “tecnológicas”, Gisele, Lavina, Lourdes e Juscileide. No início, éramos cinco pessoas com experiências e caminhos diversos, que acabamos nos tornando o grupo “CaGiLaLoJu”, e apesar de ainda termos seguido por caminhos diferentes, sempre havia um tempo para conversar e para ajudar.

Agradeço aos colegas e aos professores do programa que compartilharam comigo seus conhecimentos e me ajudaram a ser uma pessoa melhor por meio de suas experiências. Em especial, agradeço a Rosana, a Nadja, a Auricélia e a Nádia.

Agradeço ao Robson, ao Wellington e à Tia Viola que me incentivaram a fazer o mestrado, e com seus conselhos, sugestões e dicas, antes e durante o curso, ajudaram-me a enfrentar os obstáculos encontrados no caminho.

Agradeço ao professor Eduardo, primeiro por ter me aceitado como sua orientanda, pois apesar de eu ser uma pessoa desconhecida, acreditou no meu projeto e em mim. Em segundo, por ter compartilhado comigo parte de seus conhecimentos acadêmicos, de pesquisador e de docente. Ainda tenho muito a aprender, mas agora já sei como começar.

Agradeço aos alunos que aceitaram participar da minha pesquisa e que disponibilizam parte de seu tempo livre para conversar comigo e expor suas opiniões. Assim como as responsáveis pelos polos Caucaia Sede e Maranguape que, desde o começo, receberam-me muito bem e me ajudaram durante toda a pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus que, por meio da minha fé, ajudou-me a manter a calma e a tranquilidade durante todo esse processo.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar de que forma os recursos hipermediáticos utilizados na educação a distância podem estar relacionados com a aquisição de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Universidade Federal do Ceará. Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico que compreendeu os elementos que caracterizam os recursos hipermediáticos e uma nova proposta teórica para a aprendizagem na era digital, desenvolvida por George Siemens, chamada de conectivismo. Finalizou-se com uma revisão histórica nos materiais didáticos e recursos utilizados para o ensino de uma segunda língua. Com relação à metodologia, trabalhou-se com a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e contou-se com a participação voluntária de treze alunos, de ambos os sexos, regularmente matriculados no curso e vinculados aos polos selecionados. Durante o trabalho de campo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e navegações nos materiais didáticos das disciplinas analisadas do curso, já que se buscava observar como os recursos hipermediáticos eram disponibilizados e utilizados pelos alunos. Os resultados mostram que os alunos visualizam os pontos fortes e fracos dos materiais didáticos que utilizavam durante o curso. Além disso, perceberam quais são as finalidades e as funções dos recursos hipermediáticos disponibilizados e apresentaram sugestões para melhorá-los. Entretanto, fatores como nível de proficiência, tempo e necessidade podem ser determinantes durante as suas práticas de estudo. Por fim, pôde-se chegar às seguintes conclusões com relação aos materiais didáticos hipermediáticos: primeiro, por serem construídos a partir da combinação de diferentes linguagens e mídias, e fomentarem uma navegação não linear, possibilitam que o aluno, por meio de suas necessidades e estilo, assuma um papel de coautor do seu material, ao definir quais caminhos serão incluídos/excluídos durante o estudo; segundo, os recursos hipermediáticos analisados contribuem para a aprendizagem ao trazerem para o conteúdo contextos reais, possibilitando associações entre os conhecimentos prévios e as novas informações e proporcionando aplicações práticas das temáticas; e terceiro, por incorporarem elementos que estão disponíveis no ciberespaço, beneficiam no desenvolvido das redes de aprendizagens dos alunos e na agregação de novos nós. Para a educação, este trabalho pode ser útil por tornar conhecidas as percepções dos alunos sobre os recursos e como isso, está relacionado às formas de utilização dos materiais didáticos durante o estudo e a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância semipresencial. Materiais didáticos hipermediáticos. Práticas de estudo.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how hypermedia features used in semi attending distance education may be related to the learning process of the students of the graduation in Letras Inglês of the Universidade Aberta do Brasil. For this, it was done a bibliographic study that understood the elements that characterize the hypermedia resources and a new theoretical proposal for learning in the digital age, developed by George Siemens, which is called Connectivism. It was concluded by a historical review in the instructional materials and resources used for teaching of a second language. Concerning to the methodology, it was taken with the qualitative study of ethnographic feature and it was counted with the voluntary participation of thirteen students of both sexes enrolled in the course selected and tied to the poles. During the fieldwork, semi-structured interviews were conducted and navigations in the didactic materials of the specific disciplines of the course, as the focus was to observe how the hypermedia resources were available and used by the students. The results showed that the students visualize the strong and the weak points of the didactic materials that they used during the course. Moreover, they also realized what are the purposes and functions of the hypermedia resources available and made suggestions to improve them. However, factors such as skill level, time and necessity may be decisive during their study practices. Finally, it is possible to reach the following conclusions concerning to the hypermedia didactic materials: first, the reason for them to be constructed from the combination of different languages and media and they also foment a *non-linear* navigation, which enable the students through their needs and style to assume a role of co-author of his or her material and to define which paths will be included / excluded during the study. Second, the hypermedia resources that were analyzed help to the learning when it brings real life contexts to the content which allows associations between prior knowledge and new information and providing practical applications of topics. And third, by incorporating elements that are available in cyberspace, which benefit in the development of the networks of the students learning and adding new nodes. For the education, this can be useful for making known the views of the students about resources and how this relates to the ways of use of the didactic materials during the study and learning.

Keywords: Semi attending distance education. Hypermedia didactic materials. Study practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A rede de formação da aprendizagem.....	35
Figura 2 - Redes de aprendizagem.....	36
Figura 3 - Tubulação do conhecimento.....	37
Figura 4 - Aprendizagem ecológica.....	39
Figura 5 - Visão panorâmica das teorias que compõe o conectivismo	43
Figura 6 - Quadro comparativo entre Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo	46
Figura 7 - Exemplo de uma página do Orbis Pictus de Comenius	50
Figura 8 - Evolução histórica da incorporação dos recursos visuais e sonoros no material didático de inglês	51
Figura 9 - Quadro visão geral das três fases do CALL.....	56
Figura 10 - Relação das disciplinas analisadas durante a pesquisa	64
Figura 11 - Exemplo da categoria <i>link</i> interno	79
Figura 12 - Exemplo da categoria <i>link</i> externo.....	80
Figura 13 - Exemplo da categoria desenho, fotografia, animação, gráfico.....	80
Figura 14 - Exemplo da categoria vídeo no Solar	81
Figura 15 - Exemplo da categoria vídeo externo.....	81
Figura 16 - Exemplo da categoria áudio vinculado a conteúdo no Solar.....	82
Figura 17 - Exemplo da categoria áudio de exercício no Solar.....	82
Figura 18 - Exemplo da categoria áudio vinculado a conteúdo externo	82
Figura 19 - Exemplo da categoria áudio de exercício externo	83
Figura 20 - Recurso de tradução disponibilizado dentro da web aula	86
Figura 21 - Exemplo de como a teoria e a prática são trabalhadas dentro da web aula de uma disciplina voltada para a questão oral	87
Figura 22 - Exemplo de exercício de preenchimento localizado na web aula de uma disciplina específica.....	87
Figura 23 - Relação entre material didático e aluno	92
Figura 24 - Exemplo de um tipo de ilustração apresentada dentro do material didático.....	94
Figura 25 - Exemplo de ilustrações que não contribui no entendimento do conteúdo	95
Figura 26 - Exemplo de esquemas dentro do material didático	96
Figura 27 - Exemplo de arquivos de áudio dentro da web aula	100
Figura 28 - Áudio dentro da web aula - destacando os sons mais difíceis.....	100

Figura 29 - Tela de uma disciplina – Aulas – Exemplo exercício com áudio da web aula ...	101
Figura 30 - Arquivo de áudio com apenas o botão de iniciar.....	102
Figura 31 - Arquivo de áudio com apenas os botões de iniciar e pausar	102
Figura 32 - Vídeo do exemplo citado pelo aluno Hefesto com relação à dificuldade de visualização	106
Figura 33 - Exemplos de conteúdo que trabalha vocabulário	114
Figura 34 - Exercício de completar texto e construir frase a partir do áudio	115
Figura 35 - Exercício de identificação da palavra ou som a partir do áudio	115
Figura 36 - Exercício para repetir o áudio.....	115
Figura 37 - Enunciado da atividade de portfólio	117
Figura 38 - Atividade de portfólio: ambiente de play do áudio	118
Figura 39 - Atividade de portfólio: texto do áudio disponibilizado	118
Figura 40 - Material impresso da aluna Afrodite, onde mostra como faz para trabalhar a pronuncia sem ter que ficar voltando ao Solar	120
Figura 41 - Exemplo de material externo - exercícios de áudio sobre a aplicação de regras gramaticais.....	121
Figura 42 - Exemplo de material externo - questionário sobre o áudio apresentado	122
Figura 43 - Relação entre material didático e aluno	123
Figura 44 - Exemplo de vídeo que vem com legendado em inglês e em português	124
Figura 45 - Rede de aprendizagem do aluno	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Visão geral da incidência dos recursos hipermediáticos nas disciplinas analisadas	63
Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes voluntários da pesquisa	66
Gráfico 3 - Ano de início dos alunos no curso de Letras Inglês UAB/UFC	67
Gráfico 4 - Local(is) de acesso à internet e local(is) de estudo	68
Gráfico 5 - Comparativo entre as disciplinas de desenvolvimento oral e textual em relação à utilização dos recursos hipermediáticos	84
Gráfico 6 - Gráfico comparativo entre disciplinas analisadas com relação à ilustração.....	93
Gráfico 7 - Gráfico comparativo entre as disciplinas analisadas com relação à utilização do áudio.....	98
Gráfico 8 - Comparativo entre disciplinas analisadas com relação ao vídeo	104
Gráfico 9 - Gráfico comparativo entre disciplinas analisadas com relação ao hipertexto	107
Gráfico 10 - Gráfico comparativo entre disciplinas analisadas com relação aos tipos de conteúdos dos hipertextos externos	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro geral dos participantes da pesquisa	68
Tabela 2 - Estimativas de utilização dos links nas disciplinas analisadas	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	Recursos hipermidiáticos, o que são?	22
2.1.1	<i>Do ciberespaço à cibercultura</i>	23
2.1.2	<i>Recursos hipermidiáticos: uma combinação da multimodalidade com o hipertexto</i>	27
2.1.2.1	<i>Estudos sobre as contribuições dos recursos hipermidiáticos na aprendizagem</i> 30	
2.2	Conectivismo, uma proposta teórica para a aprendizagem na era digital	32
2.2.1	<i>Fundamento do Conectivismo</i>	32
2.2.2	<i>Quais as diferenças entre Conectivismo, Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo?</i>	44
2.3	Materiais didáticos de língua inglesa e recursos hipermidiáticos na/para aprendizagem	48
2.3.1	<i>Evolução no tipo e no formato dos materiais didáticos aplicados ao ensino de uma segunda língua</i>	48
2.3.2	<i>A incorporação do computador com uma ferramenta para promover o ensino de uma segunda língua</i>	52
2.3.2.1	<i>Evolução histórica da aprendizagem de língua assistida por computador</i>	52
2.3.2.2	<i>Relatos de pesquisa sobre o uso do computador e do hipertexto no ensino de língua inglesa</i>	56
3	METODOLOGIA DE TRABALHO	59
3.1	Natureza do estudo	59
3.2	Contexto do Estudo	61
3.3	Participantes do estudo	62
3.3.1	<i>Descrição do universo</i>	63
3.3.2	<i>Descrição dos participantes</i>	66
3.4	Instrumentos de coleta de dados	69
3.5	Recrutamento dos participantes e as questões éticas	69
3.6	Análise crítica dos riscos e benefícios	70
3.7	Cuidados e proteção com os dados	71
3.8	Análise dos dados	72

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74
4.1	Percepções sobre o material didático	74
4.1.1	<i>Diferenças entre os materiais didáticas das disciplinas analisadas</i>	77
4.1.2	<i>Aspectos positivos e negativos do material didático das disciplinas analisadas</i>	85
4.1.3	<i>Anseios dos alunos com relação ao material didático</i>	89
4.2	Percepções sobre os recursos hipermediáticos presentes das disciplinas analisadas	91
4.2.1	<i>Aspectos positivos e negativos com relação aos recursos hipermediáticos</i>	92
4.2.1.1	<i>Ilustração</i>	93
4.2.1.2	<i>Áudio</i>	97
4.2.1.3	<i>Vídeo</i>	104
4.2.1.4	<i>Hipertexto</i>	107
4.2.2	<i>Tipos de conteúdos trabalhos por meio dos recursos hipermediáticos</i>	113
4.2.2.1	<i>Áudio</i>	113
4.2.2.2	<i>Vídeo</i>	116
4.2.2.3	<i>Hipertexto</i>	117
4.2.3	<i>Anseios dos alunos com relação aos recursos hipermediáticos</i>	119
4.3	Relação entre recursos hipermediáticos e aprendizagem	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
6	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A - ETAPAS DA PESQUISA	140
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141
	APÊNDICE C - FICHA DE PRÉ-CADASTRO DOS VOLUNTÁRIOS DA PESQUISA	144
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR PERFIL DOS PARTICIPANTES	145
	ANEXO A - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA I - A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL	147
	ANEXO B - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II - A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL	151
	ANEXO C - PROGRAMA DE DISCIPLINA FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA	155
	ANEXO D - PROGRAMA DE DISCIPLINA FONOLOGIA SUPRASEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA	159

ANEXO E - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA I - B: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA	163
ANEXO F - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II - B: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA	168
ANEXO G - PROGRAMA DE DISCIPLINA MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA I.....	172
ANEXO H - PROGRAMA DE DISCIPLINA MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA II.....	176

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância pode ser definida como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Tal característica possibilitou a educação a distância (EAD), no decorrer de sua história, ser uma opção para as pessoas que, por algum motivo, não podiam frequentar o ensino convencional. E à medida que as diferentes mídias foram sendo desenvolvidas, o ritmo e as necessidades da vida moderna foram aumentando, tal modalidade ganhou maiores possibilidades e dinâmica.

No Brasil, segundo Alves (2009), já havia registro da EAD um pouco antes de 1900 no Rio de Janeiro, onde circulavam anúncios nos jornais de cursos profissionalizantes via correspondência, ministrados por professores particulares. Mas, a referência oficial data de 1904, com a instalação das Escolas Internacionais que ofertavam cursos por correspondência para os setores de comércio e de serviço.

Quando se fala de EAD para os níveis de graduação e pós-graduação, faz-se referência à educação semipresencial, isso porque, segundo o §1º do art. 1º do Decreto nº 5.622, as seguintes atividades devem ser desenvolvidas durante momentos presenciais (BRASIL, 2005):

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Entretanto, este trabalho não terá como objetivo estudar a evolução histórica da educação a distância ou semipresencial, mas sim os materiais didáticos disponibilizados durante um curso de graduação semipresencial e como os alunos os utilizam. Em outras palavras, a finalidade deste estudo é compreender como a utilização que o aluno faz dos

recursos hipermediáticos presentes no material didático pode estar relacionada com o processo de aprendizagem das temáticas estudadas durante o curso.

Isso porque o material didático na EAD adquiriu uma concepção diferente da modalidade presencial, já que não se tem a presença constante ou diária de um docente. O que significa que a sua construção pede um repensar pedagógico e, para isso, deve-se ter em mente algumas questões como: será que as estratégias didático-pedagógicas e os recursos hipermediáticos aplicados no material didático contribuem para a aprendizagem do aluno? Os vídeos, as ilustrações, os infográficos, os áudios e os destaques, por exemplo, ajudam os alunos na compreensão do conteúdo? Os alunos utilizam os recursos hipermediáticos disponibilizados? Como ocorrerá a utilização dos recursos hipermediáticos presentes no material didático pelos alunos? O tipo de curso e/ou conteúdo irá determinar a utilização de tais recursos?

Partindo desses questionamentos e dos estudos teóricos, foi desenvolvido o problema central deste trabalho, que tem como finalidade analisar a forma como os alunos utilizam os recursos hipermediáticos presentes no material didático da educação semipresencial, destinado ao ensino superior de línguas estrangeiras. Vale ressaltar que o estudo não se refere apenas ao uso dos recursos hipermediáticos, mas como esse uso pode estar ou não ajudando o aluno na construção dos conhecimentos específicos da graduação, no caso em língua inglesa. Entretanto, o que se compreende por recursos hipermediáticos?

Segundo Braga e Castro (2011, p. 2167), os recursos hipermediáticos são decorrentes da combinação de diferentes mídias e linguagens em um único ambiente, e por estarem inseridos dentro do ciberespaço, adquirem todas as características de um hipertexto, ao “possibilitar uma navegação não linear pelos conteúdos, baseada nos interesses e nas ligações existentes entre os diversos pontos”.

Behar (2009, p. 15) chama atenção para fato de que as instituições educativas do Brasil ainda estão passando por um processo de mudança, no qual se está “rompendo com a ideia de uma sociedade centrada no trabalho para a que dá valor à educação, dentro de uma nova totalidade, denominada em muitos contextos de Sociedade da Informação, ou ainda, em Rede”. Tal sociedade tem como proposta educativa, segundo a autora, uma aprendizagem vinculada com a realidade concreta, ou seja, que parta de situações reais vivenciadas pelos alunos e que os professores atuem mediando as ações dos discentes.

A aprendizagem será decorrente das atividades realizadas pelos alunos, por isso o foco passa a ser o processo desenvolvido para se construir o conhecimento e não apenas o resultado encontrado. Já que “entende-se, aqui, o processo como o percurso de construção

individual, que se constitui a partir das interações” e “o produto caracteriza-se pelo resultado das interações” (BASSANI; BEHAR, 2009, p. 101), evidenciado a partir das construções teóricas e práticas realizadas pelo aluno.

Fazem parte dessa sociedade ideias como: autonomia, autoria, interação, colaboração, flexibilidade, mobilidade, inclusão, respeito, entre outras. Quando se refere à educação presencial, semipresencial e a distância, deve-se ter em mente que o polo emissor expandiu e o que antes era feito apenas pelas instituições educacionais, agora pode ser feito por qualquer pessoa. Profissionais, especializados ou não, são capazes de construir, disponibilizar e compartilhar conteúdos em diferentes formatos e linguagens. E as informações podem ser adquiridas por todas as pessoas e no momento em que entenderem conveniente e necessário, não precisando mais esperar que alguém as disponibilize.

O material didático passa a ser compreendido como qualquer material que seja utilizado para fins educativos, ou seja, para a construção de conhecimentos. “Pode ser desde um simples material instrucional, um software educacional, páginas *Web* ou objetos de aprendizagem” (BEHAR, 2009, p. 27). Isso significa que deixaram de ser apenas escritos e ganharam elementos visuais, sonoros e interativos. Além disso, Santos (2010, p. 39) complementa dizendo que

não podemos conceber os conteúdos apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo ensino-aprendizagem. Ademais, não podemos negar que conteúdos são gerados a partir do momento em que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas.

Para a EAD (semipresencial ou a distância), um dos seus grandes desafios é desenvolver um material capaz de promover a interação necessária para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, seja essa interação entre aluno e material didático, aluno e aluno e aluno e professor. Por isso, deve ser desenvolvido de forma a promover um diálogo entre leitor e material, ou seja, deve apresentar de forma clara o que deseja ensinar, quais competências serão desenvolvidas no decorrer do curso e como serão trabalhadas, já que “ensinar é ter intencionalidade, atribuir valor aos conteúdos selecionados e, ao prever as situações de ensino, as intencionalidades devem ser declaradas” (PALANGE, 2009, p. 381).

Tais intencionalidades podem ser percebidas a partir das abordagens pedagógicas (interacionista, instrucionista e/ou humanista, por exemplo) utilizadas como também pelo tipo de linguagem (diálogo, monólogo e/ou linear) e os recursos hipermidiáticos aplicados no material, uma vez que a “definição por um recurso ou outro pode mudar o sentido do curso” (PALANGE, 2009, p. 383). Por isso, tais escolhas também devem estar de acordo com as

necessidades apresentadas pelos usuários e pelo conteúdo programático, por exemplo: como aperfeiçoar a pronúncia em determinada língua estrangeira, se as situações de aprendizagem utilizadas não apresentam nenhuma marca de oralidade, mas apenas ilustração, com balão de fala e uma música instrumental de fundo?

Palange (2009, p. 383) destaca “que precisamos pensar é se eles [recursos hipermediáticos] são necessários à situação de ensino e que valor agregam”, já que ainda se está aprendendo a trabalhar de forma hipermediática e com a convergência de diferentes linguagens e recursos em um mesmo local, que, no caso, é o material didático destinado ao ensino superior semipresencial. Ainda segundo a autora, “para obter um bom resultado, precisamos estudar as características dos diversos recursos e seu uso com intenções educacionais”, já que “os conteúdos deixam de ser pacotes e passam a ser universo semiótico plural e em rede” (SANTOS, 2010, p. 42-43) que trabalha de forma simultânea ou não com as mais diferentes linguagens e mídias.

Catapan, Mallmann e Roncarelli (2006, p. 2 *apud* IMMICH, 2007) comentam que “o movimento da aprendizagem se efetiva na interação entre estudantes e o objeto de estudo (conteúdos), expressos nos materiais didáticos impressos ou *on-line*”. Por isso, é importante que este consiga atender aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos e “assegurar o equilíbrio entre a educação, comunicação, tecnologia, conteúdos e gestão de processos” (KASTEN, 2009, p. 12), buscando encontrar soluções que estejam de acordo com as necessidades, os interesses e o suporte tecnológico do público-alvo.

Na EAD, a organização do “espaço” pedagógico muda, pois as “aulas” passam a ser as lições que estão contidas no material didático. Ainda que elas estejam organizadas em certa ordem, o aluno não está física e temporalmente preso àquela sequência ou ao ritmo de estudo, como estaria em uma educação presencial, com lições estruturadas em aulas.

As “aulas” na EAD estão organizadas dentro de um espaço pedagógico chamado material didático. Por isso, elas oferecem maior flexibilidade para que cada aluno planeje os seus estudos sem estar condicionado a uma estrutura ligada aos parâmetros da presencialidade. Esta mudança do ambiente físico (presencial) para um ambiente “mediado”, possibilitado pela mídia, oferece ao aluno maior flexibilidade para transitar pelas “aulas” ou lições, não necessariamente de forma linear, mas de acordo com as suas próprias necessidades, ritmos e estilo pessoal de leitura e aprendizagem (BARRENECHEA, 2001 *apud* BELISÁRIO, 2003, p. 139).

E apesar de desenvolver um estudo contextualizado em um tipo específico de curso, o de línguas estrangeiras, os resultados encontrados podem ser úteis para futuras

tomadas de decisões sobre os recursos hipermediáticos aplicados pelos desenvolvedores na construção de um material didático para a educação superior. Uma vez que foram coletados juntos aos usuários, o que possibilitará aos desenvolvedores e professores conhecer melhor a opinião de quem manipula e aprende com tais materiais e recursos digitais. Por isso, tal trabalho tem os seguintes objetivos:

- Geral:
 - Investigar como os recursos hipermediáticos utilizados na educação a distância está relacionados com a aquisição de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC).
- Específicos:
 - apresentar os recursos hipermediáticos utilizados nos materiais didáticos das disciplinas analisadas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC);
 - verificar como os recursos hipermediáticos são identificados, selecionados e utilizados pelos alunos das disciplinas analisadas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC);
 - apreender como a utilização que o aluno faz dos recursos hipermediáticos presentes no material didático está relacionada com o processo de aprendizagem durante as disciplinas analisadas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC).

Para atender a esses objetivos, o trabalho divide-se em quatro capítulos que se subdividiram da seguinte forma: fundamentação teórica, metodologia de trabalho, resultados e considerações finais.

O capítulo 2, Fundamentação Teórica, foi construído a partir do estudo e do aprofundamento sobre recursos hipermediáticos e conectivismo. Inicialmente, ocorre uma explanação sobre os recursos hipermediáticos que busca apresentar as características e os conceitos que fundamentam sua definição. Em seguida, apresenta-se o conectivismo, uma proposta de teoria da aprendizagem desenvolvida por George Siemens, em 2004, e os elementos que a distingue das teorias behaviorista, cognitivista e construtivista. Por fim, é feito um levantamento histórico sobre a evolução dos materiais didáticos utilizados no ensino

de inglês e como os elementos visuais e sonoros, o computador e a *internet* foram incorporados a estes.

No capítulo 3, Metodologia de Trabalho, são detalhados: o tipo de pesquisa utilizada, o universo abrangido e o perfil dos participantes voluntários da pesquisa, os locais que participaram, os critérios de escolha do curso a ser utilizado, os instrumentos aplicados para a realização das coletas, os cuidados éticos, o processo de análise aplicado durante o estudo do material coletado junto aos alunos na pesquisa de campo.

No capítulo 4, Análise e Discussão dos Dados, há a apresentação das falas dos alunos sobre os recursos hipermediáticos disponibilizados. Para isso, estruturou-se a seguinte divisão: percepções sobre o material didático, percepções sobre os recursos hipermediáticos presentes nas disciplinas analisadas e relação entre recursos hipermediáticos e aprendizagem. Tais informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, estruturadas a partir dos objetivos e analisadas segundo a fundamentação teórica.

No capítulo 5, Considerações Finais, ocorre uma rápida retomada de todos os elementos que compõem este trabalho, assim como é feita a apresentação de conclusões, lacunas, novas questões de pesquisa e algumas contribuições que o estudo pode trazer para os cursos de graduação que trabalham com o aprofundamento de uma segunda língua na modalidade a distância.

No Apêndice, estão disponíveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as etapas da pesquisa de campo e a ficha que foi utilizada para coletar os dados pessoais dos alunos interessados em participar da pesquisa. No Anexo, são apresentadas as ementas das disciplinas estudadas durante a pesquisa.

Por fim, deseja-se que este trabalho possa ser útil à discussão dos materiais didáticos hipermediáticos da EAD e que possa trazer elementos que contribuam para os estudos que serão desenvolvidos por seus eventuais leitores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho em questão tem por objetivo principal “investigar como os recursos hipermediáticos utilizados na educação a distância estão relacionados com a aquisição de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC”. Recursos estes disponibilizados para os alunos a partir dos materiais didáticos (*web aulas*) utilizados nas disciplinas.

Dessa forma, são desenvolvidas, neste capítulo, as seguintes ações: primeiro, busca-se entender o que são os recursos hipermediáticos e que conceitos e ideias estão relacionados a eles dentro do contexto da educação a distância; em seguida, apresenta-se a proposta teórica do Conectivismo, que pode ser compreendida como sendo uma tentativa de se criar um sistema educacional capaz de reconhecer a fluidez da aprendizagem e do conhecimento; e por último, discute-se um pouco sobre o ensino da língua inglesa por meio dos recursos hipermediáticos, uma vez que a pesquisa teve como foco o curso de graduação de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), como é explicado no capítulo 3, Metodologia de Trabalho.

2.1 Recursos hipermediáticos, o que são?

O que está por trás do conceito de recursos hipermediáticos? Segundo Braga e Castro (2011, p. 2167), os recursos hipermediáticos “podem ser formados por diferentes combinações midiáticas e possibilitar uma navegação não linear pelos conteúdos, baseada nos interesses e nas ligações existentes entre os diversos pontos disponibilizados dentro do ciberespaço”. Mas, o que significam “combinações midiáticas”, “navegação não linear” e “ligações existentes entre os diversos pontos”?

Todas essas ideias estão relacionadas ao ciberespaço, à cibercultura, ao hipertexto, à multimodalidade e à hipermídia. Para alguns, pode ser fácil compreender o conceito destes aspectos, porque já fazem parte das atividades que realizam diariamente, mas para outras pessoas pode ser mais complicado. Por isso, busca-se compreender cada uma delas, assim como se constituem nos recursos hipermediáticos disponibilizados no material didático para a educação a distância.

Para isso, constrói-se o conceito sobre ciberespaço, hipertexto e cibercultura a partir da contribuição de autores como Braga (2010), Gomes (2010), Lemos (2003), Lévy

(1999), Pesce (2011), Santos (2009), Valente e Mattar (2007) e Xavier (2010). Em seguida, a discussão foca os recursos multimodais e hipermediáticos e suas aplicações nos materiais didáticos, com o apoio de Gosciola (2010), Silva (2010) e alguns dos autores já mencionados.

2.1.1 Do ciberespaço à cibercultura

O ciberespaço pode ser compreendido como um lugar no qual as pessoas, por meio de seus computadores, podem acessar, partilhar e trocar informações. Tais ações decorrem das redes de conexões estabelecidas entre os usuários.

Segundo Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço ou a rede podem ser conceituados da seguinte forma:

(...) o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Santos (2009, p. 5661) também argumenta que o ciberespaço se constitui a partir da “interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como *internet*”, uma vez que, por meio dessa possibilidade de conexão, todos os navegantes podem encontrar, acessar e compartilhar diferentes informações.

A autora complementa ainda, dizendo que o ciberespaço é mais do que apenas um meio de comunicação ou uma mídia, nele se “reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias” (SANTOS, 2009, p. 5661), como a escrita, a sonora e a visual.

Outro ponto que caracteriza o ciberespaço é a mudança na percepção com relação ao tempo e ao espaço que passaram a ser vistos com mais flexibilidade e “ganharam novos arranjos” (SANTOS, 2009, p. 5662). Pode-se estar, simultaneamente, em diversos locais dentro da rede digital, assim como mudar, rapidamente, de um lugar para outro (saltar) por meio de um hipertexto. Além disso, os recursos tecnológicos aplicados no desenvolvimento da rede possibilitam que as pessoas interajam de forma assíncrona e/ou síncrona.

Na comunicação assíncrona, o emissor e o receptor da mensagem não precisam estar conectados ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico para que a comunicação entre eles ocorra. Um exemplo deste tipo de interação são os fóruns virtuais de discussão.

Na comunicação síncrona, há a necessidade de que os participantes estejam simultaneamente no mesmo espaço virtual para que as mensagens sejam trocadas. As salas de bate-papo *on-line* são um exemplo ambiente onde ocorre este tipo de comunicação.

Entretanto, vale destacar que, assim como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão sempre sendo aprimoradas e incorporando novas funcionalidades, o ciberespaço também está sendo modificado frequentemente.

Pesce (2011, p. 11) destaca que a sociedade atual está vivenciando a segunda geração da *internet* que se consolidou com a *Web 2.0*, cujo princípio é tornar o ambiente virtual mais dinâmico e interativo, o que possibilita aos seus usuários maior interação, acesso a ferramentas que antes só eram utilizadas quando instaladas nos computadores pessoais e uma melhor navegabilidade (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 84).

Na primeira geração da *internet* não ocorria “a vivência plena da dialogia digital e da mediação partilhada” (PESCE, 2011, p. 11) entre os usuários da rede. Não havia troca entre os participantes, que podiam apenas acessar as informações disponibilizadas. “Os *sites* funcionavam como folhetos virtuais, em que o usuário vai ‘pegar’ algo” (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 86). Já com a *Web 2.0*, Pesce (2009, p. 11) explica que “o usuário insere-se como produtor e desenvolvedor de conteúdo e não somente como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por outrem”.

Valente e Mattar (2007, p. 74; 77) destacam ainda que a rede passou a ter um “valor mais significativo para o usuário”, uma vez que saiu do modelo comunicacional de “um para muitos”, transformando-se num modelo “muitos para muitos”, no qual todos podem interagir.

Já a cibercultura pode ser entendida como decorrente da congruência de valores, práticas, atitudes e comportamentos que os usuários trazem do mundo não digital para o mundo digital que, ao chegarem ao ciberespaço, unem-se e se reestruturam de acordo com as possibilidades técnicas ofertadas pelo espaço digital, a partir de suas necessidades individuais.

Lemos (2003, p. 1) define a cibercultura “como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica, que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”, ou seja, a cibercultura sempre esteve inserida no ciberespaço, mas com a consolidação da *Web 2.0* também se ampliou.

Nesse mesmo sentido, Lévy (1999, p. 23) entende que,

as verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria da ordem da causa) e “a” cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.

Assim, Valente e Mattar (2007, p. 82) comentam que é por meio dessas possibilidades de troca, colaboração, construção e reconstrução na e por meio da rede que se desenvolve a “inteligência coletiva”, “que é um dos principais motores da cibercultura” (LÉVY, 1999, p. 28).

Isto porque tudo se constitui em matéria-prima que pode ser usada e remixada. “Com a *Web 2.0*, diversos conteúdos são criados e mantidos de forma dinâmica por usuários e comunidades, e, portanto, não são mais considerados acabados nem com uma finalidade específica” (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 85), permitindo diversas apropriações pelos sujeitos/atores/usuários.

Sobre esses pontos, Lemos (2003) define três leis que caracterizam a cibercultura: a reconfiguração, a liberação e a conectividade.

A reconfiguração está ligada à ideia de que sem substituir as formas anteriores, ocorre uma mudança nas práticas, nos espaços e nas modalidades midiáticas, fazendo com que o usuário desenvolva outras maneiras de ver, perceber e dar sentido as ações e interações que desenvolve nas redes/*internet*.

A liberação está relacionada à possibilidade de autoria, ou seja, o usuário deixou de ser apenas um consumidor das informações disponibilizadas e passa a ser, também, um produtor. Ocorreu a liberação do polo emissor para todos que desejarem.

Por fim, a conectividade traz consigo a filosofia do compartilhamento de informações e conteúdos com os outros usuários da rede, não bastando produzir e guardar só para si. Deve-se permitir ter um computador coletivo, integrado à rede, conectado e em conexão com outros computadores.

No campo da educação, Valente e Mattar (2007, p. 85) destacam que hoje se pode falar, por conta dessas leis e características pertinentes a *Web 2.0* e a cibercultura, em “sociedade de autores”. De acordo esses autores, “para a EAD, isto significa que o aluno passa também a ser, além de leitor, autor e produtor de material didático, inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula ou mesmo do ambiente de aprendizagem” (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 85).

Além disso, há um elemento do ciberespaço que contribui para a concretização dessas leis e características relatadas como inerentes à cibercultura e presentes na *Web 2.0*: o hipertexto. Segundo Lévy (1999, p. 27), o hipertexto pode ser compreendido como “um texto em formato digital, reconfigurável e fluido [...] composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela”.

Os blocos elementares, citados por Lévy, também são conhecidos por nós e/ou por blocos informacionais (CAVALCANTE, 2010), podendo ser representados por palavras, imagens, páginas, gráficos, arquivos de áudio, arquivos de vídeo e até por outros hipertextos. Já os *links* são os responsáveis por promover a ligação/conexão entre esses blocos.

Cavalcante (2010, p. 202) afirma que “a identidade do hipertexto virtual se dá na presença e utilização de seus constituintes internos: os nós e *links*”. O hipertexto tem como característica principal a interatividade e a hipermodalidade (BRAGA, 2010, p. 196), conceitos que serão abordados no item Erro: Origem da referência não encontrada.

Outro elemento, também ligado ao hipertexto é a “quebra da linearidade” (BRAGA, 2010, 177), ou seja, o usuário/estudante, de acordo com suas escolhas, necessidades e objetivos, pode ter acesso instantâneo, ao clicar nos *links*, há uma quantidade ilimitada de informações nas mais diversas linguagens, idiomas e formatos e na sequência desejada, já que não há, necessariamente, uma hierarquia e/ou centralização entre os blocos informacionais hipertextuais.

No âmbito do hipertexto, há uma mudança na concepção de leitura e nos papéis do texto, do autor e do leitor, ao não haver uma imposição de “uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas. Há na tela um esboço com caminhos sugestivos” (XAVIER, 2010, p. 211) e caberá ao leitor escolher como percorrê-los.

Entretanto, Braga (2010) destaca duas preocupações com relação a esse aspecto do hipertexto: a quantidade de informação e a construção de uma coesão e de uma coerência. Para os navegantes inexperientes, essa possibilidade de explorar a rede por meio dos *links* pode ser algo caótico e acabar fazendo com que afundem num “pântano informacional” (BURBULES; CALLISTER, 2000 *apud* BRAGA, 2010, p. 184) por não terem nenhuma indicação dos graus de importância e valor dos dados acessados. Fato que pode fazer com que o usuário desista da navegação/estudo.

Com relação à segunda preocupação, Braga (2010, p. 183) tece o seguinte comentário, “além das escolhas de caminho, [o hipertexto] exige a participação do leitor na construção da coesão e coerência geral entre os diferentes segmentos textuais acessados”. Isto ocorre porque durante a navegação não se trabalha com um texto inteiro, que tenha começo, meio e fim, mas com uma apresentação “sequencial de argumentos” (BRAGA, 2010, p. 183), cabendo ao leitor, durante seu processo de análise e compreensão, fazer as conexões entre as ideias apresentadas.

No entanto, o problema neste tipo de estrutura é que o leitor pode acabar se perdendo e/ou não conseguindo estabelecer as relações entre as diversas informações trabalhadas, perdendo assim o interesse ou a oportunidade de aprender.

Xavier (2010, p. 211) chama, ainda, a atenção para o aspecto da intencionalidade do hipertexto, porque apesar de possibilitarem uma navegação não linear, os hipertextos são desenvolvidos para atender a uma finalidade, para defender um ponto de vista. O autor destaca que “os elos não só afetam diretamente a compreensão, como também influenciam o que deve ser destacado pelo leitor ou ignorado completamente”.

Apesar destes cuidados, não se pode negar as possibilidades que o hipertexto trouxe para a comunicação e para a educação ao “permitir que ele [usuário] ultrapasse a condição de consumidor, de espectador passivo, para condição de sujeito operativo, participativo e criativo” (SILVA, 2010, p. 16) e que será por meio das suas intervenções que os significados surgirão.

Por isso, é importante que o hipertexto seja compreendido por professores e alunos como um pretexto (SANTOS, 2010, p. 43) que ganhará novos elementos e significados a partir dos caminhos construídos e da incorporação das experiências dos envolvidos. E que a tecnologia por si só não garantirá a aprendizagem, a troca, a inovação e a partilha, mas sim as metodologias que serão aplicadas durante a construção dos materiais didáticos.

Por fim, vale destacar que as ideias/conceitos apresentadas até o momento sobre ciberespaço, *web* 2.0 e hipertexto são importantes à medida que trazem características e elementos diretamente ligados aos recursos hipermediáticos aplicados nas *web* aulas e por refletirem comportamentos típicos dos alunos participantes da pesquisa.

2.1.2 Recursos hipermediáticos: uma combinação da multimodalidade com o hipertexto

Para iniciar este tópico, utilizam-se as definições apresentadas por Gomes (2010) para fazer uma rápida distinção entre mídia, multimídia e hiper-mídia.

Para Gomes (2010), a mídia é o recurso que transmite a informação, é o suporte ou o meio de comunicação utilizado para promover a comunicação. O CD, o DVD e a rede digital, são alguns exemplos de mídia.

Já a multimídia, segundo o autor (GOMES, 2010, p. 93), “é a integração de gráficos, animações, vídeo, música, fala e texto (conjunto de meios), baseada em computador que pode ser acessada de maneira linear ou não-linear”. Por fim, ainda conforme Gomes (2010), a hiper-mídia pode ser conceituada como um conjunto de meios que, de forma

simultânea, interativa e não linear, possibilita o acesso a textos, ilustrações e sons que estão conectados por meio dos *links*.

Gosciola (2010, p. 35) complementa, afirmando que a “hipermídia vai além da multimídia, por trazer ênfase na interatividade e no acesso não linear promovido pelos *links* entre os conteúdos”, enquanto que na multimídia há uma “exposição de conteúdos de forma linear sem possibilidade de interferência na ordem da apresentação ou na expansão das informações disponíveis” (p. 36).

Pelo fato da hipermídia possibilitar relacionamento de diferentes meios em uma mesma estrutura hipermodal (BRAGA, 2012, p. 180), surge uma nova realidade comunicativa que ultrapassa a multimodalidade tradicional e por ser mais interativa, permite a construção de variados sentidos, já que serão construídos a partir das escolhas feitas pelo usuário. De acordo com Braga (2010, p. 182),

os diferentes tipos de significado veiculados por cada modalidade individual integram-se e se complementam de forma a auxiliar a interpretação geral ou a de segmentos particulares do texto. Os diferentes arranjos entre as modalidades não pode ser controlados e totalmente previstos pelo autor, o que explica a multiplicidade de leituras possíveis para os textos multimodais.

Xavier (2005, p. 171) complementa dizendo que, os recursos linguísticos, sonoros, espaciais, visuais, gestuais e até hipertextuais, são “todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual [...] formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes”, no qual a imagem, o som e o texto se apresentam como um campo aberto de possibilidades (SILVA, 2010, p. 83).

Uma vez que já se compreendeu que não há necessariamente uma valorização da linguagem escrita em detrimento das linguagens visuais e sonoras, segundo Gomes (2010, p. 96-97), o que existe é o

reconhecimento de que a língua não é o centro da comunicação, pois os gestos e as falas cooperam (MARTINEC, 2001), a língua e a imagem trabalham juntas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 1998) e ainda, a imagem, a língua e o som são coordenados (IEDEMA, 2000; THIBAUT).

A relação que ocorre entre os textos e os elementos visuais, sonoros, espaciais e gestuais mudou, porque tais elementos deixaram de ser apenas um acessório e passaram a ser uma parte constitutiva da informação textual passada. Entretanto, Braga (2010, p. 197) destaca que

precisamos também considerar, com mais critério, como integrar recursos hipermodais de modo a construir textos que realmente auxiliem o aluno. O excesso

de informação ou a integração inadequada das diferentes modalidades podem confundir o aluno e levá-lo a perder o foco previsto para a atividade didática.

Por isso, Gomes (2010, p. 146) defende que o material didático hipertextual, aplicado na EAD, deve ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, por meio da exploração de seus blocos informativos, uma vez que não pode contar com a participação direta e síncrona de um docente. Isso significa que deve ser desenvolvido de maneira a orientar o aluno sobre a forma como utilizá-lo, trazendo explicações, exemplos, comparação e contradição sobre as temáticas em discussão.

Em outras palavras, o material didático hipertextual deve possibilitar uma espécie de polifonia ao citar os conteúdos, com a incorporação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, produzidas por especialistas da área e/ou por usuário da rede e de vários recursos hipermediáticos que terão por finalidade cooperar entre si e facilitar a compreensão do aluno. Gosciola (2010, p. 105) comenta que o mais importante para um material didático que trabalha com recursos hipermodais é saber quais são os conteúdos utilizados pelos alunos e quais *links* serão acessados por eles durante seu estudo/navegação.

Por fim, Braga (2010, p. 182-183) destaca que a

literatura também indica que a escolha de caminhos em materiais construídos de forma hipertextual e hipermodal pode auxiliar a aprendizagem na medida em que permite ao aprendiz fazer escolhas de caminhos e canais de recepção que são mais adequados às suas necessidades e também aos seus estilos cognitivos e modos de aprender.

Isso significa que ao se construir um material didático a partir da interação de diferentes recursos hipermediáticos além de possibilitar a interação, leitura/exploração não linear, participação e inclusão simultânea de diferentes linguagens, também se pode atender a diversas formas de abordagem dos conteúdos, à medida que o aluno tem a liberdade de escolher seus percursos e de estudar de forma combinada ou não os elementos (texto, áudio, vídeo, animação, ilustração, hipertexto, gráficos, tabelas, entre outros) disponibilizados no material. De acordo com Gosciola (2010, p. 105), “a cada nova opção do leitor/usuário há o contato com um novo conteúdo”.

Antes de finalizar a discussão sobre os recursos hipermediáticos, no subtópico a seguir, são apresentados dois estudos realizados por Gomes (2010) e Braga (2010) que tiveram como objetivo verificar as contribuições de elementos sonoros, visuais e hipertextuais para a aprendizagem.

2.1.2.1 *Estudos sobre as contribuições dos recursos hipermidiáticos na aprendizagem*

Os estudos realizados por Gomes (2010) e Braga (2010) buscaram verificar a utilização/aplicação de elementos textuais, visuais e/ou sonoros no material didático e investigaram como contribuem ou não para o ensino e a aprendizagem, conforme é detalhado a seguir.

Gomes (2010) apresenta a relação entre os elementos verbais e não verbais, focando mais à frente apenas a relação entre texto e imagem. O autor comenta que, durante o decorrer da história da humanidade, sempre houve uma predominância da informação oral sobre a escrita e que a informação imagética era vista com sendo de menor importância. Entretanto, devido às possibilidades trazidas pelas tecnologias eletrônicas, a separação entre a escrita e a imagem se tornou menor. Baseado nos estudos de Roland Barthes (1977 *apud* GOMES, 2010), de Marrtinec e Salway (2005 *apud* GOMES, 2010) e de vários outros autores que falam sobre as diferentes funções entre texto e imagem, Gomes (2010) apresenta as possibilidades de relação/interação entre o texto e a imagem, já que desejava saber como essa troca pode contribuir para a concretização dos objetivos educativos do material didático.

De acordo com o primeiro estudo, Roland Barthes (1977 *apud* GOMES, 2010) verificou a possibilidade de haver três possibilidades de troca entre texto e imagem durante a transmissão de uma informação: o texto apoiado pela imagem, a imagem apoiada pelo texto e texto e imagem como complementares.

Já no segundo estudo, os autores Marrtinec e Salway (2005 *apud* GOMES, 2010) defendem que, dependendo da finalidade da informação que se deseja passar, tais elementos poderão ser qualificados como: independente (quando texto e imagem estão juntos num mesmo documento, mas não se modificam, ou seja, podem ser compreendidas independente do outro) ou complementar (nesse caso, texto e imagem se modificam, isso significa que a mensagem só pode ser compreendida integralmente se texto e imagem forem percebidos de maneira conjunta).

No terceiro estudo, Lemke (1997 *apud* GOMES, 2010) e Kress (2003 *apud* GOMES, 2010) defendem que o texto não tem como substituir, inteiramente, a imagem e vice versa. Devem ser utilizados de forma combinada e dentro dos contextos que possam ser melhor explorados.

Em um estudo relacionado, Braga (2010) propõe que, apesar da produção dos materiais didáticos com recursos hipermidiáticos ser mais demorada e onerosa para a instituição que os está desenvolvendo, a inclusão de recursos sonoros, visuais e hipertextuais

trazem muitas vantagens para o ensino e a aprendizagem. A pesquisa em questão teve como foco verificar como os recursos podem contribuir na compreensão da leitura de alunos que estavam aprendendo/aperfeiçoando uma segunda língua.

De acordo com Chun e Plass (1996), a utilização de recursos visuais pode ajudar o aluno na ativação dos conhecimentos prévios que tem sobre o idioma antes de iniciar a leitura. Já Omaggio (1979) constatou que a aplicação de elementos visuais antes da leitura auxilia na compreensão e retenção das informações passadas no texto, principalmente, quando se trata de aluno com nível baixo de proficiência linguística, de acordo com Handel (*et al*, 1995). Além disso, Braga e Souza (2003) verificaram que, durante o desenvolvimento do vocabulário do aluno, a aplicação de imagem ao texto contribui para a assimilação das palavras trabalhadas.

Braga (2010) também verificou, a partir dos estudos teóricos que realizou, haver uma diferença na aprendizagem quando se trabalha com informações visuais estáticas ou em movimento. Um dos autores que contribuiu para essa compreensão foi Handel (*et al*, 1995) que verificou que os alunos obtiveram um resultado melhor no entendimento, quando assistiram a um vídeo antes da leitura do texto, isso comparado aos resultados dos alunos que foram expostos a imagem estática acompanhada da narração do texto feita pelo professor.

Por fim, Braga (2010) busca destacar a importância de se utilizar diferentes formatos de informação junto aos alunos que estão aprendendo uma nova língua, ao afirmar que podem auxiliar o aluno na contextualização das informações apresentadas. Quando trabalhados dentro de ambientes hipermediáticos, os materiais didáticos podem incorporar imagens com movimentos acrescidas de áudio. Segundo Mayer (1997), estudos têm mostrado que quando se trabalham os elementos verbais e visuais de forma simultânea, está-se oferecendo ao aluno a possibilidade de coordenar múltiplas representações de um mesmo material, o que pode melhorar a qualidade da aprendizagem deste aluno.

A contribuição dessas pesquisas para este trabalho está no fato de terem se dedicado a estudar e compreender o uso e as possíveis colaborações dos recursos hipermediáticos dentro do contexto educativo e, mais especificamente, no material didático. Tendo-se em vista que o objetivo geral deste estudo é “investigar como os recursos hipermediáticos utilizados na educação a distância estão relacionados à aquisição de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC.”, buscam-se respostas para as seguintes indagações: os vídeos, as ilustrações, as animações, os áudios e os destaques ajudam os alunos na compreensão do conteúdo? Os alunos utilizam os recursos

hipermodais disponibilizados? Como ocorrerá a utilização dos recursos hipermodais presentes no material didático pelos alunos? Tais perguntas serão discutidas no capítulo 4, Resultados.

A seguir, é apresentada a proposta teórica do Conectivismo de George Siemens e a sua aplicação no campo da educação a distância e, mais especificamente, na compreensão sobre nos materiais didáticos hipermodais.

2.2 Conectivismo, uma proposta teórica para a aprendizagem na era digital

Em 2004, George Siemens publicou o artigo Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital (tradução nossa)¹, no qual apresentou pela primeira vez as ideias do conectivismo, seu conceito, seus princípios e fundamentos e sua relação com as teorias tradicionalmente utilizadas para embasar as práticas educativas, que, segundo o autor, já não são mais capazes de atender às necessidades da educação no século XXI. Nos subtópicos a seguir, serão trabalhados esses aspectos da proposta teórica de Siemens e algumas das críticas que foram feitas ao conectivismo.

Apesar de ainda estar buscando se firmar como uma teoria da aprendizagem, muitos pesquisadores já reconhecem a contribuição do Conectivismo para a discussão sobre as práticas educativas na era das tecnologias digitais e das informações, como será apresentado no decorrer deste tópico.

No caso deste estudo, optou-se por trabalhar com essa proposta teórica, porque se percebeu nela a congruência de diferentes teóricos e teorias que podem contribuir para a análise dos dados coletados para essa pesquisa, uma vez que o foco de trabalho não está necessariamente nas trocas que acontecem entre alunos e professores durante o curso, mas sim nas relações estabelecidas entre o aluno e os recursos hipermediáticos presentes nos materiais didáticos, que podem ser compreendidos como nós informacionais e portas entradas para a rede.

2.2.1 Fundamento do Conectivismo

Nos últimos vinte anos, a sociedade vivencia e presencia a inclusão das tecnologias na sociedade e na vida das pessoas. As consequências dessa inserção podem ser percebidas a partir das alterações nas formas de se comunicar, divulgar informações e

¹ Texto original: Connectivism: a learning theory for the digital age.

aprender nos dias de hoje. A aprendizagem passou a ser vista e percebida como algo que deve ocorrer continuamente, não sendo mais concluída quando se termina uma faculdade, curso técnico e/ou escola regular, é uma prática/vivência que vai além da sala de aula e que integra as experiências vividas.

Essa modificação na percepção da aprendizagem ocorreu devido a um outro elemento que também está ligado ao desenvolvimento tecnológico, que é a vida útil de uma informação. Anteriormente, a divulgação e o acesso às informações ocorria de forma mais lenta, devido à dificuldade de se saber e comunicar o que estava sendo desenvolvido em um outro estado, país e/ou até instituição. Entretanto, hoje, as informações circulam no planeta em segundos e isso fez com que passassem a ter um tempo de vida útil muito menor, podendo ser de apenas alguns meses. Baseado nisso, Siemens (2004) destaca algumas tendências para a aprendizagem dentro deste contexto:

- a educação formal não será suficiente para atender todas as necessidades de aprendizagem das pessoas e será complementada pela educação informal que terá um papel muito importante na formação. De educação informal, existem os seguintes exemplos: jogos e simulações, conferências, autoaprendizagem, leitura, comunidades de prática, redes de aprendizagem;
- a aprendizagem deve ser contínua e os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem andar juntos;
- os alunos irão se mover por diferentes e variados campos de conhecimento ao longo da vida;
- as ferramentas tecnológicas estão mudando a forma de se organizar o pensamento, por conta dos *links* presentes na rede;
- as organizações e os indivíduos são organismos que aprendem, por isso é importante que exista uma teoria capaz de explicar a relação entre as aprendizagens individuais e organizacionais;
- a tecnologia será responsável por realizar parte dos processos que envolvem a aprendizagem, inclusive os que antes eram tratados pelas teorias tradicionais da aprendizagem como tipicamente humanos, por exemplo, o processamento cognitivo das informações;
- o “saber como” e o “saber o quê” será complementado pelo “saber onde”, ou seja, não basta ter conhecimento e sabê-lo aplicado, será importante também saber onde localizar as informações necessárias para atualizar constantemente o conhecimento.

Com relação a essa possibilidade da tecnologia ser capaz de assumir processamentos relativos à aprendizagem humana, Mota (2009, p. 106) comenta que a

visão segundo a qual a aprendizagem ocorre apenas no interior do indivíduo não contempla as situações em que esta ocorre fora dele, ou seja, a aprendizagem que é armazenada ou manipulada pela tecnologia, nem descreve o modo como a aprendizagem acontece no seio de uma organização.

Buscando incorporar as situações em que a aprendizagem ocorre fora do indivíduo, Siemens traz a ideia de que a tecnologia assume alguns dos processamentos relativos à aprendizagem, já que, por conta das conexões criadas a partir dos *links* entre as informações disponíveis na rede, consegue-se facilitar-lhes o acesso e o resgate.

Partindo dessas ideias, Siemens desenvolveu uma nova proposta teórica para a aprendizagem, capaz de atender às necessidades da atualidade e às demandas por conhecimento. Segundo o autor (2004), deve-se compreender o conectivismo como:

a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança - não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializadas, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento (tradução nossa)².

Fundamentado nas ideias do caos, da rede e das teorias da complexidade e auto-organização, Siemens destaca que as informações são adquiridas constantemente e que, por conta disso, é importante saber fazer a distinção entre dados válidos ou não, porque as tomadas de decisões estão respaldadas em fundamentos que podem mudar rapidamente. Esse processo de tomada de decisão é percebido como decorrente da aprendizagem, que deve ser definida, segundo Siemens (2006a, p. 27-28), como sendo,

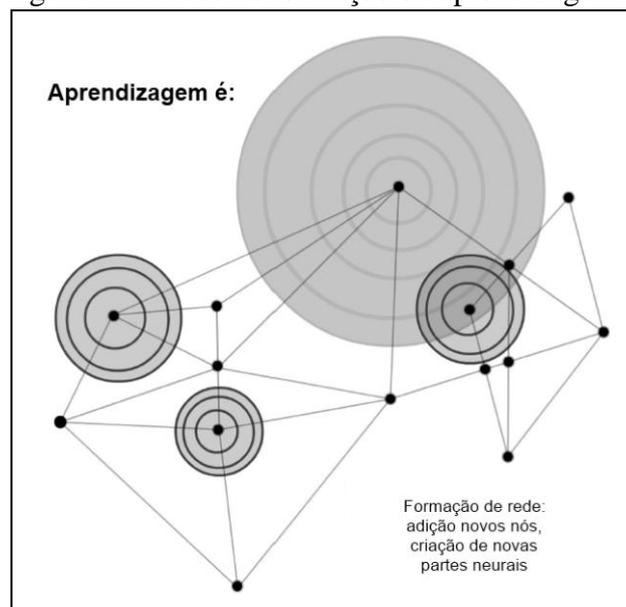
- caótica (*chaotic*): não é decorrente de um processo arrumado e organizado;
- contínua (*continual*): não basta mais finalizar as formações regulares da educação, é preciso estar sempre em busca dos conhecimentos;

² Texto original: is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing.

- cocriativa (*co-creation*): o aluno deixou de ser apenas um consumidor dos conteúdos dos professores e das instituições e passou a participar do seu desenvolvimento, ou seja, agora podem ser cocriadores de conhecimento;
- complexa (*complexity*): é decorrente de um processo multifacetado, no qual uma alteração em alguma de suas partes pode trazer modificações para toda a rede, por isso é percebido como um sistema complexo e passível de adaptações;
- rede de conexões especializadas (*connected specialization*): é resultado de ligações complexas de diversos nós especializados, porque será a partir deles que se apropriará das informações produzidas atualmente, já que uma pessoa sozinha teria muita dificuldade de se manter atualizada em meio a esse universo informacional em constante atualização;
- contínua certeza suspensa (*continual suspended certainty*): deve-se ter clareza que só se conhece uma parte das informações que estão sendo trabalhadas na rede e que as informações que hoje são verdades têm um tempo de validade, por isso se está em um contínuo processo de certeza suspensa.

Uma forma de representar todas essas características pertinentes a aprendizagem será por meio de uma ilustração (ver Figura 1) desenvolvida por Siemens (2006, p. 29) na qual mostra como a aprendizagem se constitui em uma rede de formação.

Figura 1 - A rede de formação da aprendizagem



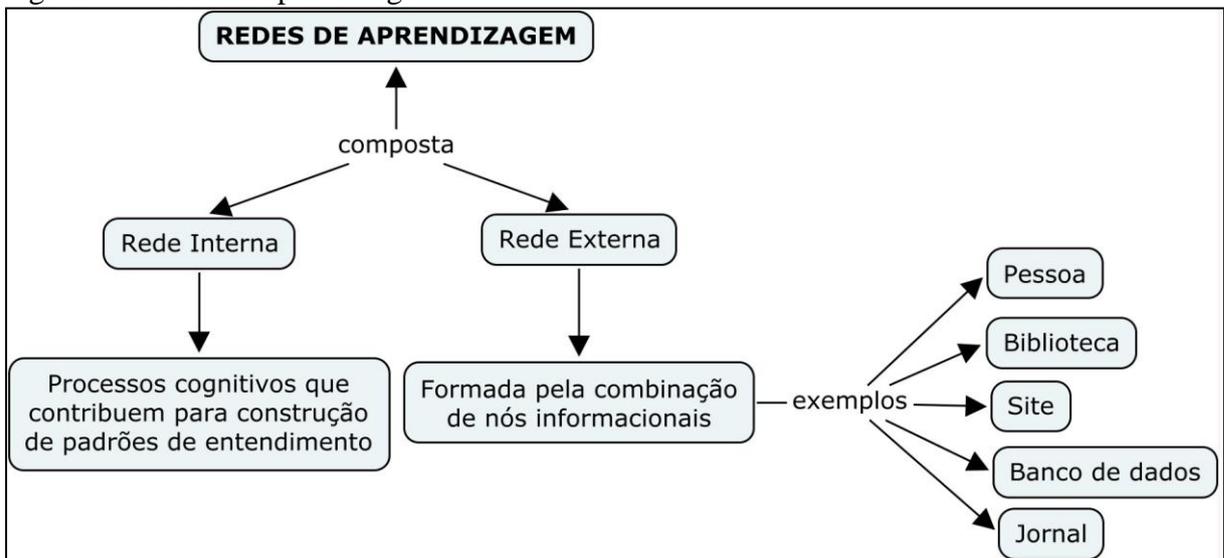
Fonte: SIEMENS, 2006a, p. 29 (tradução nossa).

De acordo com a Figura 1 e com os aspectos que definem a aprendizagem, pode-se perceber o ato de aprender como um processo decorrente do desenvolvimento de redes, compostas por diversos nós, por meio das quais o aluno adquire as informações.

Cada nó pode representar uma pessoa, uma instituição, uma biblioteca, outro *site*, um banco de dados, enfim, o nó é qualquer tipo de fonte informacional acrescida às redes pessoais de conhecimento. Entretanto, Siemens vai um pouco mais além para destacar e diferenciar o que chama de rede interna e do que denomina rede externa, porque são elas que compõem a rede de aprendizagem de uma pessoa.

A rede interna pode ser compreendida como aquela que abarca os processos cognitivos internos do indivíduo e que se relacionam à consolidação de sua aprendizagem, ou seja, é resultado de suas ligações neurais. Já a rede externa decorre da incorporação e inter-relação dos nós informativos disponíveis no ciberespaço. De acordo com Siemens (2006a, p. 29), as redes de aprendizagem podem ser percebidas como estruturas que as pessoas criam para se manterem atualizadas e para que possam continuamente adquirir, experimentar, criar e conectar novos conhecimentos (externos), mas também, são compostas pelos padrões de entendimento e compreensão desenvolvidos pelas pessoas a partir de suas conexões neurais (interno). Tal relação está representada na Figura 2.

Figura 2 - Redes de aprendizagem



Fonte: BRAGA, 2012.

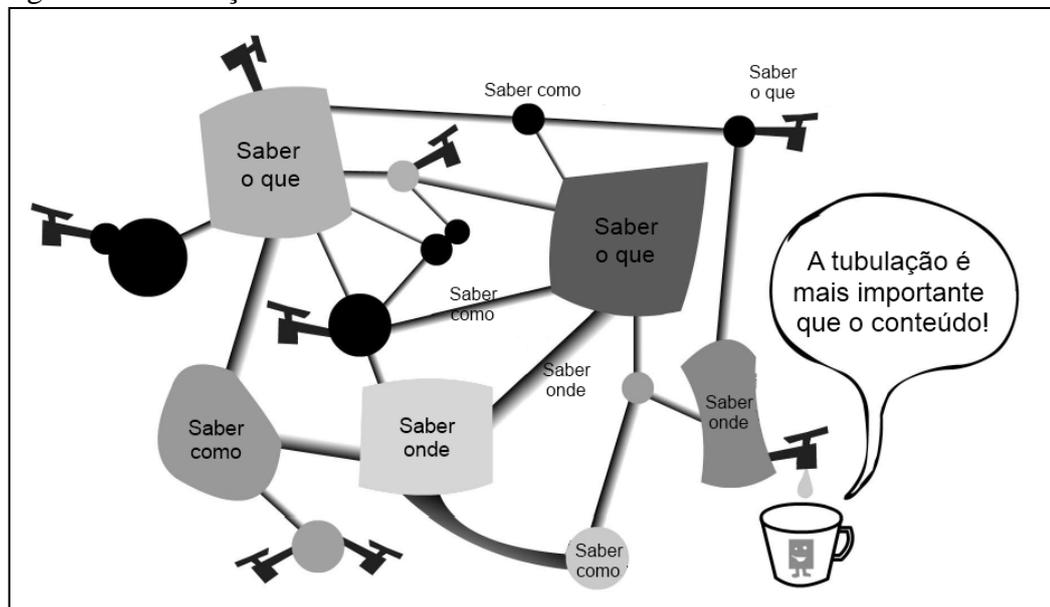
De acordo com o conectivismo, o ponto de partida para a aprendizagem é o indivíduo. Por isso, entende-se que o desenvolvimento do conhecimento é decorrente de um processo cíclico que permite que o indivíduo mantenha-se sempre atualizado, uma vez que “o

conhecimento pessoal é composto por uma rede que alimenta as organizações e instituições, que por sua vez alimenta de volta a rede, que então continua a prover aprendizagem para o indivíduo (tradução nossa)³ (SIEMENS, 2004, p. 5).

A construção e a atualização da rede de aprendizagem é realizada de forma contínua, à medida que vão sendo incorporados ou modificados os nós e/ou os padrões de entendimento que a compõem, por isso é importante ficar atento às alterações e saber localizar-se no ciberespaço e as informações de que se necessita por meio das TICs.

Na sociedade atual, é importante que os alunos consigam enriquecer suas redes de aprendizagem por meio das ferramentas e recursos *on-line*, já que sozinhos não seriam capazes de acompanhar as mudanças que constantemente ocorrem, mas a rede pode ajudá-los a se manterem atualizados. Para tornar essa ideia mais clara, Siemens compara a rede a uma tubulação de água. Comenta que a tubulação é mais importante do que o conteúdo que está dentro dele, porque o conteúdo pode mudar, mas os caminhos, os nós, guiam esse novo conteúdo até o aluno (SIEMENS, 2006a, p. 32), conforme representado na Figura 3.

Figura 3 - Tubulação do conhecimento



Fonte: SIEMENS, 2006a, p. 32 (tradução nossa).

Com base nessas ideias, Siemens (2004) apresenta os princípios norteadores do conectivismo, que reforçam muitos dos elementos já discutidos até esse momento. Os princípios são:

- aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões;

³ Texto original: Personal knowledge is comprised of a network, which feeds into organizations and institutions, which in turn feed back into the network, and then continue to provide learning to individual.

- aprendizagem é um processo para conectar nós especializados ou fontes de informação;
- aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;
- a capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que se conhece;
- é necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua;
- a habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental;
- atualização (“currency” - conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas;
- a tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e afetam a decisão.

Um aspecto que ainda não foi debatido neste trabalho é a relevância de um conteúdo e a forma como ocorre a validação e/ou a exclusão de uma determinada informação e, até mesmo, de um nó da rede para o conectivismo.

Siemens (2006a) afirma que esse processo é decorrente das linhas de raciocínio utilizadas pelos alunos para incluir e/ou eliminar uma determinada informação. Além disso, destaca que são essenciais para a aprendizagem e decorrentes de um processo de filtragem que pode estar ligado aos valores e às crenças do aluno, assim como aos objetivos de sua busca.

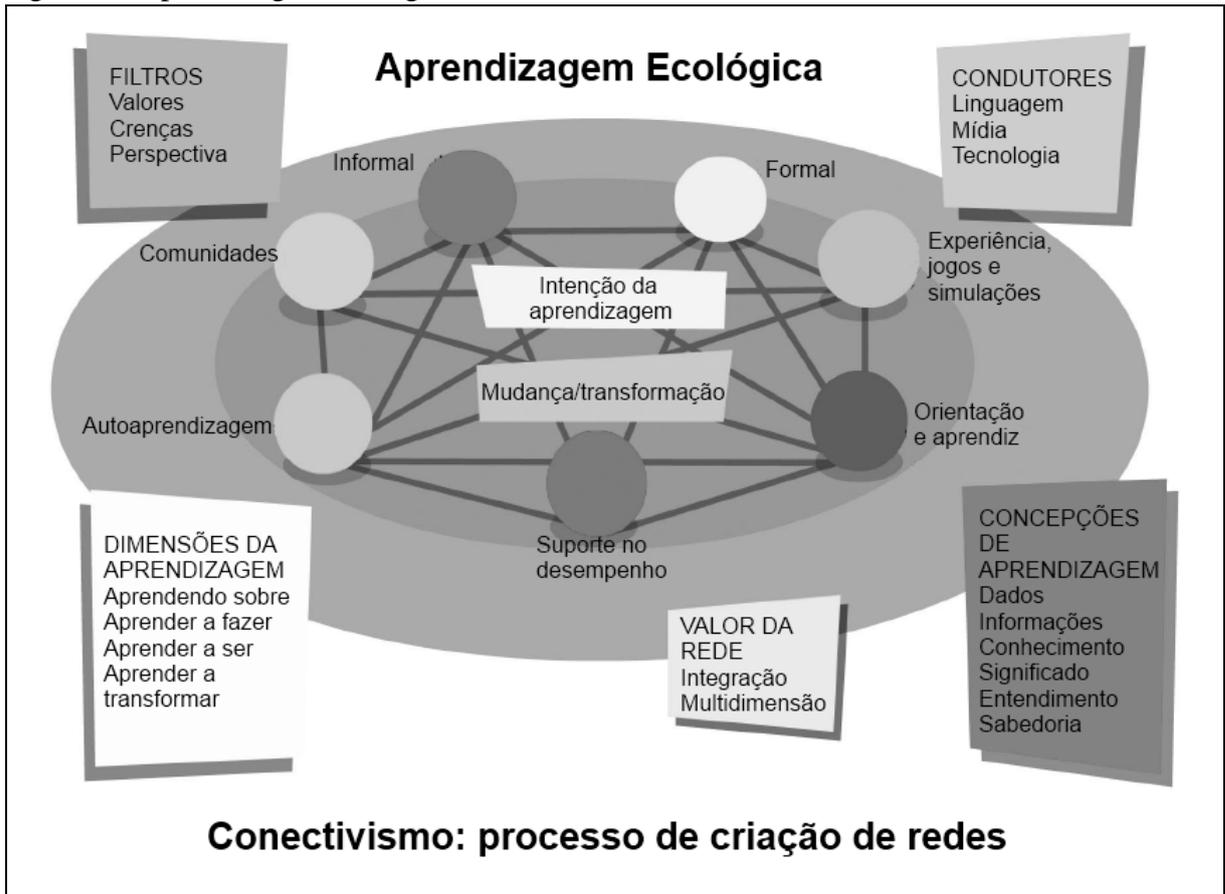
Siemens utiliza a metáfora da aprendizagem ecológica para explicar como ocorre a aprendizagem dentro de um contexto mediado pelas tecnologias digitais, com acesso a uma quantidade quase ilimitada de informações que acontece tanto nos espaços formais de ensino como nos informais. Assim como a aprendizagem, o autor percebe a ecologia também como um ambiente caótico (DOWNES, 2006), ou seja, ambos são compostos por inúmeras elementos que se influenciam mutuamente e que a mudança, em alguns de seus fragmentos, pode causar alterações em toda a rede ou em uma parte.

Siemens (2008c) utiliza essa metáfora, pois, para o autor, a educação tradicional é limitada à sala de aula, ao professor, ao currículo e à estrutura física, e hoje, o contexto educacional deve ser percebido como um sistema de aprendizagem aberto, dinâmico, diversificado e adaptável, ou seja, um ambiente ecológico. Além do mais, a *internet* se

apresenta como portadora de todas essas possibilidades e também como um ambiente no qual múltiplas perspectivas e vozes substituem pontos de vista individuais sobre um determinado conteúdo.

Para explicar essa ideia de aprendizagem ecológica, Siemens (2006a, p. 39) desenvolveu seguinte representação (ver Figura 4):

Figura 4 - Aprendizagem ecológica



Fonte: SIEMENS, 2006a, p. 39 (tradução nossa).

Para Siemens (2008c), uma proposta de aprendizagem, deve reconhecer que a aprendizagem acontece em diversificados contextos/situações, e que diferentes valores e modos de compreensão social e cognitivo também podem ser desenvolvidos fora do ambiente formal das instituições. Mota (2009, p. 104) apresenta o seguinte comentário sobre essa questão.

A aprendizagem é fluida, imiscui-se e embrenha-se em todas as áreas da vida e do trabalho, é contínua, e a tecnologia potencia-a enormemente, conectando áreas do saber e criando fluidez entre segmentos de conhecimento nas comunidades, ligando pessoas. A verdade é que as pessoas procuram, de várias formas e por diversos meios (formais e/ou informais), preencher as suas necessidades no que se refere à informação, seja procurando numa biblioteca, pesquisando na *Internet*, perguntando

a um colega, frequentando um workshop ou inscrevendo-se num curso. Todas estas abordagens são adequadas, segundo Siemens, quando respondem bem a uma determinada necessidade de conhecimento.

Por fim, Siemens (2003) elenca características de um ambiente de aprendizagem ecológica, no qual se busca compartilhar conhecimentos. Tal ambiente deve ser:

- informal, não estruturado: porque não deve delimitar a aprendizagem, deve ser flexível para conseguir atender as necessidades dos participantes;
- rico em ferramentas: para que muitas oportunidades de diálogo e interação sejam disponibilizadas aos seus usuários;
- consistente e durável: porque muitas comunidade/projetos/ideias começam fortes, mas com o tempo acabam desaparecendo. Por isso, para se criar uma ecologia duradoura e que partilha conhecimentos, é importante que seus participantes a percebam como um ambiente que está em constante evolução;
- confiável: pois dois elementos estão ligadas a essa competência. O primeiro, refere-se a ser um local seguro para se adquirir informações e para trocar experiência. O segundo está ligado ao desenvolvimento de confiança entre seus membros, que ocorrerá à medida que estabelecerem cada vez mais contatos uns com os outros;
- simples: porque grandes ideias já falharam por possuírem estruturas complexas. A forma mais eficaz de se trabalhar com abordagens sociais é por meio da escolha de ferramentas e estruturas simples;
- tolerante ao fracasso e à incorporação de experiência, pois é descentralizado, apoiado e conectado, em vez de centralizado, gerenciado e isolado.

Antes do avançar para a análise das críticas e da diferença entre o conectivismo, o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo, será feita uma breve apresentação das bases teóricas que fundamentam esta proposta teórica.

Na definição de Siemens (2004), o “conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização”.

Com relação ao caos, Siemens (2003) comenta que, como uma ciência, o caos reconhece a existência de conexões de tudo com tudo e o que desafio para os estudantes é conseguir reconhecer os padrões que estão ocultos dentro de uma rede ou sistema, por exemplo, para a partir daí conseguirem construir os significados e estabelecer conexões entre as diversas fontes de informação. Percebe, ainda, o caos como uma ruptura com toda a previsibilidade e como um sistema complexo que aparentemente desafia a ideia da ordem.

Siemens (2003) apresenta uma situação que pode servir de exemplo para a aplicação da teoria do caos no contexto da aprendizagem. Quando o aluno realiza uma escolha sobre uma determinada informação, faz isso com base nos dados que tinha, mas se alguma coisa relativa a essa informação mudar, pode ser que a tomada de decisão, que antes era correta, agora seja errada. Dizendo melhor, o autor utiliza a ideia do caos, da complexidade e da conexão de tudo com todos para destacar que se está vivendo em uma sociedade na qual a informação está em constante alteração, que essa mudança tem repercussões e o importante é ficar atento às modificações para poder se ajustar a elas.

O componente teórico da complexidade aplica-se, porque, para o autor, a aprendizagem acontece em um contexto no qual as experiências formais e informais de educação se inter-relacionam para promover a construção do conhecimento. Trabalha-se com diferentes fontes de informações de forma combinada que podem se influenciar mutuamente.

Já com relação à auto-organização, Siemens (2003), baseado nas ideias de Luis Mateus Rocha (1998 *apud* SIEMENS, 2003) e de Wiley e Edwards (2002 *apud* SIEMENS, 2003), a entende como decorrente de um processo de aprendizagem, no qual se busca formar, de maneira espontânea, estruturas e padrões que possibilitem ao usuário determinar o(s) tipo(s) de interação(ões) que realizará.

A rede pode ser compreendida como uma conexão de entidades, ou seja, de pessoas, grupos, sistemas, nós conectados formando um todo integrado (SIEMENS, 2003). Ao se estabelecer em essas conexões, há a agregação de ideias diferentes dos significados produzidos individualmente. A rede pode ser compreendida como sendo uma conexão de entidades, ou seja, de pessoas, grupos, sistemas, nós conectados formando um todo integrado (SIEMENS, 2003) e, ao se estabelecer essas conexões, há a agregação de ideias diferentes dos significados produzidos individualmente. Entretanto, Siemens (2006a, p. 42) destaca que está buscando por conexão/redes que tragam conteúdo de valor, atuais e contextualizados às necessidades do usuário e não qualquer tipo de conteúdo.

Por fim, no artigo *Qual é a ideia única do Conectivismo?* (tradução nossa)⁴, Siemens (2008b) apresenta algumas das teorias que utilizou para fundamentar e construir o conectivismo, conforme apresentado na Figura 5. O autor comenta ainda que todas as ideias utilizadas e aplicadas estão vinculadas a outros autores e que possuem herança e raízes, isto é, não foram criadas e desenvolvidas por ele para justificar o conectivismo. Por exemplo, quando o autor trata das ferramentas, está focando a ideia de que elas aumentam a capacidade

⁴ Texto original: What is the unique idea in Connectivism?

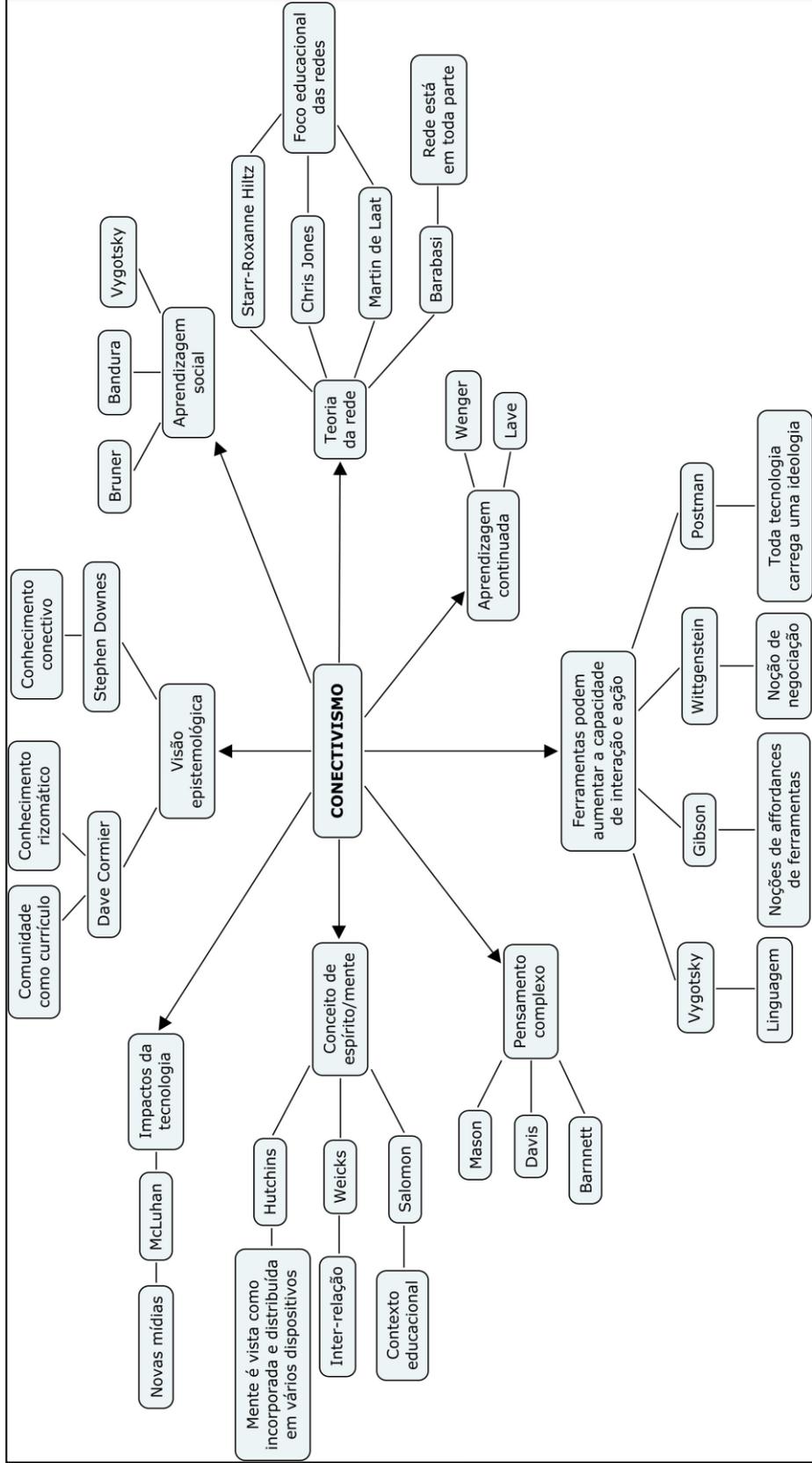
de interação e ação do indivíduo e para isso, utiliza-se das formulações de Vygotsky (1987) com relação à linguagem como um instrumento que possibilita ao sujeito agir sobre o seu contexto social. Conceitos de Vygotsky (1984) também são utilizados, juntamente com os de Bandura (1986) e Bruner (1973), no que se refere à teoria da aprendizagem social. com relação à importância do contexto para a aprendizagem Siemens trabalha com noção de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991).

Para abordar os aspectos epistemológicos do conectivismo, Siemens se apoia no “conhecimento conectivo” de Stephen Downes (2005) e nas ideias de Dave Cormier (2008) sobre conhecimento rizomático e comunidade como currículo. Já para tratar dos impactos das novas mídias na sociedade e nos seres humanos, o autor articulou algumas das contribuições de McLuhan (1964).

As características da rede no ambiente educacional foram exploradas a partir dos trabalhos desenvolvidos por Starr-Roxanne Hiltz (2005) e Chris Jones (2004). Enquanto que os aspectos da complexidade foram trazidos pelos autores Mason (1995) e Davis (1993).

Tendo em vista o escopo e os objetivos deste estudo, não será realizado um detalhamento de cada uma das teorias e autores trabalhados por Siemens para fundamentar os princípios e as características do conectivismo, pois a intenção ao apresentá-los resume-se a delinear o pano de fundo dessa proposta teórica, que buscou articular ideias e teorias reconhecidas de forma que pudessem atender às necessidades da educação na atualidade.

Figura 5 - Visão panorâmica das teorias que compõe o conectivismo



2.2.2 Quais as diferenças entre Conectivismo, Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo?

Nesse subtópico, são trabalhadas as diferenças entre a proposta teórica do conectivismo e os fundamentos teóricos extensivamente utilizadas no campo da educação, assim como a apresentação de algumas críticas às proposições de Siemens. Para iniciar, serão apresentados aspectos que são únicos ao conectivismo. Segundo Siemens (2008b), o conectivismo:

- a) aplica os princípios das redes para definir tanto o conhecimento como o processo de aprendizagem. O conhecimento é definido como um padrão particular de relações; e a aprendizagem, é a capacidade de utilizar, através das redes, os padrões existentes como também de criar novas conexões e padrões;
- b) lida com os princípios da aprendizagem em vários níveis (biológicos/neurais, conceptuais e sociais/externos) e acredita que a mesma estrutura de aprendizagem que é utilizada durante as conexões neurais também pode ser encontrada nos nós que ligam e relacionam as pessoas às fontes informacionais;
- c) reconhece a importância das ferramentas como um mediador no sistema de aprendizagem. Destaca que desempenham um papel central na distribuição da identidade, da cognição, e, assim, do conhecimento, por desempenharem funções como: contribuir na criação e exibição de padrões cognitivos; ampliar a capacidade cognitiva e facilitar o acesso às informações;
- d) reconhece a natureza fluida do conhecimento e das conexões realizadas num determinado contexto, por isso não se concentra no conhecimento prefabricado ou predefinido, mas nas interações com o outro e no contexto em que essas trocas ocorrem;
- e) apresenta compreensão, coerência, interpretação e significado como elementos que também estão presentes em duas das três teorias principais aplicadas na educação, mas que ganharam uma importância maior devido ao fluxo rápido e abundante das informações, que podem ser compostas por diferentes fontes e perspectivas. Por isso, é preciso saber filtrá-las, de forma crítica, e dar sentido ao caos, para se manter atualizado.

Tais pontos são vistos como únicos ao conectivismo, porque nos períodos em que as teorias behaviorista, cognitivista e construtivista foram desenvolvidas, as tecnologias digitais ainda não eram capazes de influenciar, de forma significativa, a educação, como acontece hoje. Além disso, um ponto que as diferencia é a forma como percebem a realidade, o conhecimento e a aprendizagem, além de suas bases epistemológicas.

De acordo com Siemens (2004; 2008a) e alguns autores dos quais se valeu para sua análise sobre as teorias, o behaviorismo está embasado na proposta epistemológica empirista, por isso percebe a realidade como sendo externa e objetiva. O conhecimento é obtido a partir da experiência e a aprendizagem não pode ser compreendida, porque é algo que acontece dentro de aluno, por isso é comparada a uma caixa preta. Entretanto, utiliza três suposições para verificá-la: o comportamento observável é mais importante do que a compreensão de atividades internalizadas; o comportamento deve estar focado em elementos simples, como estímulos e respostas; e a aprendizagem está relacionada com uma mudança de comportamento.

A base epistemológica do cognitivismo está no nativismo. A realidade é vista como algo provisório e interpretável. O conhecimento é decorrente da negociação entre a experiência e o pensamento. A aprendizagem é comparada a um modelo de computador, ou seja, é decorrente do resultado do processamento de entradas (input), inicialmente armazenadas na memória de curto prazo e que, após codificadas, ficam localizadas na memória de longo prazo.

O construtivismo tem como base epistemológica o racionalismo, o que implica a compreensão de que a realidade é algo internalizado, que o conhecimento é construído e que a aprendizagem envolve cada um dos indivíduos à medida que buscam dar sentido às suas experiências dentro de seus contextos.

Siemens (2008a), a partir de Downes (2006), apresenta uma quarta epistemologia, que compreende o conhecimento composto por conexões e entidades organizadas em redes. “O conceito de conhecimento emergente, conectado e adaptável oferece o quadro epistemológico para o conectivismo” (SIEMENS, 2008a, tradução nossa). A seguir será exibido um quadro (ver na Figura 6) que sintetiza essas ideias expostas anteriormente.

Figura 6 - Quadro comparativo entre Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo

	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Epistemologia	Empirista	Nativista	Racionalista	Conjuntivo
Realidade	Externa e objetiva	Interpretada	Interna	Complexa
Conhecimento	Obtido a partir da experiência	Decorrente da negociação entre a experiência e o pensamento	Construído	Decorrente das conexões e formação de redes
Aprendizagem	Caixa negra, por isso enfoca no comportamento observável.	É estruturado, estilo computacional	Social, mas o sentido é construído por cada aprendente.	Social, sendo que é distribuído numa rede que tecnologicamente potencializa o reconhecimento e a interpretação de padrões.

Fonte: BRAGA, 2012.

Com relação às críticas, em 2006, PlonVerhagens publicou o artigo *Connectivism: A new learning theory?* Surf e-learning *themasite* no qual apresenta uma crítica à proposta teórica de Siemens. Atualmente, esse material não está mais disponível na *internet*, mas, de acordo com Siemens (2006) e Mota (2009), o trabalho desenvolvido por Verhagens se concentrava em três pontos:

- o conectivismo é uma teoria da aprendizagem ou uma pedagogia?
- os princípios defendidos pelo conectivismo também estão presentes em outras teorias de aprendizagem;
- a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos?

Para responder aos questionamentos de Verhagens, Siemens (2006b) publica o artigo Conectivismo: teoria da aprendizagem ou passatempo para a auto-diversão? (tradução nossa)⁵, no qual realiza uma análise sobre os três principais fundamentos teóricos utilizados na educação e no conectivismo, buscando elencar suas principais diferenças e avançar na discussão sobre a necessidade de uma nova teoria da aprendizagem que seja capaz de atender às necessidades da atualidade.

Siemens realiza uma apresentação e reafirma os principais elementos do conectivismo à luz de diferentes autores e destaca que, diante do atual contexto, composto pela *internet*, os computadores, as redes sociais, a mudança constante de informações, a diversidade de forma de expressão e opinião, é importante a existência e a aplicação de uma alternativa para as práticas educativas, já que as teorias tradicionais não conseguem, segundo sua opinião, acompanhar as novas necessidades e demandas.

Siemens destaca que pode até ser que o conectivismo não seja a resposta ideal, mas que o ponto principal é a discussão sobre as teorias educacionais, na qual os educadores estão refletindo sobre a forma como a aprendizagem mudou e quais foram e são as implicações disso no desenvolvimento do projeto pedagógico e da estrutura didática (SIEMENS, 2006b).

Kerr (2007), durante a Conferência Conectivismo (tradução nossa)⁶, realizou uma apresentação oral intitulada Um desafio para conectivismo (tradução nossa)⁷, na qual destacou algumas de suas inquietações com relação ao conectivismo. De acordo com o conferencista, as redes são importantes e o conectivismo é uma boa metáfora para a atualidade, mas isso não significa que se precisam substituir as teorias já estabelecidas sobre a aprendizagem por uma nova. Kerr justificou isso afirmando que as teorias existentes são capazes de responder às necessidades da aprendizagem em uma era tecnológica e conectada, citando Vygotsky e Papert, além de outros autores.

Tanto Siemens (2008a) como Kerr (2007) destacam a importância de se fazer uma revisão nos fundamentos teóricos existentes, sendo que Siemens destaca isso com o objetivo de avançar na discussão e no desenvolvimento de uma nova teoria que atenda às peculiaridades da atualidade. Enquanto isso, Kerr defende que se deve voltar às teorias existentes e verificar o que elas têm para oferecer à educação e às novas demandas.

⁵ Texto original: Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused?

⁶ Texto original: Connectivism Conference

⁷ Texto original: A challenge to connectivism

As discussões e reflexões sobre o conectivismo continuam avançando, trabalhos recentes como o dos autores Thomas Ryberg, Lillian Buus e Marianne Georgsen (2012), intitulado *As diferenças de compreensão de Teoria de Aprendizagem em Rede - Conectividade ou Colaboração?* (tradução nossa)⁸, estão contribuindo para isso.

É importante destacar que a aprendizagem pode ser caracterizada como multifacetária, ou seja, as instituições e os docentes não precisam se utilizar de uma única teoria para “solucionar” seus problemas. Dependendo da proposta educativa de um determinado ponto, pode-se fazer uso de uma abordagem baseada em estímulos e respostas, para se conseguir que os alunos memorizem algo específico e em outro momento, utilizar-se da rede de suas possibilidades de troca e conexão para a formação de conceitos. Siemens (2003) comenta que nem sempre a teoria A ou B é a melhor ou a pior escolha, o que determinará isso serão os objetivos educacionais pretendidos.

A seguir, serão trabalhados alguns aspectos específicos dos materiais didáticos utilizados no ensino da língua inglesa.

2.3 Materiais didáticos de língua inglesa e recursos hipermediáticos na/para aprendizagem

No último tópico da fundamentação teórica, abordar-se-á o material didático utilizado durante o ensino de um segundo idioma que, no caso desta pesquisa, é a língua inglesa. Para isso, trabalhou-se com a seguinte estrutura: primeiro, será feita uma rápida revisão da evolução histórica dos materiais didáticos utilizados por alunos que desejavam aprender uma segunda língua; após essa retrospectiva histórica da incorporação dos recursos visuais e sonoros ao material didático, o olhar recai sobre a utilização do computador e da *internet* no ensino da língua inglesa e nas novas possibilidades que trouxeram para os alunos.

2.3.1 Evolução no tipo e no formato dos materiais didáticos aplicados ao ensino de uma segunda língua

Paiva (2009), no artigo “História do Material Didático”, comenta que antes de iniciar a revisão sobre a evolução histórica do material didático é importante fazer um resgate dos precursores do livro, o volumen e o códex.

⁸ Texto original: Differences in Understandings of Networked Learning Theory – Connectivity or Collaboration?

O volumen “consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo” (PAIVA, 2009, p. 17). Para lê-lo, era preciso ficar desenrolando o objeto.

Já o códex “se aproxima mais do livro atual, com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas” (PAIVA, 2009, p. 18), ou seja, era escrito em ambos os lados da página, a leitura era feita à medida que eram viradas. Nesse formato, as páginas não precisam mais ser enroladas e sua primeira aparição, segundo Fisher (2006, p. 76), foi por volta do final do século I d.C.

De acordo com Fisher (2006, p. 79), o códex tinha como vantagens poder ser lido com a utilização de apenas uma mão, permitir o acesso rápido a qualquer parte do texto e, por ser composto por quatro margens, possibilitava a inserção de “glossários, anotações e comentários, de modo que aproximasse o leitor do material escrito”.

Durante um longo período, os livros foram objetos escassos e caros, por conta da pouca quantidade de papel disponível. Os que existiam eram reutilizados, isto é, as escritas antigas eram raspadas para dar lugar a novas informações. Além disso, eram produzidos a partir de um trabalho de cópia, realizado por escravos e/ou por monges nos mosteiros (PAIVA, 2009).

Por conta desses fatores, o ensino de línguas era baseado em métodos de diálogos e ditados. De acordo com Paiva (2009, p. 19), “na sala de aula medieval, apesar de o livro e o professor serem propriedades do aluno, só o primeiro tinha o livro nas mãos. O aluno copiava os textos e os comentários por meio de ditados”. Por isso, a escolha do livro, no decorrer desta época, não era baseada no tipo de teoria e/ou metodologia aplicada para sua construção, mas na disponibilidade e acesso que o professor teria ao material.

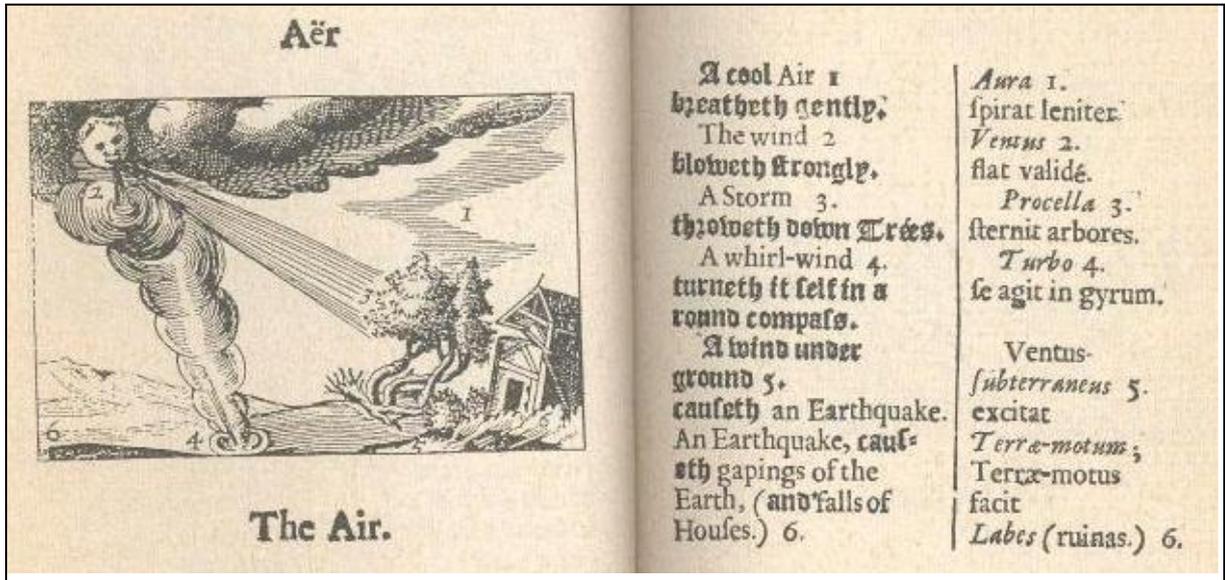
No século 15, esta situação de escassez e livros começa a ser alterada com a criação da imprensa e tipos móveis de Gutenberg, que tornou possível a duplicação e a distribuição da informação de modo maciço, ou seja, “os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série” (PAIVA, 2009, p. 18).

Segundo Paiva (2009), o primeiro livro didático foi a gramática, mas é em 1578 que se tem a primeira notícia do uso do livro pelo aprendiz “com a publicação de uma gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine que possibilitava ao aluno estudar sem a ajuda do professor” (PAIVA, no prelo).

O primeiro livro ilustrado remete ao ano de 1658. Escrito por Comenius, o *Orbis Pictus* era destinado à educação infantil e tinha a finalidade de ensinar o vocabulário a partir da associação da ilustração com o texto escrito. De acordo com Kelly (1969, p. 267 *apud*

PAIVA, 2009, p. 19), eram colocados números, tanto na ilustração quanto no texto, assim o leitor podia relacioná-lo à imagem, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7 - Exemplo de uma página do Orbis Pictus de Comenius



Fonte: LIST OF FIGURE, 2011.

Paiva (no prelo) comenta que o objetivo de Comenius era o de ensinar o nome das coisas em latim e para isso, contextualizava os sentidos a partir das imagens, porque “acreditava que as experiências sensoriais auxiliavam a memória e que a percepção ajudava a imprimir a imagem na mente. A aquisição de vocabulário era sinônimo de memorização de itens lexicais”. Kelly (1969 *apud* PAIVA, 2009) destacou, ainda, que o Orbis Pictus se manteve popular até o século 19 e foi utilizado como modelo de referência para outros livros nos séculos 18 e 19.

A primeira grande revolução no ensino de línguas aconteceu em 1878, com a invenção do fonógrafo por Thomas Edson, segundo Kelly (1969, p. 240 *apud* PAIVA, no prelo). Por meio do fonógrafo, tornou-se possível realizar gravações e reproduções das vozes humanas, permitindo, assim, “levar para a sala de aula material gravado, reproduzindo amostras de fala de falantes nativos” (PAIVA, no prelo).

Entretanto, apenas em 1901, na Europa, foram realizadas as primeiras gravações de áudio, a partir da fundação da empresa Linguaphone. De acordo com Paiva (2009, p. 27) “a empresa advoga ter sido a primeira a reconhecer o potencial da associação dos métodos tradicionais escritos com as gravações em áudio e que seu material pode tanto ser usado para autoinstrução como para uso em centro de línguas”.

No Brasil, o elemento sonoro é incorporado ao material didático de inglês na primeira metade do século 20, por meio do livro *An English Method*, de 1930. “O material, com o intuito de promover a autonomia do aprendiz, aposta no uso de transcrições fonéticas” (PAIVA, 2009, p. 24). O livro era composto por ilustrações, transcrições fonéticas e um disco, que de um lado trazia a gravação dos sons dos símbolos fonéticos e, do outro, exercícios.

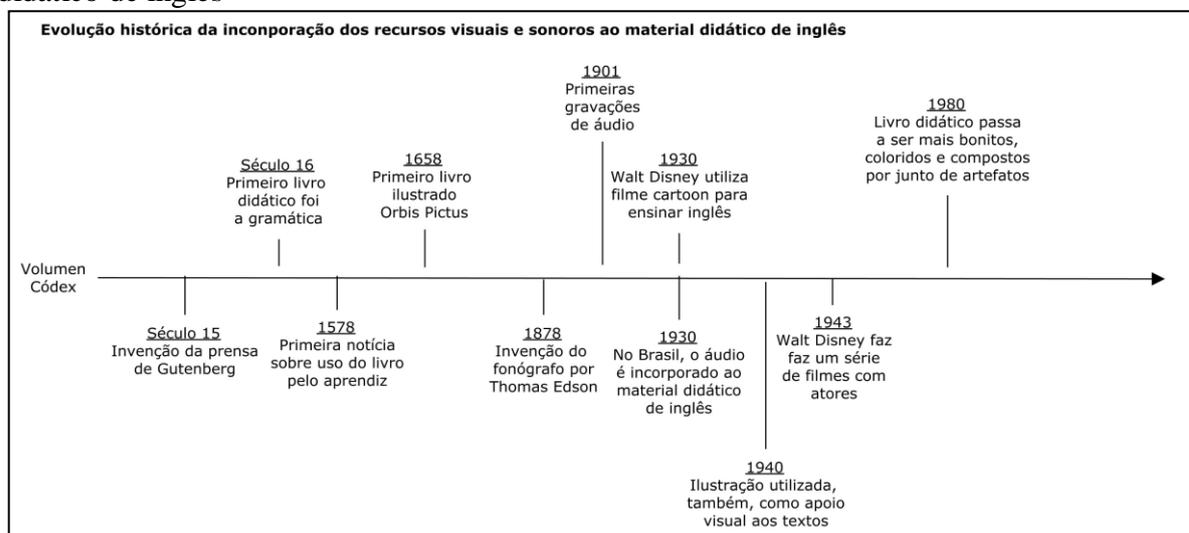
Em 1930, conforme Kelly (1969, p. 251 *apud* PAIVA, no prelo), os estúdios *Walt Disney* dão início à utilização de filmes no ensino de inglês, a partir da produção de cartoons para o ensino de inglês básico. Em 1943, produzem uma série de filmes intitulada *The March of Times*, protagonizada por atores.

Em 1940, as ilustrações passam a ser utilizadas, também, como um apoio visual aos textos. Durante esse período, a proposta metodológica busca enfatizar a língua falada, por isso se utilizava de ilustrações e personagens como “um recurso que permitia a combinação de amostras da fala do dia a dia com informações sobre a língua em uma atmosfera mais leve do que a de outros manuais didáticos” (HOWAT, 1984, p. 216, *apud* PAIVA, 2009, p. 31).

Por volta do final da década de 1970 e início de 1980, os livros didáticos passam a ser mais bonitos e coloridos. Eram compostos por um conjunto de artefatos, como livro do aluno, livro do professor, arquivos de áudio, vídeos, livros de ficção, entre outros. De acordo com Paiva (no prelo), ao serem incorporados recursos visuais e sonoros aos materiais didáticos, eles ganharam mais qualidade e passaram a oferecer um “input menos artificial”.

A Figura 8 contém uma linha do tempo que demonstra a evolução e incorporação dos recursos visuais e sonoros aos materiais didáticos de inglês.

Figura 8 - Evolução histórica da incorporação dos recursos visuais e sonoros no material didático de inglês



Fonte: BRAGA, 2012.

2.3.2 *A incorporação do computador com uma ferramenta para promover o ensino de uma segunda língua*

Com o objetivo de compreender diferentes aspectos ligados ao uso do computador e dos recursos hipermediáticos durante o ensino da língua inglesa, este subtópico será trabalhado da seguinte forma: primeiro, será realizada uma retrospectiva histórica do computador e da *internet*, que finalizará com a discussão das três fases da aprendizagem de língua assistida pelo computador (CALL - Computer-Assisted Language Learning) de acordo com Warschauer (1996); em seguida, serão apresentadas pesquisas sobre a utilização do computador e dos recursos hipermediáticos em cursos de língua inglesa.

2.3.2.1 *Evolução histórica da aprendizagem de língua assistida por computador*

Diferentes autores como Warschauer (1996), Warschauer e Healey (1998), Souza (2000) e Buzato (2001) afirmam que a evolução na utilização do computador em cursos de língua inglesa é decorrente de dois pontos:

- a) o desenvolvimento e a aplicação de diferentes abordagens no ensino de línguas, iniciado durante a década de 1950;
- b) a evolução da capacidade técnica dos computadores e o aumento de acessos aos equipamentos.

De acordo com Paiva (no prelo), Warschauer e Healey (1998) e Warschauer (1996), os computadores passaram a ser utilizados no ensino de línguas em 1960, entretanto sua concepção pedagógica é decorrente de 1950.

Este primeiro momento da aprendizagem assistida por computador, conhecido por CALL behaviorista, aconteceu de 1960 até o final de 1970. Tinha como base tecnológica o computador mainframe e sofreu influência da instrução programada, desenvolvida em 1950 pelos Estados Unidos (SOUZA, 2000). O computador era visto como um tutor mecânico que fornecia práticas repetitivas e mecânicas ao aluno, além de servir para entregar materiais instrucionais ao estudante (WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

De acordo com os autores citados, o CALL behaviorista apresenta as seguintes vantagens: nunca se cansa de repetir a mesma informação para o aluno; fornece *feedbacks* imediatos, mas não julga o aluno com relação ao seu desenvolvimento e desempenho; permite individualizar a aprendizagem para cada aluno, ao possibilitar que realize as atividades de

acordo com seu próprio ritmo; e apresenta de forma controlada e gradual o conteúdo para o aluno.

Entretanto, no final de 1970 e início de 1980, as práticas do CALL behaviorista começaram a ser questionadas a partir de dois elementos: a abordagem comportamental da aprendizagem passa a ser criticada tanto no âmbito técnico quanto acadêmico e ocorre o surgimento e a incorporação dos computadores pessoais (microcomputadores). Buzato (2001, p. 32) destaca, ainda, que aliado às críticas que estavam sendo feitas ao behaviorismo, ganhava força no meio as ideias de uma abordagem comunicativa para o ensino de língua. Assim, tem-se a segunda fase histórica do CALL, intitulada de CALL comunicativo.

Durante esta fase, o computador deixou de ser visto como um tutor mecânico e passou a ser percebido como um “gerador de propósitos e uma ferramenta para a aprendizagem” (BUZATO, 2001, p. 32), ou seja, deixou de ser identificado apenas como um meio para disponibilizar e oferecer input para os alunos e foi considerado como uma ferramenta que podia ajudar na compreensão e utilização da língua em estudo.

Warschauer e Healey (1998) comentam que o foco das atividades pedagógicas, realizadas no computador, estava mais no uso da língua alvo do que nas suas formas gramaticais. Souza (2000, p. 2) complementa dizendo que

o ensino comunicativo tem como meta levar o aprendiz a valer-se da língua estrangeira no desempenho de atividades de interesse e relevância reais para seu cotidiano. Com esta concepção de ensino ocorre uma transformação quanto à expectativa relativa ao papel dos computadores na aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com Warschauer (1996), Jonh Underwood era um dos principais defensores do CALL comunicativo, e segundo Underwood (1984 *apud* WARSCHAUER, 1996), o CALL comunicativo tinha as seguintes características: ensinava a gramática de forma implícita; permitia e incentivava o aluno a formular expressões no lugar de apenas utilizar as prefabricadas; não avaliava tudo que o aluno fazia nem dava *feedbacks* imediatos; era flexível com relação às respostas dos alunos; usava exclusivamente a língua alvo dentro do ambiente; e nunca tentava fazer algo que também podia ser feito por meio de um livro.

Além disso, Buzato (2001, p. 33) destaca que talvez a característica mais importante do CALL comunicativo estava em se esperar “que o computador promovesse a interação não apenas entre aluno e máquina mas também entre aluno e aluno”, por isso, durante essa fase, foram realizados trabalhos com jogos e simuladores que poderiam ser feitos individualmente e/ou em pequenos grupos.

Warschauer (1996) destaca que o CALL comunicativo está ligado às teorias cognitivistas da aprendizagem, o que implicava a percepção de que a aprendizagem era decorrente da descoberta, do desenvolvimento e da expressão.

No final de 1980 e início de 1990, ocorre em reexame no CALL comunicativo. Os resultados mostraram que apesar dos avanços que tiveram com relação ao CALL behaviorista, esse ainda dava “contribuições apenas marginais às práticas de ensino de língua” (BUZATO, 2001, p. 33). Além disso, os professores estavam começando a se afastar da perspectiva cognitiva e passaram a buscar propostas que enfatizassem o uso da língua dentro de contextos sociais autênticos e que articulasse habilidades de uso e aprendizagem da língua. Passaram, assim, a utilizar a abordagem sociocognitiva da aprendizagem.

Entretanto, outros dois elementos também contribuíram para o estabelecimento da terceira fase histórica do CALL: as tecnologias multimídias e a *internet*. De acordo com Buzato (2001, p. 34),

o computador pessoal, agora com recurso multimídia e conectado à *internet*, passava a oferecer a possibilidade de integração de várias ferramentas informacionais, de comunicação e manipulação de texto, som e imagem numa mesma máquina (multimídia) ou numa imensa rede mundial de computadores.

O CALL integrativo, segundo Warschauer (1996), procurava integrar as várias habilidades, como ouvir, falar, ler e escrever, e a tecnologia de forma mais plena no processo de aprendizagem de línguas.

Um elemento associado ao CALL integrativo é a era da informação. Hoje se tem acesso a uma quantidade muito grande de informações, por isso, Warschauer (1996) destaca que é mais importante utilizar métodos de ensino que auxiliem o aluno a navegar, a procurar e a se adaptar a este universo informacional do que fazê-lo memorizar determinados dados. Desta forma, o aluno organiza as informações de forma ativa, encaixa-as nos seus conhecimentos prévios e/ou revisa.

O computador passa a ser visto com um meio no qual o aluno tem a possibilidade de utilizar diferentes ferramentas tecnológicas e de aprender de forma contínua. Ao possibilitar “ler, ver imagens e ouvir ao mesmo tempo colocou o aluno do CALL mais próximo da realidade (...) no sentido de que possa ser possível para ele experimentar uma combinação de diferentes formas de input, simultaneamente, como ocorre no 'mundo real'” (BUZATO, 2001, p. 34).

Além disso, Warschauer e Healey (1998) destacam mais duas características pertinentes ao computador hipermídia: o aluno tem um maior controle de sua aprendizagem,

porque além de seguir o seu próprio ritmo, pode escolher os caminhos que percorrerá dentro do material didático e pular de um lugar para o outro. Além disso, consegue focar os pontos principais do conteúdo, sem sacrificar pontos secundários, ou seja, enquanto a aula está em primeiro plano, também está disponível para o aluno uma variedade de *links* complementares, como: explicações gramaticais, exercícios de vocabulário, glossários e informações de pronúncia.

Apesar das vantagens destacadas por Warschauer e Healey (1998) e Buzato (2001), o computador multimídia não conseguiu trazer grandes mudanças para a aprendizagem de línguas e algumas dificuldades e problemas foram destacados, por exemplo: a qualidade dos programas disponibilizados que, em muitos casos, eram feitos apenas por desenvolvedores comerciais, sem a presença de uma especialista da área. Em consequência, sugeriram programas sem uma base pedagógica sólida.

O outro problema, destacado por Warschauer e Healey (1998), era a falta de uma inteligência artificial nos programas que os tornassem realmente interativos. Ou melhor, desejava-se que o programa fosse capaz de diagnosticar os problemas que o aluno tivesse, por exemplo, com a sintaxe, e em seguida apresentasse uma ação que fosse útil e que ajudasse o aluno a superar tal dificuldade. Entretanto, até hoje, esse tipo de inteligência ainda não está disponível.

Por fim, Warschauer e Healey (1998) destacam que o computador multimídia tem a capacidade de trabalhar de forma integrada diferentes competências, mas que lhe falta a integração de uma comunicação significativa e autêntica com todos os aspectos do currículo, mas que isso pôde ser adquirido com o surgimento da *internet*, na qual o “o computador passa de ferramenta para processamento e exibição de informação a ferramenta de processamento e comunicação de informação” (SOUZA, 2000, p. 9).

A partir da *internet*, como já se viu no tópico Erro: Origem da referência não encontrada, os alunos passaram a ter a possibilidade de compartilhar textos, ilustrações, som e vídeos e de acessar materiais autênticos advindos de diferentes fontes e vinculados a seus interesses.

Entretanto, vale destacar que essa divisão desenvolvida por Warschauer tem apenas um caráter pedagógico: ter uma noção dos desenvolvimentos que ocorreram no CALL durante todos esses anos, uma vez que uma fase não substitui a outra, mas que “velho está englobada dentro do novo” (WARSCHAUER; HEALEY, 1998, tradução nossa) e as formas como serão utilizadas dependerão dos objetivos da aprendizagem.

Antes de prosseguir na discussão sobre o uso e a incorporação dos recursos hipermediáticos nos materiais didáticos de inglês, segue um quadro (ver na Figura 9) resumo das três fases do CALL. No próximo subtópico falar-se-á de vantagens e desvantagens dos recursos hipermediáticos presentes nos materiais didáticos de inglês e das diferentes abordagens para a aprendizagem do texto na tela e do hipertexto.

Figura 9 - Quadro visão geral das três fases do CALL

	CALL behaviorista	CALL comunicativo	CALL integrativo
Período	De 1960 até o final de 1970	Final de 1970 até início de 1990	Final de 1980 até os dias de hoje
Base tecnológica	Computador mainframe	Computador pessoal	Computador multimídia em rede
Base pedagógica	Instrução programada	Teorias cognitivista da aprendizagem	Abordagem sociocognitiva
Características do computador	Tutor mecânico; transmissor de material didático	Gerador de propósitos e uma ferramenta para a aprendizagem	Ferramenta de processamento e comunicação de informação

Fonte: BRAGA, 2012.

2.3.2.2 *Relatos de pesquisa sobre o uso do computador e do hipertexto no ensino de língua inglesa*

A partir dos estudos realizados por Siqueira (2006), Buzato (2001) e Souza (2000), será realizada a apresentação de algumas pesquisas trabalhadas por esses autores durante seus estudos sobre a utilização do computador, do hipertexto e dos recursos hipermediáticos na aprendizagem de uma segunda língua, que no caso deste estudo é o inglês.

Com relação às vantagens do uso do computador para o ensino de línguas, Buzato (2001) destaca a pesquisa de Pennington (1996) que as divide em três grupos: física, cognitiva e psicológica.

De acordo com Pennington (1996 *apud* BUZATO, 2001), a vantagem física consiste na possibilidade que o computador dá ao aluno/usuário de ter acesso às informações sem ter que se deslocar de forma física para isso, como acontece nos meios tradicionais. Além disso, outro elemento que também compõe esta vantagem são os programas utilizados, como,

o editor de texto, que facilita o trabalho ao permitir que rapidamente se possa colar, copiar, reorganizar e apagar.

A vantagem cognitiva está ligada à quantidade e à diversidade de input que o aluno pode receber durante o estudo, podendo tornar a aprendizagem mais rica e efetiva devido à combinação de informações textuais, visuais e sonoras. E a vantagem psicológica, está vinculada aos seguintes aspectos: motivação, por conta do apelo que tem ao lúdico e ao sentidos; não constrangimento que um *feedback* pode proporcionar; anonimato, o que permite que o aluno se expresse de forma mais livre (PENNINGTON, 1996 *apud* BUZATO, 2001).

Com relação à combinação dos recursos hipermediáticos a uma página/texto, Chun e Plass (1996 *apud* BUZATO, 2001) verificaram, que quando o texto é acompanhado de informações visuais, a compreensão fica mais clara do que quando se utiliza apenas texto. Entretanto, vale destacar que não se está falando de um material composto de *links* para outros ambientes, mas sim de uma única página composta por texto e elementos hipermediáticos. Isso acontece, segundo Kramsch (1999 *apud* BUZATO, 2001), porque permite que o aluno recrie o contexto social em que a situação foi criada.

Meskill (1996 *apud* SOUZA, 2000) destaca um outro ponto nas contribuições dos recursos hipermediáticos nos materiais didáticos, que é a redução no tempo de processamento e compreensão de uma informação, ou seja, permite que o leitor gaste menos energia para entender o conteúdo que está estudando, reduzindo, assim, a sobrecarga cognitiva.

Já Souza (2000) comenta que a literatura tem discutido as possibilidades das informações serem processadas por diferentes canais e o quanto isso pode contribuir na aprendizagem do aluno, já que as pessoas aprendem de formas diferentes e os materiais didáticos hipermediáticos podem possibilitar isso. Entretanto, Pothier (1998 *apud* SIQUEIRA, 2006) chama a atenção para o fato de que o material didático hipermediático, para ser eficiente, precisa ser concebido e utilizado a partir de experiências e pressupostos didáticos.

Com relação às vantagens de se utilizar um material didático hipermediático na *web* para a aprendizagem de inglês, Godwin-Jones (1999 *apud* SIQUEIRA, 2006) comenta que há este favorecimento no desenvolvimento de uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas, ao permitir o acesso a diversos tipos e formatos de materiais autênticos gratuitos. Entretanto, ressalta que também pode trazer problemas para o aluno, como o vídeo que carrega lentamente ou “trava” e/ou uma página que foi retirada da *internet* sem nenhum aviso.

Além disso, Tricot e Rufino (1999 *apud* SIQUEIRA, 2006) e Burbules e Callister (2000 *apud* SIQUEIRA, 2006) destacam que a flexibilidade e o acesso a uma grande

quantidade de informações pode ser prejudicial e pode sobrecarregar o aluno de estímulos e informações. Esses autores sugerem ainda que não se devem utilizar muitos *links*. Na verdade, o ideal seria trabalhar com no máximo quatro de aprofundamento e quatro que direcionem para outro material.

Selfe (1999 *apud* SIQUEIRA, 2006) e Burbules e Callister (2000 *apud* SIQUEIRA, 2006) comentam o conhecimento prévio que o aluno deve ter sobre a ferramenta que está utilizando e sobre a *internet*. Dependendo do nível do conhecimento que já adquiriu, terá maior ou menor facilidade de navegação e para alcançar os seus objetivos.

Por fim, Rouet e Levonen (1996 *apud* SIQUEIRA, 2006) destacam que o leitor tem que ter estratégias específicas para poder estudar/navegar no material didático hipermediático.

Após a apresentação de pesquisas voltadas para o uso do computador, da *internet* e dos recursos hipermediáticos no ensino de inglês, chega-se ao final da fundamentação teórica deste trabalho, que tem como finalidade investigar os recursos hipermediáticos presentes no material didático. Inicialmente, fez-se um estudo sobre os conceitos que estão relacionados aos recursos hipermediáticos e quais são suas vantagens e desvantagens. Em seguida, realizou-se um levantamento histórico sobre os materiais didáticos destinados ao ensino de inglês e como a aprendizagem assistida por computador contribuiu e contribui para o ensino da língua inglesa.

Entretanto, como se refere a um trabalho que deseja compreender o processo de aprendizagem do aluno a partir de materiais didáticos hipermediáticos, buscou-se embasamento no conectivismo que, apesar de não ser reconhecido como uma teoria da aprendizagem, tem muito a acrescentar ao fornecer elementos de diversas teorias que tratam das contribuições da rede, dos hipertextos e da congruência midiática para a aprendizagem.

3 METODOLOGIA DE TRABALHO

As definições metodológicas realizada durante a execução do trabalho estão diretamente relacionadas ao objeto de análise e ao objetivo geral desta pesquisa, que visava a “investigar como os recursos hipermediáticos utilizados na educação a distância está relacionados com a aquisição de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC.”. Deste modo, são apresentados nesta seção o tipo de pesquisa desenvolvida, o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, as etapas de coleta de dados, os instrumentos, os cuidados éticos e os procedimentos utilizados durante a coleta e a análise dos dados.

3.1 Natureza do estudo

O trabalho em questão pode ser caracterizado como pesquisa qualitativa, já que se compreende a realidade dentro de um contexto específico e composta por uma diversidade de fatores (humanos, sociais, econômicos, entre outros) que se inter-relacionam. Flick (2009, p. 20-21) destaca que, devido à “pluralização das esferas da vida (...), as narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais”.

Por isso, o mesmo autor (FLICK, 2009, p.23) ressalta quatro aspectos como essenciais para a pesquisa qualitativa: apropriação de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e suas diversidades, reflexibilidade do pesquisador e da pesquisa e variedade de abordagens e de métodos.

Partindo desse entendimento, buscou-se trabalhar com alguns aspectos da pesquisa etnográfica que, de acordo com Magnani (2009), pode ser interpretada como

uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Entretanto, é importante destacar que este trabalho não se trata de uma pesquisa etnográfica estrita, porque: durou somente cinco meses e não houve uma imersão “total” no contexto dos alunos participantes.

Um dos pontos que dificultou a imersão no contexto dos participantes foi o fato de se ter trabalhado com alunos de educação semipresencial, ou seja, os alunos só estão no polo

(local de estudo) nos dias em que acontecem os encontros presenciais para assistir a aula ou para a realização da avaliação final da disciplina. Eventualmente, vão ao polo, fora desses dias, para utilizar o laboratório de informática e/ou para conversar com a tutoria presencial.

Também se optou em não trabalhar com a etnografia virtual, que poderia ser realizada por meio do acompanhamento das discussões que ocorreriam nos fóruns virtuais das disciplinas. Isso porque tal procedimento não documentaria a contento as formas como os alunos se relacionam com o material didático e com os recursos hipermediáticos disponibilizados no decorrer das *web* aulas das disciplinas.

Por ter como objetivo comparar as ideias iniciais da pesquisadora e autores estudados com as opiniões dos participantes da pesquisa e daí sair com um novo entendimento sobre a contribuição dos recursos hipermediáticos dentro do contexto da EAD, buscou-se documentar e analisar o objeto de estudo a partir das percepções dos usuários/alunos voluntários participantes da pesquisa. E para isso, foram utilizados alguns princípios/técnicas da pesquisa etnográfica, como:

- compreensão do objeto e da realidade a partir do outro: DaMatta (1987) chama atenção para o fato de que o etnógrafo só consegue enxergar aquilo que está preparado para ver, ou seja, a partir de suas concepções teóricas e experiências, o pesquisador poderá perceber o que acontece em sua volta. Por isso, é necessário que o pesquisador coloque-se no lugar do participante, buscando compreender o objeto a partir do olhar dele (participante), porque sempre há uma lógica para todas as suas ações, um sentido e um valor, e, para entendê-los, será necessário abrir o espaço para as opiniões e as percepções que o participante tem sobre os fenômenos e os contextos em que o objeto está situado;
- diversidade de concepções e culturas: é fundamental que o pesquisador fique atento à multiplicidade de estruturas conceituais (GEERTZ, 1989) e à interculturalidade que envolve o fenômeno/fato/grupo (CANCLINI, 2004);
- polifonia: o pesquisador deve ter consciência de que os participantes trazem diferentes experiências e percepções para o trabalho a partir de seus relatos e que o texto final é uma construção coletiva, ou seja, que a autoria está dispersa entre todos os envolvidos (CANCLINI, 2004), e que, durante o ato da escrita, nenhum homem pensa e escreve de forma isolada (OLIVEIRA, 1998, p. 30), o pesquisador recorre aos autores presentes no referencial

teórico, às falas coletadas com os participantes da pesquisa e as suas experiências pessoais;

- postura do pesquisador durante a pesquisa: o pesquisador deve deixar os participantes falarem naturalmente; deve ter consciência de que os voluntários podem mudar de opinião, postura e compreensão no decorrer da coleta de dados; deve aceitar que não conseguirá ver e compreender tudo o que está acontecendo durante a pesquisa; deve entender que as falas dos participantes são sempre contextualizadas e cabe a ele identificar o contexto ao qual pertencem, para não tirar conclusões erradas. Por isso, deve buscar e indagar constantemente sobre as diferentes possibilidades de pesquisa, coleta, opinião, análise e referencial teórico com a finalidade de promover a reconstrução e o estranhamento dos fatos e das concepções relacionadas ao objeto de estudo.

Vale destacar que, por se tratar, de uma pesquisa de caráter etnográfico, as entrevistas e as observações aconteceram de acordo com a dinâmica cotidiana dos participantes, como é melhor detalhado nos subtópicos a seguir.

3.2 Contexto do Estudo

O Instituto UFC Virtual iniciou suas atividades em 1997 com o Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, coordenado pelo Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno, por meio de Projeto de Educação a Distância em Ciência e Tecnologia (EDUCADI). Tal projeto ocorreu durante dois anos, foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tinha como objetivo aplicar tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em Educação a Distância (EAD) junto ao Ensino Básico, para auxiliar na construção de projetos dentro das escolas e minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos de regiões marginais urbanas.

Em 2001, o grupo de EAD da Universidade Federal do Ceará (UFC) ingressou na Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE) e passou a ofertar alguns cursos a distância, como: Construção de Cursos na *Internet*, Formação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Formação em EAD.

Durante o ano de 2003, o Instituto UFC Virtual foi criado e em 2010 foi aprovada pelo Conselho Universitário (Consuni) a mudança de regime do Instituto UFC Virtual, que se tornou a 16ª unidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará.

Já em 2006, ocorreu, em parceria com o Banco do Brasil, a implantação do curso de Bacharelado em Administração semipresencial, que foi o precursor do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Hoje, a UFC é uma das universidades federais que participam da UAB e dispõe de nove cursos de graduação (Administração - bacharelado, Administração em Gestão Pública - bacharelado, Física - licenciatura, Letras Espanhol - licenciatura, Letras Inglês - licenciatura, Letras Português - licenciatura, Matemática - licenciatura, Química - licenciatura e Pedagogia), está presente em vinte seis cidades do estado do Ceará, conta com o apoio de trinta polos cadastrados no Programa da Universidade Aberta do Brasil e já atendeu até 2012.1, 5.097 alunos⁹.

Dentre os polos UAB vinculados à UFC, a pesquisa foi desenvolvida nos polos localizados nas cidades de Maranguape e Caucaia onde há turmas do curso de licenciatura em Letra Inglês em andamento.

O polo Maranguape está localizado a 36 km de distância do centro de Fortaleza e oferece aos alunos os cursos de Administração em Gestão Pública (bacharelado), Letras Inglês (licenciatura), Letras Português (licenciatura) e Matemática (licenciatura). Atualmente, conta com o apoio de três tutoras presenciais para o curso de Letras Inglês, e o universo atendido neste curso até o 2012.1 é de 78 alunos.

Já o polo com sede em Caucaia fica localiza-se a 16 km de distância do centro de Fortaleza e oferece à comunidade os seguintes cursos: Administração (bacharelado), Letras Inglês (licenciatura), Letras Português (licenciatura) e Matemática (licenciatura). Conta o apoio de um tutor presencial para o curso de Letras Inglês, e o universo atendido neste curso até o 2012.1 é de 72 alunos.

3.3 Participantes do estudo

A seguir é feito um detalhamento sobre os alunos voluntários da pesquisa, assim como os critérios de inclusão e exclusão, e algumas características do grupo que participou das coletas de dados.

⁹ Todas as informações obtidas sobre a história do Instituto UFC Virtual foram retiradas do portal do Instituto que está localizado no seguinte endereço <<http://www.virtual.ufc.br/portal/>>.

3.3.1 Descrição do universo

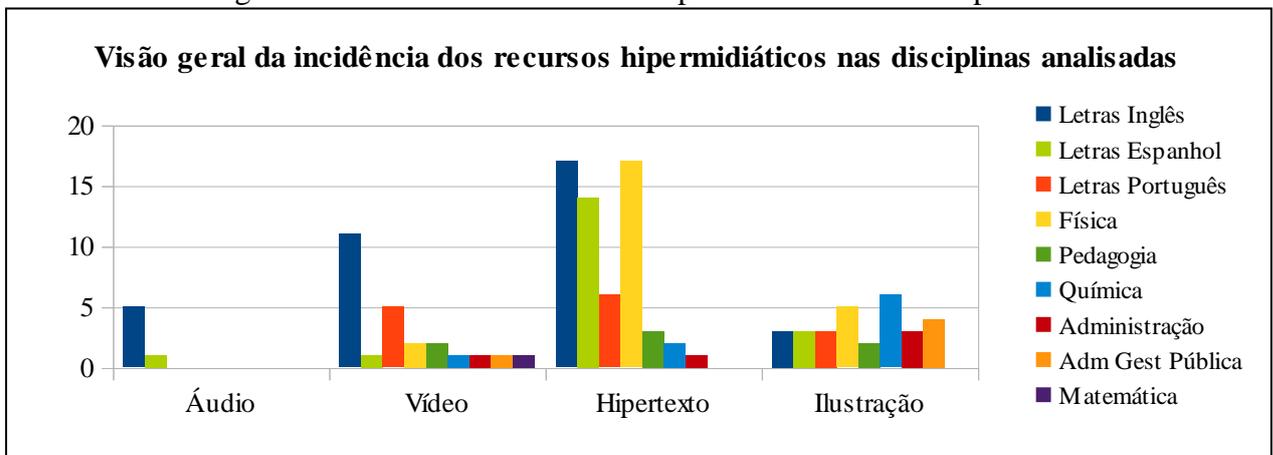
A pesquisa foi realizada simultaneamente nos polos Maranguape e Caucaia Sede, com alunos voluntários de ambos os sexos, matriculados regularmente no curso de Licenciatura em Letras Inglês semipresencial UAB/UFC.

A delimitação pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês semipresencial UAB/UFC se deu após a realização de um mapeamento junto aos nove cursos ofertadas pela parceria UAB e UFC. Os cursos analisados foram: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Administração em Gestão Pública, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras Espanhol e Pedagogia.

Tal estudo foi realizado no material didático (*web aula*) de uma disciplina de cada um dos cursos. A escolha das disciplinas ocorreu de forma aleatória e mediante a disponibilidade feita pelo setor responsável pela publicação dos conteúdos aos alunos por meio do AVA Solar.

Durante as análises das *web aulas*, verificou-se que o curso de Licenciatura em Letras Inglês utiliza, em seus materiais didáticos, os seguintes recursos hipermediáticos: áudios, vídeos, ilustrações e hipertextos para materiais complementares. Enquanto que nos outros cursos, tais recursos eram explorados de forma moderada e em alguns casos não foram utilizados, apesar de algumas exceções, como os hipertextos nos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Letras Espanhol, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Visão geral da incidência dos recursos hipermediáticos nas disciplinas analisadas



Fonte: BRAGA, 2011.

De acordo com os dados coletados e apresentados acima, não houve a incidência de nenhum hipertexto durante as cinco aulas da disciplina analisada nos cursos de Administração em Gestão Pública e Licenciatura em Matemática, enquanto que na disciplina do curso de Letras Inglês foram identificadas dezessete ocorrências durante as suas cinco aulas.

Os arquivos de áudio, por sua vez, foram utilizados apenas nas disciplinas dos cursos de línguas estrangeiras, mas apenas na disciplina do curso de Letras Inglês apareceram durante as aulas de cinco formas diferentes.

Já os vídeos foram identificados em todas as disciplinas, especialmente, na disciplina do curso de Letras Inglês em que foram verificadas onze possibilidades diferentes de utilização desse recurso, enquanto que na disciplina do curso de Letras Português, a segunda em incidência, ocorreram cinco formas de apresentação.

As ilustrações estão presentes em todos os cursos, destacando-se a disciplina do curso de Química que mais apresentou a utilização desse recurso, com um total de seis possibilidades, enquanto que na disciplina do curso de Letras Inglês tal recurso foi utilizado apenas em três formas diferentes.

Outro fator que também contribui para a escolha desse curso (Letras Inglês) foi que, em suas aulas, pode-se identificar um constante incentivo a leituras e ao estudo de forma não linear. O aluno é sempre convidado a assumir uma postura protagonista perante sua aprendizagem, já que, em muitos casos, cabe apenas a ele a escolha ou não de navegar e utilizar todos os recursos ofertados, além de ter a possibilidade de produzir e disponibilizar materiais, como áudio, por exemplo, para colegas e tutores, por meio das ferramentas fórum e área pública.

Durante a pesquisa, o estudo acabou sendo direcionado, pelos próprios alunos, para o contexto específico de oito disciplinas, sendo quatro mais direcionadas para o aspecto da produção escrita e quatro para o desenvolvimento sonoro e auditivo do aluno, conforme apresentado no quadro abaixo.

Figura 10 - Relação das disciplinas analisadas durante a pesquisa

Disciplina	Carga Horária	Ementa
Língua Inglesa I – A: Compreensão e Produção Oral (Anexo A)	64	Introdução às situações prático discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das

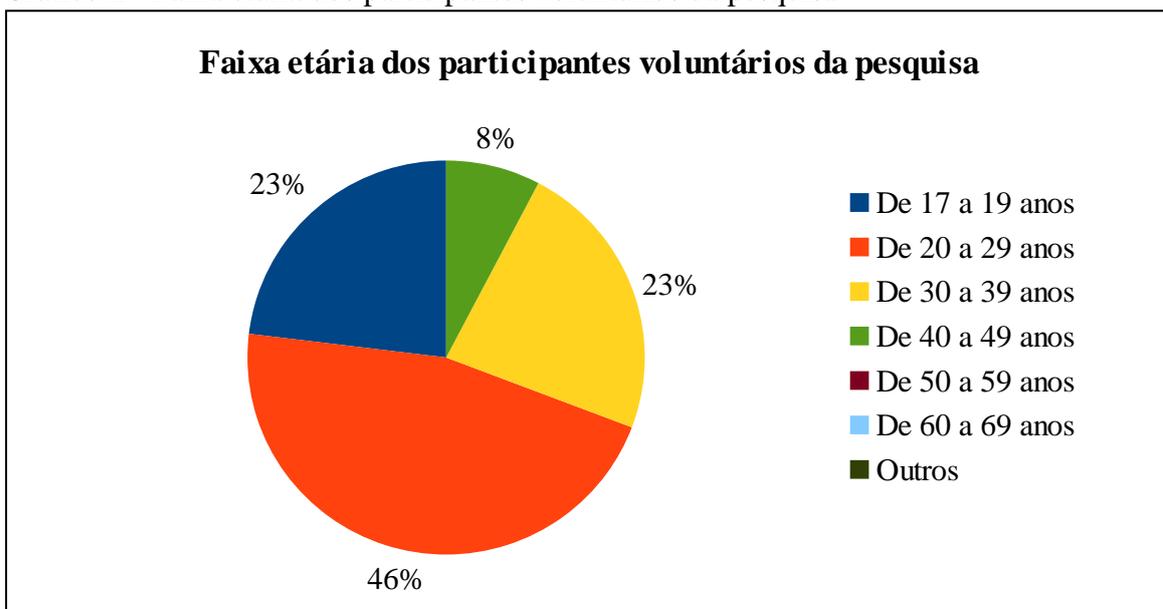
		comunidades falantes desta língua.
Língua Inglesa II – A: Compreensão e Produção Oral (Anexo B)	64	Estudo das situações práticas discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível pré-intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.
Fonologia Segmental da Língua Inglesa (Anexo C)	64	Estudo das técnicas de pronúncia da língua inglesa padrão, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais.
Fonologia Suprasegmental da Língua Inglesa (Anexo D)	64	Estudo e prática da tonicidade e dos padrões de entonação (sintáticos e pragmáticos) da língua inglesa, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais.
Língua Inglesa I - B: Compreensão e Produção Escrita (Anexo E)	64	Introdução às técnicas de leitura e compreensão de textos de gêneros diversos, autênticos e em língua inglesa, através do estudo progressivo e sistemático de estratégias e elementos linguísticos próprios da língua inglesa a fim de promover o desenvolvimento de diferentes habilidades leitoras e o reconhecimento de formas léxico-gramaticais básicas do inglês, essenciais a uma leitura e uma produção escrita eficientes.
Língua Inglesa II - B: Compreensão e Produção Escrita (Anexo F)	64	Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de compreensão leitora e, principalmente, produção escrita, com aplicação prática focada no uso de material autêntico em inglês, de gêneros diversos e de caráter pragmático e cultural. Análise progressiva e sistemática de estratégias e elementos linguísticos próprios da língua inglesa a fim de promover o reconhecimento de formas léxico-gramaticais básicas do inglês e a produção de diversos tipos de textos a partir de uma reflexão teórica sobre os fatores cognitivos, linguísticos e pragmáticos envolvidos no processo de produção textual em inglês de nível básico.
Morfossintaxe da Língua Inglesa I (Anexo G)	64	Estudo da gramática e do enunciado, com foco na estrutura dos sintagmas nominais e verbais da língua inglesa.
Morfossintaxe da Língua Inglesa II (Anexo H)	64	Estudo da gramática e do enunciado, com foco na estrutura das orações e nos processos de coordenação e subordinação.

3.3.2 Descrição dos participantes

O único critério de exclusão de possíveis participantes da pesquisa, seriam os que estivessem no 1º semestre do curso, porque se desejava trabalhar com voluntários que já tivessem tido a oportunidade de experimentar diferentes combinações hipermediáticas durante seu estudo. Além disso, pretendia-se trabalhar com seis alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês com idade entre 25 e 50 anos, de ambos os sexos, sendo dois alunos dos 2º e 3º semestres; dois alunos dos 4º e 6º semestres; dois alunos do 8º semestre.

Entretanto, a pesquisa acabou contando com a participação de treze alunos, dos quais 69% eram homens e 31% mulheres, com idades entre 18 e 49 anos, conforme apresentado no gráfico abaixo:

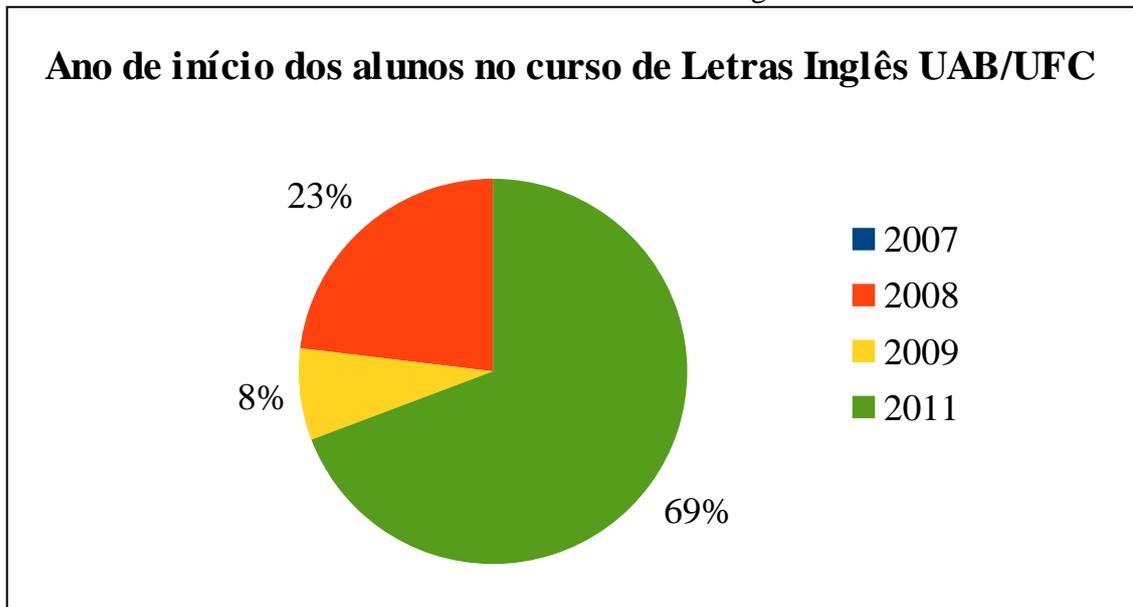
Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes voluntários da pesquisa



Fonte: BRAGA, 2011.

A variação na faixa etária ocorreu devido ao fato de se trabalhar com alunos de diferentes semestres, já que se desejava verificar a existência de variação na percepção e compreensão sobre o material didático, o curso e a aprendizagem entre alunos com experiências hipermediáticas distintas. Por isso, foram realizados convites aos alunos de quatro turmas do curso de Letras Inglês, duas de segundo semestre e duas de sexto semestre, ou seja, de cada polo se convidou uma turma do segundo semestre e uma do sexto semestre para participar da pesquisa. No final participaram, as seguintes turmas:

Gráfico 3 - Ano de início dos alunos no curso de Letras Inglês UAB/UFC



Fonte: BRAGA, 2011.

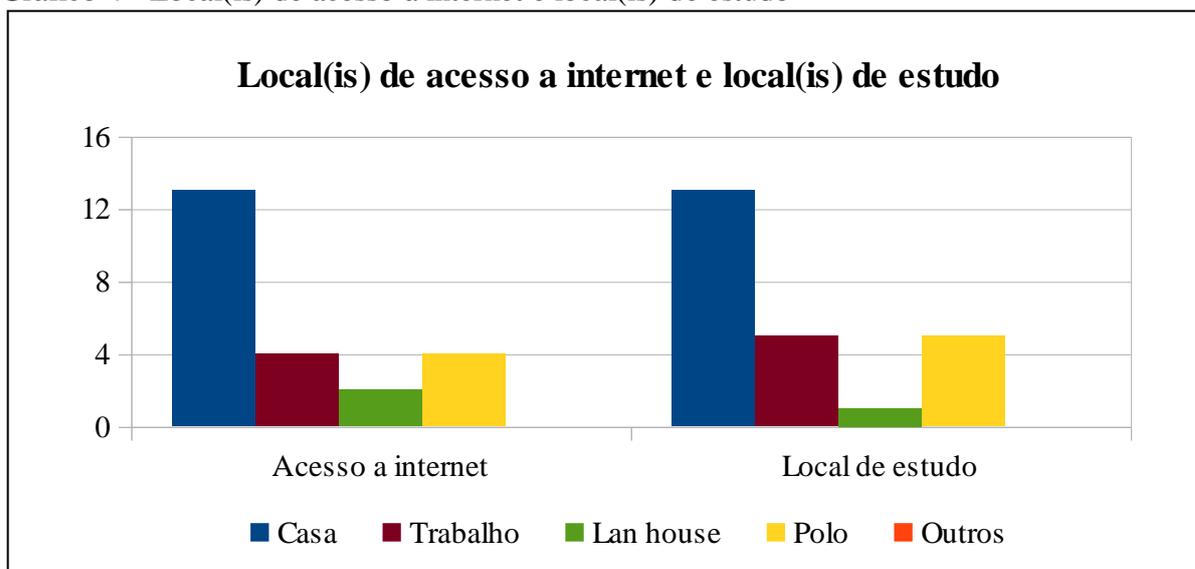
É importante destacar que não há a opção de início de curso em 2010, porque, de acordo com o cronograma de atividades¹⁰ do curso de Licenciatura em Letras Inglês, não houve entrada de nenhuma turma nesse ano. Apesar de se ter convidado somente turmas do segundo e do sexto semestres, também houve a incidência de alunos que teoricamente estavam no oitavo semestre, que, por algum motivo, participavam de uma disciplina referente ao segundo ou ao sexto semestres.

Ainda sobre o universo participante da pesquisa, 77% estão cursando sua primeira graduação e 85% nunca tinham participado de um curso a distância.

Com relação aos ambientes utilizados pelos alunos para acessar a *internet* e estudar, obtivesse as seguintes respostas:

¹⁰ O cronograma de atividades para todas as turmas do curso de Licenciatura em Letras Inglês semipresencial está localizado no seguinte endereço <<http://www.vdl.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=i>>.

Gráfico 4 - Local(is) de acesso à internet e local(is) de estudo



Fonte: BRAGA, 2011.

Vale destacar que nesses itens/questões os alunos poderiam marcar mais de uma resposta, por isso pode-se perceber que 100% dos alunos acessam a *internet* e estudam em casa, enquanto apenas 15% utilizam a *lan house* para acessar a *internet* e 8% para estudar. Já em relação ao(s) tipo(s) de conexão(ões) utilizada(s), verificou-se que 77% usam banda larga, 31% utilizam 3G e 8% têm acesso à conexão via rádio.

Por fim, o trabalho de coleta foi realizado com treze alunos de ambos os sexos e vinculados aos polos Maranguape e Caucaia Sede. Por questões éticas, todos os alunos tiveram seus nomes substituídos por um nome da mitologia grega, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Quadro geral dos participantes da pesquisa

Participante	Semestre	Polo
Afrodite	Oitavo	Caucaia
Alfeu	Segundo	Maranguape
Apolo	Sexto	Caucaia
Ares	Segundo	Caucaia
Ártemis	Segundo	Maranguape
Atena	Segundo	Maranguape
Crato	Segundo	Maranguape

Participante	Semestre	Polo
Éolo	Segundo	Maranguape
Hefesto	Segundo	Caucaia
Hélio	Oitavo	Maranguape
Hermes	Segundo	Maranguape
Perseu	Segundo	Caucaia
Selene	Oitavo	Maranguape

Fonte: BRAGA, 2011

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que fez uso de alguns elementos da etnográfica, foram utilizados os seguintes métodos durante as coletas de dados:

- questionário (Apêndice D): com a finalidade de desenhar um perfil dos alunos participantes da pesquisa;
- entrevistas semiestruturadas (ver Apêndice A): para abordar o conteúdo a ser explorado, buscando compreender o significado da experiência vivida e responder aos objetivos da pesquisa, Basearam-se nas perguntas norteadoras da pesquisa;
- desenvolvimento de atividades (ver Apêndice A): para servir de suporte/ponto de partida ao desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas. Também baseada nas perguntas norteadoras;
- gravação: para manter os dados fielmente, fez-se uso de dois instrumentos. O primeiro foi um gravador de voz digital utilizado em todos os momentos da pesquisa junto aos alunos. O segundo foi o programa Camtasia, que permitiu gravar a navegação e o áudio do aluno durante os momentos de exploração dos recursos das *web* aulas no computador utilizados durante a pesquisa;
- relatório de campo: para relatar de forma detalhada como as atividades foram desenvolvidas durante aquele momento ao final de cada ida aos locais da pesquisa era desenvolvido um relatório que. Fazia parte desse relatório, também, a transcrição de todo o áudio gravado pelos instrumentos.

3.5 Recrutamento dos participantes e as questões éticas

O recrutamento dos participantes ocorreu mediante convite direto, no qual a pesquisadora se apresentou, obedecendo a ritual e protocolos éticos preconizados pela Resolução 196/96 com pesquisas envolvendo seres humanos do Ministério da Saúde (após aprovação do Projeto de Dissertação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará).

O primeiro passo foi conversar, pessoalmente, com as pessoas responsáveis pelos polos para explicar o objetivo da pesquisa e verificar a disponibilidade e o interesse do polo em recebê-la. Após ter conseguido a autorização para pesquisar nos polos e o parecer do comitê de ética favorável ao estudo, é que se foi falar com os alunos.

No início da pesquisa, havia a dúvida se a quantidade mínima de participantes seria alcançada, já que o trabalho foi realizado junto a alunos que só estão em seus respectivos polos nos dias de aulas presenciais e de prova, ou seja, as coletas de dados teriam que ser realizadas de acordo com a disponibilidade de dia e de horário do participante em se deslocar até um local escolhido por ele, que poderia ser no polo ou em outro ambiente. Entretanto, no primeiro convite realizado a cada uma das turmas selecionadas, conseguiu-se o total de trinta e três possíveis colaboradores de ambos os sexos. Eles preencheram uma ficha de pré-cadastro de voluntários da pesquisa (ver Apêndice C), informando e-mail, números de contato, semestre que estavam cursando, interesse e disponibilidade de horário e local.

Desse primeiro grupo, nenhum aluno se enquadrava no critério de exclusão: estar cursando o primeiro semestre do curso. De posse dos contatos dos possíveis participantes, o passo seguinte foi enviar-lhes e-mail e ligar para marcar o primeiro encontro com cada um.

O primeiro encontro pessoal com cada participante voluntário procurou explicar melhor a pesquisa, pegar a assinatura no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE” (ver Apêndice B) e realizar a coleta das primeiras informações sobre o material didático do curso de Letras Inglês.

Por meio do TCLE foram apresentados os objetivos, finalidades e instrumentos a serem utilizados durante as coletas de dados. Foi assinado em duas vias, uma ficando com a pesquisadora e a outra para o participante.

É importante destacar que se utilizou apenas um TCLE para todos os sujeitos envolvidos com a pesquisa, uma vez que se trabalhou com pessoas adultas, letradas, cursando o nível superior. O termo tinha uma linguagem mais formal acerca do que trata a pesquisa, seus métodos e propostas, de modo que o entrevistado pudesse compreender do que tratava a pesquisa e o que se pedia dele.

Por fim, treze alunos responderam a esse segundo convite e todos demonstraram interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, porque acharam interessante a temática proposta. O grupo final foi composto por oito alunos do polo Maranguape e cinco do polo Caucaia Sede, conforme discriminação feita na Tabela 1 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

3.6 Análise crítica dos riscos e benefícios

Por não ser uma pesquisa de desenho experimental, não trouxe risco biológico de forma individual ou coletiva aos participantes, mas, como toda pesquisa não é isenta de risco,

havia a possibilidade dos voluntários sentirem algum constrangimento psicológico quanto à abordagem empírica da pesquisa, já que foi solicitado a eles que navegassem pelo material didático do curso em tela e por outros recursos eletrônicos, como também que escrevessem em folha de papel A4 quais eram suas concepções de material didático. As situações que poderiam ter gerado desconforto foram minimizadas por meio da compreensão e atuação pedagógica da pesquisadora, ao tentar facilitar a inserção dos alunos voluntários no mundo virtual e dos trabalhos manuais, sem levá-los a um sentimento de inferioridade.

O tratamento dos dados foi feito com todo o zelo ético cumprido imperativamente, tanto na abordagem com os participantes quanto no tratamento de suas identidades, mantidas no anonimato durante as análises e na publicação dos resultados do estudo. Todos os participantes receberam nomes fictícios retirados da mitologia grega, com o cuidado de não selecionar nenhum nome que pudesse causar algum tipo de constrangimento aos participantes, conforme apresentado na Tabela 1, presente no subtópico 3.3.2.

As observações de campo, o diário de pesquisa, as entrevistas e as navegações, não comprometeram moralmente nenhum participante, pois teve-se o zelo ético em todas as fases e nas abordagens desses procedimentos, utilizando princípios norteadores teóricos para garantir a validade científica e ética do estudo, isento de qualquer juízo moral. Por isso, em nenhum momento houve julgamento de participantes, buscou-se escutá-los e elaborar reflexões, compreendendo o papel dos recursos hipermediáticos no processo de aprendizagem dos alunos.

A análise dos dados estará ancorada pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico por meio dos autores Bogdan e Biklen (1994), DaMatta (1987), Geertz (1989), Canclini (2004), Oliveira (1998) e Magnani (2009).

3.7 Cuidados e proteção com os dados

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndices B) foi pré-requisito ao desenvolvimento da pesquisa, com o cumprimento da garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos indivíduos, de que não houve riscos para os sujeitos da pesquisa, do emprego dos dados somente para os fins previstos nesta pesquisa, dentre outros assegurados pela Resolução nº 196/96 da CNS/96.

3.8 Análise dos dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, após cada visita aos polos ou local escolhido pelo participante, era elaborado um relatório detalhado sobre a atividade desenvolvida no dia. Entretanto, é importante destacar que, durante a visita/coleta de dados, evitou-se fazer anotações na frente do voluntário da pesquisa para não causar nenhum tipo de constrangimento e que as informações coletadas nas entrevistas e simulações gravadas foram transcritas de forma literal e incorporadas ao relatório de campo.

As gravações foram obtidas a partir de um gravador digital de áudio e, quando necessário, também se utilizou o programa *Camtasia Studio* que estava instalado no computador *notebook* da pesquisadora. Tal programa tinha por finalidade realizar a gravação de toda a movimentação da área de trabalho do computador, incluindo o áudio do(a) voluntário(a) e da pesquisadora.

Durante a construção dos relatórios de campo, foram incluídas algumas reflexões e/ou explicações da pesquisadora sobre determinados pontos que chamaram atenção no relato colhido e/ou na observação feita. Além disso, trabalhou-se com códigos e categorias utilizados para qualificar as informações coletadas, assim como para comparar os dados coletados.

Terminada a transcrição de todos os arquivos de áudio coletados e os relatórios de campo, realizou-se a primeira leitura dos dados, para que se pudessem aplicar os códigos e as categorias, cuja finalidade era a triagem das informações que poderiam ser abordadas durante a dissertação. Esse trabalho, primeiramente, foi realizado numa versão impressa dos relatórios de campo. Para identificar as temáticas, utilizaram-se canetas coloridas e fita tipo durex colorida para marcar e identificar as informações que seriam usadas. Cada cor correspondia a uma categoria de análise.

Tal categorização resultou na construção de uma tabela organizada por relatórios, página e participantes. Já os dados foram divididos nas seguintes temáticas: material didático, áudio, vídeo, ilustração, hipertexto, disciplinas, interação, estudo, fórum e observações.

Com a tabela finalizada, classificaram-se os dados por temática para se ter uma visão geral apenas da categoria com que se desejava trabalhar no momento e, em seguida, as informações foram copiadas para um editor de texto, no qual puderam ser organizados de maneira textual. Com os dados agrupados já no formato de texto, foi realizada uma segunda análise com base no tipo de informação que traziam, por exemplo, os dados sobre o recurso

vídeo que apresentaram “práticas de estudo” dos alunos participantes foram agrupados, organizados e sintetizados para evitar redundâncias.

Durante essa segunda análise, colocou-se ao lado de cada trecho selecionado um comentário que o definia em poucas palavras. A finalidade disso era poder verificar quais dados se complementavam, quais poderiam ser trabalhados de forma combinada, quais eram repetidos e quais não seriam utilizados. Após a organização dos dados, em cada uma das temáticas, deu-se início ao processo de síntese das ideias e à construção das narrativas temáticas, ou seja, a apresentação dos dados coletados em blocos temáticos.

Conforme é observado no capítulo 4, Análise e Discussão dos Dados, durante a apresentação das falas e/ou ideias dos participantes, é colocada junto ao nome fictício a sigla “RC”, que significa “Relatório de Campo”, acompanhada do dia, do mês e do ano em que a coleta foi realizada. Tais informações estão entre parênteses.

Por fim, vale destacar que, durante todo o processo de análise, buscou-se trabalhar de forma ética na manipulação dos dados e na garantia do anonimato dos participantes voluntários da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Durante este capítulo são apresentadas as falas dos alunos participantes da pesquisa com relação aos questionamentos que lhes foram feitos sobre o material didático e os recursos hipermediáticos disponibilizados nas disciplinas analisadas do curso de licenciatura em Letras Inglês semipresencial da UAB/UFC. Para isso, é utilizada a seguinte divisão: percepções sobre o material didático, percepções sobre os recursos hipermediáticos presentes nas disciplinas analisadas e relação entre recursos hipermediáticos e aprendizagem.

Vale destacar que os tópicos e os subtópicos deste capítulo foram construídos a partir da interação entre dados coletados com os participantes, reflexões sobre as informações apresentadas e comparações entre os resultados obtidos e as ideias trabalhadas na fundamentação teórica desse estudo.

Esclarece ainda que, apesar de se ter conhecimento de que cada uma das disciplinas analisadas possui objetivos, metodologias e estratégias de ensino específicos, não é realizado um paralelo entre as falas dos alunos e as especificidades metodológicas, pedagógicas e linguísticas das disciplinas. Isso porque se desejava ouvir o aluno e ver como ele percebe e recebe as informações e os conteúdos que estão sendo trabalhados. Por isso, a análise trabalhou apenas com as opiniões dos alunos.

Tal estrutura foi desenvolvida com a finalidade de apresentar possíveis respostas que melhor atentam ao objetivo principal desse trabalho: investigar como os recursos hipermediáticos utilizados na educação a distância estão relacionados com a aquisição de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC..

4.1 Percepções sobre o material didático

Como apresentado por Lemos (2003) e Valente e Mattar (2007), com a *web 2.0* teve-se a liberação do polo emissor, a liberdade de acesso, das trocas e da disponibilização de diferentes tipos e formatos de informações no e pelo ciberespaço. Uma das consequências disso para a educação foi a expansão do conceito de material didático.

Este deixou de ser percebido como sendo apenas o material que era produzido especialmente para a educação e por uma determinada instituição, para ser identificado, atualmente, como qualquer material que fora desenvolvido ou não para a educação, mas que pode ser utilizado numa determinada situação de ensino/aprendizagem.

Vídeos, textos, áudios, animações, infográficos e jogos, por exemplo, construídos para atender a uma determinada necessidade econômica, quando utilizado num contexto

educativo passam a ser percebidos como materiais didáticos, mesmo que não tenham sido, inicialmente, pensados para essa finalidade.

Por conta dessa ampliação conceitual, percebeu-se a necessidade de iniciar a conversa com os alunos buscando entender de que forma compreendiam o conceito de material didático, já que participariam de uma pesquisa que objetiva investigar a utilização e a contribuição dos recursos hipermediáticos presentes no material didático das disciplinas analisadas do curso de licenciatura em Letras Inglês semipresencial da UAB/UFC.

O material didático das disciplinas do curso de Letras Inglês semipresencial da UAB/UFC é composto pelas *web* aulas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UFC, assim como pelos conteúdos adicionais que são colocados para o aluno baixar na ferramenta Material de apoio e no Portfólio do professor, além dos *sites* de jogos, exercícios, vídeos e conteúdos indicados durante as *web* aulas.

De acordo com os alunos, o material didático tem por finalidade “apoiar o estudo. É direcionado e seu objetivo é dar um suporte ao conteúdo que está sendo estudado”, ou seja, “é um auxílio muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem” (ATENA, RC 27/10/11). “É todo tipo de prescrição que nos dá informações completas ou parciais de tal assunto” (ARES, RC 06/10/11). Por isso, “deveria ser o conteúdo da matéria da disciplina ministrada. O conteúdo que lhe ajude a entender o que ela [disciplina] quer passar. Tudo que abordar a disciplina deveria conter no material didático” (AFRODITE, RC 06/10/11).

O que se pode concluir a partir da conceitualização desenvolvida pelos participantes sobre o material didático é que ele é visto como um objeto que tem por finalidade trazer a informação até o aluno, seja por meio de textos, sons e/ou imagens. Por isso, recolhessem o material didático em livros, CD, jogos e na *internet*. Entretanto, não se refere a qualquer informação, mas aquela que está relacionada com a disciplina/curso em estudo, ou seja, que é vinculada ao contexto do curso de Letras Inglês. Um vídeo que fala sobre reciclagem possivelmente não é percebido como um material didático, porque sua temática não está relacionada com o que está sendo discutido nas disciplinas do curso.

Com base nisso, pode-se afirmar que o material didático, para esse estudo, é construído pelas seguintes aspectos:

CONTEXTO + INFORMAÇÃO + MÍDIA = MATERIAL DIDÁTICO

Além disso, há dois tipos de materiais didáticos: os completos e os parciais. Os completos são as *web* aulas que, apesar de poderem ser utilizadas de forma não linear, seguem

uma certa linearidade na construção da sequência das aulas que devem ser estudadas pelos alunos e são compostas por uma estruturação interna (da aula) bem dividida em começo, meio e fim. Já os parciais são os materiais disponibilizados no Material de apoio, no Portfólio do professor e nos hipertextos (internos e externos). São parciais no sentido de que se dedicam a trazer uma informação específica sobre um determinado ponto dentro da *web* aula.

Retornando para a fala dos alunos sobre o que seria material didático para eles, Éolo (RC 27/10/11) amplia o conceito incluindo as ferramentas que podem ser utilizadas para “adquirir, manter ou preservar o conhecimento”, como “lápiz para fazer anotação, caderno, caneta e borracha para apagar o que está errado”. Além disso, diferentes materiais podem ser utilizados durante um curso e/ou estudo para compor o material didático, como “livros, apostilas, manuais, CDs, DVDs, além de também ser encontrado na *internet*” (ÁRTEMIS, RC 27/10/11). Podem, ainda, ser “desde um simples jogo até mesmo uma aula com conteúdo digital” (HERMES, RC 27/10/11).

Éolo (RC 27/10/11) finaliza dizendo que o material didático pode ser percebido como sendo

qualquer “coisa” de onde se possa retirar conhecimento sobre algo relativamente importante. De onde se possa tirar resultados de pesquisas, fatos comprovados cientificamente, opiniões de especialistas e que contenha algo para incentivar o pensamento crítico e a descoberta de certas coisas pelo próprio aluno.

Assim como Behar (2009) que reconhece o material didático num material instrucional, num *software* e em páginas disponíveis no ciberespaço, os alunos também o percebem em diferentes materiais e ferramentas. Ferramentas essas que são identificadas por Kenski (2007) como tecnologias recorrentes da articulação de saberes e ações que tiveram por finalidade desenvolver um instrumento para atender a uma determinada atividade, como o lápis para escrever e a borracha para apagar.

Os alunos destacam que o material didático deve relacionar-se com o conteúdo que está sendo estudado/trabalhado, porque será por meio deste material que o aluno da modalidade a distância semipresencial terá o apoio, o suporte e o auxílio que necessita durante os momentos de estudo, já que não conta com a presença constante de um docente.

Por isso, apresentam, ainda, algumas características que o material didático deve ter, como: ser chamativo e agradável (ALFEU, RC 27/10/11); estimular a curiosidade e o desejo de aprender mais (ALFEU, RC 27/10/11); ter um conteúdo de fácil compreensão (HERMES, RC 27/10/11) e bem selecionado para não ficar extenso (HERMES, RC 27/10/11).

Tais características podem ser alcançadas a partir da combinação dos elementos textuais, visuais, sonoros e hipertextuais durante o material didático. Entretanto, deve-se ter consciência de que os recursos e as tecnologias por si só não serão responsáveis pelo “sucesso” de um material didático. As práticas, as concepções pedagógicas e a interação que ocorrerão entre aluno e material didático é que determinarão isso (CATAPAN; MALLMANN; RONCARELLI, 2006 *apud* IMMICH, 2007).

A seguir, expõem-se as concepções que os alunos participantes da pesquisa têm sobre o material didático do Solar, o AVA utilizado e desenvolvido pela UFC. Para isso, é realizada a apresentação dos dados a partir de três subtópicos, nos quais são abordadas as seguintes temáticas: diferença entre as disciplinas analisadas, aspectos positivos e negativos dos materiais didáticos do curso e anseios dos alunos com relação ao material didático das disciplinas analisadas.

4.1.1 Diferenças entre os materiais didáticas das disciplinas analisadas

De acordo com Afrodite, os materiais didáticos das disciplinas analisadas que trabalham a questão oral da língua inglesa se interessam “mais no som. Tudo aqui, apertando sai som. Tudo aqui tem som. Para você poder aprender a pronunciar palavras e frases” (RC 11/10/11). Comenta ainda que nas

disciplinas de orais a gente normalmente vai estudando por aqui [pelo computador e pela *web* aula no Solar], embora a gente tenha o impresso como na disciplina “I”. A gente tem que ficar vindo aqui [computador e *web* aula] e ouvindo. Ouvindo até compreender. Não tem outro meio, só se for pegar o celular [e gravar o áudio nele] e ficar ouvindo pelo celular, de qualquer forma você vai ter que ouvir (AFRODITE, RC 11/10/11).

Com relação aos materiais didáticos voltados para a produção textual da língua inglesa, Selene (RC 02/11/11) comenta que “a escrita foca mais em como a gente deve escrever. Eles usam umas imagenzinhas, mas é só para distrair. É só para ficar mais agradável. (...) Foca mais nisso, na estrutura, né, dando os exemplozinhos”. Selene (RC 02/11/11), destaca ainda que

na escrita não tem atividades onde as palavras são pronunciadas. Não tem, a gente não precisa ouvir que nem na de oral, porque na de oral foca mais material multimídia. Já na escrita não, é mais texto para a gente ver. São assuntos que geram discussão, porque a gente tem que escrever um textinho para postar no portfólio.

Ares (RC 17/11/11) conclui dizendo que “você tem que unir as duas [oral e escrita], para você ler e ter aquela habilidade na leitura, aí, quando você vai escutar, vai ter que escrever”.

Assim, verifica-se a existência de dois tipos de disciplinas, segundo os alunos, as direcionadas para o desenvolvimento oral e as voltadas para a produção textual. Além da diferença entre os objetivos, também pode-se perceber uma distinção nos tipos de recursos que regulamente serão utilizados no decorrer das aulas.

Nas disciplinas orais, trabalha-se com materiais multimídias e com a utilização de muitos sons, para que o aluno possa ouvir e praticar as pronúncias. Já nas escritas, foca-se na estrutura, na forma correta de se escrever, textos. Não utilizam, normalmente, sons, mas incorporam ilustrações junto aos textos e/ou explicações que têm por objetivo distrair e tornar a aula agradável. Apesar dessa diferença, as disciplinas se complementam, não no sentido de abordarem o mesmo conteúdo, mas na perspectiva que forneceram os conhecimentos necessários para que o aluno possa continuar se desenvolvendo dentro das especificidades da língua inglesa.

Partindo da distinção apresentada pelos alunos sobre as disciplinas e das observações realizadas durante as entrevistas, identificou-se uma divergência entre a percepção inicial da pesquisadora e aquilo que o campo estava mostrando. Tinha-se a ideia de que as disciplinas do curso de licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC, de forma indistinta, eram ricas em combinações midiáticas e utilizavam, de forma regular, os quatro recursos analisados durante esse estudo.

Tal pressuposição decorreu de dois fatores. O primeiro está relacionado com a experiência profissional da pesquisadora que trabalhava em outra instituição de ensino superior, no desenvolvimento de materiais didáticos para a educação a distância semipresenciais, nos quais eram utilizados recursos sonoros e visuais em diferentes formatos e linguagens para complementar e/ou apoiar a explanação que estava sendo desenvolvida durante a aula, nos mais variados tipos de conteúdos, que poderiam estar vinculados ao direito, à metodologia científica, à economia e à educação, por exemplo.

Já o segundo motivo foi devido ao mapeamento (apresentado na Figura 10) realizado durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, no qual se faz um levantamento das incidências dos recursos hipermediáticos nos materiais didáticos em uma disciplina dos nove cursos ofertados pela UAB/UFC. A escolha das disciplinas foi decorrente da disponibilização das mesmas para a pesquisadora por meio do departamento responsável pelo desenvolvimento e publicação.

A partir desses dados, verificou-se que os cursos de línguas estrangeiras utilizam mais os recursos hipermediáticos, mas que isso só poderia ser percebido nas disciplinas que focassem as especificidades do idioma, já que durante essa análise a disciplina do curso de Inglês era específica e teve uma incidência alta de utilização dos recursos, enquanto que no curso de Espanhol a incidência foi baixa por se ter analisado uma das disciplinas voltadas para a formação em Letras.

Por isso, optou-se por trabalhar com as disciplinas que visam a desenvolver a oralidade e a produção textual dos alunos, já que tinham uma maior incidência. Entretanto, o que a realidade do campo mostrou foi que nas disciplinas direcionadas para a produção textual do aluno há uma predominância de textos escritos que, em alguns casos, podem ser acompanhados por ilustrações e até vídeos.

O significado disso foi o desenvolvimento de uma segunda suposição, a de que as estruturas didáticas das disciplinas voltadas para a produção textual eram parecidas com as das disciplinas vinculadas à formação em letras.

Para verificar essa segunda hipótese, foi solicitado ao departamento responsável pela produção e publicação das disciplinas, a liberação de oito disciplinas, sendo quatro voltadas para a questão oral e quatro que abordam a produção textual dos alunos. Como já apresentado, as disciplinas solicitadas e analisadas foram citadas pelos participantes durante as coletas de dados, por isso se optou por trabalhar com elas.

Por questão ética, os nomes das disciplinas foram substituídas por letras do alfabeto. As letras “A”, “B”, “C” e “D” referem-se às disciplinas que têm como foco a oralidade, já as letras “E”, “F”, “G” e “H” são as que trabalham a produção textual. Além disso, utilizaram-se as seguintes categorias para realizar a análise:

- *Link* interno: trata-se de *links* que direcionam e/ou apresentam informações para os alunos sem ter que os fazer sair da *web* aula. Por exemplo: o botão *translate*, o botão com as respostas das atividades, o botão com as referências, glossários, entre outros (Figura 11);

Figura 11 - Exemplo da categoria *link* interno

The screenshot shows a web page with the following content:

To Be Texto para impressão

The verb to be is one of the most important verbs in English. We use it a lot. When we are writing, we usually use the full form of the verb to be and when we are speaking we usually use contraction. It is very important to learn both forms. Click on the links below and listen to the full forms and contractions of the verb to be. Do not forget to repeat.

(Translate)

Grammar

O verbo 'to be' é um dos mais importantes verbos da língua inglesa. Nós o usamos muito. Quando escrevemos geralmente usamos a forma completa do verbo e quando falamos usamos a forma contrata. É muito importante aprender ambas as formas. Clique nos links abaixo e ouças as formas completa e contrata do verbo 'to be'. Não esqueça de repetir para aprimorar sua pronúncia.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

- *link* externo: refere-se a todos os endereços eletrônicos disponibilizados durante as aulas e que direcionam o aluno para fora da *web* aula, ou seja, que o leva para dentro de uma outra página disponibilizada no ciberespaço (Figura 12);

Figura 12 - Exemplo da categoria *link* externo



Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

- desenho, fotografia, animação, gráfico: esses quatro elementos fazem parte da categoria ilustração abordada durante todo este trabalho, mas optou-se por dividi-la desta forma para se ter uma visão melhor de como as informações visuais estão sendo utilizadas (Figura 13);

Figura 13 - Exemplo da categoria desenho, fotografia, animação, gráfico

you moved to New York?
rs before it broke down.
v.

Completed Action Before Something in the Past

Duration Before Something in the Past (Non-Continuous Verbs)

Past Present Future

The Past Perfect expresses the idea that something occurred before another action in the past. It can also show that something happened before a specific time in the past.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

- vídeo no Solar: está relacionado aos vídeos que são apresentados dentro da aula. Podem ser produzidos pelo Instituto UFC Virtual e/ou por outras instituições/pessoas, o importante é que a visualização desse vídeo seja feita por meio da *web* aula (Figura 14);

Figura 14 - Exemplo da categoria vídeo no Solar



Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

- vídeo externo: são os vídeos sugeridos e disponibilizados no ciberespaço, ou para acessá-lo, o aluno tem que sair da página da *web* aula (Figura 15);

Figura 15 - Exemplo da categoria vídeo externo



Fonte: YOUTUBE, 2011.

- áudio vinculado a conteúdo no Solar: são os áudios utilizados durante as *web* aulas para explicar e demonstrar a pronúncia de palavras e frases, além de diálogos e/ou textos (Figura 16);

Figura 16 - Exemplo da categoria áudio vinculado a conteúdo no Solar

There is less variation in consonants between speakers of different dialects than between vowels. British and American consonants are the same. Most of the consonant symbols are similar to the normal alphabet of written English. Just a few have to be learned. Here are the 24 consonant phonemes of English. Click on the pronunciation symbol to hear the pronunciation of the isolated phoneme and of the phoneme within a word.

Symbol	Example word	Symbol	Example word
p	Pen /pɛn/	f	fan /fæn/
b	Big /bɪg/	v	van /væn/
t	ten /tɛn/	w	wet /wɛt/
d	Den /dɛn/	Y	Yes /jɛs/
k	key /ki/	h	hen /hɛn/
g	get /gɛt/	θ	thin /θɪn/
s	see /si/	ð	then /ðɛn/
z	zoo /zu/	m	men /mɛn/
ʃ	Shoe /ʃu/	n	no /no/
ʒ	measure /mɛʒər/	ŋ	ring /rɪŋ/
tʃ	Chick /tʃɛk/	l	let /lɛt/
dʒ	jet /dʒɛt/	r	rat /ræt/

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

- áudio de exercício no Solar: são os áudios utilizados durante os exercícios/atividades realizados dentro das *web* aulas (Figura 17);

Figura 17 - Exemplo da categoria áudio de exercício no Solar

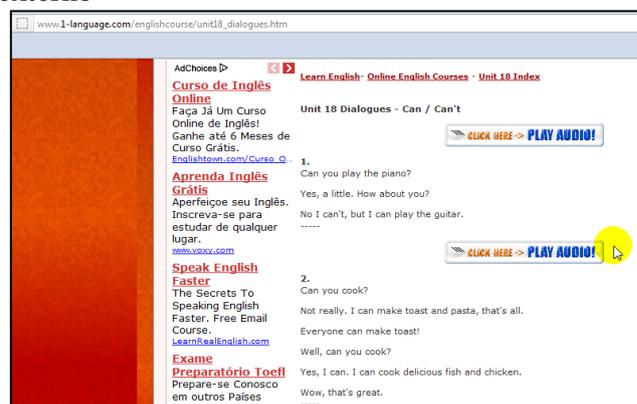
Practice 1
Match the sound to the phonetic symbol.
 Click on each play button to listen to each Front Vowel Sound. Then, type the number of the vowel sound that you hear next to the phonetic symbol.

1)  Play	<input type="text"/> a) /ɪ/
2)  Play	<input type="text"/> b) /e/
3)  Play	<input type="text"/> c) /ɛ/
4)  Play	<input type="text"/> d) /æ/
5)  Play	<input type="text"/> e) /i/

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

- áudio vinculado a conteúdo externo: são os áudios disponibilizados a partir de páginas presentes no ciberespaço e que têm por finalidade apresentar e ensinar a pronúncia de palavras, frases e textos (Figura 18);

Figura 18 - Exemplo da categoria áudio vinculado a conteúdo externo

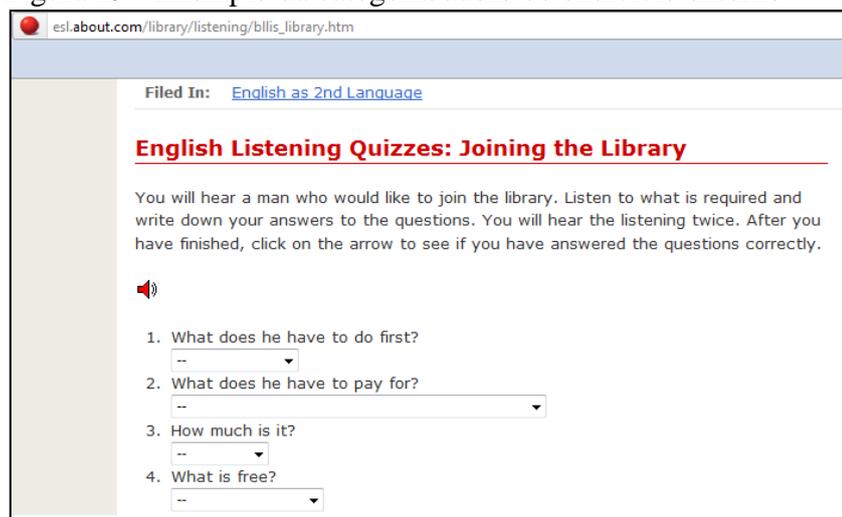


The screenshot shows a webpage with a sidebar on the left containing various English learning resources such as 'Curso de Inglês Online', 'Aprenda Inglês Grátis', 'Speak English Faster', and 'Exame Preparatório Itoefl'. The main content area is titled 'Unit 18 Dialogues - Can / Can't' and contains a dialogue between two people. The dialogue includes questions like 'Can you play the piano?' and 'Can you cook?'. There are two 'PLAY AUDIO!' buttons with play icons, one of which is highlighted with a yellow circle.

Fonte: LANGUAGE.COM, 2011.

- áudio de exercício externo: são os áudios de páginas presentes no ciberespaço e que têm por objetivo realizar atividades práticas com o aluno (Ilustração 20).

Figura 19 - Exemplo da categoria áudio de exercício externo



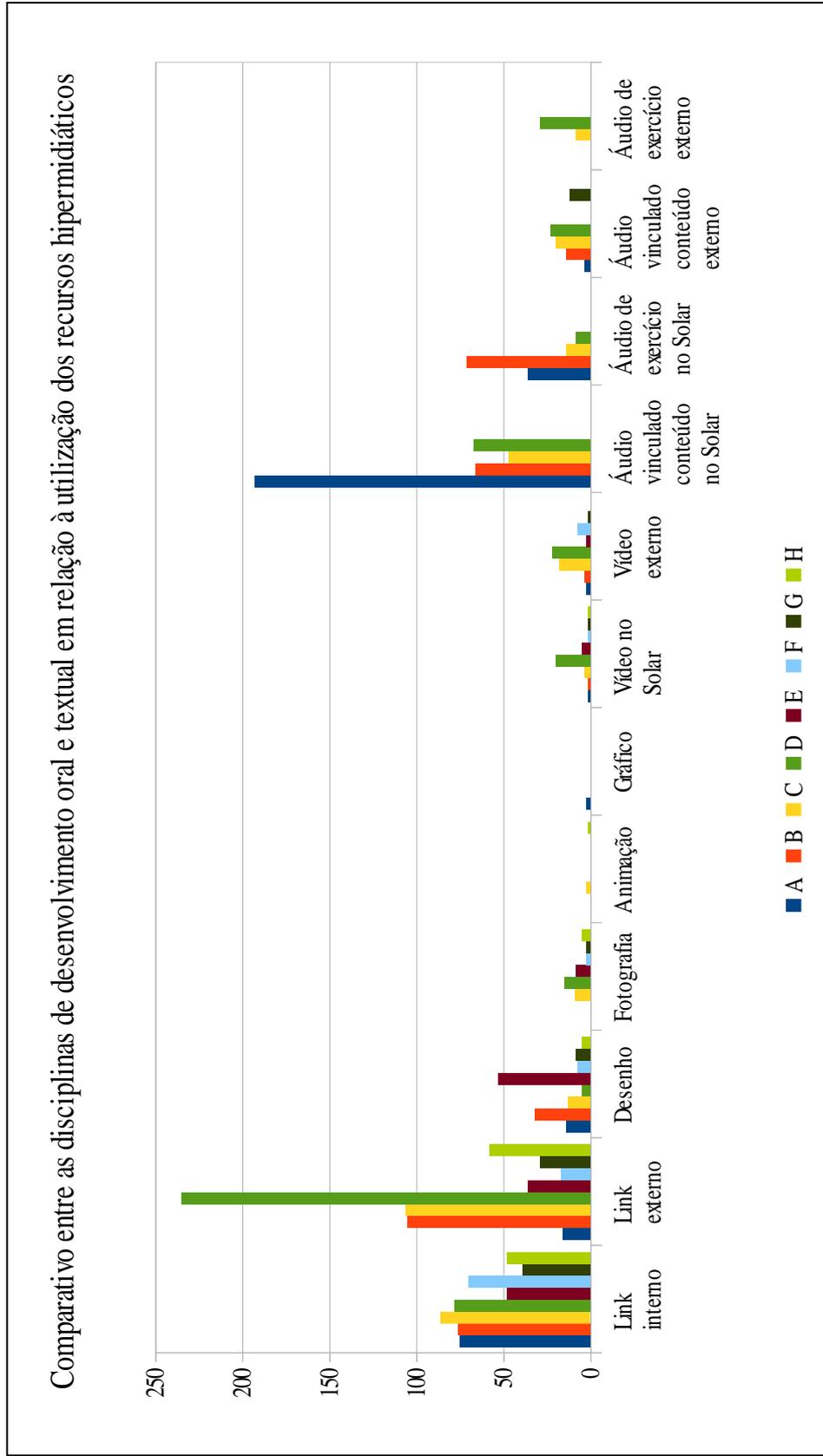
Fonte: ESL.ABOUT.COM, 2011.

O mapeamento possibilitou verificar as informações apresentadas por Afrodite (RC 11/10/11) e Selene (RC 02/11/11) sobre as disciplinas orais terem uma maior presença dos recursos hipermidiáticos, conforme o Gráfico 5, que traz uma visão geral da utilização dos recursos no decorrer das disciplinas analisadas.

De acordo com o Gráfico 5, constatou-se que o áudio, é basicamente utilizado nas disciplinas de desenvolvimento oral, com a exceção da disciplina “G” que sugeriu, a partir de *links* externos, alguns textos que eram acompanhados por áudio.

Já os vídeos, os hipertextos e as ilustrações, que estão representadas pelos desenhos, fotografias, animações e gráficos, percebe-se que de forma geral todas as disciplinas fizeram uso desses recursos. Entretanto há uma grande disparidade de uso desses recursos no decorrer dos materiais didáticos, principalmente entre o grupo de disciplinas para oralidade e disciplinas para a escrita. Ficando as orais, normalmente, com um número maior de incidências, entre as doze categorias analisadas.

Gráfico 5 - Comparativo entre as disciplinas de desenvolvimento oral e textual em relação à utilização dos recursos hipermediáticos



Assim, pode-se concluir, a partir dos dados adquiridos com os alunos e no mapeamento, que o material didático das disciplinas utilizam de forma diferente os recursos hipermediáticos devido às suas respectivas peculiaridades. Enquanto que nas disciplinas que focam a produção oral dos alunos, busca-se trabalhar muito com áudio, na forma de textos, exercícios ou até mesmo por vídeos. Já nas de produção escrita, há uma exploração maior de textos que podem ou não ser acompanhados por ilustrações.

Apesar disso, decidiu-se continuar trabalhando com os dois tipos de disciplinas analisadas, já que, normalmente, o aluno dentro de um mesmo semestre cursa uma disciplina analisadas à oralidade e uma à escrita. Além disso, havia a possibilidade de trazerem para o contexto da pesquisa diferentes práticas de estudos e formas de uso dos recursos hipermediáticos, por conta de suas naturezas distintas.

Retornando às falas dos alunos sobre as disciplinas analisadas, Perseu (RC 24/11/11) destaca ainda que durante o curso, os alunos, normalmente, estão mais vinculados às disciplinas de produção textual e compreensão oral.

Um dos motivos que pode estar por trás dessa fala de Perseu, com relação a se ter uma maior ligação com as disciplinas analisadas do curso, é que muitos alunos têm a ideia de que durante o curso de licenciatura em Letras Inglês vão aprender inglês, desde o básico até o avançado, por isso se dedicam mais às disciplinas que trabalham esses aspectos, já que seus níveis de proficiência no idioma ainda estão baixos ou são inexistentes.

O que percebem, ao iniciarem as disciplinas, é que se trata de um curso no qual irão aprofundar os conhecimentos que já possuem sobre o idioma e que na matriz curricular também estudarão conteúdos relativos a práticas de ensino e ao estudo de Letras, que de acordo com Perseu (RC 04/11/11) estão “voltadas para a didática do curso, como linguística e linguística aplicada”, além de Literatura e de História, segundo Afrodite (RC 11/10/11).

A seguir, são destacados os aspectos positivos e negativos do material didático das disciplinas analisadas do curso de licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC.

4.1.2 Aspectos positivos e negativos do material didático das disciplinas analisadas

Os alunos relataram que gostam do material, da forma como é apresentado e do conteúdo que é trabalhado. Afrodite (RC 06/10/11) relata que um dos pontos positivos do material está no fato de ser “bem dividido e organizado. Cumpre com seu papel, de oferecer o conhecimento e o conteúdo necessário para entender a disciplina cursada”. Já que, segundo os

alunos, o material tem que disponibilizar todas as informações importantes e necessárias para a compreensão da temática que está sendo estudada.

Selene (RC 02/11/11) destaca que também gosta do material, mas já começa a apresentar um ponto negativo. “O material em si é bom. Gosto dos *sites* e *links* externos que tem lá. Gosto das aulas. Tem disciplinas que tem muito texto, mas tem outras que já botam vídeo, imagem, aí é bacana porque muito texto é cansativo”.

Hefesto (RC 26/10/11) apresenta um outro ponto positivo do material, principalmente, para os alunos que estão nos semestres iniciais, que é a existência de um recurso (hipertexto interno) no qual o aluno tem a possibilidade de verificar a tradução de um determinado enunciado, ao colocar o ponteiro do *mouse* sobre a palavra “*Translate*”, inserida abaixo do enunciado, é exibida a tradução do texto dentro de um quadro a parte que desaparece no momento em que o *mouse* é retirado, conforme exemplificado na Figura 20.

Figura 20 - Recurso de tradução disponibilizado dentro da web aula

The screenshot shows a web interface for a translation tool. At the top left, it says "To Be". At the top right, there is a red link labeled "Texto para impressão". The main text in English reads: "The verb to be is one of the most important verbs in English. We use it a lot. When we are writing, we usually use the full form of the verb to be and when we are speaking we usually use contraction. It is very important to learn both forms. Click on the links below and listen to the full forms and contractions of the verb to be. Do not forget to repeat." Below this text is a yellow button labeled "(Translate)". A mouse cursor is hovering over the button. Below the button, a box labeled "Gram" contains the Portuguese translation: "O verbo 'to be' é um dos mais importantes verbos da língua inglesa. Nós o usamos muito. Quando escrevemos geralmente usamos a forma completa do verbo e quando falamos usamos a forma contrata. É muito importante aprender ambas as formas. Clique nos links abaixo e ouças as formas completa e contrata do verbo 'to be'. Não esqueça de repetir para aprimorar sua pronúncia." At the bottom of the box, there is a small blue link.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Esse recurso apresenta-se como um interessante apoio para os alunos que estão adquirindo os conhecimentos básicos sobre o idioma, ao possibilitar a realização de associações entre o texto em inglês (original) e o em português (traduzido). Facilitando, assim, entendimento de palavras e/ou expressão que outrora eram de difícil compreensão para esse aluno.

Outro ponto importante do material das disciplinas analisadas, segundo Hélio (RC 10/11/11), é o trabalho integrado que ocorre entre a teoria e a prática. Como exemplo, o aluno cita uma das disciplinas de desenvolvimento oral, que aborda a questão fonética das palavras inglesas, porque em um mesmo quadro apresenta os símbolos fonéticos que estão sendo estudados, uma palavra para exemplificar o símbolo e um áudio que demonstra as pronúncias de cada símbolo com suas respectivas palavras, conforme Figura 21.

Figura 21 - Exemplo de como a teoria e a prática são trabalhadas dentro da web aula de uma disciplina voltada para a questão oral

Symbol	Example word	Symbol	Example word
▶ p	Pen /pɛn/	▶ f	fan /fæn/
▶ b	Big /bɪg/	▶ v	van /væn/
▶ t	ten /tɛn/	▶ w	wet /wɛt/
▶ d	Den /dɛn/	▶ Y	Yes/YES/
▶ k	key /ki/	▶ h	hen /hɛn/

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Perseu (RC 04/11/11) destaca que o material é “bem focado em cima das atividades”, o que é um ponto interessante para Hefesto (RC 26/10/11), porque será por meio dos exercícios práticos que o aluno terá a possibilidade de praticar, analisar e refletir sobre o conteúdo e o conhecimento que está adquirindo. Um exemplo, citado, são os exercícios disponibilizados dentro da *web* aula, nos quais o aluno tem que preencher os espaços que estão em branco (ver na Figura 22).

Figura 22 - Exemplo de exercício de preenchimento localizado na web aula de uma disciplina específica

Exercitando

1. Preencha as lacunas do parágrafo abaixo com os termos que se encontram na caixa, a fim de torná-lo coerente:

Estruturas Superficiais

Gramática Transformacional

Estrutura Profunda

A (a) apresenta regras pelas quais as línguas se submetem dentro do módulo do nosso cérebro responsável pela gramática. Haveria uma (b) que através de transformações daria origem a (c) diferentes

Respostas (Clique Aqui)

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Vale destacar que, assim como Hefesto, alguns dos alunos participantes da pesquisa estavam cursando o segundo semestre do curso, por isso que a Figura 22 está com o texto em português, mas à medida que o curso avança a presença do idioma português nas disciplinas vai diminuindo.

Ainda sobre os exercícios, Afrodite (RC 11/10/112) também os considera interesse, mas ressalta que são pouco utilizados, que “são pouquíssimas as vezes” que exercícios desse tipo aparecem dentro do material didático, “você vai ver numa aula, uma vez perdida”.

Como se pode perceber nas falas dos alunos, as atividades com ou sem áudio que estão disponibilizadas dentro do material didático são interessantes para os alunos, à medida que representam uma forma de se fazer uma rápida autoverificação sobre o nível de compreensão e aprendizagem que o aluno está tendo sobre o assunto discutido, já que estão diretamente vinculadas ao assunto discutido na aula, relacionando assim teoria e prática. Além da vantagem que o aluno tem com relação ao não constrangimento que um *feedback* pode proporcioná-lo, como discutido por Pennington (1999 *apud* BUZATO, 2001).

Com relação aos pontos negativos, além do citado, no início desta seção por Selene (RC 02/11/11), sobre o fato de disciplinas que praticamente só trabalham com a informação textual serem cansativas, Afrodite (RC 06/10/11) critica os materiais que trazem muita informação para o aluno através das *web* aulas e dos hipertextos externos. Comenta que “embora seja bom, o tempo é curto para nos apropriarmos do conhecimento que ele oferece” e “não dá tempo a gente ver tudo”.

Já Ártemis (RC 27/10/11) afirma que o material didático “deveria ser mais seletivo, não precisava ter muito texto. Seleccionassem conteúdos que pudéssemos estudar, ler, compreender e assimilar a matéria como um todo”, porque há a “questão da limitação do tempo” para realizar as atividades e para estudar.

O que se pode perceber a partir das falas das alunas é que o material é bom e atende as necessidades das disciplinas, mas chamam a atenção para questão da utilização de apenas um tipo de linguagem e para a quantidade de informações disponibilizados dentro das *web* aulas e por meio dos hipertextos, já que cada material requer do aluno a dedicação de um determinado tempo para a sua resolução, leitura e/ou visualização/escuta.

Aliado a isso, tem-se que dos treze alunos participantes da pesquisa, dez, ou seja, 77% já atuam no mercado de trabalho e não disponibilizam de tempo extra para se dedicar ao estudo/aprendizagem. Por isso, os alunos destacaram, como uma característica do material, ter um conteúdo selecionado, que consiga atender às necessidades informacionais e ao nível de proficiência dos alunos.

Com relação ao nível de proficiência, Perseu (RC 04/11/11) relata que, na sua concepção, o material didático disponibilizado não atende ao “grau que a gente está inserido”, porque está acima dos reais níveis de conhecimentos de muitos alunos, já que “muitos entram sem noção nenhuma” e “esses alunos têm muita dificuldade” (PERSEU, RC 24/11/11) para acompanhar as disciplinas.

Comentou, ainda, que uma prática recorrente entre os alunos, inclusive ele, é fazer em paralelo à graduação um curso de inglês para poderem acompanhá-la. Mas, apesar disso,

afirma que todo o material é interessante, sendo que os conteúdos que não consegue compreender, acaba deixando-os passar (PERSEU, RC 24/11/11).

Hélio apresenta um outro problema relacionado à questão esplanada por Perseu, ou seja, sobre o baixo nível de proficiência que alguns alunos têm do idioma ao entrar no curso. De acordo com Hélio (RC 10/11/11), “a proposta de um curso de letras para trabalhar um idioma é capacitar aquele aluno a ter o domínio de um idioma”, mas os colegas que estão entrando sem conhecimento básico sofrem muito mais para acompanhar, e isso pode lhes afetar o desenvolvimento acadêmico e a formação profissional.

Por fim, Hélio (RC 10/11/11) que representa a parcela de alunos com conhecimentos sobre o idioma comenta que “a proposta do material dentro de um aspecto didático é muito produtiva. Penso que o aluno tem todas as ferramentas que ele precisa para poder aprender, porque você pode conseguir fazer só”. Destaca ainda que percebe o conteúdo da *web* aula como sendo sua base, seu referencial e que a partir dele, verifica a credibilidade de materiais que encontra disponibilizados na *internet*.

Assim, conclui-se que, apesar de alguns pontos negativos, o material das disciplinas analisadas é considerado bom pelos alunos que destacaram gostar da forma como é construído e organizado; do conteúdo trabalhado; da inclusão de hipertextos internos e externos, de vídeos e de ilustrações; e da forma como trabalha as informações, trazendo a teoria e a prática para o contexto das temáticas em estudo.

Além disso, também se vê que há por parte dos alunos uma confiança com relação ao material didático do curso, uma vez que é utilizado como base para verificar a veracidade de informações encontradas na *internet* e/ou em outros meios.

A seguir, são apresentados alguns anseios/sugestões dos alunos com relação ao material didático das disciplinas analisadas.

4.1.3 Anseios dos alunos com relação ao material didático

Após a compreensão da ideia que os alunos têm sobre material didático e sobre os aspectos positivos e negativos das *web* aulas do Solar, desejou-se saber quais sugestões de melhorias teriam para expor com relação ao material.

Apolo apresenta uma ideia para ser incorporada à *web* aula e que poderia ser útil tanto para os alunos iniciantes do curso como para os que estão mais avançados. Segundo o aluno, “seria legal se todos os textos que tivessem disponíveis para a gente também tivesse a

pronúncia (...) Se tudo que tivesse no Solar, tivesse a pronúncia ajudaria bastante para que os alunos melhorassem a sua pronúncia” (APOLO, RC 11/10/11).

Seguindo a mesma lógica proposta por Apolo, Perseu (RC 04/11/11) apresenta a seguinte sugestão para as disciplinas estudadas:

Acredito que essas duas disciplinas poderiam trabalhar mais agregadas, no sentido de que na parte da oral a gente ter a possibilidade de ouvir e também produzir sentenças e escrever, ou seja, escrever sentenças e depois gravá-las. E na parte da escrita você não simplesmente ter o texto ali, mas você poder ouvi-lo também. (...) Eu acredito que se houvesse uma interatividade maior entre essas duas disciplinas, elas seriam bem mais produtivas quando a gente fosse para as avaliações.

Já Hélio e Perseu destacam que seria interessante trazer para o material mais exemplos de frases comumente utilizadas nos países de língua inglesa (PERSEU, RC 04/11/11) e dar uma “ênfase maior no desenvolvimento linguístico, oral e escrito desse aluno que está fazendo essa graduação para que ele pudesse ter um aproveitamento melhor” (HÉLIO, RC 10/11/11).

Conforme destacado por Buzato (2001) durante o estudo sobre o CALL (computador auxiliando o ensino de línguas), a inclusão dos computadores, da *internet* e da hipermídia, ao material didático destinado ao ensino de uma segunda língua, possibilitaria ao aluno ter experiências de ensino semelhantes a situações reais que envolvessem nativos do idioma em estudo. Baseados nessa ideia, dois pontos levantados pelos alunos merecem ser melhor analisados.

No primeiro, Apolo e Perseu destacaram a importância da linguagem sonora em um curso que tem por finalidade promover o desenvolvimento de uma segunda língua e que é ofertado na modalidade semipresencial, já que, a partir dos áudios e dos vídeos, o aluno tem a possibilidade de suprir a impossibilidade de ter em seu dia a dia as vivências sonoras que ocorrem em uma sala de aula presencial que ensina uma segunda língua.

Apesar de reconhecer a importância do som para o aluno que está aprendendo uma segunda língua, deve-se levar em consideração para a implementação dessas sugestões diversos fatores, como técnicos, financeiros e logísticos. Isso porque, a disponibilização de todos os textos da *web* aula também em áudio requer um amplo planejamento que tem que levar em consideração os mais diferentes aspectos de produção, assim como a vida útil das informações que estão sendo trabalhadas durante as aulas, que não podem ser alvo de atualizações constantes.

Já o segundo fator, falado por Hélio e Perseu, está ligado à imersão que elementos visuais, sonoros e textuais podem propiciar ao aluno, trazendo para a *web* aula contextos e

cotidianos reais, ao permitir a combinação de diferentes estímulos ao mesmo tempo, simulando, assim, situação real para a aplicação das temáticas estudadas, o que é muito importante, na medida em que “parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo” (MORAN, 1999, p. 28), tocando, assim, o aluno em todos os seus sentidos perceptuais e sensoriais.

4.2 Percepções sobre os recursos hipermediáticos presentes das disciplinas analisadas

Como falado por Selene (RC 02/11/11) no item 4.1.1, “Diferenças entre os materiais didáticos das disciplinas analisadas”, o material didático das disciplinas estudadas do curso de Letras Inglês da UAB/UFC conta com a contribuição dos seguintes recursos hipermediáticos: hipertextos, vídeos, ilustrações (desenho, fotografia, animações e gráfico) e áudios. Segundo os alunos, tais recursos tornam o material interessante e interativo (CRATOS, RC 16/11/11), agradável (HERMES, RC 16/11/11) e não fica com uma leitura cansativa (AFRODITE, RC 06/10/11).

Apolo (RC 04/10/11) comenta que a “Universidade Federal disponibiliza alguns *sites*, onde temos arquivos de áudio para estudar, imagens também bem bacanas. E assim *sites* muito bons que ajudam bastante na aprendizagem” e “sempre que tocam em algum assunto, por exemplo sobre o '*present perfect*', que é um tempo verbal, eles dão vários *sites*, *link*, que podemos acessar, para poder aprofundar o conhecimento em relação ao conteúdo que está sendo exposto na aula”. Ártemis (RC 27/10/11) complementa dizendo que a *web* aula “é um leque de opções” e que as disciplinas que utilizam os recursos hipermediáticos “deixaram de ser aquele conteúdo muito escrito e passaram a ser mais interativo” (HERMES, RC 27/10/11).

Perseu (RC 24/11/11) conclui dizendo que “esses recursos ajudam bastante, mas percebo que eles [recursos] por si só, se eu não tivesse num curso fora, eu não estava tendo tanta facilidade de compreender algumas atividades, porque se eu fosse depender exclusivamente daqui não ia desenvolver algumas habilidades da língua”, já que é um dos alunos que entrou no curso com um nível baixo de proficiência no idioma.

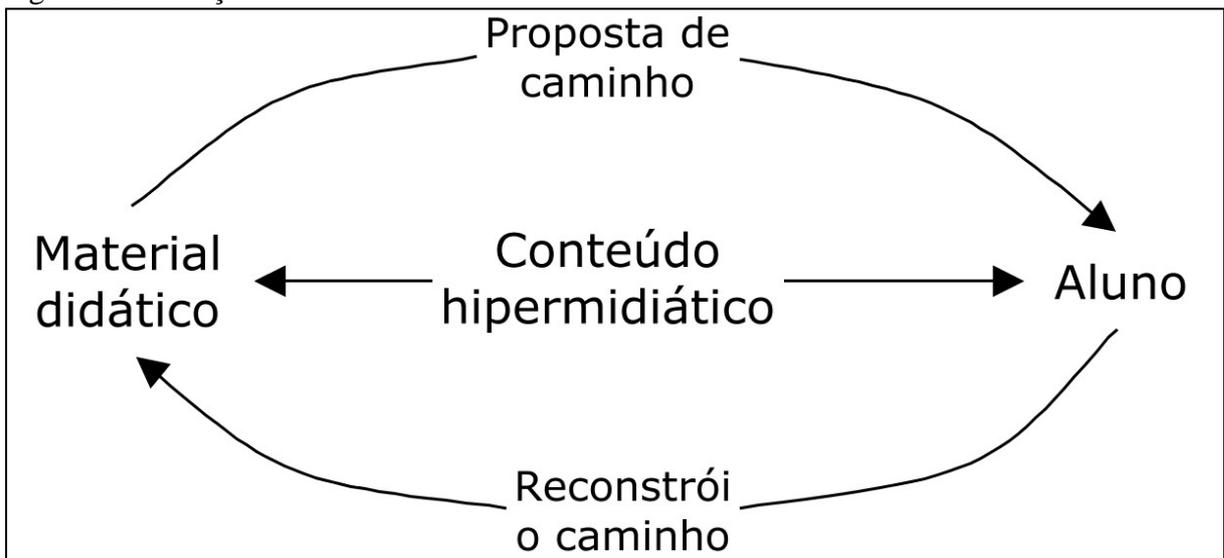
Assim, pode-se dizer que os recursos hipermediáticos são compostos pelos áudios, vídeos, ilustrações e hipertextos que, em alguns casos, são utilizados como uma complementação ao conteúdo que está sendo trabalhado e que tornam o material didático das disciplinas mais agradável, interessante e interativo. Além disso, ajudam no processo de aprendizagem dos alunos, mas sozinho não a podem garantir. É necessário que o aluno tenha

conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão explorados e ampliados durante as disciplinas, para poder ter um melhor aproveitamento desses recursos.

Deve-se ter em mente que a relação que está em foco é a que ocorre entre material didático e aluno. Material esse composto pela combinação de elementos textuais, visuais, sonoros e hipertextuais. Entretanto, este não pode ser tratado como um produto pronto e acabado, como afirmou Valente e Mattar (2007).

Na verdade, nele encontram-se apenas sugestões de caminhos (XAVIER, 2010) que poderão ou não ser percorridos pelos alunos que apesar de não poder modificar o conteúdo, têm a possibilidade de escolher o que verá, como verá e o que será agregado. Por isso, se fosse feita uma representação dessa relação entre material didático e aluno, poderia ser de seguinte forma (ver Figura 23):

Figura 23 - Relação entre material didático e aluno



Fonte: BRAGA, 2012.

A seguir, são discutidos os aspectos positivos e negativos dos recursos hipermediáticos, além dos tipos de conteúdos trabalhos e dos anseios dos alunos com relação aos recursos.

4.2.1 Aspectos positivos e negativos com relação aos recursos hipermediáticos

No decorrer desta seção, além de se discutirem os aspectos positivos e negativos levantados pelos alunos sobre os recursos hipermediáticos disponibilizados dentro do material didático das disciplinas estudadas, também são apresentados, em cada recurso, os dados

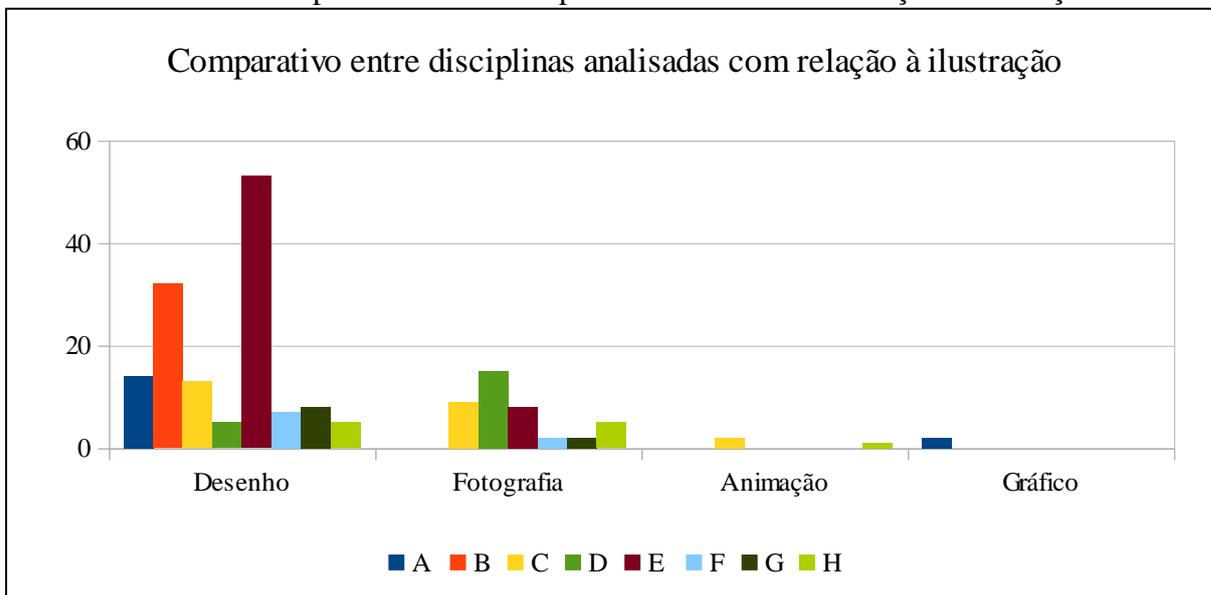
adquiridos durante o mapeamento realizado nas quatro disciplinas voltadas para a questão oral da língua inglesa e nas quatro disciplinas dedicadas à produção textual dos alunos.

Optou-se pela escolha dessa metodologia porque a partir da combinação dos dois levantamentos pode-se ter uma compreensão melhor sobre as informações trazidas pelos alunos com relação a cada um dos recursos durante as disciplinas.

4.2.1.1 Ilustração

Iniciando a análise pelas ilustrações, que para esse estudo foram divididas em desenho, fotografia, animação e gráfico, verificou-se, durante o mapeamento, que os desenhos são os mais utilizados no decorrer das *web* aulas e que ocorreram em todas as disciplinas analisadas. As fotografias ficaram em segundo lugar com relação à ocorrência e só não estão presentes nas disciplinas “A” e “B”. Já as animações só apareceram nas disciplinas “C” e “H” e os gráficos, na disciplina “A”, conforme pode ser observado no Gráfico 6 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Gráfico 6 - Gráfico comparativo entre disciplinas analisadas com relação à ilustração



Fonte: BRAGA, 2012.

Pode-se observar ainda que há nas disciplinas voltadas para a escrita, um intervalo padrão com relação ao uso dos desenhos e das fotografias colocados, que, normalmente, aparecem como função acompanhar/apoiar a informação trabalhada a partir de textos e/ou áudios, como apresentado por Roland Barthes (1977 *apud* GOMES, 2010) durante o estudo que realizou sobre as possibilidades de trocas que podem ocorrer entre texto e imagem.

Já de acordo com os depoimentos dos alunos, todos gostam das ilustrações utilizadas dentro do material didático, por torná-lo mais interativo, atrativo e agradável. Apolo (RC 04/10/11) comenta que os elementos “visuais tornam a aula mais agradável, é bacana. Você encontra uma aula sem figura nenhuma é que nem um livro, um livro que não tiver figura nenhuma, não se torna tão atrativo”. Cratos (RC 16/11/11) complementa dizendo que “fica mais interessante e interativo”, e Hermes (RC 27/10/11) diz que “deixou de ser aquele conteúdo muito escrito e passou a ser mais interativo”.

Selene (RC 02/11/11) comentou que também gosta muito quando utilizam ilustrações durante as explicações do conteúdo, e Alfeu (RC 16/11/11) destacou que está apreciando mais a forma como o conteúdo da disciplina de “D” está sendo trabalhada, porque faz muito uso de ilustrações dentro do conteúdo e destaca que “pode se tornar um pouco infantil, mas é agradável e mais fácil de memorizar”. Já Hermes (RC 16/11/11) fala que “é uma forma de você aprender brincando”.

Cratos (RC 16/11/11), Ártemis (RC 16/11/11) e Afrodite (RC 11/10/11) destacam que uma das funções da ilustração colocada dentro do material é ajudar o aluno a descansar e desopilar dentro do próprio assunto, ou seja, “é bom ter elas [ilustrações] para não ficar tanta palavra, porque um conteúdo com tanta palavra para ler, ler, sem dar uma pausazinha é cansativo. Elas não ajudam a entender por causa da foto, ajudam a descansar a mente” (AFRODITE, RC 11/10/11). Esse tipo de relação entre texto e ilustração, descrita por Afrodite, pode ser classificada, segundo Martinec e Salway (2005 *apud* GOMES, 2010), como independente, já que texto e ilustração podem ser compreendidos independente do outro, conforme o exemplo da Figura 24.

Figura 24 - Exemplo de um tipo de ilustração apresentada dentro do material didático

Olhando De Perto



<http://www.chem.tamu.edu/rgroup/russell/lineage/rami>

Muitas edições de textos latinos e a grande maioria dos dicionários latinos costumam representar o **i** consoante pela letra **j** (**judex** em vez de **iudex**), o **u** vogal maiúsculo pela letra **U** (**Ulixes** em vez de **Vlixes**), e o **u** consoante minúsculo pela letra **v** (**uva** em vez de **uua**). Os romanos, contudo, jamais conheceram o nosso **j**, nem o nosso **U** (maiúsculo), nem tampouco o nosso **v** (minúsculo). Essas letras – utilizadas para a representação dos valores consonânticos de **I** e **V** latinos – foram criadas na Renascença pelo humanista Pierre de la Ramée, e daí serem conhecidas por "letras ramistas".

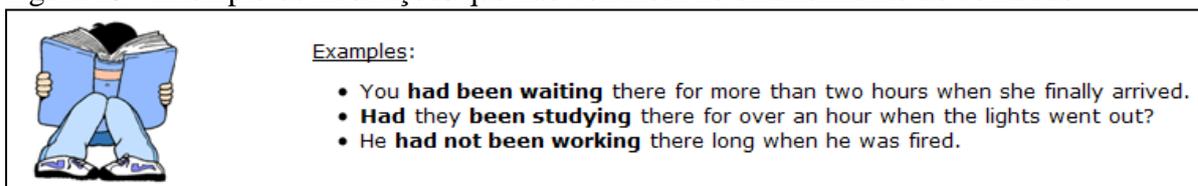
Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Já Selene (RC 02/11/11) relatou que quando está estudando um determinado texto e não consegue compreendê-lo muito bem, se ele for acompanhado de uma ilustração, ela assimila melhor as ideias que estão querendo passar.

Fazendo uma análise nas falas de Afrodite e Selene, pode-se concluir que, dependendo do contexto, há situações em que a ilustração pode contribuir para a compreensão das informações que são passadas. Enquanto que em outros casos realizam apenas a função de decoração/descanso dentro do conteúdo.

Outra função da ilustração, segundo Apolo (RC 22/11/11), é chamar a atenção do aluno, como no exemplo apresentado na Figura 25. Comenta ainda que “nem influi e nem contribui, digamos que serve para chamar a atenção do aluno para a aula. A aula quanto mais ilustrada, e tudo, se torna mais interessante. Quando mais cores melhor. Fica mais lúdica na hora de aprender”.

Figura 25 - Exemplo de ilustrações que não contribui no entendimento do conteúdo



Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Por fim, Alfeu (RC 27/10/11) relatou que por estar no início do curso teve muita dificuldade durante a disciplina “C”, mas que a disciplina “D” está sendo mais tranquila, porque “a matéria está bem ilustrativa, desenhos, figurinhas, tá bem mais atrativo. Eu acho que está mais fácil de aprender”.

Com relação aos aspectos negativos, segue abaixo um trecho da transcrição no qual os alunos destacam a falta que sentiram de mais ilustrações nas disciplinas que já cursaram e a importância de tê-las nas *web* aula.

Pesquisadora: Não aparecia ilustração nas outras disciplinas?

Hermes: Não aparecia tanto.

Ártemis: As outras, não, mais texto corrido.

Éolo: No máximo aparecia uma foto.

Pesquisadora: De que era essa foto?

Hermes: De um autor, um personagem. Dependendo da foto discorria um assunto, sendo que não tem a interação que há na disciplina “D”. Apesar de ter mais conteúdo, ela é melhor de se aprender (RC 16/11/11, p. 163).

Outro aspecto negativo, relacionado às ilustrações, foi destacado por Apolo (RC 22/11/11) ao relatar que há situações em que a ilustração utilizada não facilita a compreensão do conteúdo, como é apresentado no trecho abaixo.

Pesquisadora: Esse esquema e ilustração [ver na Figura 26] te ajudam a entender a explicação do conteúdo?

Figura 26 - Exemplo de esquemas dentro do material didático

Examples:

- Had you **studied** English before you moved to New York?
- We **had had** that car for ten years before it broke down.
- She **had not been sick until now**.

USES

- Completed Action Before Something in the Past
- Duration Before Something in the Past (Non-Continuous Verbs)

The Past Perfect expresses the idea that something occurred before another action in the past. It can also show that something happened before a specific time in the past.

Examples:

- I **had** never **seen** such a beautiful beach before I went to Kauai.
- I did not have any money because I **had lost** my wallet.

The diagram also features a timeline with 'Past', 'Present', and 'Future' markers, and an illustration of a person working on a car.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Apolo: Bom, tem alguns esquemas aqui, tipo esse [ver na Figura 26] que às vezes eu não consigo compreender muito bem, eu, particularmente falando, mas assim em termo de escrita e tudo, tirando esse esquema aqui com a figura eu consigo entender tudo direitinho. A relação que eles fazem com o gráfico e a figura às vezes eu não consigo entender muito bem não.

Pesquisadora: Nesse caso [ver na Figura 26], se não tivesse o esquema conseguiria entender tranquilamente ou ele te esclarece?

Apolo: [o aluno para para ler] Eu conseguiria entender, particularmente falando, sem o esquema eu conseguiria entender. Eu, particularmente, os meus colegas eu não sei.

Conclui-se, então, que as ilustrações quando vinculadas ao conteúdo, tornam a percepção mais fácil, ajudam na memorização das informações e dependendo da situação em que forem utilizadas, podem também contribuir para o entendimento da explicação e/ou do exemplo. Entretanto, é importante destacar que não devem ser utilizadas apenas para “decorar” a *web* aula, mas sempre ligadas ao conteúdo que está sendo trabalhado, porque a seleção, o desenvolvimento e o tratamento requer tempo da equipe de produção e dos professores envolvidos. Além disso, ilustração sem significado pode sobrecarregar, cognitivamente, de forma desnecessária, o aluno durante a leitura/estudo do conteúdo.

Vale destacar que se a ilustração for utilizada de forma relacionada com a temática em discussão, ela não perderá seu caráter lúdico, agradável, atrativo, de descanso e de chamar atenção. Ao contrário, será fortalecida, já que passaram a ter um significado maior por fazer parte das explicações e poder contribuir na ativação dos conhecimentos prévios que o aluno tem sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, segundo Chun e Plass (1996 *apud* BRAGA, 2010).

Os alunos destacam, ainda, que as ilustrações tornam o material mais interativo e que alguns de seus tipos podem ter um caráter infantil. De acordo com o mapeamento (ver Gráfico 6), verificou-se que apenas em duas disciplinas ocorreu a inclusão de animações, e que, normalmente, se trabalha apenas com ilustrações estáticas, como desenho, fotografia e gráfico. O interessante dessa informação é que as ilustrações estão conseguindo fazer com que haja o envolvimento dos alunos, mesmo que não tenham que, necessariamente realizar algum tipo de ação.

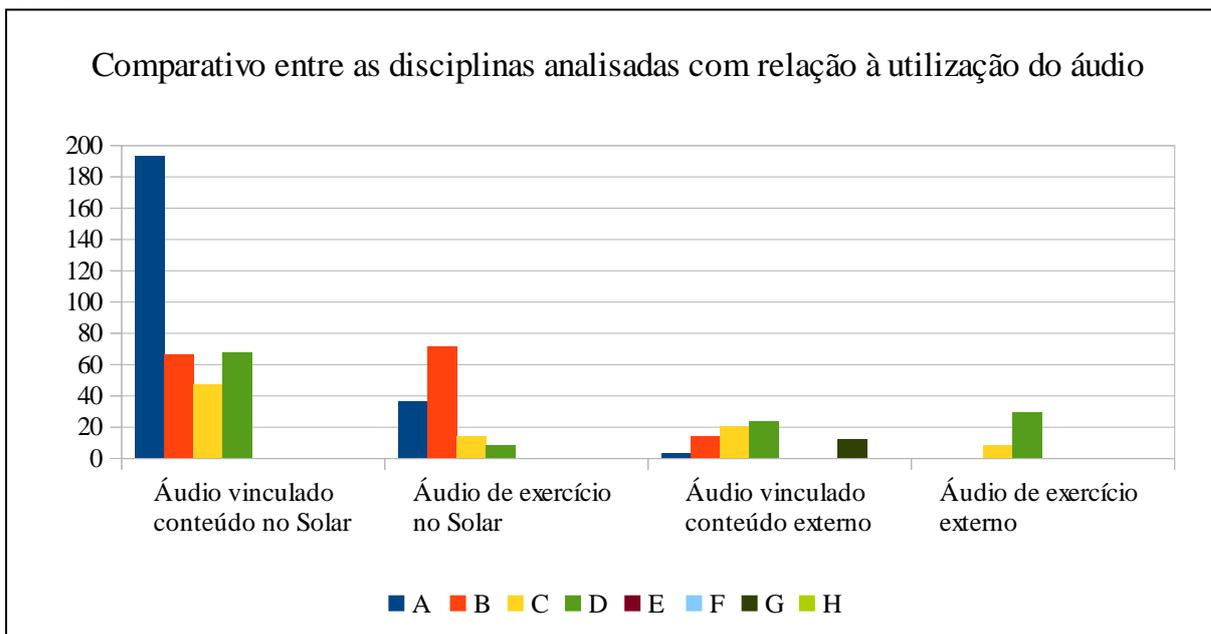
Já com relação ao caráter infantil das ilustrações, uma possível explicação para isso pode estar na grande utilização de desenhos durante a apresentação dos conteúdos e de alguns exercícios durante a *web* aula e nos *site* sugeridos para o aluno como forma de aprofundamento. Tais desenhos muitas vezes são extraídos da *internet* e feitos a partir de um estilo de traço que lembra *cartoon* e/ou desenho infantil. Talvez essa percepção mudasse se fossem incorporadas mais fotografias e desenhos num estilo humanizado e adulto.

4.2.1.2 *Áudio*

Sobre os arquivos de áudios, verificou-se, durante o mapeamento, que estão disponibilizados dentro das *web* aulas apenas nas disciplinas dedicadas ao desenvolvimento oral dos alunos com relação à língua inglesa. Além disso, constatou-se que a maioria das ocorrências é ligada a explicações e demonstrações de pronúncia (conteúdos), conforme o Gráfico 7.

Já nos arquivos de áudio indicados no ciberespaço, percebe-se que, assim como na *web* aula, há uma maior disponibilização de arquivos ligados à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da pronúncia de palavras, frases e textos. Ocorrendo uma exceção na disciplina “G” que, apesar de trabalhar os aspectos da produção textual, indicou textos acompanhados de áudio para complementar o estudo dos alunos. Atendendo, assim, a uma das sugestões dos alunos, sobre a utilização de áudio também das disciplinas escritas. Embora seja uma iniciativa tímida, pode ser utilizada como exemplo para as demais disciplinas.

Gráfico 7 - Gráfico comparativo entre as disciplinas analisadas com relação à utilização do áudio



Fonte: BRAGA, 2012.

É importante destacar que todos os relatos dos alunos, durante essa seção, estão relacionadas apenas às disciplinas destinadas ao desenvolvimento e compreensão oral da língua inglesa, já que sua ocorrência está resumida a este grupo de disciplinas.

Os alunos relataram que gostam dos arquivos de áudio disponibilizados no material didático e o consideram um suporte muito bom (HEFESTO, RC 26/10/11). Ares (RC 17/11/11) destaca que “o áudio é o principal” e Apolo (RC 04/10/11) comenta que “os [recursos] sonoros são extremamente imprescindíveis, porque nós não temos professores todos os dias para poder esclarecer uma pronúncia. Às vezes, você tem uma duvidazinha e esses recursos acabam te ajudando de alguma forma”, porque, segundo Selene (RC 02/11/11) “a gente vai ouvindo as palavras e como (...) são pronunciadas”.

Perseu (RC 24/11/11) e Selene (RC 02/11/11) destacam que, por meio dos materiais em áudio, os alunos têm a possibilidade de ouvir um nativo do idioma falando, já que o conteúdo traz “gravações das pessoas falando em inglês, para a gente entender, falar, repetir, aperfeiçoar o inglês” (AFRODITE, RC 06/10/11).

Apolo (RC 22/11/11) complementa dizendo que “temos frases diversas e você clica num botão de play [disponibilizado dentro da aula] e escuta a pronúncia de toda a frase, não de todo o conteúdo, mas de algumas frases sim, e, aí, com certeza ajuda a melhorar a pronúncia da gente”. Hélio (RC 10/11/11) finaliza dizendo que “a parte prática [do conteúdo] vem com o áudio”.

Hefesto (RC 26/10/11) chama atenção para o fato de que “a gente tem que trabalhar muito o áudio para poder ter uma boa compreensão. Na realidade, o áudio é para isso mesmo. A gente não tem costume de estar trabalhando a audição” e por isso que no início “fica mais complicado mesmo”, mas destaca que, quando o áudio vem acompanhado da versão textual da locução, tem mais facilidade para entender (HEFESTO, RC 26/10/11).

O que se concluiu é que a disponibilização de sons, principalmente, de gravações da voz humana, é percebida como algo indispensável para os alunos do curso de Letras Inglês semipresencial da UAB/UFC, já que será por meio dela que poderão praticar, aperfeiçoar e compreender os diferentes aspectos que envolvem a pronúncia das palavras. Além disso, trazem para o ambiente de estudo situações reais de aplicação do conteúdo em estudo e podem até suprir a ausência que o aluno sente com relação a não ter uma interação constante com professores e colegas de classe.

Essa falta de interação entre os alunos durante o curso poderia ser superada também a partir das utilizações, constantes, de programas que possibilitassem conversas orais entre os participantes, assim como também por meio do desenvolvimento de trabalhos em grupo e de momentos de estudo presencial, já que se entende que não é porque o aluno está em um curso de EAD que ele precisa ficar isolado em casa, sozinho estudando.

Também foi constatado que por se tratarem de alunos que ainda estão se desenvolvendo em relação ao idioma, há um maior aproveitamento do áudio quando este é acompanhado por texto, seja no formato de legenda, de diálogo ou de narração. Já que será utilizado como suporte para identificar e compreender palavras que não são entendidas durante a reprodução do áudio.

A seguir, são destacados os problemas, as dificuldades e/ou as críticas que os alunos relataram com relação aos arquivos de áudio.

Para iniciar, é apresentado um trecho da fala da aluna Afrodite (RC 11/10/11), na qual apresenta uma das possibilidades de utilização do áudio dentro da aula e a dificuldade que tem quando utiliza o material impresso da mesma disciplina.

Então vamos lá. A parte pior do inglês... Deixa eu ver... Tem som aqui? São essas coisinhas aqui [os arquivos de áudio - ver na Ilustração 31], na disciplina “A” cada símbolo tem um som. Então, né, aqui vem dizendo o som que reproduz cada um [nesse momento clica no botão play para reproduzir o som do símbolo, conforme sinalizado pelo círculo amarelo na Figura 27].

Figura 27 - Exemplo de arquivos de áudio dentro da web aula

Symbol	Example word	Symbol	Example word
▶ p	Pen /pɛn/	▶ f	fan /fæn/
▶ b	Big /bɪg/	▶ v	van /væn/
▶ t	ten /tɛn/	▶ w	wet /wɛt/
▶ d	Den /dɛn/	▶ Y	Yes /jɛs/
▶ k	key /ki/	▶ h	hen /hɛn/
▶ g	get /gɛt/	▶ θ	thin /θɪn/

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Cada símbolo tem um som [vai clicando em vários símbolos para mostrar o som deles]. Esses aqui são os mais difíceis [um desses símbolos está sinalizado com círculos vermelhos na Figura 28].

Figura 28 - Áudio dentro da web aula - destacando os sons mais difíceis

Symbol	Example word	Symbol	Example word
▶ p	Pen /pɛn/	▶ f	fan /fæn/
▶ b	Big /bɪg/	▶ v	van /væn/
▶ t	ten /tɛn/	▶ w	wet /wɛt/
▶ d	Den /dɛn/	▶ Y	Yes /jɛs/
▶ k	key /ki/	▶ h	hen /hɛn/
▶ g	get /gɛt/	▶ θ	thin /θɪn/
▶ s	see /si/	▶ ð	thin /θɪn/
▶ z	zoo /zu/	▶ m	men /mɛn/

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

[O problema] A gente pega o impresso vem tudo isso aqui [quadro com os botões de play], mas não dá para gravar essas coisas [o áudio] e é cheio.

Um pouco mais adiante, Afrodite (RC 11/10/11) retoma esse assunto ao encontrar outros quadros com áudio e complementa

todas as aulas de inglês são assim, várias e várias coisas para a gente ouvir. Isso daqui [tabelas com áudio dentro da web aula] a gente não guarda nada, não adianta nada a gente ter isso dentro da apostila [impresso] e não souber o som. É só a palavra. Eu posso pronunciar do jeito que eu quiser. Não tem como saber, só se for ficar escrevendo toda palavra do jeito que se fala.

Hefesto (RC 26/10/11) também traz essa questão dos arquivos de áudio da *web* aula não serem salvos, dizendo que

já que faz parte da aula e do tópico, eu acho que a gente poderia pegar e resgatar [salvar]. Porque para cada disciplina dessa eu tenho uma pasta, se isso aqui [áudio] faz parte dessa aula, porque não poderia pegar? Seria importante, porque na dúvida você já iria lá, na sua pasta, não viria para o Solar. Ai você ficar só com o que está escrito.

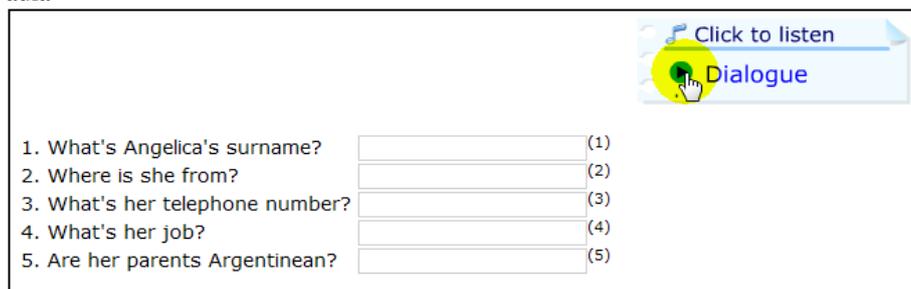
Afrodite (RC 11/10/11) destaca ainda que não há materiais em áudio anexados no Material de apoio dentro do AVA Solar.

Hefesto aponta dois problemas com relação aos arquivos de áudio dentro da *web* aula. O primeiro está relacionado ao volume da gravação do áudio, que, às vezes, é muito baixo e mesmo colocando fones nos ouvidos e aumentando o volume do computador no máximo ainda tem dificuldade para ouvir com clareza o que estava sendo apresentado pelo(a) locutor(a) (RC 26/10/11).

Já o segundo problema está relacionado à impossibilidade que se tem de pausar a locução dentro da *web* aula, explica que

você pode ter entendido as primeiras palavras dela [locutora] aqui, ai ela vai seguindo, ela dispara. Você não consegue parar ela não. Quando eu venho aqui [botão do play sinalizado com um círculo amarelo na Ilustração 33] ela começa de novo. Diferente do YouTube que você pode voltar a metade, 1/3, 2/3... Ai não tem. Aqui é tudo no mesmo jeito [sem controle]. Todos os exercícios de áudio [nesse momento clica em outro botão de play a baixo do primeiro e começa a sair um segundo áudio. O primeiro não parou, ficaram os dois áudios ao mesmo tempo]. Você não tem um *stop* (HEFESTO, RC 26/10/11).

Figura 29 - Tela de uma disciplina – Aulas – Exemplo exercício com áudio da web aula



Click to listen Dialogue

1. What's Angelica's surname? (1)
2. Where is she from? (2)
3. What's her telephone number? (3)
4. What's her job? (4)
5. Are her parents Argentinian? (5)

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Todos esses problemas podem ser classificados como sendo de ordem técnica e, com exceção da disponibilização dos arquivos de áudio, podem ser facilmente solucionados. De qualquer forma, podem trazer consequências negativas para a aprendizagem dos alunos, como, desmotivação e abandono.

Para os problemas do volume e do controle, podem-se apresentar algumas justificativas/sugestões. Sobre o volume, pode ser que durante a gravação ou na compressão do arquivo do áudio para o formato aceito na *web* aula tenha ocorrido uma perda no volume. Se for a segunda opção, basta voltar para o arquivo original e realizar uma nova conversão, tomando cuidado para que não ocorra outra perda.

Com relação à falta de um controle por parte do aluno durante os áudios disponibilizados, isso pode ser resolvido a partir de uma padronização com relação aos comandos de iniciar e pausar vinculados aos arquivos de áudio, já que durante uma mesma *web* aula tem-se a presença de áudio apenas com o botão iniciar e áudio com os botões iniciar

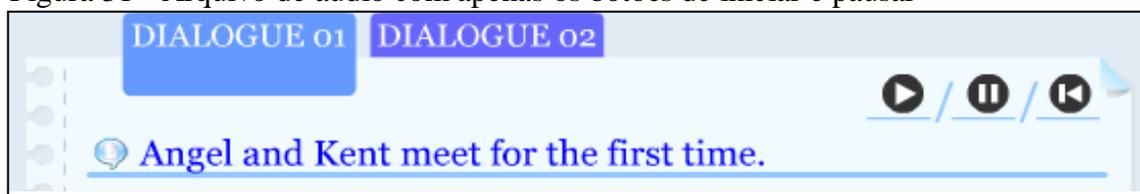
e pausar, conforme apresentado nas Figura 30 e Figura 31. Ou seja, não haveria a necessidade de se desenvolver uma nova ferramenta, apesar de aplicar a mesma em todos os arquivos de áudios disponibilizados durante a *web* aula.

Figura 30 - Arquivo de áudio com apenas o botão de iniciar



Fonte: SOLAR/UFC, 2012.

Figura 31 - Arquivo de áudio com apenas os botões de iniciar e pausar



Fonte: SOLAR/UFC, 2012.

Por fim, o problema apontado por Afrodite e Hefesto exige um repensar por parte de desenvolvedores das *web* aulas. Isso porque as *web* aulas das disciplinas analisadas podem ser caracterizadas como materiais multimídias, apesar de suas diferenças de quantidade de uso, como visto no mapeamento do Gráfico 5. Como são desenvolvidas para serem utilizadas a partir da *internet*, todos os seus arquivos ficam locados em um servidor e são chamados por meio de *links* internos. Entretanto, quando o aluno salva a versão PDF do conteúdo, todos esses *links* são rompidos, ocasionando, assim, a perda dos arquivos por parte dos alunos. Uma possibilidade para minimizar essa perda, porque ainda está vinculado à *internet*, poderia estar na configuração do arquivo PDF, para que esse não perca a ligação com os *links* dos áudios e, ao serem clicados, chamariam seus respectivos arquivos.

Outra possibilidade seria disponibilizar no menu Material de apoio todos os arquivos de áudios utilizados durante a disciplina, que poderiam estar em pastas compactas e divididos por aula.

Além dessas dificuldades técnicas, Selene e Perseu destacaram mais dois problemas que estão ligados ao conteúdo, conforme apresentados a seguir.

Selene (RC 02/11/11) chama atenção para um aspecto importante nas disciplinas que trabalham a questão oral, a entonação que a pessoa deve dar ao pronunciar uma sentença em inglês e que sente falta de haver mais materiais desse tipo dentro das aulas, por isso faz o seguinte comentário

quando a gente está aprendendo língua, a gente fala de um jeito muito linear. Assim não dá a entonação das palavras direito, como se realmente estivéssemos falando no português, por exemplo, se eu for falar uma frase em inglês que está demonstrando admiração ou um susto ou alguma coisa assim, não tem aquela entonação que a pessoa tem que dá? Na pergunta, num tem que fazer tom de pergunta? Ai, eu acho que o professor podia dá uns *feedback* com relação a isso, de está ajudando ou até mesmo na própria aula, nas próprias aulas ter alguma coisa relacionado a isso, porque a gente muitas vezes fala inglês de um jeito só, quando eles [nativos do idioma] falam muito cheio de entonação na frase. Dando vida ao diálogo. Isso não tem também.

Por fim, Perseu (RC 04/11/11) destaca que ainda tem muita dificuldade com a língua inglesa e quando busca ajuda na questão da pronúncia e não a encontra na *web* aula ou nos *links* sugeridos, acaba recorrendo ao Google Tradutor, mas, mesmo assim, ainda tem problemas, como relata:

se a gente recorre ao Google Tradutor para tentar ouvir algumas palavras de inglês a gente acaba não entendendo bem e quando a gente vai jogar no áudio da atividade a pronúncia não sai como o professor espera, então soa como se de repente como se fosse uma dificuldade do aluno. E na verdade, não é necessariamente uma dificuldade do aluno, porque a gente recorre a algumas coisas que podem dá o suporte. Só que a gente se sente muito vulnerável, porque a gente depende de toda uma plataforma virtual. Então o que acontece é que a maioria dos alunos acabam recorrendo a cursos paralelos, como no meu caso e de outros alunos, para poder dá um suporte maior [na questão das pronúncias, escrito e compreensão].

Pelo fato de estar fazendo um curso de idiomas concomitante com o curso da UFC, Perseu (RC 04/11/11) acaba fazendo uma comparação entre o tipo de áudio disponibilizado, nos dois cursos de línguas, para os alunos no início da licenciatura. Comenta que, no curso de idiomas, os áudios são mais simples e faz a seguinte explicação: “são simples não no sentido de tornar fácil o aprendizado para a gente, mas no sentido de a gente começar a ter as primeiras percepções do áudio, para depois ir para um grau de dificuldade maior”.

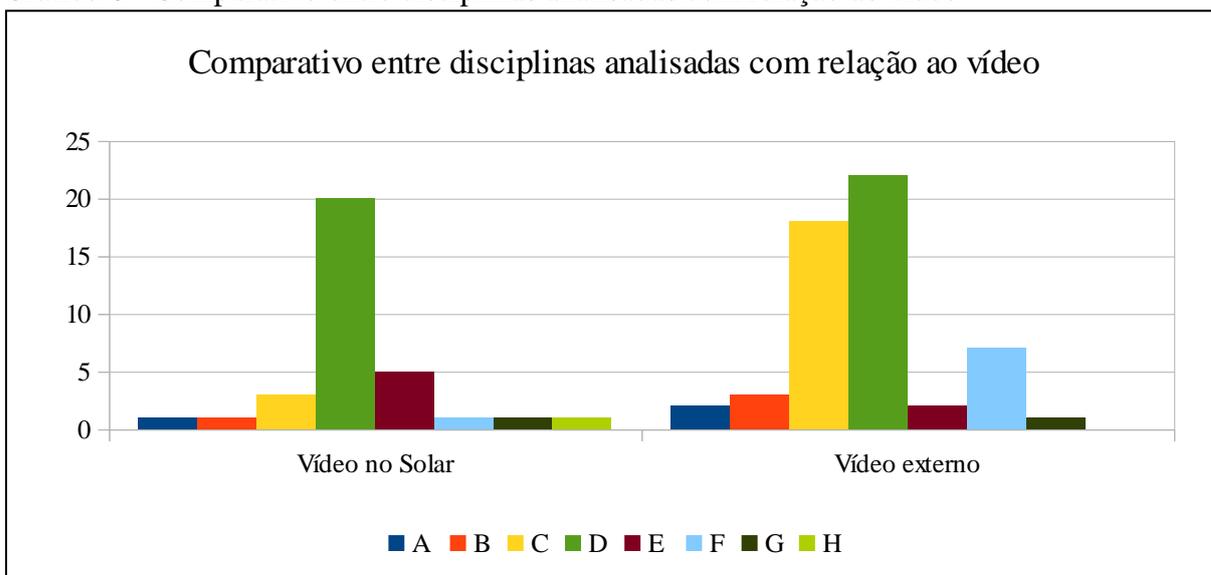
O relato do Perseu vem contrapor ao depoimento de Hélio, quando afirmou que o aluno tem condição de, a partir do material didático das disciplinas estudadas, desenvolver-se sozinho nas habilidades relativas ao idioma. Por se tratarem de alunos com nível de proficiência totalmente diferentes, pode-se afirmar que essa contradição vem para confirmar a importância que os conhecimentos prévios têm para o desenvolvimento do aluno durante a graduação e que os alunos que entram sem nenhuma informação sobre isso acabam tendo mais dificuldades e problemas durante as atividades e as disciplinas.

4.2.1.3 Vídeo

Com relação aos vídeos, na maioria das disciplinas, apenas há o vídeo de abertura do curso/disciplina disponibilizado dentro da *web* aula, com exceções das disciplinas “C”, “D” e “E” que trouxeram outras possibilidades de vídeos dentro da aula, sendo que a “D” foi a que mais utilizou.

Já os vídeos disponibilizados por meio de *links* externos, apenas a disciplina “H” não indicou nenhum. Entretanto, vale destacar que com exceção das disciplinas “E” e “G”, todas as outras disciplinas indicaram mais vídeos fora do que dentro das *web* aulas, conforme pode ser observado no Gráfico 8. Além disso, pode-se afirmar que as disciplinas voltadas para a questão oral do idioma são as que mais utilizam o recurso do vídeo no decorrer de suas aulas.

Gráfico 8 - Comparativo entre disciplinas analisadas com relação ao vídeo



Fonte: BRAGA, 2012.

Segundo Apolo (RC 04/10/11), o vídeo disponibilizado “é bacana, porque tem o áudio juntamente com as imagens”. Já Selene (RC 02/11/11) acha os vídeos interessantes por conta das possibilidades que o recurso apresenta, como exemplo cita o vídeo *21 Accents*¹¹ que mostra uma mesma frase sendo pronunciada a partir de diferentes sotaques, permitindo ao aluno conhecer diferentes formas de entonações e pronúncia das palavras nos diferentes países de língua inglesa.

Outro motivo apresentado por Apolo (RC 22/11/11) para gostar do vídeo é que, por ser um aluno de EAD, o vídeo lhe dá a sensação de ter um professor explicando o

¹¹ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=3UgpfSp2t6k>>.

conteúdo. Comenta que “eles [vídeos] ajudam bastante na compreensão, eu sinto como se tivesse um professor dando uma aula para mim. Isso facilita bastante do que você só ler o que está escrito”.

Um exemplo para essa situação mencionada por Apolo foi apresentado por Selene (RC 02/11/11), quando relata o caso de um dos vídeos disponibilizados durante uma das disciplinas, no qual a pessoa que fala utiliza-se de imagens e gestos para demonstrar o que estava apresentando. De acordo com a aluna, essa combinação de fala, gesto e ilustrações “facilita o entendimento, porque só ouvindo a gente entende, mas quando a gente vê a pessoa falando, a gente consegue entender com mais facilidade devido aos gestos, para onde ela aponta e mexe no objeto. A gente consegue entender mais” (SELENE, RC 02/11/11).

As falas apresentadas até o momento sobre os aspectos positivos dos vídeos para as disciplinas analisadas estão diretamente relacionadas com as ideias defendidas por Almeida et al (2009) e Moran (1995) com relação à contribuição do vídeo para a educação. Comentam que a partir da combinação da comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, o vídeo conduz o aluno/espectador da intuição para a lógica e da emoção para a razão, além de ser capaz de seduzir, informar, entreter e projetar para outras realidades, tempos e espaços.

Retornando às falas dos alunos, Selene (RC 02/11/11) apresenta como sendo positivas as indicações de vídeos de *sites* externos, como, do YouTube, porque quando o aluno chega tem a possibilidade de navegar por outros arquivos, relacionados ou não à temática da aula, o que permite ampliar seus conhecimentos, aprender mais e encontrar materiais que possam ajudá-lo a atingir seus objetivos.

Já as dificuldades que os alunos têm com o vídeo são as seguintes: falta da legenda, arquivos que demoram a carregar e pouca disponibilização de vídeo dentro do material didático das disciplinas.

Hefesto (RC 26/10/11) é quem destaca a dificuldade com relação à falta da legenda. Contou que teve um vídeo no início do curso no qual havia uma pessoa apenas falando em inglês, e, por ser iniciante, não conseguiu compreender o texto apresentado. Resultando, assim, num baixo aproveitamento do material apresentado.

Com relação à dificuldade de visualização de alguns vídeos, Hefesto (RC 26/10/11) relata, em uma das vezes que passou por isso, que “fica cortando e para você ter um entendimento é difícil. Esse vídeo [ver na Figura 32] foi muito complicado, não contribuiu muito não. Cortando direto. No caso aqui foi só visual [pelo fato de ter legenda], porque o áudio e som aqui foi embora”, já que não conseguiu ter continuidade durante a visualização

do arquivo apresentado dentro da *web* aula. Mas, por conta da legenda, conseguiu entender todas as informações que seriam passadas pela professora.

Figura 32 - Vídeo do exemplo citado pelo aluno Hefesto com relação à dificuldade de visualização



Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Entretanto, essa é uma dificuldade a que todo usuário de um material hipermediático pode estar sujeito, conforme Godwin-Jones (1999 *apud* SIQUEIRA, 2006). Segundo o autor, o conteúdo hipermediático tem por vantagem favorecer o desenvolvimento de uma abordagem comunicacional, mas também pode trazer alguns problemas, como o vídeo que trava muito ou uma página que não existe mais. Claro que há fatores que podem contribuir para isso, como, o tipo e a velocidade da conexão utilizada pelo aluno.

Já com relação à última dificuldade, Ares (RC 17/11/11) comenta que “não tem muito vídeo” e que os vídeos a que assiste “só seriam mesmo os filmes que consigo ver, mais seriados. Nada relacionado ao conteúdo”.

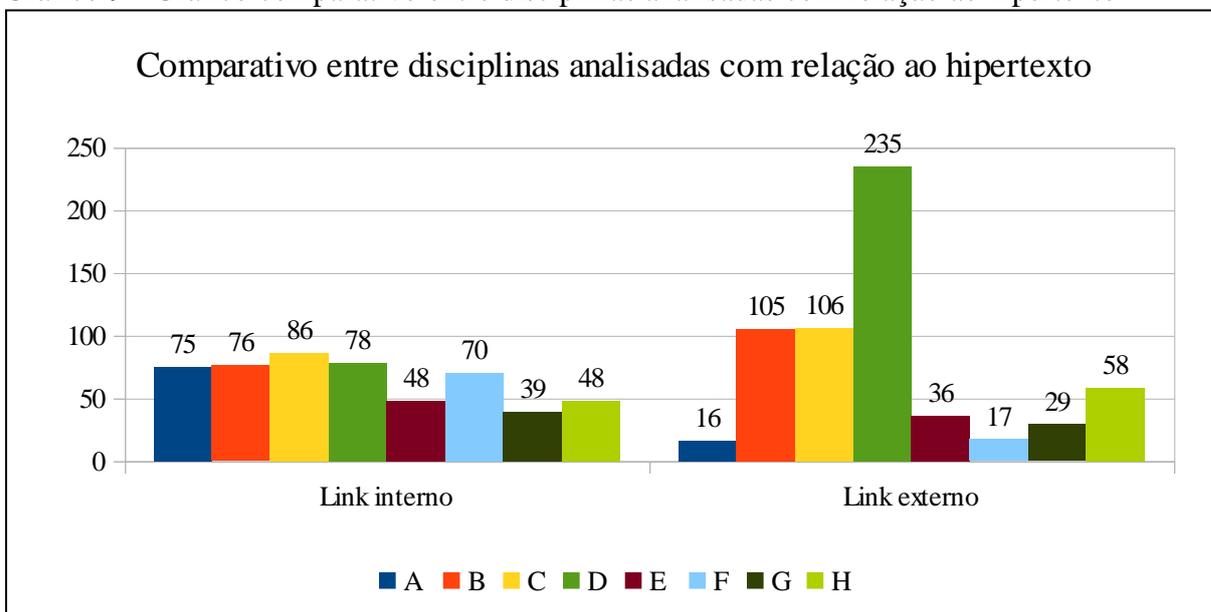
Quando combinada essa informação com o gráfico do mapeamento sobre a utilização do vídeo nas disciplinas estudadas, pode-se confirmar a posição do participante sobre a oferta de vídeo. Apesar de ter havido a inclusão de vinte arquivos de vídeos dentro da *web* aula da disciplina “D”, nas outras sete disciplinas não passou de cinco. Aliado a isso, tem-se que o aluno em questão prefere dedicar seu estudo à *web* aula da disciplina e aos materiais que possui em casa, ou seja, praticamente, não acessa os *links* externos disponibilizados dentro do material didático.

4.2.1.4 Hipertexto

Partindo para a análise dos *links* internos e externos, percebeu-se a sua presença constante durante as disciplinas analisadas. Embora nos *links* internos haja um intervalo padrão com relação à quantidade desse recurso no decorrer dos materiais didáticos das disciplinas, que varia entre 70 a 80 a incidência desse recurso.

Já nos *links* externos, há uma maior incidência nas disciplinas que trabalham a questão oral da língua inglesa, sendo que a disciplina “D” apresentou uma quantidade de *links* quase duas vezes maior que as disciplinas “B” e “C”, e quase treze vezes mais que a disciplina “F” que foca a produção textual, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Gráfico comparativo entre disciplinas analisadas com relação ao hipertexto



Fonte: BRAGA, 2012.

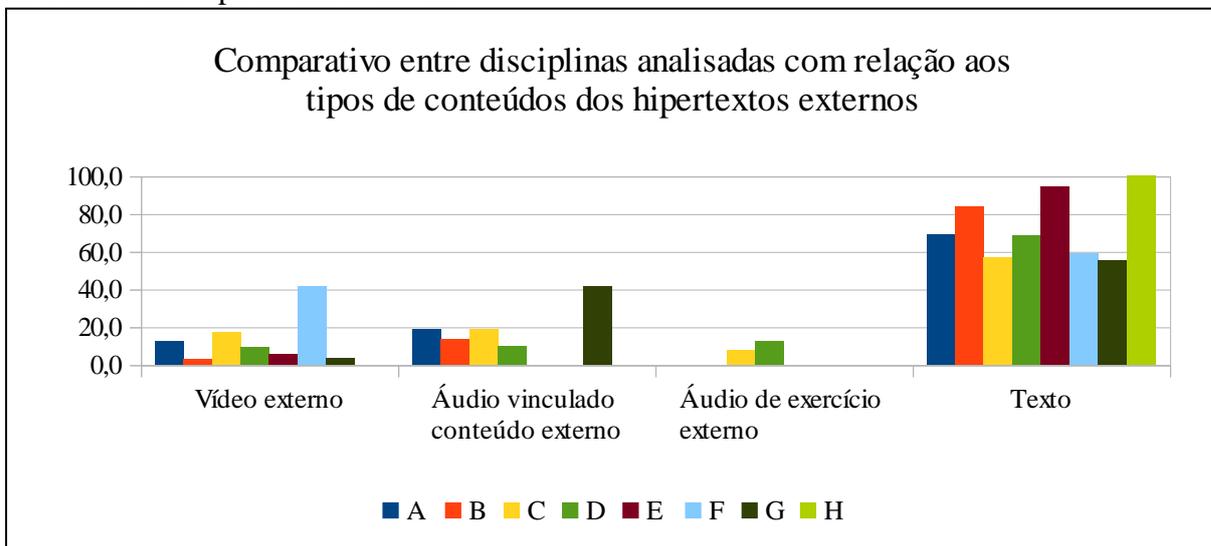
O interessante desses dados, e que chama a atenção, é que alguns alunos do segundo semestre comentaram que a disciplina “D” era melhor que a disciplina “C” porque era mais interativa, atrativa e dinâmica. Entretanto, o que se constatou durante o mapeamento foi uma estrutura de aula muito direcionada para a indicação de *links* externos, que tinham por objetivo proporcionar atividades práticas e de desenvolvimento de vocabulário. Fato destacado como negativo nos depoimentos dos alunos.

Ainda sobre os *links* externos, durante o mapeamento se fez um segundo levantamento para saber que tipo de material é disponibilizado para os alunos.

Constatou-se que, das oito disciplinas analisadas, cinco tinham mais de 60% dos endereços sugeriam páginas que só trabalham com textos, sejam, por exemplo, no formato de exercícios, reportagens e/ou explicações. Entretanto, vale destacar que, em todas as

disciplinas, o percentual de vídeos e áudios sempre esteve abaixo dos textos e que, na maioria dos casos, não passou de vinte por cento, conforme apresentado no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Gráfico comparativo entre disciplinas analisadas com relação aos tipos de conteúdos dos hipertextos externos



Fonte: BRAGA, 2012.

Com relação aos áudios, apenas as disciplinas “C” e “D” trouxeram páginas extras de exercícios com o apoio sonoro. Entretanto, é interessante verificar que as disciplinas “F” e “G”, que têm como foco a questão escrita, disponibilizaram mais que o dobro de vídeos e áudio de conteúdo, respectivamente, quando comparadas com as disciplinas orais.

Ainda, segundo o Gráfico 10, pode-se concluir que existe o predomínio das informações textuais em relação às visuais e às sonoras nos materiais sugeridos. Mesmo se tratando de um conteúdo/course/contexto que tenha muita necessidade da combinação de diferentes mídias, já que será por meio delas que os alunos poderão ter experiências mais próximas da realidade do idioma que estão aprendendo/aprofundando.

De acordo com as falas dos participantes, o hipertexto tem, ao mesmo tempo, um lado positivo e um lado negativo para o aluno durante seus estudos. Segundo Éolo (RC 27/10/11), isso acontece, porque

na maioria das vezes vêm *links*. Ai vem um *link* para uma página, a gente pode ir só para aquela página ou se interessar mais pode ir pro *links* que tem dentro daquela mesma página que vai puxar para o mesmo assunto. Ai nisso vem muito conteúdo, mas é por escolha própria, porque aquele *link* apontado para o conteúdo, ai se você quiser entender mais um pouco, procurar um pouco mais, fica meio que perdido.

Hermes (RC 27/10/11) complementa dizendo que

ao mesmo tempo que estimula a curiosidade do aluno, atrapalha um pouco, porque é muita informação. É como o Éolo disse, o *link* é para um determinado conteúdo específico, mas dentro daquele *link* tem outras atividades complementares. Auxilia, até certo ponto, ajuda a entender a atividade, mas devido a tanta informação que é passada, torna-se um pouco assim... Deixando muito a desejar... Dificulta a compreensão do material.

Conclui-se, a partir dos relatos, que o hipertexto é interessante para o aluno ao possibilitar-lhe ter acesso a diferentes informações, auxiliar na compreensão e estimular a curiosidade, mas também pode ser um problema, porque este pode acabar se perdendo em meio às páginas e conteúdos acessados, dificultando o entendimento.

Tricot e Rufino (1999 *apud* SIQUEIRA, 2006) defendem que em um material didático hipermediático deve-se trabalhar com a ideia de no máximo quatro *links* de aprofundamento dentro da própria aula (*link* interno) e quatro que direcionem para outros materiais (*link* externo). Entretanto, o que se constatou nas disciplinas, a partir de uma estimativa, foi que todas disponibilizam mais de oito *links* internos e que a maioria indica acima de nove *links* externos, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 2 - Estimativas de utilização dos links nas disciplinas analisadas

	A	B	C	D	E	F	G	H
Link interno	15	15,2	17,2	13	8	14	6,5	8
Link externo	3,2	21	21,2	39,2	6	3,4	4,8	9,7

Fonte: BRAGA, 2012.

Vale destacar para a determinação desses valores, que representam uma aproximação, realizou-se a divisão entre o número de aulas pela quantidade de *links* internos e de *links* externos contabilizados em cada disciplina. A seguir, são apresentados os aspectos positivos com relação aos *links* externos.

Hefesto (RC 26/10/11) destaca a acessibilidade como um ponto positivo, porque tem acesso fácil a materiais diversos e há possibilidade de utilizá-los em diferentes ambientes e contextos. Já Perseu (RC 04/11/11) conta que o aluno, ao sair do Solar, tem que ter consciência de ir além da proposta da universidade, já que “a *internet* é uma fonte, (...) uma fonte de obtenção de conhecimento” (HÉLIO, RC 10/11/11).

Além desses pontos, existem, ainda, segundo os alunos, dois aspectos positivos com relação à presença do hipertexto dentro do material didático: o aprofundamento e o suporte.

Com relação ao aprofundamento, Apolo (RC 04/10/11) relatou que, às vezes, considera o conteúdo de algumas aulas resumido e que os *sites* sugeridos o ajudam a aprofundar mais no conteúdo que está sendo trabalhado, ou seja, “a UFC [material didático] dentro do Solar pode ser até um pouco resumido, mas eles oferecem *sites* muito bons que levam ao aprofundamento do assunto e faz com que a gente realmente aprenda” (APOLO, RC 04/10/11). Afrodite (RC 11/10/11) complementa dizendo, que “o que tem fora é mais para você aprender mais. Para você se interessar mais, aprofundar mais no assunto”.

Hefesto (RC 06/10/11) compreende os conteúdos disponibilizados nos hipertextos como subtítulos do material didático e que eles compõem “a apostila [material didático] propriamente dita”. Na mesma forma, Selene (RC 02/11/11) os entende como conteúdos extras, porque os “*links* que eles colocam, muitas vezes, não têm só aqui [conteúdo indicado]. Através daquele *site* eu vou encontrar muito mais informação”. Por isso, os utiliza como referência, “já que eles [Solar/professores/material didático] estão utilizando, a gente pode crer que é confiável”.

Sobre o aspecto suporte, Apolo (RC 04/10/11) relatou que utiliza os *sites* sugeridos para solucionar as dúvidas que está tendo com relação ao conteúdo da disciplina, porque “além de explicações, ele [*site* sugerido] oferece atividade para que a gente possa treinar aquilo que está sendo estudado na aula, isso é bem interessante, para colocar na prática. Contextualiza ainda mais o conteúdo” (APOLO, RC 22/11/11).

Hefesto (RC 26/10/11) comenta, ainda, que o hipertexto tem uma grande influência dentro do conteúdo da aula, possibilitando uma “amarração maior no entendimento da disciplina que está sendo estudado, no conteúdo, (...) e às vezes ele [*link*] ajuda até mais que a própria aula”.

Conclui-se, então, que os materiais indicados a partir dos *links* externos são percebidos como subtítulos das *web* aulas e contribuem para a aprendizagem à medida que possibilitam ao aluno aprofundar, praticar e contextualizar as informações que estão sendo passadas durante as aulas. Além disso, representam um convite ao aluno para ir além da indicação da Universidade, ao estimular a navegação e a busca por materiais que possam ser utilizados durante o curso, possibilitando, assim, a criação de uma rede de aprendizagem que o ajudará a se desenvolver.

A impossibilidade de ter, no mesmo arquivo PDF da *web* aula, os conteúdos disponibilizados nos hipertextos é uma das dificuldades elencadas. De acordo com Hefesto (RC 26/10/11), “quando a gente imprime a apostila, não imprime isso aqui [conteúdo que o *link* traz], ele só bota o *site* [endereço]” e “embora isso aqui seja um anexo [do conteúdo],

você vai ter que toda vida estar abrindo [acessar pela *internet*] para poder estudar” (HEFESTO, RC 26/10/11).

Ares (RC 06/10/11) complementa, dizendo que outro problema é relativo ao arquivo de PDF não ter o conteúdo dos hipertextos e estar ligado a quem estuda, principalmente, pelo impresso e não tem muito acesso à *internet* e/ou ao computador, porque tal aluno acaba sendo prejudicado, ao perder a oportunidade de entrar no *site* e aprofundar o conteúdo.

Perseu apresenta dois problemas com relação ao hipertexto. O primeiro está ligado ao grau de dificuldade dos conteúdos disponibilizados nos *sites*, comenta que “para cada assunto existe uma atividade específica onde a gente pode ir treinar. São atividades extras, mas essas atividades extras, que são disponibilizadas, nem todos os alunos têm a capacidade de desenvolvê-las sozinho” (PERSEU, RC 04/11/11) e que, apesar de ter acesso às explicações, acaba se deparando com situações que não consegue solucionar.

Em relação ao segundo problema, destaca que os hipertextos são restritos (PERSEU, RC 04/11/11), limitados a um determinado conteúdo e/ou atividade. E, ao explicar melhor essa característica, comenta que

são palavras, digamos assim, se a intenção daquele trabalho é falar sobre esporte então ele coloca uma série de esportes e você tem a oportunidade de ouvir a pronúncia desses esportes, tem como praticar isso. E geralmente, o trabalho de *listening* que a professora pede é que a gente faça essa gravação dos sons que nós ouvimos. Muitas vezes se resume muito nisso, mas se de repente eu quero formar sentenças a partir dessas palavras eu não consigo, porque eu não tenho esse material.

Entretanto, Ártemis e Cratos não veem os hipertextos sugeridos como sendo limitados a um determinado assunto. Na verdade, o problema para eles é porque os consideram muito amplos. Ártemis (RC 16/11/11) comenta que “os *links* que são colocados para a gente estudar, não é específico, assim, voltado para aquilo que você está estudando. É muito amplo. É muita coisa que não é importante, não é interessante”. Cratos (RC 16/11/11) complementa dizendo que “é uma avalanche de informação, muitas vezes, inúteis e que a gente não vai precisar usar”.

Outro aspecto negativo do hipertexto está relacionado à equação: quantidade de informação e tempo disponível. Hefesto (RC 06/10/11) relata que há uma certa quantidade de *links* para serem abertos “e que, na maioria das vezes, a gente perde muito tempo tentando abrir todos os *links* para poder fazer a leitura”, não só pela questão da quantidade, mas também por demorar a carregar todos os *sites* sugeridos. Fala ainda que “às vezes, a gente não

pode nem tomar isso como uma aprendizagem, porque gera muito tempo, então acho que isso é uma perda muito grande no conteúdo propriamente dito”.

Apolo (RC 22/11/11) comenta que tenta acessar todos os hipertextos sugeridos, mas “às vezes, são arquivos bem extensos. Muita, muita coisa para ler e nem sempre a gente tem tempo suficiente para ler tudo”. Afrodite (RC 11/10/11) reforça, dizendo que há muitas sugestões de materiais externos, principalmente, nas disciplinas do tipo “C” e “D” e que, geralmente, não os vê, porque utiliza o material didático base da disciplina e, ao contrário do que outros colegas falaram, afirma que a *web* aula supre todas as suas necessidades com relação ao conteúdo (AFRODITE, RC 11/10/11).

Por fim, Hermes (RC 16/11/11) apresenta a seguinte sugestão para tentar minimizar o problema da grande quantidade de informação passada para os alunos durante as disciplinas. Propõe que ocorra uma seleção “bem mais elaborada” dos *links* que serão disponibilizados, para que se coloque os mais próximos da temática de estudo e os mais relevantes, “porque ensinar não é só repassar o conteúdo, é você saber elaborar e trabalhar o conteúdo” (HERMES, RC 16/11/11).

As dificuldades, com relação ao uso do material em PDF e impresso, já foram discutidas e parte na mesma natureza, rompimento da ligação entre material e *link*, assim como já se trabalhou a disponibilização de materiais que podem estar acima do nível de proficiência dos alunos. Com relação à questão da limitação e da amplitude dos conteúdos sugeridos pelos *links*, pode-se verificar que não há um consenso entre os participantes, e nesse caso ocorreram opiniões divergentes entre alunos do mesmo semestre.

O interessante é que quando se trata dos *links*, o aluno é quem determinará quais serão os caminhos percorridos e como isso acontecerá. O que se percebe é que os alunos, principalmente, os que estão no início do curso, normalmente, tentam fazer tudo que é sugerido e indicado na *web* aula e nos *links*, o que nem sempre é necessário, já que são materiais complementares que têm por natureza aprofundar a discussão ou trazer mais possibilidades de prática.

Levando em consideração que a *web* aula é a base sobre a qual o aluno irá construir seu conhecimento e que os *links* externos são as rotas alternativas que o aluno pode pegar para aprofundar as informações passadas, seja por meio de leitura, exercícios, jogos ou vídeos, uma possibilidade de uso que não sobrecarregue o aluno é por meio da seleção dos materiais a partir das necessidades e objetivos para aquele momento, que pode ocorrer já na *web* aula, a partir da explicação é que fornecida junto com os *links*.

Além disso, o aluno deve assumir a posição de coautor do material didático. O professor conteudista construiu juntamente com o setor de produção uma proposta, uma ideia de material didático, mas será o aluno, a partir de suas escolhas de acesso e de visualização, quem construirá a versão “final” daquele material, que deve ser percebido como uma obra inacabada e adaptável.

Entretanto, Braga (2010) destaca que há casos em que os alunos, ao navegarem pelos *links*, não conseguem fazer relações entre as informações apresentadas e isso pode prejudicar sua aprendizagem, porque, enquanto no texto “tradicional” há começo, meio e fim bem delimitados e conectados, num hipertexto isso não acontece e cabe ao aluno fazer essas relações, pois quando não realizadas podem despertar-se o mesmo sentimento expresso por Hefesto, de que só perdeu tempo e não conseguiu agregar nada a sua aprendizagem.

4.2.2 Tipos de conteúdos trabalhos por meio dos recursos hipermediáticos

Nessa seção, são apresentados alguns exemplos de conteúdos trabalhos com os alunos do curso de Letras Inglês da UAB/UFC, a partir de áudio, vídeo e hipertexto disponibilizados no decorrer do material didático.

Vale destacar que não se falará exclusivamente do conteúdo trabalhado a partir das ilustrações, porque são utilizadas como suporte/apoio nos outros recursos, por isso não são tratadas de forma separada.

Tal tópico tem por objetivo a demonstração de como é realizada a articulação entre recurso, conteúdo, necessidades do aluno e contexto do curso, já que os exemplos destacados pelos alunos voltam-se para a aplicação prática da língua inglesa, a partir de exercícios, jogos, atividades de repetição, demonstração de situações reais e desenvolvimento escrito e auditivo dos alunos. Por meio dos recursos, os alunos são “transportados” para diferentes ambientes, no quais poderão vivenciar e experimentar o idioma em estudo.

4.2.2.1 Áudio

De acordo com as falas dos alunos, pode-se identificar alguns exemplos de conteúdo trabalhados por meio do recurso do áudio, como, os símbolos fonéticos. Segundo Afrodite (RC 11/10/11), “a finalidade de uma disciplina como essa aqui de “A” e “B”, por exemplo, é que você aprenda a identificar, saber cada som dos símbolos fonéticos”.

Outro exemplo de conteúdo é o que aborda o vocabulário trabalhado dentro da temática da aula, como o exemplo trazido na Figura 33 que, segundo Perseu (RC 04/11/11), esse tipo de apresentação de conteúdo é “mais interessante do que os que trabalham a questão da frase, porque para que eu possa começar a desenvolver sentenças, tenho que ter um bom vocabulário, para entender, escrever e falar”. Comenta ainda que, quando encontra esse tipo de conteúdo dentro da *web* aula ou nos *sites* sugeridos, aproveita para estudá-los.

Figura 33 - Exemplos de conteúdo que trabalha vocabulário



Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Apolo (RC 04/10/11) destaca que imagens de objetos ou animais, por exemplo, também são abordadas no conteúdo voltado para o desenvolvimento do vocabulário do aluno e, da mesma forma como apresentado na Figura 33, cada ilustração é acompanhada da forma escrita e do áudio em inglês.

Por fim, Perseu (RC 04/11/11) apresenta uma diferença entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas dedicadas ao desenvolvimento oral e escrito em inglês. Ao ser questionado se as disciplinas que abordam a questão oral e a produção escrita trabalham o mesmo conteúdo, já que são sempre ofertadas no mesmo semestre, respondeu o seguinte

não, trabalham conteúdos diferentes, geralmente a escrita dá um texto que conta a vida de um determinado ator, astro, a gente tem que ver todo esse texto e depois descrever em português o que a gente entendeu desse texto. Já na produção oral, não se trabalha muito com essa dinâmica, é diferenciado, se restringe mais a pronúncia de vocabulário, de palavras soltas. Pelo a percepção que eu tenho é essa. E embora não seja, o aluno sai dessa disciplina com o aprendizado dessas palavras soltas, não tem como você aprender sentença. Há muita essa carência de você ter que pronunciar sentenças, nesse início.

Com relação às possibilidades de atividades desenvolvidas dentro das *web* aulas e que contam com o apoio do áudio para a sua execução, os alunos apresentaram alguns exemplos, como completar um texto ou montar uma frase a partir do áudio (PERSEU, RC 24/11/11), identificar a pronúncia de uma palavra (AFRODITE, RC 11/10/11), responder a

perguntas objetivas sobre o áudio (SELENE, RC 02/11/11), e/ou repetir o texto sonorizado (HEFESTO, RC 26/10/11). As Figuras Figura 34, Figura 35 e Figura 36 são exemplos das atividades apresentados por Afrodite, Perseu e Hefesto.

Figura 34 - Exercício de completar texto e construir frase a partir do áudio

5. Where's the light? I see anything.
 6. Kangaroos jump nine meters.
 7. This pizza is horrible. I eat it.
 8. I'm tired. I walk. Let's take the bus.
 9. We listen to this music. It's terrible.
 10. Parrots learn to speak, but they learn to read.
 11. Ted is fantastic at track and field. He run very fast.
 12. You see the Great Walls of China from space.
 13. Bob is good at languages. He speak five languages.

Check your answers.

3 - Use the words to write sentences. Don't forget to use the punctuation and capitalization. Then listen to the sentences and repeat them.

1. cook - well - can - we - very.
 

2. piano - play - you - can - the?
 

3. can't - play - they - chess.
 

4. can't - he - or - make - tea - coffee.
 

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Figura 35 - Exercício de identificação da palavra ou som a partir do áudio

Practice 1
Match the sound to the phonetic symbol.
 Click on each play button to listen to each Front Vowel Sound. Then, type the number of the vowel sound that you hear next to the phonetic symbol.

1)  Play	<input type="text"/> a) /I/
2)  Play	<input type="text"/> b) /e/
3)  Play	<input type="text"/> c) /ε/
4)  Play	<input type="text"/> d) /æ/
5)  Play	<input type="text"/> e) /i/

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Figura 36 - Exercício para repetir o áudio

Conversation 4



Kent Hello, Angel. How are you?
Angel I'm fine. And you?
Kent I'm fine too. This is my friend Melissa.
Melissa Hello. Nice to meet you.
Angel Nice to meet you too.
Kent We have to go. We have classes now. See you later.
Angel See you.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Outra possibilidade de atividade é o trabalho gravado individualmente ou em dupla enviado para a tutoria da disciplina, como nos seguintes exemplos: “a gente repete com nossa voz, cada uma das frases [disponibilizado na atividade do portfólio]. Todas, todas, todas. Aí manda para ela [tutora], aí ela manda de volta a resposta certa” (AFRODITE, RC 11/10/11); ou “colocam um diálogo e a gente tem que entender o que eles estão falando, tem que transcrever e mandar pelo portfólio, ou eles colocam um texto com as lacunas” (SELENE, RC 02/11/11).

Hefesto (RC 26/10/11) comenta ainda que há atividades orais feitas em tempo real com os colegas e com a tutoria realizadas por meio do programa Skype. São conversas oralizadas entre os participantes da sala, mas destaca que são poucas as atividades desse molde e que aconteceram mais nas disciplinas “C” e “D”.

4.2.2.2 Vídeo

Segundo Afrodite (RC 11/10/11), o único vídeo disponibilizado dentro da *web* aula é o de apresentação produzido junto ao coordenador do curso de Letras Inglês e/ou aos professores das disciplinas. Entretanto, destaca que existem outros vídeos, “mas assim [dentro da aula] nunca tem. Pode puxar para fora, 'veja no YouTube esse vídeo aqui'. Dá o *link* do YouTube. Tudo é *link*. Tudo é *link*, nada aqui dentro” (AFRODITE, RC 11/10/11).

Selene (RC 02/11/11) também fala que a maioria dos vídeos é do *site* do YouTube, mas sua fala contradiz o que foi apresentado por Afrodite, ao comentar que “é um vídeo do YouTube, só que a gente já assiste dentro do Solar. (...) A maioria deles abrem dentro do próprio Solar. Dentro da própria aula já tem a janelinha [do vídeo]”.

Vale destacar que, de acordo com o mapeamento das oito disciplinas (ver Figura 10), os dados confirmam a fala de Afrodite com relação à disponibilização dos vídeos. A maioria das disciplinas disponibiliza apenas o vídeo de abertura no decorrer de suas *web* aulas e, praticamente, todas realizaram mais indicações externas de vídeos.

Retornando às falas, Hélio (RC 10/11/11) destaca que além do YouTube dentro do material também existem vídeos sugeridos que foram desenvolvidos por diferentes faculdades e que os considera como de conteúdo válido e confiável.

Ártemis (RC 16/11/11), ao analisar o tipo de vídeo disponibilizado para os alunos que estão iniciantes, destaca que são desenvolvidos seguindo uma didática infantil e com personagem falando, além de utilizarem muitas ilustrações para representar o que é falado no

áudio. Crato (RC 16/11/11) complementa dizendo que “apesar do desenho ser infantil (...) o assunto não é”.

Com relação ao tipo de conteúdo trabalhado, Ares (RC 17/11/11) destaca que nas disciplinas de literatura há “vários vídeos sobre autores falando sobre tal obra” e que nas disciplinas dedicadas ao desenvolvimento oral e escrito são colocados vídeos “com pessoas, nativos, falando sobre o conteúdo da aula. Alguma coisa relacionada à aula” (SELENE, RC 02/11/11).

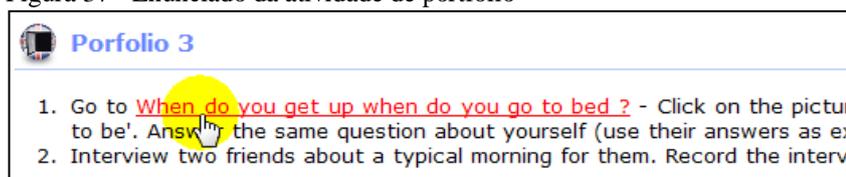
Tais exemplos de conteúdos trazem consigo a ideia de que por meio do vídeo o aluno tem a possibilidade de imergir em situações e contextos próprios do idioma em estudo. Mesmo que isso aconteça a partir de representações e sensações visuais e sonoras que lhe são oportunizadas.

4.2.2.3 *Hipertexto*

De acordo com os alunos, por meio dos hipertextos, são trabalhados diferentes formatos de materiais como textos, vídeos, áudios com textos e exercícios. Afrodite (RC 11/10/11) apresenta um exemplo de material que trabalhou áudio e texto escrito. Era uma atividade que tinha que fazer para o portfólio da disciplina.

Afrodite: Aqui, portfólio, vai para, aí tem esse negociozinho aqui [*link* para clicar – ver na Figura 37], clique nas figuras e escute. Aí tem que ir, porque é portfólio.

Figura 37 - Enunciado da atividade de portfólio



Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Afrodite: Não sei se esse *site* aqui é o Solar que faz... Eles têm muitas coisas assim. Aqui, você aperta em cada um e ele vai falando [ver Figura 38].

Figura 38 - Atividade de portfólio: ambiente de play do áudio

When do you get up and when do you go to bed?

There are six responses to the question above. You can click on the face of each person to hear their response.

At the end of each audio, there are two questions about what was said.

If you answer correctly, you go forward. If you do not answer correctly, you have to listen again.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Afrodite: Aí ele fala [o áudio] essas coisas aqui em baixo [ver Figura 39].

Figura 39 - Atividade de portfólio: texto do áudio disponibilizado

Naomi, Australia
Well, I'm a night owl so I usually don't go to bed until about 3 a.m. in the morning and these days I have class from first period every day so I have to get up by about 7:30 or 8 a.m.

Jeff, Canada
What time do I get up and what time do I go to bed? I go to bed late and I try to get up early. I like to get up early but getting up is a difficult thing to do, so I try to go the bed early. I try to go to bed early, 11 o'clock, 11:30, before midnight, and I try to get up early, 6:30, 7, before 7:30, but it doesn't always work.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Além de diversos formatos, também são disponibilizados conteúdos para diferentes finalidades, como aprofundar o vocabulário sobre uma determinada temática (PERSEU, RC 04/11/11), animações exemplificando a movimentação da boca durante a pronúncia de determinadas palavras (SELENE, RC 02/11/11) e/ou artigos científicos pertinentes ao tema abordado na aula, que, segundo Hefesto (RC 26/10/11), “a própria aula fez com que a gente procurasse pelo Scielo (...). Eu abro sempre e resgato [salvo]. Scielo é um *site* renomado”.

A partir dessas falas, percebe-se que os *links* externos apresentam a mesma estrutura de conteúdo que já trabalhada durante as *web* aulas, o que pode ser uma vantagem para o aluno já familiarizado. Trabalha com texto; texto e áudio; ilustração, áudio e texto; ilustração e áudio. Além disso, pode-se concluir que representam portas de entrada para o ciberespaço, ao guiarem os alunos por caminhos (*sites*) que possibilitaram-lhes ter mais experiências com o idioma, assim como os ajudarão na busca por novas portas e caminhos.

4.2.3 *Anseios dos alunos com relação aos recursos hipermediáticos*

Os alunos buscam a partir do material, experiências concretas com o idioma que estão aprendendo. Para isso, utilizam áudio, vídeo e ilustrações disponibilizados dentro das *web* aula e nos *sites* externos sugeridos. Em meio à busca por experimentações, deparam-se com algumas situações/materiais que poderiam ser melhor exploradas e/ou explanadas durante seus estudos, por isso, a seguir, são apresentadas algumas sugestões propostas pelos alunos para tornar a utilização dos recursos hipermediáticos mais significativa.

Hermes (RC 16/11/11) destaca que poderia ter “menos conteúdo [texto] e mais ilustração, porque é a melhor forma de se aprender. E porque o texto extenso além de se tornar cansativo, você não pega o assunto que está sendo abordado”. Éolo (RC 16/11/11) complementa, dizendo que “não seria menos conteúdo, mas mais formas de aprender aquele conteúdo, porque nem todo mundo aprende da mesma maneira”.

Ares (RC 17/11/11) sugere a inclusão de “charge, animações, qualquer coisa para interagir, que ajudasse a interagir com aquele texto”. Já Hermes (RC 16/11/11) acha que seria interessante ter mais “atividade com ilustração, onde você possa interagir mais, se torna muito melhor para você aprender”.

O que se pode supor com relação a essa busca por mais ilustrações (desenho, fotografia, animação e gráficos) no decorrer das disciplinas, é que os alunos identificam, nesse recurso a possibilidade de trazer para o conteúdo representações do cotidiano que serão capazes de ajudá-los na compreensão das informações passadas, sejam por meio de texto escritos e/ou áudios.

Com relação aos vídeos, Apolo (RC 22/11/11) apresenta a seguinte proposta:

poderia ter a legenda pelo menos em inglês. Geralmente, não tem legenda nenhuma, então às vezes eles falam muito rápido e para as pessoas que não tem tanta prática, muita gente no meu curso, no caso, entrou sem ter noção nenhuma de inglês, então para acompanhar o que está sendo falado no vídeo fica um pouco mais complicado sem legenda. Então, se tivesse legenda facilitaria muito mais, nem que fosse em inglês.

Hefesto (RC 26/10/11) complementa, dizendo que a inclusão da legenda “facilitaria, porque a gente poderia começar a unir uma palavra com a outra, para a gente ter mais ou menos a ideia que do ele [locutor/apresentador] está falando”.

Já Ares (RC 17/11/11) sugere, para tornar mais interessante, a inclusão, no material, de “animações de 3 minutos toda em inglês, por exemplo Charle Brown. Tem tanta

coisa em inglês que você percebe fluência e tal, porque é dito pausadamente. Você entende o que ele quer transmitir”.

Aliado a isso, o áudio pode contribuir à medida que traz para o contexto educativo diferentes sons, como a voz, a música e os barulhos, típicos das relações sociais e familiares para os alunos.

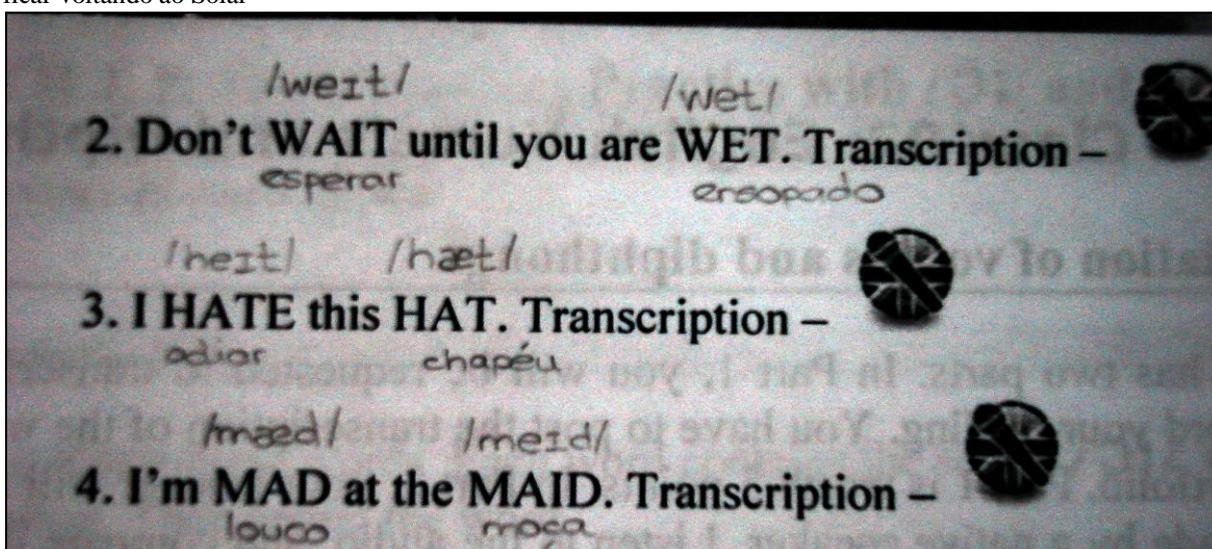
4.3 Relação entre recursos hipermediáticos e aprendizagem

Após a explanação sobre as percepções dos alunos com relação ao material didático e aos recursos hipermediáticos utilizados, são discutidas algumas das práticas de estudos dos alunos, as contribuições dos recursos nesse processo e como se articulam com a proposta teórica do Conectivismo, já que se está trabalhando com um material que representa uma das “portas de entrada” do aluno no ciberespaço, além de, também, ser um dos possíveis nós de suas redes pessoais de aprendizagem.

De acordo com os alunos, a forma como utilizam os arquivos de áudio durante os momentos de estudo é, basicamente, ouvir e praticar, mas com algumas estratégias para isso, como as apresentadas por Afrodite, Ares e Perseu.

Afrodite (RC 11/10/11) comenta que além de ouvir o áudio disponibilizado na *web* aula, também escreve a forma correta da pronúncia no seu material impresso (ver na Figura 40) e se for necessário ainda recorre ao *Google Tradutor*, mais especificamente ao serviço de áudio que existe disponibilizado no *site*.

Figura 40 - Material impresso da aluna Afrodite, onde mostra como faz para trabalhar a pronúncia sem ter que ficar voltando ao Solar



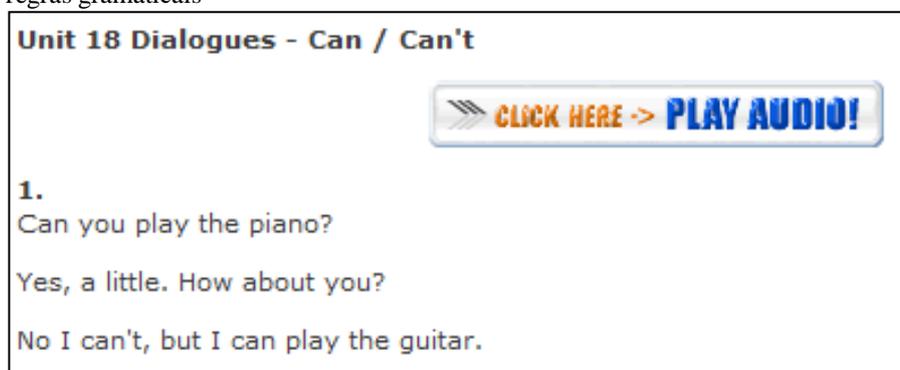
Fonte: AFRODITE, 2011.

Ares (RC 17/11/11) explica que “tenta repetir, pronunciar a mesma coisa que ele [locutor] fala. Quando eu não sei [a escrita de] uma letrinha, uma palavra eu coloco no *Google* e ele diz. Eu vou reproduzir aquilo e vejo se tem uma frase em comum”. Faz associações com o conhecimento que já possui sobre o idioma. Comentou, ainda, que tem o hábito de pegar músicas em inglês e de ouvido escreve as letras das músicas. Depois que finaliza, envia para o *site* “letras.mus.br”¹², que a disponibiliza junto com a música para seus usuários.

Perseu (RC 24/11/11) relata que gosta das atividades e dos *web links* disponibilizados dentro do material, mas destaca que, no momento, tem como objetivo desenvolver seu vocabulário, por isso quando vai utilizar os *sites* sugeridos para estudar procura por aqueles que o ajudam a alcançar seu objetivo e não tem muito interesse por aqueles que trazem exercícios de áudio sobre a aplicação de regras gramaticais, como o apresentado na Figura 41,

porque você tem que fazer um download e às vezes não fica bem explicado, por exemplo, aqui, o uso do “can” e “can’t”, não fica evidenciado as estruturas de como é utilizado, tem umas regrinhas que... embora eu fique ouvindo bastante, na prática eu não sei como se utiliza.

Figura 41 - Exemplo de material externo - exercícios de áudio sobre a aplicação de regras gramaticais



Unit 18 Dialogues - Can / Can't

1.
Can you play the piano?
Yes, a little. How about you?
No I can't, but I can play the guitar.

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Da mesma forma, evita atividades nas quais tenha que responder a um questionário sobre o áudio, como no exemplo apresentado na Figura 42, porque ainda tem dificuldades para compreender as informações que são passadas. Baseado nas suas necessidades e objetivos, seleciona os materiais durante as disciplinas de inglês.

¹² Disponível em <<http://letras.terras.com.br>>

Figura 42 - Exemplo de material externo - questionário sobre o áudio apresentado

English Listening Quizzes: Joining the Library

You will hear a man who would like to join the library. Listen to what is required and write down your answers to the questions. You will hear the listening twice. After you have finished, click on the arrow to see if you have answered the questions correctly.



1. What does he have to do first?
--
2. What does he have to pay for?
--
3. How much is it?
--
4. What is free?
--

Fonte: SOLAR/UFC, 2011.

Com relação às práticas de estudo que os alunos realizam durante a utilização dos arquivos de áudio, pode-se concluir que aplicam basicamente três estratégias: ouvir e escrever; ouvir e repetir; e ouvir e fazer associações com o conhecimento prévio que já possuem sobre o idioma. Além disso, há alunos que exploram o recurso de acordo com seus objetivos particulares. Evitando, assim, materiais que, apesar de vinculados ao conteúdo, não estejam diretamente relacionados ao propósito principal do aluno naquele momento.

De acordo com o conectivismo (SIEMENS, 2006a), a seleção e a exclusão de um determinado material/informação também faz parte da aprendizagem, já que decorre de um processo de análise e reflexão crítica. Quando o aluno decide incluir ou excluir de seu material (caminho) atividades/conteúdos que não estão relacionados a suas necessidades, está assumindo uma postura de coautor, ao adequá-lo aos seus objetivos, ao personalizá-lo.

Outro aspecto das práticas de estudo relatadas que pode estar relacionado às ideias de Siemens (2006a) é a interação que o aluno faz entre o áudio da *web* aula e o ciberespaço. À medida que não consegue compreender a pronúncia ou identificar a grafia correta de determinada palavra ou expressão, busca apoio em *site* disponíveis no ciberespaço. *Sites* esses especializados no tipo de informações que deseja.

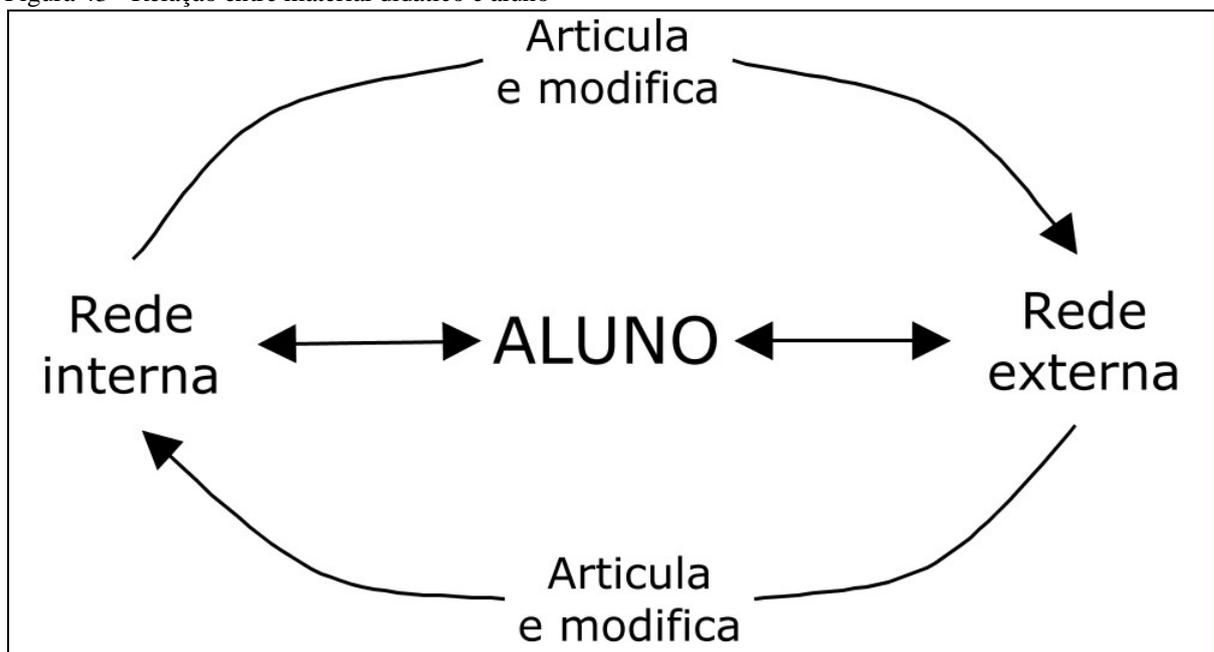
Ao realizarem esse tipo de ação, os alunos podem acrescentar novos nós a sua rede de aprendizagem, já que durante a busca podem encontrar nós que antes desconheciam, mas que serão capazes de ajudá-lo durante seu desenvolvimento. Entretanto, vale destacar que a natureza fluída e em constante atualização das informações, apresentadas por Siemens (2004) como sendo uma característica na sociedade atual, não puderam ser percebidas nas disciplinas analisadas. O que se constatou foi a combinação de diferentes abordagens/métodos

de ensino para se abordar um mesmo conteúdo sobre perspectivas diversas e que seja capaz de atender às especificidades de aprendizagem de cada aluno.

Siemens (2004), também, defende que a aprendizagem é cíclica e decorre da interação entre as redes internas e externas de aprendizagem e, à proporção que as redes se articulam também se modificam, fazendo, assim, com que o aluno seja capaz de combinar os conhecimentos que já possui (rede interna) com as novas informações agregadas por meio da rede externa.

Trazendo essa ideia para a prática de estudo apresentada por Ares (RC 17/11/11), pode-se verificar que a rede externa é composta pelos arquivos de áudio disponibilizados e pelos *sites* utilizados como apoio, enquanto que a rede interna é formada pelos conhecimentos que o aluno já tem sobre palavras, expressões e estruturas gramaticais referentes ao idioma em estudo. À medida que recebe novas informações a partir da rede externa, elas se articulam com a rede interna, que as processam, compreendem e reconstróem. Incorporando-as, assim, ao conhecimento do aluno sobre o idioma, que poderá ser novamente articulado/ampliado/atualizado por meio de suas redes de aprendizagem (ver Figura 43).

Figura 43 - Relação entre material didático e aluno



Fonte: BRAGA, 2102.

Com relação às práticas de estudo desenvolvidas junto aos vídeos, Hefesto (RC 26/10/11) comenta que sempre assiste ao vídeo de abertura da disciplina, porque “dá mais ou menos para perceber como vai ser a disciplina, quais são os objetivos que devem ser

alcançados por ela e tudo”. O que possibilita a ele ter uma noção de quais metas deverá alcançar até chegar ao final da disciplina.

Afrodite (RC 11/10/11) falou que assiste apenas a alguns vídeos. “Não olho tudinho, não. Não olho nem metade, para dizer a verdade”. Já Perseu (RC 24/11/11) procura assistir a todos os vídeos e busca ouvir, repetir e escrever bastante. Destaque, ainda, que “funciona muito essa questão de repetir e de escrever” durante o estudo da língua inglesa. Além disso, Perseu (RC 24/11/11) relatou que tem o hábito de baixar clipes de bandas que tenham, de forma simultânea, legendas em inglês e em português, como os da banca Roxette (ver Ilustração 51),

porque na medida que você ouve, como por exemplo essa música do Roxette [ver na Ilustração 51] eu estou aprendendo muito fácil assim, porque a música toca, tem a legenda inglês e você consegue ouvir e ao mesmo tempo ver as frases e embaixo tem outra legenda que fala em português. Depois você canta a música né, e você lembra o que aquela palavra quer dizer, porque você também está vendo a legenda, então você canta entendendo o que está dizendo. Porque no inglês as vezes você pode gravar as palavras, mas não saber necessariamente o que cada palavra quer dizer. Você só fixa o som, então é interessante trabalhar com esses recursos (PERSEU, RC 24/11/11).

Figura 44 - Exemplo de vídeo que vem com legendado em inglês e em português



Fonte: YOUTUBE, 2012¹³.

Ares (RC 17/11/11) destaca que “é a parte do áudio que eu gosto mais do inglês”, por isso escuta todos os áudios diretamente pelo Solar, por meio de algum dispositivo eletrônico, mas comenta que se preciso dá para fazer uma gravação do áudio da aula, por meio do celular ou de um gravador digital. Relatou também que tem o hábito que baixar

¹³ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UQJ2i6k8Yo8>>. Acesso em 22 mar 2012.

filmes e/ou séries pela *internet* e que sempre lhes assiste com áudio e legenda em inglês para poder pegar fluência nas palavras.

Percebeu-se que, assim como nos áudios, os alunos utilizam as estratégias de ouvir, repetir, escrever e associar durante os momentos de estudo. Entretanto, duas posturas com relação à audiência dos vídeos puderam ser identificadas. Há alunos que não lhes assistem e há alunos que buscam visualizá-los o máximo possível.

Durante as entrevistas, verificou-se que nem sempre os vídeos são acessados, sejam aqueles disponibilizados dentro da *web* aula ou nos *links* externos. O motivo por trás dessa prática pode estar vinculado ao fato de que muitos dos vídeos estão em *links* externos e, como verificado, os fatores tempo e objetivo de estudo são fundamentais no momento do aluno escolher suas rotas de aprendizagem por dentro do material. Outro fator que pode está ligado a isso é a prática de estudar pelo impresso e/ou material em PDF.

Os alunos que possuem o hábito de visualizar os vídeos comentam que esses recursos contribuem ao possibilitar a associação entre legenda (texto), áudio e imagem. Tal combinação torna o entendimento mais fácil, já que trabalham com a combinação de diferentes linguagens que, mutuamente, influenciam-se. Possibilitando, assim, a construção de significados e o estabelecimento de conexões entre as mensagens.

Entretanto, ficam os seguintes questionamentos: se o áudio é um dos elementos principais para o aluno que está aprendendo um novo idioma e esse busca ouvir todos os arquivos de áudio disponibilizados dentro das *web* aulas, por que um recurso que trabalha com a combinação de diferentes linguagens não é explorado durante o momento de estudo? Será que o seu caráter lúdico e de entretenimento pode estar fazendo com que seja percebido como um material “desnecessário”? Ou será que apenas problema com conexão e/ou tempo estão atrapalhando sua utilização?

Ainda sobre os vídeos, Siemens (2004) defende que a aprendizagem e a construção dos conhecimentos deve ser feita de forma contínua e a partir de meios formais e não formais de ensino. Baseando-se nisso, pode-se verificar junto às falas dos alunos que eles agregam aos seus processos de estudo elementos não formais, como filmes, seriados e clipes de bandas. Todos com o objetivo de entreter, mas, também, como meio para aperfeiçoar o vocabulário e a fluência nas palavras do idioma em estudo.

Com relação aos hipertextos, Selene (RC 02/11/11) relata que nem sempre acessa todos, mas afirma que se acessasse “seria melhor, porque são interessantes”, mesmo assim, destaca que salva os *sites* “nos favoritos e quando preciso olhar alguma coisa, vou neles” e que também os acessa quando fica curiosa para saber mais sobre uma determinada temática.

Já Hélio (RC 10/11/11) comentou que, normalmente, só acessa os hipertextos quando a temática da disciplina não lhe é conhecida, porque são elas que precisa ler mais. Para isso, pesquisa na *internet*, em *sites* de artigos científicos, como o Scielo, e/ou em *sites* tipo a *Wikipédia*, por serem ricos em informações. Complementa dizendo que após essa coleta, geralmente, faz um comparativo com o que tem no material didático do Solar, que é o seu material base. Nele “tenho os indicativos e ele me dá toda a credibilidade”. Mas, se já tiver alguma noção do conteúdo que está sendo trabalhado na disciplina, limita-se a estudar somente pelo Solar.

Ainda sobre a utilização dos hipertextos sugeridos dentro do material didático, Ares (RC 17/11/11) comenta que gosta de usar os que têm em casa, porque “explicam mais, tem tudo” ou nos livros que possui, por isso, prefere estudar apenas pela *web* aula do Solar.

Já Apolo (RC 22/11/11) procura visualizar e ler o máximo que pode dos hipertextos sugeridos na aula e comenta que “algumas vezes, quando tem tempo, dá para assistir alguma coisa a mais. Geralmente não, assisto somente o que é proposto, o que tem que fazer mesmo”.

Sobre as práticas relativas aos hipertextos, pode-se dizer que é mais utilizado como forma de aprofundamento das informações trabalhadas durante as disciplinas, mesmo assim pode-se perceber um movimento circular entre a *web* aula e os hipertextos sugeridos. Os alunos saem do material didático da disciplina para entrar nos *sites* propostos. Após a leitura/prática/experimentação retornam ao material para verificar a veracidade e a completude das informações coletadas fora.

Entretanto, há duas posturas adquiridas pelos alunos que podem ser, até certo ponto, contraditórias à ideia de acesso às informações a partir de diferentes linguagens, formatos e opiniões, defendidas como típicas do ciberespaço e do conectivismo (SIEMENS, 2004). Isso porque se verificou, a partir dos relatos, que parte dos alunos se limita a acessar apenas o *site*/atividade/vídeo/conteúdo sugerido pela *web* aula, não explorando, assim, as possibilidades da *internet*, que é dinâmica, aberta, diversificada e adaptável.

Além disso, percebeu-se que há uma maior utilização e procura, quando o aluno a realiza, por materiais textuais, apesar de buscarem materiais de natureza diferente, como artigos científicos e textos de construção colaborativa. Não se viu muito a busca por outras linguagens e formatos.

Assim, conclui-se que, dentro das especificidades do curso de Letras Inglês semipresencial da UAB/UFC, os recursos de áudio, vídeo, ilustração e hipertexto contribuem para o entendimento e a aprendizagem dos alunos. Tais recursos funcionam como

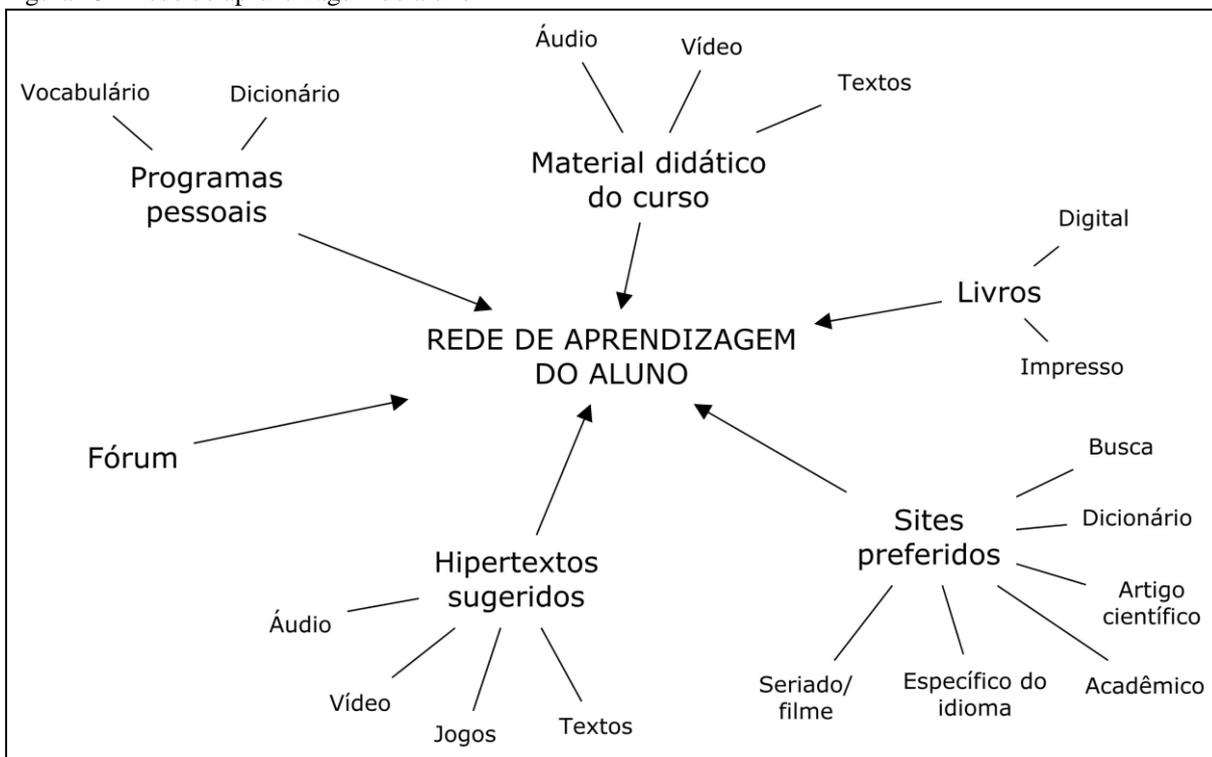
mediadores, facilitando o acesso do aluno a determinadas formas de explicações e práticas. Além disso, possibilitam o desenvolvimento de um caminho fluido entre o aluno e as informações trabalhadas durante as disciplinas. Modificam, ainda, as formas de interação, ao trazer para o contexto diversas linguagens e formas de percepção.

Siemens (2006a) defende que a aprendizagem tem como ponto de partida o indivíduo e que essa ocorre a partir do desenvolvimento de redes compostas por diferentes materiais, opiniões, ferramentas e, por estarem conectadas, formam um todo integrado. Fazendo um paralelo com a ideia de Silva (2010) com relação à estrutura hipertextual, verifica-se a construção do conhecimento sobre uma superfície perceptual, na qual as conexões, as ferramentas, as informações e o indivíduo se relacionam para formar um todo significativo de natureza complexa e polifônica.

Baseado nisso, como poderia ser desenhada a rede de aprendizagem dos alunos do curso de Letras Inglês semipresencial da UAB/UFC? Quais seriam os nós?

Imagina-se que, de uma forma geral, pode ser composta pelos seguintes nós: material didático das disciplinas, livros, *sites* preferidos, hipertextos sugeridos, programas (software) pessoais e fórum, conforme exemplificado na Figura 45.

Figura 45 - Rede de aprendizagem do aluno



Fonte: BRAGA, 2012.

Com exceção da ferramenta fórum, que não faz parte do objeto de estudo da pesquisa, todos os outros elementos e suas ramificações já foram apresentados e discutidos a partir das falas dos alunos, no qual se verificou como podem ser incorporados às redes pessoais de aprendizagem e como os auxiliam durante a atualização e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos ao idioma em estudo.

A interface fórum, apareceu durante os discursos dos alunos, por meio das trocas de materiais, opiniões, reflexões e análises, as quais realizam com os colegas de curso e com os professores. Por meio dela ocorre o desenvolvimento de um segundo material didático plural, composto por diferentes percepções com relação à temática. O que possibilita ao aluno relacionar as informações que tem com variados campos de conhecimento e de desenvolver conexão (entre alunos/professor) que o ajudem a aprender mais e a enxergar além das ligações estabelecidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há mais ou menos 112 anos, a educação a distância (EAD) se faz presente no Brasil. Passou por período de grande desenvolvimento, seguindo por resseções. Durante esse processo, incorporou diferentes tecnologias, abordagens pedagógicas, metodologias e estruturas de materiais didáticos. Atualmente, está em crescimento e acompanhada por materiais didáticos *online* hipermediáticos e/ou *offline* multimidiáticos, compostos por diferentes tipo de textos, vídeos, áudios, ilustrações e/ou hipertextos.

Tais incorporações trouxeram consigo mudanças na forma como o aluno deve interagir com esse material, isso porque o aluno deixou de ser apenas leitor e passou também a ser coautor e produtor dos conteúdos, segundo Valente e Mattar (2007).

Agregado a isso, há-se as alterações nas percepções dos papéis do aluno e do professor, que passaram a ser vistos mais como parceiros durante o momento de ensino-aprendizagem. O aluno assume a responsabilidade com relação a sua aprendizagem e o professor atua como um mediador nesse processo de ensino.

Levando em consideração que na EAD os materiais didáticos, em muitas situações, são os responsáveis por mediar o diálogo do professor com o aluno sobre a temática estudada, este trabalho teve por foco inicial verificar como os vídeos, as ilustrações e os hipertextos, os áudios (recursos hipermediáticos) estavam sendo inseridos nos materiais didáticos. Além disso, buscou-se verificar se esses recursos eram utilizados pelos alunos e como os diferentes recursos midiáticos e as linguagens estavam contribuindo para a aprendizagem.

Com base nisso, desenvolveu-se o objetivo geral da pesquisa: investigar como os recursos hipermediáticos utilizados na educação a distância estão relacionados com a aquisição de aprendizagem de alunos. Já que se desejava verificar isso dentro do contexto da educação superior, trabalhou-se com a educação semipresencial e delimitou-se o estudo ao curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Aberto do Brasil (UAB)/ Universidade Federal do Ceará (UFC), por permitir o acesso a materiais compostos por diferentes combinações midiáticas.

A escolha para delimitação, pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês ocorreu após um estudo preliminar dos cursos de graduação ofertados pela parceria UAB/UFC, por meio do qual se verificou que, nos cursos voltados para o desenvolvimento de uma segunda língua, haveria uma maior possibilidade de encontrar diferentes combinações midiáticas no decorrer das disciplinas voltadas para a desenvolvimento oral e textual.

Utilizando-se de pesquisa qualitativa e de alguns aspectos da etnografia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os treze participantes voluntários, de ambos os sexos, cursando entre o segundo e o oitavo semestres, e que fossem matriculados em um dos dois polos participantes do estudo, vinculados ao Instituto UFC Virtual.

Durante as entrevistas, os alunos falaram sobre as características positivas e negativas do material didático (*web aulas*) das disciplinas analisadas do curso e dos recursos hipermediáticos utilizados. Além disso, relataram como interagem com os recursos e de que forma podem ser úteis durante o estudo das temáticas e nas especificidades de cada disciplina, que focam os aspectos orais e textuais de forma separada.

Entretanto, vale destacar que apenas de se ter consciência de que cada uma das disciplinas analisadas são construídas por meio de diferentes abordagens pedagógicas, metodológicas e linguísticas, durante a análise dos dados não se discutiram esses pontos, já que a pesquisa buscou ouvir e dar voz aos alunos participantes e verificar a forma como interagem e compreendem os recursos disponibilizados

Arelado à pesquisa de campo, foi desenvolvido um estudo bibliográfico cujo objetivo era compreender melhor as características de um material didático hipermediático, assim como a evolução histórica do material didático destinado ao ensino de uma segunda língua. Além do estudo de uma nova proposta teórica para a aprendizagem, o conectivismo, que percebe a aprendizagem como cíclica, decorrente dos espaços formais e informais de ensino é resultante da formação de redes de aprendizagem que ajudaram o aluno a manter-se sempre atualizado (SIEMENS, 2006).

Após a pesquisa, pode-se concluir que a utilização dos recursos dentro do material didático está de acordo com o tipo de disciplina. Nas disciplinas de desenvolvimento oral, existe a incorporação de todos os recursos hipermediáticos analisados, enquanto que nas de escrita, os arquivos de áudio raramente são inseridos. Além disso, verificou-se que há poucas variações nas formas de exploração dos recursos, por exemplo: nos arquivos de áudio, existem apenas diálogos e monólogos, sem a exploração de som ambiente; nas ilustrações, têm-se com mais frequência desenhos e fotografias; nos vídeos, documentou-se a presença de animações, situações práticas e explicações. Os hipertextos seguem o mesmo padrão, apesar de terem trazido alguns jogos para os alunos.

Constatou-se a existência de três elementos fundamentais nessa relação do aluno com os recursos e com o material didático: nível de proficiência, objetivo/necessidade pessoal e tempo para estudo do aluno.

Com relação ao nível de proficiência, percebeu-se que, dependendo do nível alcançado, os alunos terão maior ou menor dificuldade para compreender todas as informações disponibilizadas por meio dos recursos midiáticos. Quando se utiliza, durante as atividades/aulas, apenas o idioma que se está estudando, o aluno que tem um baixo nível de conhecimento do idioma pode vir a ter um aproveitamento menor, por não conseguir acompanhar e entender a mensagem trabalhada, além de poder apresentar maior dificuldade para resolver sozinho algumas atividades disponibilizadas.

Essa é uma questão que precisa ser analisada com cautela pelos professores responsáveis pelas disciplinas e pelo curso, uma vez que o material didático deveria incorporar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o idioma para ajudá-lo a alcançar níveis cada vez mais elevados. Mas como fazer isso com alunos que ingressaram no curso sem nenhum conhecimento sobre o idioma?

A solução seria não apenas disponibilizar hipertextos externos que trouxessem as bases do idioma para o aluno, mas também desenvolver um material/disciplina que fosse preparado e aplicado em paralelo às disciplinas do primeiro semestre e promovesse um nivelamento básico entre os alunos, de forma que não sobrecarregasse o recém-ingresso ao curso. Isso poderia levar a um melhor aproveitamento pelo aluno dos recursos midiáticos disponibilizados nas disciplinas iniciais do curso.

Sobre os objetivos/necessidades pessoais de aprendizagem, verificou-se que os alunos são capazes de determinar quais caminhos/recursos/conteúdos serão percorridos durante as *web* aulas e nos *links* sugeridos, por exemplo: se o aluno deseja aperfeiçoar a sua fluência no idioma, utilizará os áudios e os vídeos, mas se quer ampliar seu vocabulário, focará os conteúdos que trabalham com ilustração, texto e áudio de palavras.

Isso significa que os alunos escolhem como e quais recursos/materiais utilizarão com mais dedicação, durante a manipulação do material didático das disciplinas. Vale destacar que essas definições, geralmente, estão relacionadas aos seguintes aspectos: estilos de aprendizagem de cada aluno, propósitos pessoais e disponibilidade de tempo para o estudo.

Durante esse estudo, não foi possível realizar um aprofundamento com relação aos estilos de aprendizagem dos alunos, apesar de alguns deles terem relatado estilos de conteúdos que preferem estudar e que gostariam que fossem mais explorados durante as aulas como, fizeram, os alunos Alfeu (RC 27/10/11), Ártemis (RC 16/11/11) e Hermes (RC 16/11/11), que destacaram as contribuições que o uso de mais ilustrações poderiam trazer para o material didático das disciplinas.

Com relação ao fator tempo de estudo, foi percebido que os alunos exploram os recursos dentro e fora do material didático de acordo com suas disponibilidades pessoais, por exemplo: se o tempo que têm para realizar leitura/estudo da aula 1 for restrito, focam apenas na aula e nos áudios, se for uma disciplina de desenvolvimento oral. O vídeo e o hipertexto externo ao AVA, normalmente, não são explorados. Uma das razões para isso pode estar na percepção de que esses são materiais complementares. São reconhecidos como importantes para a aprendizagem/aperfeiçoamento, mas por não serem necessariamente obrigatórios, podem ser deixados de lado.

Além do nível de proficiência, do objetivo/necessidade pessoal e do tempo, outro aspecto que muda a forma como ocorre o uso do material didático hipermediático é a prática adotada por alguns alunos de estudar pela versão impressa das *web* aulas, retornando ao Solar, apenas, para ouvir os áudios das disciplinas, quando não foram gravados por meio de gravadores digitais ou aparelhos celulares.

Segundo o conectivismo, a aprendizagem acontece pela combinação das redes interna e externa. Considerando que há a necessidade de se estar sempre atualizando e a velocidade com que as informações podem ser transmitidas e modificadas, uma pessoa sozinha teria dificuldades para acompanhar as mudanças (SIEMENS, 2006a). Por isso, Siemens (2006a) destaca que a habilidade de saber onde procurar as informações se torna mais importante do que o conhecimento que o aluno já possui, e que a rede externa, a partir de seus nós, pode trazer até o aluno as atualizações mais recentes sobre a(s) temática(s) que deseja. Entretanto, como aplicar esse princípio das redes num conhecimento que não é passível de alterações bruscas e rápidas, que pode ter parte do processo de aprendizagem ocorrendo de forma desconectada do ciberespaço e que há momentos em que os alunos optam em não utilizar uma das portas de acesso à *internet* disponibilizadas dentro do material?

Com relação ao primeiro ponto, a rede, nesse contexto, não é percebida pelos alunos como necessária para trazer as informações atualizadas sobre as temáticas abordadas durante as disciplinas, mas pode servir como um local de troca, funcionando como um ambiente de partilha, no qual os alunos praticam e compartilham suas estratégias, compreensões e aprendizagens.

Sobre a utilização de materiais *offline* durante o processo de estudo/aprendizagem e a escolha de não adentrar ao ciberespaço, a proposta teórica de Siemens (2004) não os abordam, entretanto pode-se trabalhar com a seguinte perspectiva: os materiais *offline* representam um dos nós (ou polos) que compõem a rede de aprendizagem dos alunos. Por

isso, é incorporado, ao material *online*, de forma natural pelo aluno durante os momentos de estudo.

Já sobre a escolha de se permanecer apenas na *web* aula, além do fator tempo, outro aspecto que pode estar relacionado a isso é o sentimento de dispersão que o salto de uma página da *web* para outra pode proporcionar no aluno. Há a vantagem de se ter acesso a diferentes materiais, linguagens e mídias, mas, às vezes, os alunos, como destacado por Braga (2010), podem não conseguir fazer as conexões entre as informações exibidas nas diferentes páginas. O que pode acabar desmotivando-os a continuar utilizando tais materiais.

Apesar disso, pode-se perceber, durante a pesquisa, a articulação entre as redes interna e externa para a consolidação da aprendizagem e a importância da agregação de nós, na medida em que se pode identificar nas falas dos alunos as junções que fazem com os seus conhecimentos prévios para compreender as novas informações e como relacionam conteúdos de texto, áudio, livro, vídeo, ilustrações e hipertextos durante as temáticas discutidas nas disciplinas cursadas.

Um dos pontos positivos desse estudo foi dar voz aos alunos e buscar compreender os recursos hipermediáticos a partir de seus pontos de vista. Pessoalmente, isso é importante, porque se tinha a expectativa, por se ter trabalhado antes desse estudo no desenvolvimento de materiais didáticos para EAD, de que todos os recursos eram utilizados pelos alunos, porque eram aplicados com a finalidade de ajudar na compreensão e na exemplificação dos temas abordados.

Entretanto, o que o campo mostrou foi que essa utilização não, necessariamente, ocorre de forma integral e que à medida que os alunos avançam no curso, adquirem mais critérios de escolhas e de seleção dos recursos.

Apesar disso, ficou evidenciado que o material didático hipermediático não será capaz de agradar a todos os tipos de alunos, mas que se devem utilizar diferentes linguagens no decorrer das aulas, oferecer diferentes caminhos, para que os alunos possam construir seu estudo e aprendizagem a partir de suas escolhas e afinidades, para que, ao final do caminho, tenham percorrido todo o conteúdo proposto.

Com a pesquisa, hoje, aceita-se a ideia de que não há a necessidade do aluno acessar/navegar em todos os recursos hipermediáticos e conteúdos disponibilizados. Apesar disso, devem ser incorporados e disponibilizados, uma vez que o objetivo está em fazer com que ao final da aula/disciplina o aluno consiga alcançar todos as metas previamente definidas para as aulas. Além disso, viu-se que o material didático construído para o curso representa

um esboço a ser modificado e ampliado pelo(s) aluno(s) no decorrer das disciplinas a partir dos recortes e das contribuições realizados ao longo do curso.

O público escolhido para a pesquisa, de alguma forma, tem uma prática hipermediática, porque o ensino e o estudo de uma segunda língua já traz esses elementos de forma natural no decorrer das disciplinas. Como seria a contribuição do áudio, do vídeo, da ilustração e do hipertexto, dentro do contexto de disciplinas, como as dos cursos da área de ciências exatas, principalmente dos arquivos de áudio, já que durante o curso de Letras Inglês foram utilizados apenas nas disciplinas voltadas para a questão da oralidade?

Outro questionamento que não pôde ser respondido pela pesquisa refere-se à utilização, de forma significativa, dos recursos hipermediáticos em qualquer tipo de conteúdo: que implicações teriam para o desenvolvimento do conteúdo e para sua utilização? Há a necessidade de se trabalhar com outros formatos de recursos para que possam atender às especificidades dos conteúdos? Como seria a reação e a incorporação desses recursos por parte dos alunos?

Olhando para o campo no qual se desenvolveu a pesquisa, o curso de Licenciatura em Letras Inglês, pode-se aprofundar o estudo nas diversas práticas de estudos realizadas pelos alunos durante os diferentes grupos de disciplinas (relacionadas à formação em Letras, de desenvolvimento oral e escrito). Os alunos estão acostumados com uma estrutura hipermediática, mas ao se depararem com as disciplinas voltadas para a formação em Letras, muitos delimitam seus estudos apenas às *web* aulas, deixando os recursos para segundo plano. Por que isso acontece? Por que os recursos passam de principal para secundário dentro do conteúdo? Há uma forma de mudar isso? Todas essas que podem respondidas em estudos futuros.

Ainda há muito para ser explorado nessa relação aluno, material didático e recursos hipermediáticos, embora haja várias contribuições possíveis. Pode ajudar professores conteudistas e equipes de produção dos cursos destinados ao aperfeiçoamento de uma segunda língua, a compreender as formas e as percepções que os alunos têm hoje sobre os recursos e como isso implica a maneira como os utilizam durante o estudo e a aprendizagem das temáticas, uma vez que cada recurso hipermediático inserido no material não é colocado apenas para distrair ou preencher uma lacuna. Por trás dele há uma fundamentação comunicacional e pedagógica que o fundamenta e justifica. Por isso, pode-se dizer que o caminho para compreender os processos de trocas que ocorrem entre professores, equipe de produção, aluno e material didático estão só começando, mas algumas lições foram aprendidas.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Drielle dos Santos et al. O vídeo na construção de uma educação do olhar. *Perspectiva Online*, volume 3, número 9, 2009.

ALVES, João Ribeiro Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. *CensoEAD.BR - Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BASSANI, Patrícia Scherer; BEHAR, Patricia Alejandra. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In: BEHAR, Patricia Alejandra (org). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 93-113.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (org). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-32.

BELISÁRIO, Aluízio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (org). *Educação online: teoria, prática, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 135-146.

BRAGA, Carla Sousa; CASTRO, Juscileide Braga. A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o Caráter Mediador dos Recursos Hipermodais na Educação Semipresencial. 2011. In: VI WAPSEDI - Workshop de Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à Educação a Distância mediada pela *Internet*, no 22º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação e 17º Workshop de Informática na Escola. 2010. Disponível em <<http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/#>>.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambientes hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-197.

BRASIL. Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (referente ao ensino a distância). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 02 de agosto de 2011.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001. Disponível em <<http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf>>. Acesso em 18 abr 2012.

CANCLINI, Nestor García. Diferentes, desiguais e desconectados. Tradução Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezzer. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 198-206.

DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DOWNES, Stephen. Learning Networks and Connective Knowledge. Instructional Technology Forum. 2006. Disponível em <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>>. Acesso em 06 abr 2012.

FLICK, Uwe. Introdução a pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009

FISCHER, S. R. História da leitura. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=vE_TtRotBFsC&pg=PA41&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=true>. Acesso em 19 abr 2012.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

GOMES, Luiz Fernando. Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOSCIOLA, Vicente. Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2010.

IMMICH, Vanessa; AUTH, Milton A. A Mediação Pedagógica dos Materiais Didáticos na Educação a Distância. In: II Seminário Brasileiro-Alemão Sobre Desenvolvimento Sustentável: um desafio à educação, 2007. Disponível em <www.ceamecim.furg.br/~tusnski/paginas/paulofreire/inscricoes/FILES/p142.doc>. Acesso em 03 de abril de 2009.

KASTEN, Michele. Histórico e Fundamentos do Design Instrucional. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE DESENHO INSTRUCIONAL – IBDIN. Curso Profissionalizante de Design Instrucional para EAD, Módulo 1, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

KERR, Bill. A Challenge to Connectivism. Transcrição da comunicação apresentada na Online Connectivism Conference, 2007, Universidade de Manitoba. Disponível em <http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation>. Acesso em 18 abr 2012.

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). Olhares sobre a Cibercultura. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999 (Coleção TRANS).

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. Horizontes Antropológicos, vol. 15, nº.32, Porto Alegre, July/Dec. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832009000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 17 maio 2012.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 27 a 35, jan/abr. 1995. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em 10 maio 2012.

MOTA, José. Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede. Dissertação de Mestrado, Versão Online, Universidade Aberta. 2009. Disponível em <http://orfeu.org/weblearning20/4_2_conectivismo>. Acesso em 06 abr 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Artigo no prelo. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em 19 abr 2012.

PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para curso *on-line*. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 379-385.

PESCE, Lucila. EAD: antes e depois da cibercultura. In: Salto para futuro. Cibercultura: o que muda na Educação, ano XXI, boletim 03, abr. 2011, p. 10-15.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. 2009. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658-5671.

_____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p. 29-48.

SIEMENS, George. Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. elearnspace. 2003. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm>. Acesso em 06 abr 2012.

_____. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2004. Disponível em <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>. Acesso em 06 abr 2012.

_____. Knowing Knowledge. 2006a. Disponível em <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>. Acesso em 06 abr 2012.

_____. Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? elearnspace. 2006b. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm>. Acesso em 06 abr 2012.

_____. Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers. 2008a. Disponível em <<http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>>. Acesso em 18 abr 2012.

_____. What is the unique idea in Connectivism?. 2008b. Disponível em <<http://www.connectivism.ca/?p=116>>. Acesso em 06 abr 2012.

_____. New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. Comunicação apresentada no Encontro sobre *Web 2.0*, Universidade do Minho, Braga. 2008c Disponível em <http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm> Acesso em 06 abr 2012.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010 (Coleção práticas pedagógicas).

SIQUEIRA, Débora Camacho Araújo. O uso de material hipertextual em um curso de leitura *on-line*: foco na perspectiva do usuário. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381677>>. Acesso em 18 abr 2012.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Capítulo 2 - Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador: dos Drills ao Discurso Eletrônico. In: SOUZA, Ricardo Augusto de. O Chat em Língua Inglesa: Interações nas Fronteiras da Oralidade e da Escrita. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/ricsouza/capitulo2mestrado.htm>>. Acesso em 18 abr 2012.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. *Second life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionários das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec Editora, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005, p. 170-180.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

Warschauer Mark. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. 1996. In Fotos S. (ed.) Multimedia language teaching, Tokyo: Logos International: 3-20. Disponível em <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>. Acesso em 18 abr 2012.

Warschauer, Mark; Deborah Healey. Computers and language learning: An overview. Language Teaching. 1998. Disponível em <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html>. Acesso em 18 abr 2012.

APÊNDICE A - ETAPAS DA PESQUISA

Objetivo – Projeto	Etapas da Pesquisa	Perguntas	Materiais
<p>- Apresentar os recursos hipermediáticos utilizados nos materiais didáticos das disciplinas analisadas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC)</p>	<p>- Mapear as linguagens utilizadas; - compreender a ideia de MD que os participantes possuem; - ter um primeira noção do que o aluno acha do material didático do curso de Letras Inglês.</p>	<p>- O que compreende sobre material didático? - O que gosta e o que não gosta no material didático de Letras Inglês? - Quais são as linguagens utilizadas, das situações aplicadas e das propostas educativas apresentadas?</p>	<p>- Papel A4 em branco; - caneta; - gravador.</p>
<p>- Verificar como os recursos hipermediáticos são identificados, selecionados e utilizados pelos alunos das disciplinas analisadas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC)</p>	<p>- Identificar a percepção dos participantes com relação os recursos disponibilizados; - visualizar como os participantes utilizam os recursos durante o estudo.</p>	<p>- Quais são os recursos sonoros, imagéticos, de navegação e de interação que existem no material didático? - Como os conteúdos são trabalhados neles? - Como utiliza os recursos durante esses momentos de estudo?</p>	<p>- Notebook; - gravador.</p>
<p>- Verificar como os recursos hipermediáticos são identificados, selecionados e utilizados pelos alunos das disciplinas analisadas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC)</p>	<p>- Compreender a importância desses recursos para a aprendizagem</p>	<p>- Qual a importância dos recursos para o curso e principalmente para sua aprendizagem? Por quê?</p>	<p>- Notebook; - gravador.</p>
<p>- Aprender como a utilização que o aluno faz dos recursos hipermediáticos presentes no material didático está relacionada com o processo de aprendizagem durante as disciplinas analisadas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Ceará (UFC)</p>	<p>- Identificar a relação entre a abordagem de se trabalhar o idioma e a ideia que o participante tem quando utiliza os recursos.</p>	<p>- Qual é a sua finalidade quando utiliza os recursos disponibilizados nas disciplinas? O que está procurando? Exemplifique.</p>	<p>- Notebook; - gravador.</p>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa: **USO DO MATERIAL DIDÁTICO HIPERMIDIÁTICO PELO ALUNO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEMIPRESENCIAL** realizada pela mestrandia Carla Sousa Braga, aluna regular do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC), sendo orientada pelo Professor Doutor Eduardo Santos Junqueira Rodrigues. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos desta pesquisa são de investigar como os recursos hipermediáticos utilizados na educação à distância semipresencial estão relacionados com o processo de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC, examinando, para isso, quais são os recursos hipermediáticos disponibilizados nas disciplinas, como são utilizados, qual a importância desses recursos e como estão relacionados com o processo de aprendizagem dos alunos.

Este termo de consentimento é entregue em duas vias para sua assinatura, caso venha a concordar em participar da pesquisa, sendo destinada uma via para você e outra para a pesquisadora. O material utilizado para coleta de dados será um formulário composto de entrevistas com questões abertas (semiestruturadas), sendo utilizado gravador para a entrevista e a gravação da tela do computador durante os momentos de utilização dos Recursos hipermediáticos presentes nos materiais didáticos. Se alguma destas questões gerarem desconforto ou constrangimento para você, você não será obrigado a respondê-las. Isso não o penalizará nem o impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão na instituição pesquisada em horário previamente combinado com você que lhe seja mais apropriado. Depois das entrevistas, elas são transcritas fielmente, levando em consideração as respostas dos entrevistados. Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação na pesquisa será de fundamental

importância, para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado no decorrer da análise e na publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com o estudo. Na conclusão do estudo, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de futuros materiais didáticos destinados a cursos semipresenciais de línguas estrangeiras. Ao final da pesquisa também haverá um encontro na instituição, em um momento em que a pesquisadora apresentará os dados de sua pesquisa.

Os pesquisadores encontram-se disponíveis a esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Aluna Carla Sousa Braga, telefone para contato: (85) 8815-7100, e-mail cbraga.pesquisa@yahoo.com.br; e o Professor Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, e-mail eduardoj@virtual.ufc.br. Para informar qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço Av. Cel. Nunes de Melo, 1127, Campus Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo - CEP 60430-270 - Fone (85) 3366-8344 - Fortaleza-CE. O Estudo obedece às normas nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde e de acordo com a Declaração de Helsinki (1965) e as revisões de Tokyo (1975) e Venice (1983).

Compromissos Éticos:

- Dentre as normas previstas na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos o cumprimento de garantia de que você:
- terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgirem. O Coordenador desta pesquisa é o Professor Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, (eduardoj@virtual.ufc.br) e a Aluna Carla Sousa Braga (cbraga.pesquisa@yahoo.com.br);
- neste estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos;
- você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento durante a pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie;

- você está recebendo garantias de que não haverá divulgação de seu nome nem qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e seu anonimato;
- você poderá ter acesso a todas as informações colhidas pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições gravadas de sua entrevista, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedido que seja publicado;
- o pesquisador utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Carla Sousa Braga e Eduardo Santos Junqueira Rodrigues - pesquisadores, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O abaixo-assinado, _____, _____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste Termo.

_____, ____/____/____.

Nome do(a) Voluntário(a)

Assinatura

Nome do(a) Pesquisador(a)

Assinatura

**APÊNDICE C - FICHA DE PRÉ-CADASTRO DOS VOLUNTÁRIOS DA PESQUISA
PESQUISA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**Uso do material didático hipermediático pelo aluno:
análise de uma experiência em educação a distância semipresencial**

Pesquisadores: Carla Sousa Braga e Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues

Dados do aluno(a) voluntário(a):

Nome: _____

E-mail: _____

Telefones: _____

Semestre atual: _____

Disponibilidade de horário: Manhã () Tarde () Noite ()

Interesse em participar da pesquisa: Sim () Não ()

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR PERFIL DOS PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa: ANÁLISE DO USO DO MATERIAL DIDÁTICO HIPERMODAL PELO ALUNO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEMIPRESENCIAL realizada pela mestrandia Carla Sousa Braga, aluna regular do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC), sendo orientada pelo Professor Doutor Eduardo Santos Junqueira Rodrigues. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos desta pesquisa são de investigar como o uso do material didático hipermodal pelo aluno na educação a distância semipresencial contribui para a aprendizagem dos conteúdos curriculares trabalhados nas disciplinas de oral (A) e escrita (B) do curso de Licenciatura em Letras Inglês semipresencial da UAB/UFC, examinando, para isso, quais são os recursos hipermodais disponibilizados nas disciplinas, como são utilizados, qual a importância desses recursos e como estão relacionados com o processo de aprendizagem dos alunos.

Nome: _____

Faixa etária: () 17 à 19 anos () 40 à 49 anos () Outra: _____
 () 20 à 29 anos () 50 à 59 anos
 () 30 à 39 anos () 60 à 69 anos

Sexo: Masculino () Feminino ()

Já é graduado? Sim () _____ Não ()

Possui pós-graduação? Sim () _____ Não ()

Possui conhecimento em outra língua estrangeira? Sim () _____ Não ()

Qual sua profissão: _____ Qual sua carga horário de trabalho semanal? _____

Já participou de um curso a distância? Sim () _____ Não () _____

A qual(is) polo(s) está vinculado(a)?

<input type="checkbox"/> Aracati	<input type="checkbox"/> Caucaia - Sede	<input type="checkbox"/> Meruoca
<input type="checkbox"/> Beberibe	<input type="checkbox"/> Caucaia - Icarai	<input type="checkbox"/> Piquet Carneiro
<input type="checkbox"/> Brejo Santo	<input type="checkbox"/> Itapipoca	<input type="checkbox"/> Quixadá
<input type="checkbox"/> Caucaia - Jurema	<input type="checkbox"/> Maranguape	

Em qual(is) polo(s) estuda?

<input type="checkbox"/> Aracati	<input type="checkbox"/> Caucaia - Sede	<input type="checkbox"/> Meruoca
<input type="checkbox"/> Beberibe	<input type="checkbox"/> Caucaia - Icarai	<input type="checkbox"/> Piquet Carneiro
<input type="checkbox"/> Brejo Santo	<input type="checkbox"/> Itapipoca	<input type="checkbox"/> Quixadá
<input type="checkbox"/> Caucaia - Jurema	<input type="checkbox"/> Maranguape	

Em qual ano iniciou o curso de Licenciatura em Letras Inglês?

<input type="checkbox"/> 2007	<input type="checkbox"/> 2008	<input type="checkbox"/> 2009	<input type="checkbox"/> 2011
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

O que motivou sua escolha pela graduação em Licenciatura em Letras Inglês da UAB/UFC?

Durante o semestre de 2011.2 você está cursando ou cursará algumas destas disciplinas?

<input type="checkbox"/> Língua Inglesa I - A	<input type="checkbox"/> Língua Inglesa I - B
<input type="checkbox"/> Língua Inglesa II - A	<input type="checkbox"/> Língua Inglesa II - B
<input type="checkbox"/> Língua Inglesa III - A	<input type="checkbox"/> Língua Inglesa III - B
<input type="checkbox"/> Língua Inglesa IV - A	<input type="checkbox"/> Língua Inglesa IV - B
<input type="checkbox"/> Língua Inglesa V - A	<input type="checkbox"/> Língua Inglesa V - B
	<input type="checkbox"/> Nenhuma das opções

Em qual(is) locais acessa a internet?

<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Lan house	<input type="checkbox"/> Outro: _____
<input type="checkbox"/> Trabalho	<input type="checkbox"/> Polo	

Qual(is) tipo(s) de conexão utiliza?

<input type="checkbox"/> Discada	<input type="checkbox"/> 3G	<input type="checkbox"/> Outro: _____
<input type="checkbox"/> Banda larga	<input type="checkbox"/> Rádio	
<input type="checkbox"/> Satélite	<input type="checkbox"/> Não sei	

Em qual(is) local(is) estuda?

<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Lan house	<input type="checkbox"/> Outro: _____
<input type="checkbox"/> Trabalho	<input type="checkbox"/> Polo	

Quantas horas estuda semanalmente?

<input type="checkbox"/> 1 hora	<input type="checkbox"/> 3 horas	<input type="checkbox"/> 5 horas
<input type="checkbox"/> 2 horas	<input type="checkbox"/> 4 horas	<input type="checkbox"/> Outro: _____

**ANEXO A - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA I - A:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas na Modalidade a Distância
2. Código: 111
3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (x) Tecnólogo ()
4. Currículo(Ano/Semestre): Primeiro Semestre
5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)
6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL
7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
8. Código PROGRAD: RM501
9. Nome da Disciplina: LÍNGUA INGLESA I – A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL
10. Pré-Requisito(s): Sem Pré-Requisito Código: –
11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04
12. Duração em semanas: 14 semanas
13. Divisão da Carga Horária: Carga Horaria Virtual: 48h Carga horária Presencial: 16h
14. Caráter de Oferta da Disciplina: Obrigatória (X) Optativa ()
15. Regime da Disciplina: Anual () Semestral (X)
16. Justificativa:

Num mercado cada vez mais exigente pouco espaço há para aqueles que não tiverem qualificação adequada. Os meios de comunicação elevam dia após dia a exigência de comunicação eficaz e isso se reflete nas oportunidades de emprego e formação. A comunicação de forma fluente, correta e precisa é fundamental, pois é dela e da qualificação dos profissionais em formação de hoje que se controla a sociedade de amanhã. É, portanto,

fundamental que o licenciado em língua inglesa desenvolva as habilidades necessárias para comunicação oral fluente na língua inglesa.

17. Ementa:

Introdução às situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

18. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de h/a

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
AULA 1: Prazer em conhecê-lo! Introdução à disciplina. Habilidade – Ouvir e falar – Função comunicativa – Apresentar-se e saudar as pessoas, contar e soletrar na língua inglesa. Suporte Gramatical – verbo to be; pronomes pessoais, pronomes possessivos Desenvolvimento do léxico – saudações, alfabeto e números	(*)	08h
AULA 2: Conhecendo a Você e a Mim! Habilidade Ouvir e falar – Função comunicativa – Fazer perguntas no presente usando verbo to be. Suporte Gramatical – verbo to be formar interrogativas Desenvolvimento do léxico – Nacionalidades.	(*)	10h
AULA 3: Conhecendo você melhor – Preenchendo Formulários. Habilidade ouvir e falar – Função comunicativa – Fazer perguntas no tempo verbal presente. Suporte Gramatical – artigo definido Desenvolvimento do léxico – emprego	(*)	10h
AULA 4: Lar Doce Lar Habilidade ouvir e falar – Função comunicativa – Descrever um ambiente. Suporte Gramatical – O verb ‘there to be’, preposições de lugares, pronomes demonstrativos. Desenvolvimento do léxico – Partes da casa, mobília.	(*)	10h
AULA 5: Direções e Meios de Transportes Habilidade ouvir e falar – Função comunicativa – Dar instruções sobre localizações de lugares. Suporte Gramatical – Perguntas com where’; uso do imperativo; Preposições de lugar. Desenvolvimento do léxico – Lugares na comunidade, localizações e direções, meios de transporte.	(*)	10h

Número de horas de atividades teóricas	48h
--	-----

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar a aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

19. Unidades e Assuntos das Aulas Práticas / Semana / N° de Horas-aulas

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Encontro Presencial 1: Práticas de compreensão auditiva e fala	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Práticas de compreensão auditiva e fala	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Práticas de compreensão auditiva e fala	(**)	04h
Encontro Presencial 4: Prova oral e de compreensão auditiva	(**)	04h
Número de horas de atividades práticas		16h

(**) As datas dos encontros presenciais variam de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

20. Bibliografia Básica

CLARKE, Simon. Macmillan English Grammar in Context: essential. São Paulo: Macmillan*

EASTWOOD, John. Oxford practice grammar. New York: Oxford University Press, *. v. único.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. Oxford Wordpower: dictionary for learners of English. New York, *

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

*Data de publicação: indicamos a compra da mais atual, incluindo as modificações do acordo ortográfico.

21. Bibliografia Complementar

OXFORD UNIVERSITY PRESS. Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês. New York: Oxford University Press, *

TORRES, Nelson. Gramática prática da língua inglesa, o inglês descomplicado. São Paulo: Saraiva, *

WATKINS, Michael; POTER, Timothy. Gramática da Língua Inglesa. São Paulo: Ática*

*Data de publicação: indicamos a compra da mais atual, incluindo as modificações do acordo ortográfico.

22. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas.

Avaliação presencial: 60% da nota

23. Observações:

24. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: 05/2012 Data de Aprovação: 06/06/2012

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

25. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

27. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)

**ANEXO B - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II - A:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: Licenciatura Em Letras: Língua Inglesa E Suas Literaturas Na Modalidade A Distância
2. Código: 111
3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (X) Tecnólogo ()
4. Currículo(Ano/Semestre): Segundo Semestre
5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)
6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL
7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
8. Código PROGRAD: RM503
9. Nome da Disciplina: LÍNGUA INGLESA II – A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL
10. Pré-Requisito(s): LÍNGUA INGLESA 1 – A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL
Código: – RM501
11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04
12. Duração em semanas: 14 semanas
13. Justificativa:

Num mercado cada vez mais exigente pouco espaço há para aqueles que não tiverem qualificação adequada. Os meios de comunicação elevam dia após dia a exigência de comunicação eficaz e isso se reflete nas oportunidades de emprego e formação. A comunicação de forma fluente, correta e precisa é fundamental, pois é dela e da qualificação dos profissionais em formação de hoje que se controla a sociedade de amanhã. É, portanto, fundamental que o licenciado em língua inglesa desenvolva as habilidades necessárias para comunicação oral fluente na língua inglesa.

14. Ementa:

Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível pré-intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

15. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de horas-aulas

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
<p>AULA 1: Minha Rotina! Introdução à disciplina. Habilidade – Ouvir e falar – Função comunicativa – Expressão da vida diária. Suporte Gramatical – Estudo do significado, uso e forma de verbos no presente simples. Desenvolvimento do léxico – estudo de vocabulário específico para descrição de rotina – estudo dos dias meses e datas.</p>	(*)	08h
<p>AULA 2: A Previsão do Tempo! Habilidade Ouvir e falar – Função comunicativa – Compreender e saber expressar-se com relação ao tempo. Suporte Gramatical – Formas comparativas de adjetivos e superlativos. Desenvolvimento do léxico – Palavras relacionadas à previsão do tempo.</p>	(*)	10h
<p>AULA 3: Minha Família. Habilidade ouvir e falar – Função comunicativa – Descrever os membros da família. Suporte Gramatical – O caso genitivo em inglês – expressões de posse. Desenvolvimento do léxico – Estudo de palavras relacionadas á família, à aparência das pessoas e suas características de personalidade.</p>	(*)	10h
<p>AULA 4: Roupas e acessórios Habilidade ouvir e falar – Função comunicativa – Descrever como as pessoas se vestem – hábitos de vestuário. Suporte Gramatical – o uso do presente contínuo e os pronomes possessivos. Desenvolvimento do léxico – Palavras relacionadas a roupas e acessórios.</p>	(*)	10h
<p>AULA 5: O que eles estão fazendo? Habilidade ouvir e falar – Função comunicativa – Descrever os que as pessoas estão fazendo em um dado momento. Suporte Gramatical – O uso do presente contínuo e do pronome</p>	(*)	10h

reflexivo. Desenvolvimento do léxico – Palavras relacionadas à atividade de casa, da escola, do trabalho e do lazer.		
AULA 5: O que você pode ou não pode fazer? Habilidade ouvir e falar – Função comunicativa – A expressão de habilidades em Inglês. Suporte Gramatical – o uso do verbo CAN na negativa, interrogativa e afirmativa para expressar habilidade. Desenvolvimento do léxico – Palavras relacionadas às habilidades nas áreas de Sport, artes e trabalho e tarefas desenvolvidas em casa.	(*)	10h
Número de horas de atividades teóricas		48h

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar a aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

16. Unidades e Assuntos das Aulas Práticas / Semana / N° de Horas-aulas

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Encontro Presencial 1: Práticas de compreensão auditiva e fala	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Práticas de compreensão auditiva e fala	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Práticas de compreensão auditiva e fala	(**)	04h
Encontro Presencial 4: Prova oral e de compreensão auditiva	(**)	04h
Número de horas de atividades práticas		16h

(**) As datas dos encontros presenciais variam de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

17. Bibliografia Básica

CLARKE, Simon. Macmillan English Grammar in Context: essential. São Paulo: Macmillan *

EASTWOOD, John. Oxford practice grammar. New York: Oxford University Press, *. v. único.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. Oxford Wordpower: dictionary for learners of English. New York, *.

*Data de publicação: indicamos a compra da mais atual, incluindo as modificações do acordo ortográfico.

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

18. Bibliografia Complementar

OXFORD UNIVERSITY PRESS. Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês. New York: Oxford University Press, *

TORRES, Nelson. Gramática prática da língua inglesa, o inglês descomplicado. São Paulo: Saraiva, *

WATKINS, Michael; POTER, Timothy. Gramática da Língua Inglesa. São Paulo: Ática*

*Data de publicação: indicamos a compra da mais atual, incluindo as modificações do acordo ortográfico.

19. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas

Avaliação presencial: 60% da nota

20. Observações:

21. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: 05/2012 Data de Aprovação: 06/06/2012

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

22. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

23. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

24. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)

**ANEXO C - PROGRAMA DE DISCIPLINA FONOLOGIA SEGMENTAL DA
LÍNGUA INGLESA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
2. Código: 111
3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (X) Tecnólogo ()
4. Currículo(Ano/Semestre): Quarto Semestre
5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)
6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL
7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
8. Código PROGRAD: RM836
9. Nome da Disciplina: FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA
10. Pré-Requisito(s): LINGUA INGLESA III-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL - Código: RM506
11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04
12. Duração em semanas: 14 semanas
13. Divisão da Carga Horária: Carga Horaria Virtual: 48h Carga horária Presencial: 16h
14. Caráter de Oferta da Disciplina: Obrigatória (X) Optativa ()
15. Regime da Disciplina: Anual () Semestral (X)
16. Justificativa:

Um bom professor de língua estrangeira deve ter uma pronúncia correta e clara, uma vez que servirá como modelo a ser seguido por seus alunos. A disciplina de Fonologia Segmental da Língua Inglesa desempenha, assim, a função de fornecer ao aprendiz dessa língua instrumentos de automonitoramento e correção de pronúncia.

Além disso, a formação de um professor de língua inglesa não pode prescindir do domínio de sua metalinguagem. Portanto, é imprescindível que o licenciado em língua inglesa

seja capaz de não apenas pronunciar a língua de forma correta e clara, mas também de entender como os sons são produzidos para que esse conhecimento possa ser usado para auxiliar seus futuros alunos a aprenderem a pronúncia da língua.

17. Ementa:

Estudo das técnicas de pronúncia da língua inglesa padrão, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais.

18. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de Horas-aulas

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
AULA 1: Introdução à Fonologia Introdução à disciplina. Conceituação de fonologia e de sua área de estudo. Conceituação de fonema e introdução à transcrição fonêmica.	(*)	08h
AULA 2: Os fonemas vocálicos e ditongos Reconhecimento, distinção e produção dos sons vocálicos e dos ditongos do Inglês Americano.	(*)	10h
AULA 3: Os fonemas consonantais Reconhecimento, distinção e produção dos sons consonantais do Inglês Americano. Parte I: Stops, Affricates. Fricatives	(*)	10h
AULA 4: Fonemas consonantais (continuação) Reconhecimento, distinção e produção dos sons consonantais do Inglês Americano. Parte II: Nasals, Retroflexes, Laterals, Glides	(*)	10h
AULA 5: Encontros consonantais Reconhecimento, distinção e produção dos encontros consonantais do Inglês Americano.	(*)	10h
Número de horas de atividades teóricas		48h

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar a aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

19. Unidades e Assuntos das Aulas Práticas / Semana / N° de Horas-aulas

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Encontro Presencial 1: Práticas de reconhecimento de sons e suas transcrições fonéticas	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Práticas de reconhecimento e produção dos fonemas vocálicos	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Prática de reconhecimento e produção dos sons consonantais - STOPS, AFFRICATES. FRICATIVES	(**)	04h
Encontro Presencial 4: Prática de reconhecimento e produção dos sons consonantais - NASALS, RETROFLEXES, LATERALS, GLIDES	(**)	04h

(**) As datas dos encontros presenciais variam de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

20. Bibliografia Básica

HANCOCK, Mark . English Pronunciation in Use (6th edition). Cambridge University Press, 2005

PRATOR, Clifford H. & ROBINETT, Betty W. Manual of American Pronunciation (4th edition). New York, Harcourt Brace & Company, 1985.

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

21. Bibliografia Complementar

BOWEN, Donald J. Patterns of English Pronunciation. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc., 1975.

BAKER, Ann & GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Pairs. Cambridge University Press, 1990.

HEWINGS, Martin & GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Plus. Cambridge University Press, 1998.

22. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas

Avaliação presencial: 60% da nota

23. Observações:

24. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: 05/2012 Data de Aprovação: 06/06/2012

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

25. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

27. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)

**ANEXO D - PROGRAMA DE DISCIPLINA FONOLOGIA SUPRASEGMENTAL DA
LÍNGUA INGLESA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
2. Código: 111
3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (X) Tecnólogo ()
4. Currículo(Ano/Semestre): Sexto Semestre
5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)
6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL
7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
8. Código PROGRAD: RM835
9. Nome da Disciplina: FONOLOGIA SUPRASEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA
10. Pré-Requisito(s): FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA - Código: RM836
11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04
12. Duração em semanas: 14 semanas
13. Divisão da Carga Horária: Carga Horaria Virtual: 48h Carga horária Presencial: 16h
14. Caráter de Oferta da Disciplina: Obrigatória (X) Optativa ()
15. Regime da Disciplina: Anual () Semestral (X)
16. Justificativa:

A disciplina de Fonologia Suprasegmental da Língua Inglesa tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e produção oral do aluno-professor por meio da apresentação e prática das características e dos aspectos mais relevantes

do ritmo, da fala encadeada, e da entonação da língua inglesa. O estudo desses aspectos é de grande valia para uma melhor e mais acurada decodificação do fluxo da fala pelo aprendiz, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma pronúncia mais inteligível. O conhecimento sobre a Fonologia é de grande importância para o processo de aprendizagem da língua estrangeira e para a promoção de uma maior autonomia do aluno. A familiaridade com os padrões sonoros do inglês oferece ao aprendiz a oportunidade de ter um desempenho mais satisfatório tanto na habilidade de compreensão oral como na habilidade de produção oral, o que se faz imprescindível para futuros professores da língua.

17. Ementa:

Estudo e prática da tonicidade e dos padrões de entonação (sintáticos e pragmáticos) da língua inglesa, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais.

18. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / Nº de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº de h/a
AULA 1: Acentuação Vocabular Definição de tonicidade, apresentação e prática dos padrões de tonicidade vocabular do inglês.	(*)	08h
AULA 2: Acentuação Frasal Apresentação e prática dos seguintes aspectos suprasegmentais: ritmo, acentuação frasal, formas reduzidas.	(*)	10h
AULA 3: Processos da Fala Encadeada (Parte 1) Apresentação e prática dos processos fonológicos de ligação, elisão e epêntese.	(*)	10h
AULA 4: Processos da Fala Encadeada (Parte 2) Apresentação e prática dos processos fonológicos de assimilação progressiva, assimilação regressiva, e assimilação recíproca.	(*)	10h
AULA 5: Entoação Apresentação e prática dos padrões de entoação descendente e ascendente, entoação não-final e outras funções entoacionais.	(*)	10h
Número de horas de atividades teóricas		48h

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar as aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

19. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / Nº de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº de h/a
Encontro Presencial 1: Práticas de reconhecimento de sons, suas transcrições fonéticas, bem como da tonicidade silábica vocabular.	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Práticas de reconhecimento e produção da tonicidade silábica vocabular e da acentuação frasal (palavras de conteúdo e palavras de função).	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Práticas de reconhecimento e produção dos processos fonológicos da fala encadeada, a saber: ligação, elisão, epêntese, e assimilação.	(**)	04h
Encontro Presencial 4: Práticas de reconhecimento e produção dos padrões de entoação ascendente e descendente, bem como padrões de entoação não-final.	(**)	04h
Número de horas de atividades práticas		16h

(**) As datas dos encontros presenciais variam de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

20. Bibliografia Básica

PRATOR, C. H.; ROBINETT, B. W. Manual of American English Pronunciation. Orlando: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1985.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GRANT, L. Well Said. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

AVERY, P.; EHRLICH, S. Teaching American English Pronunciation. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

21. Bibliografia Complementar

GODOY, S. M. B.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. English Pronunciation for Brazilians: the Sounds of American English. São Paulo: Disal, 2006.

UNDERHILL, A. Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation. Oxford: Oxford University Press, 2005.

22. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas

Avaliação presencial: 60% da nota

23. Observações:

24. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

25. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

27. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)

**ANEXO E - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA I - B:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: LICENCIATURA EM LETRAS: LINGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
2. Código: 111
3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (X) Tecnólogo ()
4. Currículo(Ano/Semestre): Primeiro Semestre
5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)
6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL
7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
8. Código PROGRAD: RM502
9. Nome da Disciplina: LÍNGUA INGLESA I - B: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA
10. Pré-Requisito(s): Não há pré-requisito
11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04
12. Duração em semanas: 14 semanas
13. Divisão da Carga Horária: Carga Horaria Virtual: 48h Carga horária Presencial: 16h
14. Caráter de Oferta da Disciplina: Obrigatória (X) Optativa ()
15. Regime da Disciplina: Anual () Semestral (X)
16. Justificativa:
A Compreensão e a Produção Escrita eficiente em língua inglesa, através do conhecimento básico das estratégias de leitura, gêneros textuais e elementos léxico-gramaticais dessa língua capacitam o aprendiz à compreensão de aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes do inglês. Tal domínio é fundamental para o desenvolvimento de habilidades comunicativas orais e escritas (linguagens), para o conhecimento detalhado sobre

a língua (metalinguagem) e o domínio de procedimentos metodológicos de ensino que serão adotados em práticas docentes no futuro.

17. Ementa:

Introdução às técnicas de leitura e compreensão de textos de gêneros diversos, autênticos e em língua inglesa, através do estudo progressivo e sistemático de estratégias e elementos linguísticos próprios da língua inglesa a fim de promover o desenvolvimento de diferentes habilidades leitoras e o reconhecimento de formas léxico-gramaticais básicas do inglês, essenciais a uma leitura e uma produção escrita eficientes.

18. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Aula 01 - O Processo de Leitura Tópico 01: O Processo de Leitura Tópico 02: Conhecendo as Estratégias de Leitura - A Predição Tópico 03: Reconhecendo o Conceito de Predição	(*)	08h
Aula 02 - As Estratégias de Leitura e a Compreensão do Texto Tópico 01: Identificando os Cognatos Tópico 02: As Marcas Tipográficas Tópico 03: As Palavras-Chave Tópico 04: A Compreensão Geral e as Estratégias Skimming e Scanning Tópico 05: A Compreensão Detalhada, os Grupos Nominais e o Tópico Frasal	(*)	08h
Aula 03 - Os Detalhes do Texto Tópico 01: Formação de Palavras Tópico 02: Referência pronominal Tópico 03: Os Aspectos linguísticos do texto - Os determinantes Tópico 04: Os marcadores discursivos	(*)	08h
Aula 04 - Gêneros Textuais e Modalidades Discursivas Tópico 01: Os gêneros textuais e as modalidades discursivas Tópico 02: A descrição e a classificação Tópico 03: O tempo presente Tópico 04: A narrativa Tópico 05: O tempo passado	(*)	08h
Aula 05 - Coesão, Coerência e seus Indicadores Tópico 01: Coesão e coerência Tópico 02: O tempo futuro Tópico 03: Falsos cognatos Tópico 04: Organização de parágrafos	(*)	08h

Aula 06 - Comparação, Contraste e seus Indicadores Tópico 01: Comparação e Contraste Tópico 02: Graus dos adjetivos Tópico 03: Plural dos Substantivos	08h
Número de horas de atividades teóricas	48h

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar a aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

19. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Encontro Presencial 1: Apresentação do curso e Práticas relativas ao tema da Aula 1	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Práticas de reconhecimento e produção dos temas das Aula 1, 2 e 3	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Prática de reconhecimento e produção dos temas das Aula 3, 4 e 5	(**)	04h
Encontro Presencial 4: Prática de reconhecimento e produção dos temas das Aulas 5 e 6 + Avaliações	(**)	04h
Número de horas de atividades práticas		16h

(**) As datas dos encontros presenciais podem variar de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

20. Bibliografia Básica:

BLASS, Laurie & PIKE_BAKY, Meredith. Mosaic I – A Content-Based Writing Book. New York, McGraw-Hill, 1990.

BUTCHER, F. Kathryn & GAFFNEY, Barbara M. American Contexts: A Grammar with Readings. New York, Prentice Hall Regents, 1995.

FAWCETT, Susan & SANDBERG, Alvin. Evergreen – A guide to Writing. Boston, Houghton Mifflin Company, 1984.

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

21. Bibliografia Complementar:

Effective Writing: Choices and Conventions GREENBERG, Kaen Técnica de escrita St. Martin's Press New York 1992

Reading Strategies: Focus on Comprehension, GOODMAN, Y (org.). Técnica de leitura Holt, Rinehart and Wiston. New York, 1980.

Writing 1 –Skills for Fluency LITTLEJOHN, Andrew. Técnica de escrita. Cambridge Great Britain 1991.

Teaching Reading Skills in a Foreign Language. NUTTAL, Christine. Técnica de leitura. Heinemann, Great Britain, 1996.

Theoretical Issues in Reading Comprehension. SPIRO, R. J., BRUCE, B. & BREWER, W. (orgs.) Técnica de leitura Holt, Rinehart and Winston. New York, 1980.

The Psychology of Reading. TAYLOR, I. (org.). Processo de leitura. Academic Press. New York, 1983.

The Rights and responsibilities of Readers and Writers: A Contractual Agreement Reading Education Report nº. 15. TIERNY, R. J. (org.) Processo de leitura ERIC Document Reproduction Service nº. ED 181.447. Center for the Study of Reading. Urbana-Champaign - USA 1980

Língua inglesa: Leitura TOTIS, V., Processo de leitura Cortez São Paulo, SP1991

Inglês Instrumental. VIEIRA, L Técnica de leitura Lílian C. Fernandes Vieira Fortaleza-CE 2002

Handouts e websites diversos diversos Processo de leitura e gramática Fonte: Internet diversos diversos

22. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas.

Avaliação presencial: 60% da nota

23. Observações:

24. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: 05/2012 Data de Aprovação: 06/06/2012

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

25. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____ Data de Aprovação: ____/____/_____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____ Data de Aprovação: ____/____/_____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

27. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____ Data de Aprovação: ____/____/_____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)

**ANEXO F - PROGRAMA DE DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II - B:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: LICENCIATURA EM LETRAS: LINGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
2. Código: 111
3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (X) Tecnólogo ()
4. Currículo(Ano/Semestre): Segundo Semestre
5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)
6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL
7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
8. Código PROGRAD: RM 504
9. Nome da Disciplina: LÍNGUA INGLESA II - B: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA
10. Pré-Requisito(s): LÍNGUA INGLESA I - B: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA (RM502)
11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04
12. Duração em semanas: 14 semanas
13. Divisão da Carga Horária: Carga Horaria Virtual: 48h Carga horária Presencial: 16h
14. Caráter de Oferta da Disciplina: Obrigatória (X) Optativa ()
15. Regime da Disciplina: Anual () Semestral (X)
16. Justificativa:

A Compreensão e a Produção Escrita eficiente em língua inglesa, através do conhecimento básico das estratégias de leitura, gêneros textuais e elementos léxico-

gramaticais dessa língua capacitam o aprendiz à compreensão de aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes do inglês. Tal domínio é fundamental para o desenvolvimento de habilidades comunicativas orais e escritas (linguagens), para o conhecimento detalhado sobre a língua (metalinguagem) e o domínio de procedimentos metodológicos de ensino que serão adotados em práticas docentes no futuro.

17. Ementa:

Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de compreensão leitora e, principalmente, produção escrita, com aplicação prática focada no uso de material autêntico em inglês, de gêneros diversos e de caráter pragmático e cultural. Análise progressiva e sistemática de estratégias e elementos linguísticos próprios da língua inglesa a fim de promover o reconhecimento de formas léxico-gramaticais básicas do inglês e a produção de diversos tipos de textos a partir de uma reflexão teórica sobre os fatores cognitivos, linguísticos e pragmáticos envolvidos no processo de produção textual em inglês de nível básico.

18. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Aula 01- Descobrimo o Parágrafo Tópico 1: O Processo de Escrita Tópico 2: Escrevendo um E-mail Tópico 3: Coerência	(*)	08h
Aula 02 - Revisando o Básico Tópico 1: A Sentença Simples Tópico 2: Coordenação e Subordinação Tópico 3: Ponto e Vírgula e Conjunções Adverbiais	(*)	08h
Aula 03 - Desenvolvendo o Parágrafo – Parte 1 Tópico 1: Ilustração Tópico 2: Descrição Tópico 3: Escrevendo um Artigo	(*)	08h
Aula 04 - Desenvolvendo o Parágrafo – Parte 2 Tópico 1: Definição Tópico 2: Processo Tópico 3: Comparação e Contraste	(*)	08h
Aula 05 - Melhorando o Parágrafo Tópico 1: Consistência Tópico 2: Variedade de Sentença Tópico 3: O Uso Consciente da Língua	(*)	08h
Aula 06 - Escrevendo Composições mais Longas Tópico 01: Comparação e Contraste	(*)	08h

Tópico 02: Graus dos adjetivos		
Tópico 03: Plural dos Substantivos		
Número de horas de atividades teóricas		48h

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar a aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

19. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Encontro Presencial 1: Apresentação do curso e Práticas relativas ao tema da Aula 1	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Práticas de reconhecimento e produção dos temas das Aula 1, 2 e 3	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Prática de reconhecimento e produção dos temas das Aula 3, 4 e 5	(**)	04h
Encontro Presencial 4: Prática de reconhecimento e produção dos temas das Aulas 5 e 6 + Avaliações	(**)	04h
Número de horas de atividades práticas		16h

(**) As datas dos encontros presenciais podem variar de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

20. Bibliografia Básica:

BLASS, Laurie & PIKE_BAKY, Meredith. Mosaic I – A Content-Based Writing Book. New York, McGraw-Hill, 1990.

BUTCHER, F. Kathryn & GAFFNEY, Barbara M. American Contexts: A Grammar with Readings. New York, Prentice Hall Regents, 1995.

FAWCETT, Susan & SANDBERG, Alvin. Evergreen – A guide to Writing. Boston, Houghton Mifflin Company, 1984.

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

21. Bibliografia Complementar:

Effective Writing: Choices and Conventions GREENBERG, Kaen Técnica de escrita St. Martin's Press. New York 1992

Writing 1 –Skills for Fluency LITTLEJOHN, Andrew Técnica de escrita. Cambridge. Great Britain 1991

Teaching Reading Skills in a Foreign Language NUTTAL, Christine Técnica de leitura Heinemann Great Britain 1996

22. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas.

Avaliação presencial: 60% da nota

23. Observações:

24. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: 05/2012 Data de Aprovação: 06/06/2012

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

25. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

27. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)

**ANEXO G - PROGRAMA DE DISCIPLINA MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA
INGLESA I**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
2. Código: 111
3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (X) Tecnólogo ()
4. Currículo (Ano/Semestre): Quarto Semestre
5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)
6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL
7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
8. Código PROGRAD: RM507
9. Nome da Disciplina: MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA I
10. Pré-Requisito(s): LÍNGUA INGLESA III-B: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA - Código: RM507
11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04
12. Duração em semanas: 14 semanas
13. Divisão da Carga Horária: Carga Horaria Virtual: 48h Carga horária Presencial: 16h
14. Caráter de Oferta da Disciplina: Obrigatória (X) Optativa ()
15. Regime da Disciplina: Anual () Semestral (X)

16. Justificativa:

O professor de língua estrangeira precisa se comunicar de forma adequada, utilizando enunciados gramaticalmente corretos, uma vez que o professor, muitas vezes, representa um modelo a ser seguido pelo aluno. Portanto, é fundamental que o professor de língua estrangeira, desenvolva sua competência gramatical de forma satisfatória. Por objetivar

o estudo da gramática e do enunciado, com foco na estrutura dos sintagmas nominais e verbais da língua inglesa, a disciplina de Morfosyntaxe da Língua Inglesa I contribui com o desenvolvimento da competência gramatical do futuro professor de língua inglesa, além de motivá-lo a refletir sobre a língua inglesa, fazendo-o entender e tornando-o apto a explicar melhor os assuntos relacionados à gramática da língua inglesa.

17. Ementa:

Estudo da gramática e do enunciado, com foco na estrutura dos sintagmas nominais e verbais da língua inglesa.

18. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
AULA 1: Sintagma nominal Introdução à disciplina. Conceituação de sintagma nominal. Estudo e diferenciação de sintagma nominal do tipo 1 (composto por determinando e substantivo) e do tipo 2 (determinante, pré-determinante e substantivo). Estudo do sintagma nominal composto por substantivo e pós-modificadores.	(*)	08h
AULA 2: O sistema verbal I Definição e identificação de sintagmas verbais. Estudo da classificação verbal em relação ao complemento (verbos de ligação, transitivos e intransitivos) e ao padrão flexional (verbos regulares e irregulares).	(*)	08h
AULA 3: O sistema verbal II Definição e estudo de tempo verbal, aspecto verbal e modo verbal. Estudo das formas de utilização de frases com “wish”.	(*)	08h
AULA 4: Formas e usos dos tempos verbais em inglês Estudo das formas e uso do presente simples, presente contínuo, passado simples, passado contínuo, presente perfeito e presente perfeito contínuo.	(*)	08h
AULA 5: Formas e usos dos tempos verbais em inglês (continuação) Estudo das formas e uso do passado perfeito, passado perfeito contínuo, futuro (com will e going to), futuro perfeito e futuro perfeito contínuo.	(*)	08h
AULA 6: O sistema verbal III Estudo das vozes do verbo. Diferenciação entre voz ativa e voz passiva. Estudo das estruturas de voz passiva. Estudo das formas de conversão de frases na voz ativa para voz passiva e vice-versa.	(*)	08h
Número de horas de atividades teóricas		48h

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar as aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

19. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Encontro Presencial 1: Práticas de identificação e utilização de sintagmas nominais	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Práticas de identificação e utilização dos sintagmas verbais	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Prática de identificação e utilização dos tempos verbais	(**)	04h
Encontro Presencial 4: Prática de identificação e utilização das vozes do verbo	(**)	04h
Número de horas de atividades práticas		16h

(**) As datas dos encontros presenciais variam de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

20. Bibliografia Básica

BAUER, L. English word-formation. Cambridge: CUP, 1993.

BLAND, S. K. Intermediate Grammar-from form to meaning and use. New York, Oxford Univ. Press, 1996.

LOCK, G. Functional English grammar: an introduction for second language teachers. Cambridge: CUP, 1996.

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

21. Bibliografia Complementar

McINTYRE, A. English morphology. Proseminar Introduction to synchronic linguistics, Sommersemester 2000.

QUIRK, R. et al. A comprehensive grammar of the English language. New York : Longman, 1985.

SWAN, M. Practical English Usage. 2a. edição. Oxford. Oxford University Press. 1996.

WEAVER, C. Teaching Grammar in Context. Portsmouth, Boynton/Cook Publishers, 1996.

22. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas

Avaliação presencial: 60% da nota

23. Observações:

24. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: 05/2012 Data de Aprovação: 06/06/2012

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

25. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)

**ANEXO H - PROGRAMA DE DISCIPLINA MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA
INGLESA II**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

2. Código: 111

3. Modalidade(s): Bacharelado () Profissional () Licenciatura (X) Tecnólogo ()

4. Currículo(Ano/Semestre): Sexto Semestre

5. Turnos: Diurno () Vespertino () Noturno (X)

6. Unidade Acadêmica: INSTITUTO UFC VIRTUAL

7. Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

8. Código PROGRAD: RM517

9. Nome da Disciplina: MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA II

10. Pré-Requisito(s): MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA I - CÓDIGO: RM509

11. Carga Horária/Número de créditos: 64/04

12. Duração em semanas: 14 semanas

13. Divisão da Carga Horária: Carga Horaria Virtual: 48h Carga horária Presencial: 16h

14. Caráter de Oferta da Disciplina: Obrigatória (X) Optativa ()

15. Regime da Disciplina: Anual () Semestral (X)

16. Justificativa:

A formação de um professor de Língua Estrangeira deve contemplar o estudo mais profundo da Língua Inglesa, contemplando as estruturas complexas, coordenação e subordinação, para aprimoramento da habilidade de escrever na língua inglesa.

17. Ementa:

Estudo da gramática e do enunciado, com foco na estrutura das orações e nos processos de coordenação e subordinação.

18. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
AULA 1 English Sentences	(*)	08h
AULA 2: Sentences: Compounds	(*)	10h
AULA 3: Complex Sentences: Noun Clauses	(*)	10h
AULA 4: Complex Sentences: Adverbial Clauses	(*)	10h
AULA 5: Complex Sentences: Adjective Clauses	(*)	10h
Número de horas de atividades teóricas		48h

(*) Por ser disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem, as aulas teóricas têm duração em horas, mas não em semanas, uma vez que o aluno pode acessar as aulas e realizar as tarefas em horários e com a frequência que desejar e/ou puder.

19. Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas / Semana / N° de H/A

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	N° de h/a
Encontro Presencial 1: Revisão da Sentença Simples	(**)	04h
Encontro Presencial 2: Reconhecimento e uso das Complex Sentences	(**)	04h
Encontro Presencial 3: Revisão Geral	(**)	04h
Encontro Presencial 4: prova Final	(**)	04h
Número de horas de atividades práticas		16h

(**) As datas dos encontros presenciais variam de semestre para semestre de acordo com o calendário geral da UFC-UAB e também em virtude dos feriados nos pólos.

20. Bibliografia Básica

GEORGE, Yule. Oxford Grammar Practice – Advanced. Oxford: Oxford University Press, 2011.

Material online disponível na plataforma Solar do Instituto UFC Virtual – <http://www.solar.virtual.ufc.br/>

21. Bibliografia Complementar

QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney; LEECH, Geoffrey; SVARTIVIK, Jan. A Comprehensive Grammar of the English Language. Longman. 1985.

22. Avaliação da Aprendizagem

Frequência às aulas (75%)

Atividades de portfólio e fórum: 40 % da notas

Avaliação presencial: 60% da nota

23. Observações:

24. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: 05/2012 Data de Aprovação: 06/06/2012

Coordenador(a) de curso
(Assinatura e Carimbo)

25. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe(a) do Departamento
(Assinatura e Carimbo)

26. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor(a)
(Assinatura e Carimbo)

27. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente (a) do Conselho
(Assinatura e Carimbo)