



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**AMPLIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO DA  
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA  
PLATAFORMA *MOODLE***

Karine Campos Ribeiro

Lajeado, dezembro de 2020

Karine Campos Ribeiro

**AMPLIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO DA  
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA  
PLATAFORMA *MOODLE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Jussara Hepp  
Rehfeldt

Co-Orientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck

Lajeado, dezembro de 2020

Karine Campos Ribeiro

**AMPLIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO DA  
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA  
PLATAFORMA *MOODLE***

A banca examinadora aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Recursos Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

---

Profa. Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt – Orientadora  
Universidade do Vale do Taquari - Univates.

---

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck - Co-Orientadora  
Universidade do Vale do Taquari - Univates

---

Profa. Dra. Makeli Aldrovandi - Examinadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

---

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins – Examinadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Lajeado, dezembro de 2020

Aos meus filhos, Emanuel e Heitor,  
dedico este trabalho, que é muito  
importante para a nossa família.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, que me alimenta de força e fé em todos os momentos da minha vida.

Aos meus familiares, que me apoiaram e estiveram comigo em orações. Mesmo distantes fisicamente, mantiveram-se firmes em oração por mim e pelos meus filhos. Meus sinceros agradecimentos à Domingas, ao Ovídio, à Cássia, à Adriana e à Ediadna e a toda minha família.

Aos meus queridos filhos, que, mesmo na inocência da infância, estiveram ao meu lado, me apoiando e cuidando de mim, quando o cansaço queria tomar conta do meu corpo e da minha alma.

À minha orientadora, Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, pelo incentivo, pelo cuidado e pela dedicação com a produção da pesquisa e por ter ocupado com tamanho brilhantismo o papel de orientadora e de pessoa humana, nessa fase tão importante da minha vida. Gratidão à minha co-orientadora, Dra. Kári Lúcia Forneck, que, além de trazer ideias maravilhosas, conseguiu tocar a minha alma com doces palavras em momentos de dúvidas e de cansaço mental. Vocês são pessoas iluminadas e merecem todo reconhecimento profissional do mundo.

Aos professores da Universidade Vale do Taquari – Univates, por todos os conhecimentos compartilhados e a todos os funcionários, que nos acolheram tão bem e sempre me atenderam com maior cuidado e dedicação.

Aos meus amigos, Flávio, Michelle, Eloane, Marissélia, Daniel, Letícia, Quelem,

Marlon, Mariana, Rogério, Éder, que estiveram ao meu lado me apoiando, orando, me ajudando em tantos aspectos, que tenho somente gratidão por tudo que fazem diariamente por mim.

Aos amigos, Mendes Júnior, Luan e Roberto, que me ajudaram nas configurações de imagens, nas formatações e com dicas para ampliar os meus conhecimentos. Obrigada de coração!

Aos meus queridos colegas de trabalho e amigos, Hilton Júnior e José Carlos, que me ajudaram com as configurações da Plataforma *Moodle*.

Ao professor Elienai, que prontamente me ajudou nas correções ortográficas do meu texto e sempre foi muito atencioso com os detalhes.

Aos meus amigos do Mestrado, que me apoiaram e me incentivaram em todas as fases da minha pesquisa, em especial, ao Marcelo Máximo, à Acimarney Freitas, à Fabíola Mesquita, à Marileide, ao Clebson de Assis e a tantos outros que estiveram comigo, direta e indiretamente.

Aos alunos que aceitaram participar dessa pesquisa, pelo empenho e dedicação na realização de todas as tarefas propostas, meus sinceros agradecimentos.

Ao IFAP *Campus* Santana e a todos os colegas que me incentivaram com palavras, união e força durante todo esse tempo. Obrigada pela força! Amo todos vocês!

A todos que estiveram comigo, no presencial, no virtual, um caloroso abraço. Vocês são especiais na minha vida. MUITO OBRIGADA EQUIPE!!!

## RESUMO

O estudo desta dissertação objetivou analisar as potencialidades pedagógicas da Plataforma *Moodle* para o Ensino Técnico da Língua Inglesa, com base em tarefas e atividades voltadas à ampliação das possibilidades de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em aulas presenciais. Estas atividades serviram para reforçar os conhecimentos de alunos concluintes dos cursos Técnicos de Nível Médio em Comércio Exterior e em Logística, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – *Campus Santana*. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se descrever, organizar, explorar e verificar as ferramentas do AVA, que pudessem auxiliar o ensino da Língua Inglesa por meio dos recursos disponíveis neste espaço virtual. Com aproximações a um estudo de caso, este estudo trilhou os caminhos de uma pesquisa qualitativa. No que se refere à análise dos dados, optou-se pelo método descritivo. No tocante aos instrumentos da coleta de dados, foram utilizados o pré-teste, o diário de campo, a observação, o questionário e o pós-teste. A análise e a discussão dos dados apontam que a ampliação e a ressignificação do ensino técnico da Língua Inglesa por meio do AVA *Moodle* foram bastante satisfatórias. Ao utilizar a abordagem baseada em tarefas, os alunos realizaram algumas propostas de ensino, que, entre outras ações, combinaram o ensino presencial com as práticas no espaço virtual, proporcionando aos alunos, mais autonomia e motivação. Os achados do estudo também revelaram que atividades associadas ao desenvolvimento linguístico de uma língua adicional por meio de algum Ambiente Virtual contribuem para o uso da língua em situações reais, permitindo que os aprendizes se comuniquem com maior grau de naturalidade, pois, a partir desta proposta, a língua deixa de ser um elemento estranho e passa a fazer parte da vida dos estudantes. Por fim, percebeu-se a necessidade de mais pesquisas que abordem a temática envolvendo uma língua adicional, a tecnologia e o ensino técnico profissional.

**Palavras-chave:** Ambiente Virtual de Aprendizagem. Inglês Técnico. Plataforma *Moodle*.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the pedagogical potential of the Moodle Platform for Technical Teaching of the English Language. To this end, the development of the study here presented is based on tasks and activities aimed at expanding the possibilities of a Virtual Learning Environment (VLE) in face-to-face classes. These activities served to reinforce the knowledge of graduating students of the Technical courses in Foreign Trade and Logistics at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá - Santana Campus. The specific objectives of this research were outlined to describe, organize, explore, and verify the tools of the VLE that could assist the teaching of the English Language through the resources available within this virtual space. With approaches to a case study, this research followed the paths of qualitative research, and concerning data analysis, it was developed from the descriptive method. Among the instruments for data collection in this study include a pre-test, field diary, observation, questionnaire, and post-test. The analysis and discussion of the data indicate that the expansion and reframing of the technical teaching of the English language through the VLE Moodle were quite satisfactory. When using the task-based approach, students made some teaching proposals that, among other actions, combined classroom teaching with practices in virtual space, providing students with greater autonomy, motivation, and learning. The study's findings also revealed that the activities associated with the linguistic development of an additional language through some Virtual Environments contribute to the use of the language in real situations. Therefore, it allows apprentices to communicate with a greater degree of naturalness, since, from this proposal, language is no longer a foreign element, thus becoming part of the students' lives. Finally, there was a need for further research on this topic, which involves an additional language, technology, and professional technical education.

**Keywords:** Virtual Learning Environment. Technical English. Moodle Platform.

## LISTA DE FIGURAS

<a href="#"><u>Figura 1 - Mapa do estado do Amapá, com destaque para o município de Santana.....</u></a>	<a href="#"><u>61</u></a>
<a href="#"><u>Figura 2 - IFAP – Campus Santana.....</u></a>	<a href="#"><u>62</u></a>
<a href="#"><u>Figura 3 - Alunos do Curso Técnico em Comércio Exterior.....</u></a>	<a href="#"><u>63</u></a>
<a href="#"><u>Figura 4 - Alunos do Curso Técnico em Logística.....</u></a>	<a href="#"><u>63</u></a>
<a href="#"><u>Figura 5 - Formato do <i>Hangman Game</i>.....</u></a>	<a href="#"><u>71</u></a>
<a href="#"><u>Figura 6 - Tabela de palavras da <i>Crossword</i>.....</u></a>	<a href="#"><u>74</u></a>
<a href="#"><u>Figura 7 - Conceitos das <i>Port Facilities</i>.....</u></a>	<a href="#"><u>74</u></a>
<a href="#"><u>Figura 8 - Foto ampliada do Ifap Campus Santana e o <i>compass rose</i>.....</u></a>	<a href="#"><u>77</u></a>
<a href="#"><u>Figura 9 - Primeira aula no AVA.....</u></a>	<a href="#"><u>78</u></a>
<a href="#"><u>Figura 10 - Segunda aula de Inglês Técnico no AVA.....</u></a>	<a href="#"><u>78</u></a>
<a href="#"><u>Figura 11 - Terceira aula de Inglês Técnico no AVA.....</u></a>	<a href="#"><u>79</u></a>
<a href="#"><u>Figura 12 - Quarta aula de Inglês Técnico no AVA.....</u></a>	<a href="#"><u>79</u></a>
<a href="#"><u>Figura 13 - Quinta aula de Inglês Técnico no AVA.....</u></a>	<a href="#"><u>80</u></a>
<a href="#"><u>Figura 14 - Sexta aula de Inglês Técnico no AVA.....</u></a>	<a href="#"><u>80</u></a>
<a href="#"><u>Figura 15 - Alunos realizando o Pré-teste.....</u></a>	<a href="#"><u>83</u></a>
<a href="#"><u>Figura 16 - Alunos realizando o Pré-Teste – Entrevista.....</u></a>	<a href="#"><u>83</u></a>
<a href="#"><u>Figura 17 - Primeira parte do Pré-Teste.....</u></a>	<a href="#"><u>84</u></a>
<a href="#"><u>Figura 18 - Segunda parte do Pré –Teste.....</u></a>	<a href="#"><u>86</u></a>
<a href="#"><u>Figura 19 - Terceira Parte do Pré-Teste.....</u></a>	<a href="#"><u>87</u></a>
<a href="#"><u>Figura 20 - Relatório da Atividade 1 - Comércio Exterior – <i>Be an entrepreneur</i>.....</u></a>	<a href="#"><u>91</u></a>
<a href="#"><u>Figura 21 - Relatório da Atividade 1 - Logística – <i>Be an entrepreneur</i>.....</u></a>	<a href="#"><u>91</u></a>
<a href="#"><u>Figura 22 - Fórum realizado na primeira aula.....</u></a>	<a href="#"><u>96</u></a>

<a href="#">Figura 23 - Pallet decorativo do grupo Rustic.....</a>	<a href="#">101</a>
<a href="#">Figura 24 - Apresentação do grupo ChoppShop.....</a>	<a href="#">101</a>
<a href="#">Figura 25 - Apresentação do grupo Granny Crumbs.....</a>	<a href="#">102</a>
<a href="#">Figura 26 - Apresentação do grupo AMP Nails.....</a>	<a href="#">102</a>
<a href="#">Figura 27 - Grupo FastDrink.....</a>	<a href="#">105</a>
<a href="#">Figura 28 - Grupo FastDrink.....</a>	<a href="#">105</a>
<a href="#">Figura 29 - Grupo Green Life.....</a>	<a href="#">106</a>
<a href="#">Figura 30 - Grupo Green Life.....</a>	<a href="#">106</a>
<a href="#">Figura 31 - Grupo Moscova.....</a>	<a href="#">106</a>
<a href="#">Figura 32 - Grupo Shella.com.....</a>	<a href="#">107</a>
<a href="#">Figura 33 - Oficina Peiex Brasil.....</a>	<a href="#">109</a>
<a href="#">Figura 34 - Oficina Peiex Brasil.....</a>	<a href="#">109</a>
<a href="#">Figura 35 - Comentário da aluna CX22 no fórum.....</a>	<a href="#">110</a>
<a href="#">Figura 36 - Comentário da aluna CX6.....</a>	<a href="#">110</a>
<a href="#">Figura 37 - Comentário do aluno LOG7.....</a>	<a href="#">110</a>
<a href="#">Figura 38 - Warm up com as turmas de Comércio e Logística.....</a>	<a href="#">111</a>
<a href="#">Figura 39 - Modelo de documento oficial.....</a>	<a href="#">112</a>
<a href="#">Figura 40 - Alunos realizando atividade prática.....</a>	<a href="#">112</a>
<a href="#">Figura 41 - Oficina dos Correios.....</a>	<a href="#">116</a>
<a href="#">Figura 42 - Oficina dos Correios.....</a>	<a href="#">116</a>
<a href="#">Figura 43 - Visita Técnica no Porto Docas de Santana.....</a>	<a href="#">118</a>
<a href="#">Figura 44 - Grupo de alunos no laboratório.....</a>	<a href="#">119</a>
<a href="#">Figura 45 - Alunos procurando pista.....</a>	<a href="#">119</a>
<a href="#">Figura 46 - Produto pronto para exportação.....</a>	<a href="#">122</a>
<a href="#">Figura 47 - Produto exportado.....</a>	<a href="#">122</a>
<a href="#">Figura 48 - Relato da Aluna CX 9.....</a>	<a href="#">132</a>
<a href="#">Figura 49 - Relato do aluno CX12.....</a>	<a href="#">132</a>
<a href="#">Figura 50 - Relato da aluna CX13.....</a>	<a href="#">133</a>
<a href="#">Figura 51 - Resposta da aluna CX2.....</a>	<a href="#">133</a>
<a href="#">Figura 52 - Resposta da aluna CX14.....</a>	<a href="#">133</a>
<a href="#">Figura 53 - Resposta da aluna LOG 9.....</a>	<a href="#">133</a>
<a href="#">Figura 54 - Resposta do aluno LOG 7.....</a>	<a href="#">133</a>
<a href="#">Figura 55 - Resposta do aluno LOG 17.....</a>	<a href="#">134</a>
<a href="#">Figura 56 - Resposta da aluna LOG 19.....</a>	<a href="#">134</a>

<a href="#"><u>Figura 57 - Resposta da aluna LOG 8.....</u></a>	<a href="#"><u>134</u></a>
<a href="#"><u>Figura 58 - Entrevista Pós-Teste.....</u></a>	<a href="#"><u>139</u></a>
<a href="#"><u>Figura 59 - Segunda parte do Pós-Teste.....</u></a>	<a href="#"><u>143</u></a>
<a href="#"><u>Figura 60 - Terceiro Momento do Pós –teste.....</u></a>	<a href="#"><u>147</u></a>

## LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1 - Idade dos Participantes da turma de Comércio Exterior.....</u>	<u>64</u>
<u>Gráfico 2 - Idade dos Participantes da turma de Logística.....</u>	<u>64</u>
<u>Gráfico 3 - Desempenho da terceira etapa da turma de Comércio Exterior no Pré-Teste.....</u>	<u>88</u>
<u>Gráfico 4 - Desempenho no Pré-Teste da Turma de Logística.....</u>	<u>89</u>
<u>Gráfico 5 - Participação dos alunos nos recursos utilizados no módulo <i>First Step</i> da turma de Comércio Exterior (Comex).....</u>	<u>94</u>
<u>Gráfico 6 - Participação dos alunos nos recursos utilizados no módulo <i>First Step</i> da turma de Logística (LOG).....</u>	<u>95</u>
<u>Gráfico 7 - Participação dos alunos nos recursos utilizados no módulo <i>Second Step</i> da turma de Comex.....</u>	<u>98</u>
<u>Gráfico 8 - Participação dos alunos nos recursos utilizados no módulo <i>Second Step</i> da turma de Logística (LOG).....</u>	<u>99</u>
<u>Gráfico 9 - <i>Third Step</i> Comex.....</u>	<u>114</u>
<u>Gráfico 10 - <i>Third Step</i> Logística.....</u>	<u>115</u>
<u>Gráfico 11 - Dados dos alunos da turma de Comércio Exterior - Questionário.....</u>	<u>128</u>
<u>Gráfico 12 - Dados da turma de Logística –Questionário.....</u>	<u>128</u>
<u>Gráfico 13 - Questionário – Tecnologia – Comex.....</u>	<u>129</u>
<u>Gráfico 14 - Questionário –Tecnologia- Logística.....</u>	<u>130</u>
<u>Gráfico 15 - Abordagem utilizada – Questionário - Comex.....</u>	<u>135</u>
<u>Gráfico 16 - Abordagens Utilizadas – Questionário- Logística.....</u>	<u>136</u>
<u>Gráfico 17 - Dados comparativos do Monólogo – Grupo 1 Comércio.....</u>	<u>140</u>
<u>Gráfico 18 - Dados comparativos do Monólogo – Grupo 2 Comércio.....</u>	<u>141</u>

<u>Gráfico 19 - Dados comparativos do Monólogo – Grupo 1 Logística.....</u>	<u>142</u>
<u>Gráfico 20 - Monólogo – Logística – Grupo 2.....</u>	<u>142</u>
<u>Gráfico 21 - Dados comparativos – Segundo momento - Comércio Exterior – Grupo 1.....</u>	<u>144</u>
<u>Gráfico 22 - Dados comparativos – Segundo momento - Comércio Exterior – Grupo 2.....</u>	<u>145</u>
<u>Gráfico 23 - Dados comparativos – Segundo momento - Logística– Grupo 1.....</u>	<u>145</u>
<u>Gráfico 24 - Dados comparativos – Segundo momento - Logística– Grupo 2.....</u>	<u>146</u>
<u>Gráfico 25 - Terceira etapa comparativa da turma de Comércio Exterior – Primeiro grupo.....</u>	<u>147</u>
<u>Gráfico 26 - Terceira etapa comparativa da turma de Comércio Exterior – Segundo grupo.....</u>	<u>148</u>
<u>Gráfico 27 - Terceira etapa da turma de Logística – Primeiro grupo.....</u>	<u>149</u>
<u>Gráfico 28 - Terceira etapa da turma de Logística – Segundo grupo.....</u>	<u>150</u>

## LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1 - Principais características do Moodle 3.6.....</u>	<u>26</u>
<u>Quadro 2 - Contribuições tecnológicas para o ensino de língua adicional, segundo Paiva (2008).....</u>	<u>36</u>
<u>Quadro 3 - Ementa da disciplina Inglês Técnico.....</u>	<u>44</u>
<u>Quadro 4 - Base Tecnológica do Curso Técnico em Comércio Exterior.....</u>	<u>44</u>
<u>Quadro 5 - Ementa da disciplina Inglês Técnico do Curso Técnico em Nível Médio de Logística.....</u>	<u>44</u>
<u>Quadro 6 - Ementa da disciplina Inglês Técnico do Curso Técnico em Nível Médio de Logística.....</u>	<u>45</u>
<u>Quadro 7 - Relação de teses e dissertações sobre o tema “Língua Inglesa no Ensino Médio”.....</u>	<u>48</u>
<u>Quadro 8 - Relação de teses e dissertações sobre o tema “Inglês como Língua Adicional”.....</u>	<u>50</u>
<u>Quadro 9 - Relação de teses e dissertações sobre o tema “Ensino Técnico da Língua Inglesa”.....</u>	<u>51</u>
<u>Quadro 10 - Relação de teses e dissertações sobre o tema “Plataforma Moodle no ensino presencial”.....</u>	<u>52</u>
<u>Quadro 11 - Habilidades e Competências no ensino de Inglês.....</u>	<u>67</u>
<u>Quadro 12 - Descrição das oficinas, visita técnica e palestra que aconteceram para enriquecer as aulas de inglês técnico.....</u>	<u>69</u>
<u>Quadro 13 - Mapa de atividades 1 - English Class 1.....</u>	<u>69</u>
<u>Quadro 14 - Mapa de atividade 2 – English Class 2.....</u>	<u>71</u>

<u>Quadro 15 - Mapa de atividade 3 – English Class 3.....</u>	<u>72</u>
<u>Quadro 16 - Mapa de atividades 4 – English Class IV.....</u>	<u>73</u>
<u>Quadro 17 - Mapa de atividades V – English Class 5.....</u>	<u>74</u>
<u>Quadro 18 - Mapa de atividades VI – English Class 6.....</u>	<u>76</u>
<u>Quadro 19 - Alunos que conseguiram realizar a entrevista – Comércio.....</u>	<u>85</u>
<u>Quadro 20 - Alunos que não conseguiram realizar a entrevista – Comércio.....</u>	<u>85</u>
<u>Quadro 21 - Alunos que conseguiram 100% de aproveitamento na entrevista – Logística.....</u>	<u>85</u>
<u>Quadro 22 - Alunos que não conseguiram realizar essa etapa do Pré-Teste – Logística.....</u>	<u>85</u>
<u>Quadro 23 - Alunos de Comércio Exterior - Pré-teste.....</u>	<u>87</u>
<u>Quadro 24 - Alunos de Logística – Pré-teste.....</u>	<u>87</u>
<u>Quadro 25 - Relação de atividades realizadas no AVA pelos alunos de Comércio Exterior... </u>	<u>93</u>
<u>Quadro 26 - Relação de atividades teóricas e práticas do AVA realizadas pelos alunos de Logística.....</u>	<u>93</u>
<u>Quadro 27 - Participação dos alunos na segunda proposta de aula –COMEX.....</u>	<u>97</u>
<u>Quadro 28 - Quantidade de alunos participantes na segunda aula da turma de Logística.....</u>	<u>97</u>
<u>Quadro 29 - Propostas empreendedoras da turma de Comércio Exterior.....</u>	<u>99</u>
<u>Quadro 30 - Propostas empreendedoras da turma de Logística.....</u>	<u>104</u>
<u>Quadro 31 - Quantidade de atividades realizadas na terceira aula pela turma de Comex.....</u>	<u>113</u>
<u>Quadro 32 - Quantidade de atividades realizadas na terceira aula pela turma de LOG.....</u>	<u>115</u>
<u>Quadro 33 - Mapa Geral de atividades do AVA –Comércio Exterior.....</u>	<u>120</u>
<u>Quadro 34 - Mapa Geral de atividades do AVA - Logística.....</u>	<u>125</u>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

VLE *Virtual Learning Enviroments*

COMEX Comércio Exterior

LOG Logística

IFAP Instituto Federal do Amapá

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

LA Língua Adicional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Ambientes virtuais de aprendizagem.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Conhecendo a Plataforma <i>Moodle</i>.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Principais Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 O encontro de novos e velhos caminhos na era digital.....</b>	<b>30</b>
<b>3 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DAS TECNOLOGIAS.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Panorama do Ensino de Inglês na Educação Básica.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Panorama do ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional: uma abordagem do ensino de língua adicional baseada em tarefas – uma possibilidade emergente.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 O ensino de inglês nos cursos técnicos em nível médio Integrado Integral em Logística e Comércio Exterior do IFAP- <i>Campus Santana</i>.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4 O uso da língua adicional no ensino técnico da língua inglesa.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5 Estudos recentes na área.....</b>	<b>47</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>59</b>
<b>4.2 <i>Locus</i> da pesquisa.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3 Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3.1 Perfil dos alunos dos cursos técnicos de Comércio Exterior e Logística na Forma Integrada do <i>Campus Santana</i>.....</b>	<b>63</b>
<b>4.3.2 Instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>65</b>
<b>4.3.3 Organização da pesquisa.....</b>	<b>66</b>
<b>4.3.4 Estrutura das aulas presenciais.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3.5 Estrutura das aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.....</b>	<b>77</b>
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>82</b>
<b>5.1 Aplicação e análise – Pré-Teste.....</b>	<b>82</b>
<b>5.2 Atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Ampliação do ensino por meio do AVA e práticas presenciais.....</b>	<b>90</b>

<b>5.3 Análise dos questionários.....</b>	<b>127</b>
<b>5.4 Análise do Pós – Teste.....</b>	<b>138</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A –Termo de anuência.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -Alunos.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido - Palestrantes.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE D – Pré-Teste.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE E – Questionário aplicado aos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE F – Pós –Teste.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO A – Atividades do <i>First Step</i>.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO B – Atividades do <i>First Step</i>.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO C – Atividades do <i>First Step</i>.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO D – Atividades do <i>First Step</i>.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO E – Atividades do <i>First Step</i>.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO F– Atividades do <i>Second Step</i>.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO G– Atividades do <i>Second Step</i>.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO H– Atividades do <i>Third Step</i>.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO I – Atividades do <i>Third Step</i>.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO J – Atividades <i>Fourth Step</i>.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO K – Atividade <i>Fourth Step</i>.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO L – Atividade <i>Fifth Step</i>.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO M – Atividade <i>Sixth Step</i>.....</b>	<b>189</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Diga-me para que você precisa do inglês e eu te direi de qual inglês você precisa.*

(HUTCHINSON; WATERS, 1987)

O uso das tecnologias se intensifica e avança em todos os aspectos da nossa vida. Estamos conectados em redes sociais com os nossos familiares e amigos, fazemos compras, usamos sistemas colaborativos no trabalho. Na escola, atualizamos diariamente nossas informações por meio de *e-mails*, revistas digitais, jornais, *e-books*. Nossa rotina está conectada à TV, *tablets*, *notebooks*, *desktops*..., além de uma infinidade de aplicativos que nos auxiliam na gestão do tempo, na ingestão de água, na realização de atividades físicas. Todavia, repentinamente, podem cair em desuso e dar lugar a outros sistemas, a novos aplicativos.

O mundo das tecnologias digitais sofre atualizações constantes, que precisamos acompanhar, ou ficamos para trás. O hoje pode ser ontem num piscar de olhos, quando se trata do uso de tecnologias. Infelizmente, não podemos transferir tudo o que acontece no mundo lá fora para os sistemas educacionais, principalmente, quando se trata de Educação Pública. Existe muita dificuldade para a aquisição de equipamentos e de ferramentas que auxiliem no ensino.

Dados de uma pesquisa realizada entre agosto e dezembro de 2019, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, revelam que apenas 14% das escolas públicas brasileiras acessavam ambientes virtuais de aprendizagem. Foram ouvidos, por meio de entrevista presencial, mais de 11 mil alunos, dos quais 18% têm apenas o celular como único dispositivo disponível para acessar a internet. Ainda, 38% dos entrevistados não possuem nenhum tipo de

dispositivo eletrônico que facilite o acesso à internet.

Sendo assim, cabe reconhecer que o uso de recursos tecnológicos nas escolas é complexo, porque os cenários são complexos. Algumas instituições têm mais facilidade de aquisição; logo, conseguem fazer muito mais; outras, porém, trabalham com o que está disponível e, mesmo assim, conseguem grandes feitos. Para Pischetola (2016), há uma grande barreira que diferencia escolas públicas e privadas, no que diz respeito ao acesso à tecnologia.

Para Lévy (1995), estamos inseridos numa espécie de dilúvio informacional, pois, diariamente, somos bombardeados por informações, o que nos motiva a pesquisar e a aprender sempre mais. É um encontro de gerações: uns dominam e outros buscam dominar novos recursos, novas ferramentas, novos sistemas; é um encontro de caminhos.

Enquanto professora, a metáfora utilizada por Lévy nunca foi tão atual (e sempre será). O contexto é de grandes atualizações, o que, como ele bem ressalta, nunca cessará. A sociedade sempre estará em busca de mais conhecimento, de mais informação. Em função disso, tenho adotado na minha prática docente o que está disponível na minha instituição para desenvolver a prática do ensino de inglês. Vale ressaltar também que não tive acesso a recursos tecnológicos ao longo da minha vida acadêmica. Assim, resolvi pesquisar as dificuldades de aprendizagem da língua inglesa de alunos de uma escola pública; contudo, durante a pesquisa, abandonei a perspectiva de observar somente as dificuldades e resolvi buscar possibilidades que pudessem minimizar os problemas.

A motivação para desenvolver uma pesquisa utilizando um ambiente virtual de aprendizagem nas minhas práticas presenciais começou em 2014, quando iniciei minha vida profissional no Instituto Federal do Amapá e conheci a Plataforma *Moodle*. Trabalhando diretamente com esse *software* em coordenações de curso do programa federal intitulado Pró-funcionário, observei que o utilizávamos apenas como repositório de documentos e havia pouquíssimas interações por meio de fóruns, um dos tantos recursos nele disponíveis.

A partir dessa constatação, percebi a necessidade de ampliar as pesquisas acerca desse Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentro do IFAP, e, possivelmente, agregá-lo ao ensino técnico da Língua Inglesa, deixando esse espaço mais flexível, interativo e colaborativo. Assim, foi proposto que todos os alunos envolvidos na pesquisa usassem o ambiente para praticar a leitura e a conversação virtual por meio de computadores, celulares ou *tablets*. Por essa razão, o tema dessa dissertação é “Ampliação e Ressignificação do Ensino Técnico de

Língua Inglesa por meio da Plataforma *Moodle*”. Diante dessa temática, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Como os recursos da plataforma *Moodle* podem contribuir com o processo de ensino técnico da Língua Inglesa no Instituto Federal do Amapá?

Considerando esses aspectos, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa, analisar as potencialidades pedagógicas da Plataforma *Moodle* para o Ensino Técnico da Língua Inglesa e, como objetivos específicos, os a seguir relacionados:

- Descrever os recursos tecnológicos que integram a Plataforma *Moodle*;
- Organizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem, utilizando os recursos tecnológicos do *software Moodle*;
- Explorar as ferramentas da Plataforma *Moodle* para o ensino “técnico” de língua inglesa;
- Verificar as possíveis contribuições das ferramentas tecnológicas do ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês técnico, na perspectiva dos alunos.

Esta dissertação está organizada em quatro partes. Na parte I, do Referencial Teórico, discutem-se temáticas que envolvem as principais características dos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como faz-se uma breve reflexão sobre as ferramentas que compõem esse AVA e sobre possíveis caminhos nessa era digital.

Em seguida, na parte II, trata-se exclusivamente do ensino de inglês, iniciando com um breve histórico do ensino dessa língua por meio das tecnologias; na sequência, apresentamos um panorama do ensino de língua inglesa na educação básica e na educação profissional, a abordagem do ensino de língua adicional baseado em tarefas, o ensino nos cursos técnicos do IFAP e do uso da língua adicional e, por fim, os estudos recentes na área.

Na parte III, da metodologia, tratamos da caracterização da pesquisa, do *locus*, dos sujeitos, dos instrumentos de coleta de dados, da estrutura das aulas presenciais e do AVA.

Finalmente, na parte IV, na Análise de Dados, analisamos os dados coletados, refletindo sobre eles com base nos referenciais teóricos apresentados no decorrer da pesquisa, a fim de alcançar os objetivos propostos e responder à questão norteadora dessa pesquisa.

As considerações finais retomam as análises realizadas, bem como apontam novas

perspectivas que surgiram no decorrer da pesquisa.

O referencial teórico, apêndices e anexos completam essa dissertação.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo da primeira parte da dissertação é apresentar o referencial teórico que fez parte do desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro capítulo, buscamos conhecer um pouco mais os ambientes virtuais de aprendizagem, a plataforma *Moodle* e as ferramentas que compõem esse AVA, além das ferramentas utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa e finalizamos com o encontro de caminhos pelas gerações da era digital.

Em seguida, no segundo capítulo, apresenta-se um breve relato histórico das tecnologias e de suas contribuições para o ensino de língua inglesa. Em seguida, trata-se da abordagem baseada em tarefas, que consideramos um dos guarda-chuvas teóricos dessa pesquisa, bem como faz-se um panorama do ensino da língua inglesa na educação básica, nos cursos técnicos em nível médio do Ifap *Campus* Santana, especificamente, nos cursos de Comércio Exterior e de Logística e, por fim, a proposta da Língua Adicional.

Finalmente, no terceiro capítulo, abordam-se estudos recentes na área, os desafios e as pesquisas que tratam especificamente do ensino presencial e do uso de ambientes virtuais de aprendizagem, bem como, do ensino de línguas adicionais nas escolas públicas.

### 1.1 Ambientes virtuais de aprendizagem

O surgimento e a popularização da *internet*, o barateamento de equipamentos tecnológicos e a reformulação das políticas educacionais reforçam o uso das tecnologias nas práticas de ensino. Sendo assim, “[...] a tecnologia digital insere o sujeito num novo contexto

cultural, em que ele não somente transforma a tecnologia, mas é por ela transformado”[...] (PISCHETOLA, 2016, p. 13).

Esse avanço oferece novas formas de aprendizagem, tendo em vista que a tecnologia possibilita mobilidade, interatividade, movimento e estimula a criatividade de alunos e professores no mundo inteiro. Nesse movimento colaborativo, surgem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, popularmente conhecidos como AVA. Complementando o exposto, Pereira (2007, p. 4) afirma que,

[...] em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

Trata-se, então, de *softwares* com diversas ferramentas que possibilitam um espaço interativo de aprendizagem. Pereira (2007) reforça algumas características essenciais desses Ambientes Virtuais, que facilitam a organização e os gerenciamentos dos cursos ou aulas:

Informação e documentação (permite apresentar as informações institucionais do curso, veicular conteúdos e materiais didáticos, fazer *upload* e *download* de arquivos e oferecer suporte ao uso do ambiente); comunicação (facilita a comunicação síncrona e assíncrona); gerenciamento pedagógico e administrativo (permite acessar as avaliações e o desempenho dos aprendizes e consultar a secretaria virtual do curso, entre outros); produção (permite o desenvolvimento de atividades e resoluções de problemas dentro do ambiente) (PEREIRA, 2007, p. 9).

Além das características apresentadas, os AVAs são conhecidos por outras terminologias, entre as quais Silva (2011) destaca: *Course Management Systems (CMS)*, *Learning Management Systems (LMS)*, *Virtual Learning Enviroments (VLE)* e Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagens (SGA), que, segundo o autor, são sinônimos. A terminologia utilizada nessa pesquisa é Ambientes Virtuais de Aprendizagem e está pautada nas teorias de Anjos (2013), Mendonça e Mendonça (2011), Sassi (2016) e Filatro (2008).

Segundo Filatro (2008, p. 120), AVA é uma terminologia que “reflete mais apropriadamente o conceito de ‘sala de aula *on-line*’, em que a ideia de sistema eletrônico está presente, mas é extrapolada pelo entendimento de que a educação não se faz sem ação e interação entre as pessoas”. Sendo assim, os ambientes são espaços de construção de saberes, nos quais os agentes de construção são importantíssimos em todas as etapas das atividades propostas.

Silva (2013, p. 129) destaca a importância desses *softwares* na construção dos saberes e afirma que eles “podem tornar-se perfeitos aliados ao desenvolvimento de capacidades colaborativas, com trocas cognitivas, interatividade e maior autonomia no aprendizado”.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem que integrou essa pesquisa é a Plataforma *Moodle*, que vamos conhecer melhor na sequência.

## 1.2 Conhecendo a Plataforma *Moodle*

Seguindo os pressupostos teóricos das tecnologias, apresentamos a plataforma *Moodle* e algumas ferramentas e uma breve contextualização histórica da sua criação, algumas propostas pedagógicas e uma visão reflexiva da sua utilização na atualidade. Esse Ambiente Virtual de Aprendizagem, segundo os pressupostos defendidos por Sunaga e Carvalho (2015, p. 147),

[...] é um sistema de gerenciamento de cursos gratuito, compatível com diferentes sistemas operacionais e de fonte aberta (pode ser usado, instalado e modificado livremente pelo usuário). Uma das vantagens desse AVA é a facilidade de publicar arquivos externos e de integrá-lo com outras ferramentas, como o *Youtube*.

É interessante ressaltar que o *Moodle* é um acrônimo da sigla em inglês ***Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment***, que significa Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular a Objetos, desenvolvido em 1999, pelo australiano Martin Dougiamas, na sua tese de doutorado na Universidade de Tecnologia em Perth. Martin, que esteve no Brasil em 2017, em entrevista à Revista Asas EAD afirmou:

Sempre tentei construir coisas muito boas. Na área acadêmica, estamos acostumados a estudar, pesquisar e ter ideias para dividir com as pessoas, não pensamos comercialmente. Os usuários do *Moodle* entendem que a nossa filosofia é criar para ceder, nossa proposta é estar aberto para ajudar a melhorar tudo ao nosso redor. Por isso, no fim das contas, somos realmente uma comunidade e este é o motivo do sucesso. As pessoas respondem a esta abertura de serem parte disso (ASAS EAD, 2017, texto digital).

A plataforma *Moodle* é considerada um *open source*, ou seja, um *software* livre que pode ser executado em qualquer computador, desde que possua programas como Windows, Mac ou Linux e que esteja conectado à *internet*. Esse Ambiente Virtual, que já está em mais de 230 países e disponível em mais de 70 línguas<sup>1</sup>, permite uma interação dinâmica entre professores e alunos.

---

<sup>1</sup> Informações retiradas do site [www.moodle.org](http://www.moodle.org)

O Ambiente *Moodle* é uma ferramenta que pode ser instalada em diversos sistemas operacionais, entre os quais, pode-se destacar: *Unix, Linux, Windows e MacOS*, ou seja, é possível operacionalizar documentos em computadores, *tablets* e celulares e ainda ficar padronizada com o nome de qualquer instituição (DOUGIAMAS, 2008). As ferramentas que compõem esse *software* são descritas a seguir.

### 1.3 Principais Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* é um *software* que atrai programadores e investidores educacionais do mundo inteiro. Silva (2013, p. 18) esclarece que esse *open source* “constitui-se de um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa”.

O *Moodle* é versátil e dispõe de uma variedade de ferramentas que possibilitam a interação e a comunicação dos seus usuários de forma intensa. A versão utilizada nessa dissertação foi a 3.6, ou seja, a mais atual na época da prática. Assim, os participantes puderam contribuir e realizar todas as atividades propostas.

As ferramentas disponíveis nessa versão do *Moodle* facilitaram a sequência didática planejada para a execução da proposta dessa pesquisa. Assim, o ensino ficou mais dinâmico e interativo, pois os alunos tiveram a oportunidade de aprender a língua adicional, no caso o inglês, de forma intensa, seja por mensagens instantâneas, ou em tempo real, seja por meio de discussões diferenciadas, além da organização de trabalhos, leituras e conversação.

A versão usada neste estudo foi apresentada no *Moodle Mood Brasil*, evento que acontece há 12 anos no país, para que desenvolvedores, programadores, usuários do ambiente virtual compartilhem experiências e ideias, além de atualizações do *software*. Nesse evento, que aconteceu em João Pessoa, em novembro de 2018, o brasileiro radicado na Austrália Simey Lamezi, por meio de uma videoconferência<sup>2</sup>, apresentou as principais mudanças. De acordo com as informações, é possível:

- Enviar *feedbacks* das atividades por mensagens gravadas por áudio ou por vídeos no *Moodle*;

---

<sup>2</sup> É possível assistir ao vídeo na página <https://giselebrugger.com/lançamento-moodle-3-6/>

- Criar grupos de usuários dentro do Ambiente Virtual;
- Apresentar Interfaces com *design* diferenciado.

Nessa nova versão, o *site* ([docs.moodle.org/36/](https://docs.moodle.org/36/)) criou vários passos para que os usuários utilizem o sistema sem dificuldades. Esses serviços básicos podem ser entendidos com a descrição abaixo. As informações selecionadas, que foram resumidas e retiradas do *site* mencionado, seguem expostas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Principais características do Moodle 3.6

Recursos 3.6	Guia para professores <sup>3</sup>	Guia para administradores <sup>4</sup>
Interface moderna e fácil de utilizar	Criar cursos	<i>Design</i> e <i>layout</i> personalizável
Painel personalizado	Classificar os cursos e notas	Inscrição em massa
Atividades colaborativas	Rastrear atividades	Suporta padrões abertos
Calendário	Restringir acesso por meio do crescimento em tarefas anteriores	Integra aplicativos externos
Gerenciamento de Arquivos	Avaliar	Atualizações regulares
Editor de texto	Criar conversas em grupo	Relatórios detalhados
Notificações	Incluir imagens e outros arquivos nas mensagens	Controle de acesso a mensagens
Mapeamento de progresso	Atualizar questionários	Controle de gravação de áudio
Capacidade Multilíngue	Especificar tipos de arquivos	<i>Design</i> diferenciado

Fonte: Criado pela autora (2018).

Nesta pesquisa, o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* auxiliou nas aulas presenciais, como suporte pedagógico que facilitou a conectividade com a disciplina Inglês dos cursos técnicos em Comércio Exterior e em Logística. Essa plataforma, de acordo com os pressupostos defendidos por Coll, Bustos e Engel (2010, p. 278), pode ser considerada “[...] um lugar de encontro comum”, uma extensão da sala de aula, que contribuiu com o ensino e tornou as aulas mais lúdicas.

Diante do exposto, é interessante compreender que a Plataforma *Moodle* foi desenvolvida e é sempre atualizada para ser compartilhada em situações que melhorem o

<sup>3</sup> O guia para professores é um documento que fica disponível na página ([docs.moodle.org/36/](https://docs.moodle.org/36/)), que contém os passos para que o professor crie seus cursos, acompanhe o processo das atividades e restrinja o acesso. O guia é um documento digital que prepara os professores para manusear as ferramentas contidas na Plataforma.

<sup>4</sup> No mesmo *site*, fica disponível o guia para administradores, que é um documento que poderá guiar os responsáveis pela organização visual do *software*, bem como instalar todas as atualizações possíveis.

ensino, possibilitando que o professor, muitas vezes, assuma o papel de administrador do ambiente e crie atividades, tarefas, fóruns, questionários diferenciados. O professor pode inserir e interagir com os alunos por meio de mensagens e vídeos. Hernandez (2015, p. 80), no que diz respeito ao módulo *atividades*, enumerou as seguintes ferramentas desse AVA:

- *Base de dados* – permite aos participantes criar, manter e pesquisar um conjunto de itens (imagens, *links*, arquivos, etc), cuja estrutura é definida pelo professor.
- *Certificado simples* – concede ao professor a possibilidade de criar requisitos e um certificado aos alunos que o completarem.
- *Chat* – libera a conversa em tempo real como atividade única ou frequente.
- *Conteúdo interativo HSP* – permite ao professor criar conteúdos interativos.
- *Enquete* – libera a construção de diferentes tipos de questionários.
- *Escolha* – permite ao professor criar uma questão com opções de múltiplas respostas.

Hernandez (2015, p. 81) continua enumerando diferentes possibilidades que o módulo *atividades* pode oferecer:

- *Escolha um grupo* – os alunos podem inscrever-se num grupo dentro do curso.
- *Ferramentas externas* – possibilitam o acesso a *sites* externos como fonte de pesquisas.
- *Fóruns* – permite a transmissão de dados de forma interativa.
- *Glossários* – termos podem ser criados de forma colaborativa.
- *Laboratório de avaliação* – autoriza a possibilidade de avaliação, revisão e coleta de informações por pares.
- *Lição* – permite a publicação de conteúdos agrupados em páginas para que os alunos possam realizar as tarefas propostas e avançar aos poucos; dependendo da quantidade de acertos, ele pode avançar ou voltar para a página anterior.

- *Mconf Web Conferência* – salas de aula virtuais criadas em tempo real, com aulas que podem ser gravadas e vistas posteriormente.
- *Organizador* – permite a criação de agenda de compromissos para organizar as atividades dos alunos.

A Plataforma é um ambiente em construção, que possibilita atualizações frequentes. Sendo assim,

[...] devemos entender que tais ambientes se configuram como um local onde a pessoa utiliza diferentes recursos para construir soluções significativas para os problemas. Nestes ambientes, os professores procuram soluções por meio de ferramentas, integrando-as aos diferentes cenários pedagógicos que propiciam (GAMEZ, 2012, p. 79).

Portanto, esse ambiente dinâmico, que está em constante crescimento, objetiva a aprendizagem autônoma. Nesse ambiente diferenciado, a sala de aula presencial foi projetada em um ambiente versátil e digital, para que os alunos do Ensino Médio desenvolvessem atividades personalizadas. Dessa forma, as ferramentas que se destacaram na realização dessa pesquisa foram os componentes que completam o módulo *atividades* (Tarefa, Glossário, Questionário, Fóruns, Diário e Jogos), que já foram descritos.

No módulo *atividades*, foram inseridos alguns jogos (solicitei ao Departamento de Tecnologia do IFAP a instalação desses *plug-ins* no AVA, para torná-lo mais dinâmico. Os jogos são acrescentados no ambiente virtual, dentro do módulo tarefa e podem ser utilizados, desde que combinados com os dados dos glossários ou questionários), os quais, por sua vez, foram combinados com outros ícones (questionários e glossários) e aplicados nas atividades práticas desta proposta de pesquisa. Tratando especificamente do ícone questionário, Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 114) descrevem tal ferramenta nos seguintes termos:

Questões de múltipla escolha apresentam variados formatos, mas todas consistem em uma apresentação de alternativas a serem avaliadas e ponderadas pelos alunos, antes de estes optarem por aquela que lhes pareça correta ou incorreta, a depender do enunciado da questão.

Vale ressaltar que a ferramenta questionário funciona como uma base de dados, que permite a criação de novas atividades. Além de ampliar a possibilidade de uso do AVA, propicia maior interação entre os vocabulários aprendidos. Outra ferramenta bem interessante utilizada nessa pesquisa é o glossário, definido como “[...] uma ferramenta versátil, pois pode ser usada com vários objetivos. Com ela podemos fazer uma base de dados e referências, uma enciclopédia, um dicionário de conteúdos estudados na disciplina [...]” (CEAD, 2018, p. 16).

O glossário e o questionário foram fundamentais para a criação de jogos dentro do AVA, sendo utilizados para reforçar o uso do vocabulário técnico trabalhado em sala de aula, nas oficinas e na visita técnica. Sendo assim, com a ajuda do professor de informática do *Campus*, conseguimos inserir os seguintes jogos:

- *Hangman* – Jogo da forca;
- *Crossword* – Palavras cruzadas.

Prensky (2001, 2002) ressalta que trazer jogos digitais para a sala de aula permite o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas importantes (habilidade visual e espacial, descoberta de regras e muito mais) para a geração de nativos digitais, pois os jogos, além de motivadores, são desafiadores.

Tumolo (2014, p. 222) corrobora que,

[...] para fins educativos, jogos podem contribuir muito, com suas características, em especial, com seus objetivos claros, sistema de adequação ao nível do aprendiz, *feedback* imediato e inteligente, para fomentar a aprendizagem do jogador.

Esses ícones foram inseridos para que os alunos pudessem experimentar outras ferramentas e observassem a ampliação e a ressignificação do ensino por meio da Plataforma *Moodle*. À luz de Rocha (2017, p. 4), é possível inferir que

[...] é possível compreender que jogos digitais são recursos digitais capazes de corroborar com as práticas pedagógicas do professor, considerando que essas ferramentas oferecem sensações aos usuários: motivação para permanecerem no jogo; são do interesse dos jogos da atualidade; e possuem elementos que os caracterizam como hipergêneros, o que disponibiliza ao professor, uma série de elementos que podem ser explorados em sala de aula em prol do ensino e da aprendizagem.

Outro ícone que foi bastante explorado nas atividades foi o módulo *tarefa*. Segundo CEAD (2018, p. 26), esse módulo

[...] permite a contribuição de um professor para comunicar tarefas, recolher atividades escritas e fornecer notas e comentários. Os estudantes podem apresentar qualquer conteúdo digital, como documentos de texto, planilhas, imagens, áudio ou vídeos.

Dessa forma, as modificações inseridas no AVA serviram para que os alunos interagissem ainda mais com os conteúdos trabalhados, bem como tivessem a possibilidade de observar as diferentes interfaces do Ambiente Virtual e refletissem a respeito da interação e da ludicidade que a tecnologia propõe. Essa “mistura” traz algumas dificuldades para os

imigrantes digitais e facilidades para os nativos (PRENSKY, 2010). O ensino *blended* é característico do ensino híbrido, do ensino conectado e, por essa razão, é deslindado a seguir.

### 1.1 O encontro de novos e velhos caminhos na era digital

São tantos nomes, tantos agentes inseridos nesse contexto, a ponto de todos os dias ouvirmos falar de uma teoria diferente; todos os dias somos pessoas distintas dentro do universo tecnológico. No campo educacional virtual, todos os sujeitos envolvidos são agentes transformadores que carregam experiências e trocam conhecimentos distintos de forma simultânea, como bem ressalta Filatro (2018).

A rede *World Wide Web* trouxe avanços e desafios que modificaram, alteraram o cotidiano dessa nova geração. Prensky (2001) também se refere à geração do milênio como Nativos Digitais, ou, seja, as pessoas que nasceram nesta nova fase tecnológica. Segundo Palfrey e Gasser (2011), o termo é utilizado para caracterizar as pessoas que nasceram a partir da década de 1980. Essa geração, segundo os autores, utiliza os recursos disponíveis na *internet* com mais facilidade. À luz de Tori (2010, p. 218), é possível inferir que

[...] o cérebro dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-*internet*. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não linear.

Na contramão dessa realidade, estão os imigrantes digitais, que, segundo os teóricos citados, são as pessoas que nasceram antes da década de 80 e estão se adaptando a essa realidade que não para de ser nova. Tori (2010) e Prensky (2011) ainda sugerem que a geração dos imigrantes contribui significativamente com as tecnologias, mas aprende de forma diferente, mas não com a pressa exigida pela era digital.

Prensky<sup>5</sup> (2011, tradução minha, p. 2) corrobora que

[...] Imigrantes Digitais normalmente têm pouca apreciação por essas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática. Essas habilidades são quase totalmente estranhas para os imigrantes, que

5 [...] Digital Immigrants typically have very little appreciation for these new skills that the Natives have acquired and perfected through years of interaction and practice. These skills are almost totally foreign to the Immigrants, who themselves learned[...] slowly, step-by-step, one thing at a time, individually, and above all, seriously (PRENSKY, 2011, p. 2).

aprenderam [...] lentamente, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente.

Sendo assim, um dos maiores desafios da atualidade é trabalhar com essas duas realidades, tendo em vista que a maioria dos professores pertence, segundo os autores citados, à era *pré-internet*, mas precisam utilizar constantemente as ferramentas digitais, pois o ensino tornou-se híbrido (MORAN, 2015, p. 27). Para Christensen; Horn; Staker (2013), essa é a grande oportunidade de mudança, pois, no ensino híbrido, o ensino tradicional mistura-se com as tecnologias digitais. Dessa forma, é possível afirmar que, no “ensino híbrido, o professor não é mais o único responsável pelo aprendizado do aluno. O aluno é o protagonista do seu aprendizado” (TESSMANN, 2017, p. 3).

Assim, nativos e imigrantes digitais se encontram na era híbrida de mudanças constantes e caminham juntos em busca de mais informações, de mais ferramentas, de mais recursos digitais. A onda tecnológica crescente transforma as relações sociais. Para Pais (2010, p. 29), ela “pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições”.

Desse ponto de vista, é possível inferir que a tecnologia é o combustível para o ensino híbrido, trazendo inovação para as salas de aula, unindo gerações distintas (imigrantes e nativos digitais), em busca de mais conhecimento e dinamismo. Dessa forma, Sunaga e Carvalho (2015, p. 144) afirmam que,

[...] no ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem rapidamente.

Assim, nativos e imigrantes trabalham e aprendem juntos com o ensino híbrido. A tecnologia sempre será uma aliada dos processos educacionais. Nessa perspectiva, observa-se que as ferramentas digitais estão progressivamente mais fáceis de manusear, potencializando o ensino, fazendo-o evoluir nas salas de aula. Essa evolução transforma o modo de aprender. Para Lévy (1993), o ensino deveria ser pautado no conhecimento oral, escrito e digital. Com os avanços da tecnologia, acredito que essa premissa nunca foi tão atual.

A tecnologia estabelece uma conexão síncrona e assíncrona com os seus usuários, ou seja, *e-mails*, textos que não trazem tanta interatividade, assim como *chats*, *fóruns*, *softwares*, que possibilitam uma interatividade em tempo real entre os aprendizes, como bem ressalta

Moran (2009), Leffa (2011), Paiva (2012), Filatro (2018) e tantos outros estudiosos.

Tomando como base o arcabouço teórico apresentado, o AVA *Moodle* (agente dessa pesquisa) é um ambiente colaborativo que proporciona esse ensino dinâmico e híbrido. Dentro desse *software*, é possível colaborar, aprender e se desafiar constantemente. Nesta proposta de pesquisa, a conexão com o AVA e o ensino de inglês proporcionou reflexões constantes. Utilizar seus ícones para tratar especificamente do ensino de inglês, aprender o vocabulário técnico, vivenciar experiências conversacionais e observar a evolução da língua em sintonia constante com o AVA foi uma experiência gratificante.

Para Pischetola (2016, p. 84), o uso da tecnologia “[...] gera mudanças na aquisição de determinadas habilidades: a autonomia, a criação autoral, a colaboração [...]” são alguns exemplos de transformações didático-pedagógicas que a tecnologia pode trazer para o aprendiz. Nessa perspectiva, Moran (2013, p. 67) argumenta que,

[...] aos poucos, a escola se tornará mais flexível, aberta, inovadora. Será mais criativa e menos cheia de imposições e obrigações. Diminuirá sensivelmente a obrigação de todos precisarem aprender as mesmas coisas no mesmo espaço, ao mesmo tempo e do mesmo jeito.

Moran (2013) preconiza a ideia do ensino cada vez mais *blended*, em parcerias, um ensino em redes que se conecta e troca informações freneticamente, em tempo real. Não precisaríamos compartilhar o mesmo espaço físico, mas estaríamos ligados com quem quiséssemos ao mesmo tempo. Para o autor, essa é a verdadeira ampliação e padronização do ensino. Ele afirma que “[...] é impossível antecipar a educação do futuro [...]” (Ibidem, 2013, p. 68) e, enquanto ela não chega, cabe-nos aprofundar pesquisas que reflitam sobre o papel da tecnologia no ensino.

Lima e Moura (2015) dizem que a tecnologia traz muitas ferramentas diversificadas para o processo de aprendizagem. No que diz respeito ao ensino de línguas, a tecnologia é uma parceira tradicional, conforme se observa nas seções apresentadas a seguir.

## 2 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DAS TECNOLOGIAS

Pensar no ensino de línguas e não refletir sobre os recursos tecnológicos que agregam ao ensino é quase impossível, principalmente, depois da explosão dos videocassetes, toca-fitas, cartazes e computadores. O ensino de línguas é dinâmico, interativo e perpassa pelas gerações, adequando-se e se moldando ao que tem de mais novo. De acordo com Paiva (2015), os primeiros livros impressos, aos quais somente os professores tinham acesso e cujo conteúdo era pautado no ensino da gramática, foram registrados na era medieval.

Ainda, segundo a autora, somente em 1578, há registros do uso de livros impressos, no caso, uma gramática em hebraico, que, segundo a autora, era manuseada pelo Cardeal Belarmine, a qual possibilitava que os alunos iniciassem seus estudos sem a ajuda do professor. Lévy (2016) ratifica que os livros sofreram grandes transformações ao longo da história, indo de pergaminhos enrolados ao códex dobrável, que era mais fácil de manipular.

Os livros impressos ou digitais são fontes inesgotáveis de saber e tinham um protagonismo muito maior, antes do surgimento de algumas invenções tecnológicas. Paiva (2015) descreve esse processo histórico dos recursos tecnológicos para o ensino de inglês e registra que, inicialmente, as máquinas emitiam apenas som, depois, imagens e, muito tempo depois, foram ajustadas para que som e imagem fossem reproduzidos simultaneamente.

Um grande incentivador dessas pesquisas foi Thomas Edison. Segundo Paiva (2015), foi dele a invenção que trouxe a tecnologia em áudio para o Ensino de Língua Inglesa, o fonógrafo, datado de 1877. Este recurso<sup>6</sup> foi, depois do livro, uma das mais importantes

---

6 Informações retiradas do site <https://ptjournal.com/21-novembro-thomas-edison-inventa-fonografo-12435>

inovações da época. Esse aparelho era capaz de realizar gravações e emitir sons.

Nesse período, os livros já continham ilustrações e alguns cartazes já eram impressos e distribuídos. Na década de 1930, surgiu a Walt Disney. Paiva (2015) explica que esse famoso estúdio reforçou o ensino de inglês incorporando *cartoons* e filmes nas suas programações. Esses recursos eram utilizados nas aulas de línguas e ainda hoje contribuem para que o ensino de inglês se torne mais dinâmico e colorido.

A década de 1940 trouxe outra inovação: o gravador de fita magnética. Com ele, era possível gravar os sons e ouvi-los para que leituras e exercícios de conversação fossem fixados por meio da repetição. Outro recurso significativo para o ensino de línguas foi o rádio, em 1943. Segundo Kelly (1969), a BBC, rádio de grande prestígio, iniciou suas transmissões com pequenas aulas de inglês. Na década de 1960, conseguiu amplitude mundial, transmitindo cursos de inglês em níveis diferenciados, atingindo todo e qualquer público interessado em aprender uma segunda língua. Houve boatos de que o rádio substituiria os professores pela sua grandiosidade, mas os horários dos programas e atividades diferenciadas, com outros propósitos destoaram as projeções dessa revolução tecnológica (CUBAN, 1986).

Assim, é possível perceber que todas as tecnologias que surgiram foram integradas ao ensino de línguas. Não foi diferente com a televisão inventada em 1926, que, assim como qualquer outro recurso tecnológico, era um bem valioso que poucas pessoas podiam ter. A televisão só chegou ao Brasil na década de 1950 e revolucionou as tecnologias de áudio e de som da época.

Contudo, a verdadeira revolução no ensino de línguas acontece com o surgimento dos computadores. Desde 1981, quando a IBM anunciou seu primeiro PC, até a década de 1990, com o surgimento da World Wide Web (www), o ensino não é mais o mesmo. A partir dessa união, de computador e de *internet*, falantes não nativos puderam interagir com falantes nativos, a qualquer hora e em qualquer lugar.

Para o ensino de línguas, essa fase é chamada de Call (*Computer Assisted Language Learning*). O ensino mediado pelo computador tornou-se não só a sistematização de uma nova forma de aprender uma língua estrangeira, mas um novo passo para o surgimento de um ensino mais digital.

Seguindo os pressupostos de Paiva (2015), todas as tecnologias que surgiram na

história facilitaram a disseminação das informações, que estão todas ligadas ao ensino. Muitas delas, provavelmente, facilitaram o ensino de línguas estrangeiras. Segundo a autora, o livro ganhou cor, som e áudio, como é possível observar nessa pequena linha do tempo:

- 1 Surge o códex<sup>7</sup> século I A.C.
- 2 Em 1442, Gutemberg inventa a imprensa.
- 3 Em 1578, surge uma gramática em hebraico que possibilita ao aluno o estudo da gramática sem a ajuda do professor.
- 4 Em 1878, surge o fonógrafo<sup>8</sup>, inventado por Thomas Edison.

Em seguida, surgem mais inovações:

- 1 Em 1888, é inventado o gramofone<sup>9</sup>, pelo alemão Émil Berliner.
- 2 Em 1934, surge a fita magnética capaz de gravar sons dos dois lados.
- 3 A fita cassete chega em 1963, para deixar o ensino de línguas mais lúdico.
- 4 Em 1981, aparece o primeiro PC lançado pela IBM.
- 5 A rede de *internet* que conecta milhões de pessoas surgiu em 1990.
- 6 As ferramentas de busca são criadas em 1998.
- 7 A primeira rede social chamada *Orkut*, que surgiu em 2002, contribuiu bastante para o ensino de línguas, conectando pessoas no mundo inteiro.
- 8 Em 2003, surge uma rede de contatos diferenciada, o *Linkedin*, para fortalecer os contatos profissionais.
- 9 Em 2006, surge o *Facebook*, com a possibilidade de compartilhar notícias e informações do mundo inteiro.

---

7 Segundo Fisher (2006), Júlio César dobrou um papiro para enviar à guerra e assim surgiu o códex bem parecido com os livros de hoje em dia.

8 [...] o fonógrafo permitiu à música encontrar um modo de se difundir pelo mundo. O aparelho consistia num cilindro com sulcos, coberto por uma folha de estanho. Uma ponta aguda era pressionada pelo cilindro. PTJORNAL, 2018.

9 O gramofone segundo Gonçalves (2011), era um equipamento de som gravado que utilizava discos planos.

- 10 Criado em 2006 e popularizado em 2008, o *Twitter* é a sensação de famosos, políticos e blogueiros do mundo inteiro.

No Quadro 2, a seguir, é possível acompanhar as inovações tecnológicas que foram surgindo e transformando o ensino de modo geral.

Quadro 2 - Contribuições tecnológicas para o ensino de língua adicional, segundo Paiva (2008)

Ano	Contribuição Tecnológica
1578	Gramática em Hebraico, organizada pelo Cardeal Bellarmine.
1658	Primeiro Livro ilustrado em latim para a Educação Infantil.
1878	Thomas Edison inventou o fonógrafo.
1902-1903	Material gravado pela primeira vez, utilizando os cilindros criados por Thomas Edison. <i>Cartoons</i> foram criados pela primeira vez pela Walt Disney para o ensino de inglês.
1930	É criado o gravador de fita magnética. Surge o rádio.
1940	São criados os laboratórios de áudio.
1943	Surge o primeiro projeto que utiliza o computador como mediador pedagógico para o ensino de línguas. O <i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i> (PLATO), desenvolvido na Universidade de Illinois.
1950	
1960	
1980 s/1990	Os primeiros computadores pessoais chegam ao Brasil. A rede mundial de computadores aparece e interliga instituições e professores. Apenas em 1994, a rede torna-se pública. Surgem as redes sociais e suas formas diferenciadas de conexão e de interatividade ( <i>Orkut, facebook, twitter, youtube, linkedin</i> , entre muitos outros).
2000	

Fonte: Criado pela autora (2018).

A era da *Web World Wide* surge para revolucionar o ensino, deixando tudo mais digital e interativo. Esse rizoma que conecta pessoas, transforma vidas e deixa o ensino de línguas com uma característica mais digital é capaz de transportar pessoas para lugares jamais vistos. O século 21 inicia com a *WEB 2.0*, que possibilita conectar o mundo pelo *youtube*, *podcasts*, *blogs*, redes sociais, entre tantos outros recursos, que surgem todos os dias.

As tecnologias digitais ressignificam o ensino e proporcionam caminhos diferenciados de aprendizagem. Para Moran (2013, p. 213):

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação, e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem – a exemplo do *Moodle* e semelhantes –, que permitem que tenhamos certo controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa do

curso.

Diante de tantas possibilidades, o ensino tornou-se mais atraente, rápido, digital e móvel. Tanta novidade traz alguns desafios, pois a juventude se dispersa mais rapidamente e com facilidade por conta dos inúmeros aplicativos e redes sociais. Assim, a reinvenção do ensino precisa ser constante e dinâmica, pois a tecnologia está integrada às práticas educacionais. Para Kenski (2003, p. 59), “as interações feitas com as comunicações mediatizadas abrem horizontes do pensamento, criam fantasias, envolvem e seduzem emocionalmente”.

O ensino de línguas, segundo Warschauer e Meskill (2000), é pautado em princípios teóricos, abordagens e métodos que possuem ferramentas e tecnologias próprias, bem como facilitam a compreensão de quem ensina e de quem aprende.

O propósito funcional dos recursos tecnológicos adotados no ensino complementam métodos e abordagens<sup>10</sup> pelo mundo afora. No que diz respeito ao professor de línguas, “suas aulas são a concretização de um planejamento que pressupõe princípios teóricos que estabelecem o que será ensinado, como e por que será ensinado” (OLIVEIRA, 2014, p. 66).

Segundo o autor, há uma indústria de métodos de inglês, que estabelecem princípios, técnicas e aprimoram recursos tecnológicos, ampliando e modificando o ensino por décadas. Richards (2001, p. 26), tradução minha, corrobora a ideia, afirmando que

[...] os objetivos de um método são definidos principalmente em termos de produtos e processos, os quais são alcançados através de processos instrucionais, através de uma organizada e direta interação de professores, aprendizes e materiais na sala de aula.

Franco (2009) lista uma série de recursos tecnológicos que instrumentalizam o ensino de línguas, desde o quadro-negro até as tecnologias dos dias de hoje. Segundo o autor, com a explosão dos métodos, o ensino tornou-se uma fonte promissora de desenvolvimento de novas tecnologias.

O método gramática e tradução tinha como objetivo principal combinar estruturas gramaticais, aprender enunciados, traduzir sentenças e textos. A principal ferramenta tecnológica era o quadro e seus acessórios, ferramentas utilizadas até os dias de hoje, (FRANCO, 2009). Em seguida, surge o método direto, que traz imagens para as aulas. O foco

<sup>10</sup> “Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo” (ALMEIDA FILHO, 2007. p. 17).

nessa etapa é a conversação, o uso contínuo da língua estrangeira e a proibição do uso da língua materna (LEFFA, 2010).

Oliveira (2014, p. 35) diz que “por causa do maior conflito bélico do mundo moderno” e com a crescente demanda pelo ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, foi criado um método que acelerasse esse processo. O método consistia em desenvolver as habilidades conversacionais, com base em diálogos estruturados gramaticalmente, para que os alunos atingissem um nível parecido com o dos nativos da língua. Nessa etapa do ensino de línguas, o uso de fitas cassetes foi uma revolução para esse método, mundialmente conhecido como método audiolingual.

Não por acaso, em 1960, surge o método *Silent Way*. A proposta desenvolve diversos recursos didáticos e o uso de muitas imagens, aulas centradas no aluno e o silêncio do professor, para que o aluno seja responsável pela construção do seu conhecimento. A indústria de métodos vai crescendo e surge a *Suggestopedia*, que pauta os estudos no psicológico dos alunos, com técnicas de relaxamento, sem cobranças e pressões. Mais adiante, surgem os estudos denominados de *Total Physical Response*, que levam em consideração os movimentos corporais para a realização de diversas atividades, gestos, mímicas, o uso de comandos e verbos de ação, que fazem parte desse arcabouço teórico, como bem ressalta Leffa (2014), Oliveira (2014) e Almeida Filho (2007).

Franco (2009) ressalta que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo uso dos laboratórios de áudio; no entanto, as instalações não facilitavam a interação dos alunos e professores. Ainda, segundo o autor, a prática de repetição de estruturas gramaticais não incentivava atividades cotidianas dos alunos; por isso, caiu em desuso, surgindo assim as abordagens comunicativas e os laboratórios de computadores.

Para Kumaravadivelu (2001), as sequências de métodos continuam com o surgimento dos métodos comunicativos. O primeiro deles, popularmente conhecido por Abordagem Natural (*natural approach*), dá ênfase à comunicação na língua estrangeira e a gramática ganha *status* de coadjuvante nesse processo de construção do conhecimento. Outro método comunicativo popularizado no meio acadêmico é o da abordagem comunicativa, na qual, por meio da interação, o aluno é desafiado em situações cotidianas presenciais ou virtuais, a praticar a língua estrangeira o máximo que conseguir. Nessa etapa, o ensino de línguas ganha um grande aliado, o computador. Nas próximas seções, apresentam-se algumas considerações

acerca do ensino de inglês na Educação Básica. A partir de agora, saímos do contexto histórico da língua e seguimos para novas abordagens e concepções.

### **1.1 Panorama do Ensino de Inglês na Educação Básica**

A Educação Básica brasileira é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, como dispõe o Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo o documento, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2000, p. 17).

No que diz respeito ao ensino de inglês, a Lei 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, recomenda a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental. A recente Base Nacional Comum do Ensino Médio faz a seguinte referência:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais BRASIL, 2018, p. 484).

Mais adiante, na mesma página, o documento sugere:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 484).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) mostram a importância valorosa do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao Ensino de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo que contribua para sua formação geral enquanto cidadã (BRASIL, 2000, p. 26).

É interessante mencionar que os documentos oficiais que regem o ensino de inglês no Ensino Médio no Brasil são organizados em âmbito federal, estadual e municipal. Na instância federal, a Constituição universaliza a Educação Básica e defende a garantia do

acesso à educação para todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1997) regulamenta a educação em todas as esferas nacionais; os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) servem para orientar estados e municípios quanto ao conteúdo a ser ministrado nas salas de aula do país; a Base Nacional Comum (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018) e o Programa Nacional do Livro Didático regulamentam a distribuição de livros didáticos para as escolas estaduais, municipais e federais.

O ensino de inglês no Brasil e no mundo muda todos os dias: novas concepções surgem para suprir lacunas deixadas ao longo dos tempos. No entanto, é importante reconhecer a relevância dos documentos oficiais que regem o ensino de línguas estrangeiras no país e sua função regulamentadora e de padronização dos aspectos importantes da língua na Educação Básica, fato que não exime a importância do reconhecimento de novas perspectivas de ensino, o que leva a refletir a respeito das terminologias e abordagens que fortalecem a aprendizagem da língua inglesa por décadas.

No que diz respeito às terminologias, a Base Nacional Comum Curricular trata a língua estrangeira inglês como língua franca, conforme afirmação que segue:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem os falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...] (BRASIL, 2017, p. 239).

Para reafirmar esse compromisso, o documento ainda sugere que,

[...] ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais -, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2017, p. 240).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ainda reafirma o compromisso social que a aprendizagem da língua inglesa proporciona, enfatizando seus aspectos culturais e tecnológicos. Diante das políticas educacionais voltadas ao ensino de línguas, as instituições de ensino tentam adequar suas propostas para que os alunos compreendam sua função social e prática.

Figueiredo (2018) ressalta que o uso de tarefas fundamentadas na abordagem comunicativa contribuiu para o surgimento de outra corrente teórica chamada de abordagem baseada em tarefas, por ser de suma importância utilizar os conhecimentos linguísticos que os

alunos já possuem para a construção e a realização das tarefas propostas pelo professor. Por essa razão, são abordadas na próxima seção.

## **1.2 Panorama do ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional: uma abordagem do ensino de língua adicional baseada em tarefas – uma possibilidade emergente**

Conforme já discutido nas seções anteriores, é de suma importância a interação entre os sujeitos que fazem parte de um processo pedagógico de ensino, bem como a valorização dos aspectos sociais e colaborativos (FIGEIREDO, 2018).

Além do mais, vale ressaltar que, para alcançar os objetivos desta pesquisa, os alunos foram expostos a diversas tarefas realizadas no AVA *Moodle* e em propostas presenciais, daí a importância de configurar esse estudo dentro da abordagem baseada em tarefas, do inglês, *Task Based Language Teaching*. Figueiredo (2018, p. 63) afirma que,

[...] à medida que realizam as tarefas, os aprendizes interagem e se esforçam para entender uns aos outros e expressar suas ideias. Esse esforço para se comunicar [...] faz com que eles desenvolvam a competência comunicativa por meio do uso de diversas funções discursivas.

Kuramavadivelu (2006) ressalta que a abordagem baseada em tarefas, supramencionada, nasceu a partir da década de 1980 e reforçou os pressupostos teóricos defendidos pela abordagem comunicativa, passando a coexistir com ela. De acordo com Willis (1996, p. 53), as tarefas seguem objetivos comunicativos específicos. Segundo o autor,

[...] a tarefa está voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegar a uma resposta autêntica. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo para resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar experiências.

Segundo os pressupostos teóricos de Nunan (2006), é possível dizer que a abordagem baseada em tarefas é conhecida pelo uso de materiais autênticos que vão ao encontro da necessidade dos aprendizes; propostas fundamentadas nas necessidades reais dos alunos; aulas contextualizadas com foco em atividades que valorizem os princípios comunicativos, além da interação entre os sujeitos envolvidos nas situações reais de comunicação.

Ainda, segundo Nunan (1991), essa abordagem precisa deixar em destaque, objetivos, insumos, atividades, papéis e ambientação. Para o autor, os objetivos precisam focar as habilidades a serem desenvolvidas no decorrer das atividades, bem como os insumos, ou seja,

os conteúdos a serem trabalhados e o tipo de atividade precisam ficar claros para o aprendiz, isto é, os papéis precisam ficar estabelecidos para que os alunos entendam que a ambientação se dá por meio de tarefas individuais ou em grupos.

Brown (2007) esclarece que essa abordagem intensifica o protagonismo estudantil, pois envolve e mistura de diferentes níveis de aprendizes para solucionar atividades propostas, que podem trabalhar diferentes habilidades, no que diz respeito ao ensino de línguas.

Segundo Ellis (2002), essa abordagem pode ser dividida em três fases: a “*pre-task*”, ou seja, a *pré-tarefa*, quando os alunos têm contato com os objetivos e os passos da *tarefa*, como vocabulário, textos, pronúncia de termos específicos ou mais complexos. Esse é o momento de tirar as dúvidas para que eles consigam avançar e seguir para a próxima fase, intitulada de *during-task*. Nesta fase, os alunos desenvolvem de forma individual ou em grupos as propostas de atividades. Finaliza-se com a “*post-task*”, ou seja, com a reflexão, revisão e correção de equívocos que podem acontecer durante a tarefa. Assim os alunos conseguem refazer alguma etapa que não ficou clara nas duas primeiras fases defendidas por Ellis (2002).

Para o autor, toda proposta de tarefa precisa ter objetivos claros, um planejamento adequado para o nível da turma, orientações antes e durante as propostas de atividades, para minimizar os problemas encontrados pelos alunos, interação para que os aprendizes se sintam motivados e tenham espaço para críticas e propostas de melhorias no decorrer das tarefas.

Sendo assim, Kumavaradivelu (2006), Nunan (1991), Willis (1996), Brown (2007) e Ellis (2002) sugerem que essa abordagem é um elo forte para atividades consideradas comunicativas, ou seja, atividades que retratam a realidade em que os alunos estão inseridos, tarefas que buscam a autenticidade, reflexão e situações reais de conversação, leitura e escrita.

Portanto, essa abordagem delineou as propostas que foram criadas para que o AVA *Moodle* estivesse diretamente conectado com as tarefas presenciais e assim todos os sujeitos envolvidos conseguissem refletir sobre a língua adicional e aprender o vocabulário técnico das suas respectivas áreas profissionais, interagindo sempre com os colegas, com o *software* e com todas as propostas de tarefas proporcionadas durante a pesquisa. Na próxima seção, descreve-se a configuração do ensino de inglês técnico no Instituto Federal do Amapá – *Campus Santana*.

### **1.3 O ensino de inglês nos cursos técnicos em nível médio Integrado Integral em Logística e em Comércio Exterior do IFAP - *Campus Santana***

O Ensino Médio Integrado foi implantado no *Campus Santana* em 2016, com os cursos de Comércio Exterior, Logística e *Marketing*, tendo em vista que o município de Santana possui um porto que faz movimentações com diversos países, além da localização privilegiada, que serve de porta de entrada e saída da região amazônica ([www.docasdesantana.com.br](http://www.docasdesantana.com.br)).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define as seguintes diretrizes para o Ensino Médio Integrado:

Art. 32: Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 11).

O Ensino Médio Integrado ofertado nos Institutos Federais visa à qualificação profissional. Moraes e Kuller (2016, p. 41) afirmam que “a educação profissional tem como objetivo a aquisição de competências, habilidades ou saberes específicos que possibilitem ao aluno o exercício de determinada função profissional”, além de fortalecer o desenvolvimento de pesquisas nacionais e internacionais.

Os Institutos Federais (Ifs), que comemoraram em 2018 dez anos da sua criação, estão em todas as unidades da federação, com mais de 38 unidades e mais de um milhão de alunos. A Lei de criação dos Institutos nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui que:

Art.2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 1).

A fim de esclarecer quais saberes os alunos precisam aprender até o final dos cursos, as ementas dos componentes curriculares passaram por atualizações para que o vocabulário técnico na língua inglesa ficasse mais em evidência. Essa disciplina tem carga horária de 80 horas/ano e somente é ministrada no terceiro ano do Ensino Médio. Os Planos Pedagógicos dos cursos foram aprovados em 2018 e publicados no *site* do IFAP.

Seguindo os pressupostos defendidos nos documentos nacionais a respeito do ensino

de língua estrangeira, a ementa do Curso Técnico em Comércio Exterior<sup>11</sup> sugere as seguintes competências, conforme ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Ementa da disciplina de Inglês Técnico

<b>Curso:</b>	<b>Técnico em Nível Médio em Comércio Exterior</b>	<b>Forma:</b>	<b>Integrado</b>
<b>Eixo Tecnológico:</b>	<b>Gestão e Negócios</b>	<b>Período letivo</b>	<b>3º ano</b>
<b>Componente Curricular</b>	<b>Inglês Técnico</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>80h</b>
<b>Ementa</b>			
Discurso direto e indireto. Jargões da área de negócios. Setores da economia. Ambiente de comércio exterior. Habilidades de leitura e compreensão textual. Documentação formal e informal.			
<b>Competências</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar a escrita e a fala formal direta e indireta.</li> <li>• Desenvolver o conhecimento e o vocabulário técnico pertinente à área de comércio exterior.</li> <li>• Desenvolver a competência na leitura de estilos textuais modernos.</li> <li>• Compreender as características e funções de diferentes documentos dentro do contexto de negócios.</li> </ul>			

Fonte: Plano Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Exterior (2018).

Além das competências mencionadas, a base tecnológica está dividida em quatro etapas, para que os conteúdos sejam ministrados bimestralmente. Segue a lista de assuntos abordados nos bimestres do Curso Técnico em Nível Médio Integrado de Comércio Exterior, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Base Tecnológica do Curso Técnico em Comércio Exterior

<b>Unidade I:</b> Speeches.	<b>Unidade III:</b> Reading strategies.
Reading and Writing; First and Second conditional; Passives Voices; Reported Questions and Speeches.	Technologies; News; Business; Enem.
<b>Unidade II:</b> Global economy.	<b>Unidade IV:</b> Documents.
Business Vocabularies; The Economy sectors; Doing Business; Foreign Trade Environment.	Foreign Trade; Banking; Selling and buying; CV/Résumé.

Fonte: Plano Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Exterior (2018).

No que diz respeito ao Curso Técnico em Logística<sup>12</sup>, as competências buscam desenvolver o senso crítico dos alunos, por meio da leitura e de conhecimentos técnicos da língua, conforme ilustrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Ementa da disciplina Inglês Técnico do Curso Técnico em Nível Médio de

<sup>11</sup> O Plano Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Exterior na forma Integrada está disponível em <http://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/656-resolucao-n-123-2017-consup> . Acesso em: 03 jan. 2019.

<sup>12</sup> Disponível em [www.ifap.edu.br](http://www.ifap.edu.br)

## Logística.

<b>Curso:</b>	<b>Técnico em Nível Médio em Logística</b>	<b>Forma:</b>	<b>Integrado</b>
<b>Eixo Tecnológico:</b>	<b>Gestão e Negócios</b>	<b>Período letivo</b>	<b>3º ano</b>
<b>Componente Curricular</b>	<b>Inglês Técnico</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>80 h</b>
<b>Ementa</b>			
Noções básicas de inglês; inserção e vocabulário técnico; cognatos e formação de palavras; gêneros discursivos, estudo dos grupos nominais; Simple present e Skimming; Simple Future e Scanning; verbos modais.			
<b>Competências</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregar a língua inglesa em situações reais de leitura e comunicação, de forma básica e instrumental, para promover o intercâmbio cultural entre indivíduos e grupos locais e estrangeiros.</li> <li>• Utilizar o inglês técnico nas operações logísticas, compreendendo a língua em seus diversos níveis, através de estruturas gramaticais básicas e situações reais de conversação.</li> <li>• Analisar e aplicar as regras básicas que regem o emprego das formas verbais no presente e no passado.</li> <li>• Produzir pequenos textos em língua inglesa, construindo sentenças com os verbos de ação. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar-se em inglês com pronúncia e entonação apropriada para o nível básico.</li> </ul> </li> </ul>			

Fonte: Plano Pedagógico do Curso Técnico em Nível Médio em Logística, 2018.

Seguindo os mesmos padrões estabelecidos para o curso técnico em Comércio Exterior, no que diz respeito à sua base tecnológica, o curso técnico em logística também está dividido em quatro etapas bimestrais, conforme ilustrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Ementa da disciplina Inglês Técnico do Curso Técnico em Nível Médio de Logística

<b>Unidade I: Aspectos textuais</b>	<b>Unidade III: Estruturas nominais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos contextuais do texto oral e intencionalidade dos textos.</li> <li>• Vocabulário técnico relacionado à função (diálogos comerciais).</li> <li>• Diferenças léxicas, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e informal.</li> </ul>	<p>Estudo da estrutura de grupos nominais.</p> <p>Estudo sobre a estrutura do simple past para aperfeiçoar o processo de leitura específica (Skimming).</p> <p>Correspondência empresarial.</p>
<b>Unidade II: Cognatos</b>	<b>Unidade IV: Verbos</b>
Cognatos e Falsos Cognatos; Análise de formação de palavras (prefixos e sufixos); Gêneros discursivos: jornalísticos, charges, cartas, receitas, cartoons, informativos, literários.	Noções sobre a estrutura do Simple Future para aperfeiçoar o processo de leitura específica (Scanning); Estudo da estrutura dos verbos modais; Atendimento telefônico; Cultura inglesa.

Fonte: Plano Pedagógico do Curso Técnico em Logística (2018, p. 79).

Portanto, à luz dos documentos oficiais internos, é possível compreender quais conteúdos foram explorados durante a pesquisa. As atividades estão focadas e orientadas para

que todos os objetivos sejam alcançados de forma satisfatória, com técnicas didáticas diversificadas e ambientadas no ciberespaço *Moodle*.

Considerando os estudos apresentados, vale ressaltar que, nesta pesquisa, não se pode tratar a língua inglesa como meramente estrangeira, uma vez que novas perspectivas e estudos teóricos configuram e fortalecem a interação, a valorização da cultura, a autenticidade e os contextos reais de comunicação. Nesse sentido, foi adotada a nomenclatura adicional, sobre a qual se discorre na próxima seção.

### **1.1 O uso da língua adicional no ensino técnico da língua inglesa**

À luz de Leffa (2014), a língua pode ser considerada adicional, ou seja, o aluno tem a possibilidade de aprender a língua dentro das suas necessidades, para o trabalho, para fins escolares, para restaurantes, viagens, etc. O termo adicional, defendido pelo autor, sugere que o aprendiz tenha mais liberdade na aquisição desse conhecimento.

Os novos paradigmas alertam para novas abordagens, teorias que chamam a língua estrangeira de língua adicional (LA), termo que vai além dos documentos oficiais, pois aproxima os sujeitos das necessidades pessoais enquanto aprendizes. Segundo a proposta de Schlatter e Garcez (2012), as escolas precisam refletir a respeito dessa nova realidade. Adicionar a língua é torná-la mais íntima, pois, segundo os autores,

[...] é possível até que passem a buscar meios de tornar essa língua cada vez mais sua, ao adicioná-la aos seus repertórios de meios de expressão e de ação e ao adentrar espaços onde ela é a língua preferencial de interação, onde a vida se faz (somente) em inglês (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 39).

Seguindo os pressupostos de Schlatter e Garcez (2012), esse termo permite que os alunos compreendam, de verdade, a necessidade de adicionar o inglês ao seu currículo. A língua, nessa perspectiva, deixa de ser estrangeira, deixa de ser inatingível e possibilita aos aprendizes uma visão de mundo mais ampla e competitiva. Para Leffa (2014, p. 35):

Língua adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno.

Essa proposta é regulamentada no Rio Grande do Sul por meio do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio, publicado em 2009, e traz inúmeras justificativas relacionadas ao uso do termo adicional, entre as quais, pode-se destacar:

[...] aprender uma língua adicional desvincula-se da ideia de aprender a língua para usar depois, em outro lugar e num futuro distante. Na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, e realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual participa ou do qual quer participar (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130/131).

O uso da LA preconiza a contextualização da língua, a prática do idioma em e para situações reais. Esse termo é uma proposta inovadora e atualizada na tentativa de (des) estrangeirizar a língua, ou seja, tratá-la como adicional é torná-la íntima. Pautado nos PCN-LE (1998, p. 38), é possível afirmar que o estudo de uma língua adicional é de suma importância “para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia”.

Ribeiro e Cruz (2019, p. 46) acreditam que

[...] a língua adicional tem o papel de proporcionar ao aluno acesso ao conhecimento, tornando-o parte de um mundo plurilíngue e pluricultural, além de fornecer as ferramentas necessárias para a formação acadêmica e profissional.

Para Leffa (2011), tratar a língua como adicional não é inventar uma nova teoria, não é afastar a língua da realidade dos alunos; ao contrário, vai além do contexto educacional e se aproxima cada vez mais do mundo em que o aprendiz está inserido. Cabe lembrar que essa nomenclatura é pouco difundida no Brasil. Para Leffa e Isla (2011, p. 35), a concepção de

[...] Língua Adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno.

Diante do exposto, observa-se que a proposta de tratar a língua como adicional nessa pesquisa caminha lado a lado com a proposta de potencializar o ensino técnico da língua inglesa por meio da Plataforma *Moodle*, para trabalhar o vocabulário técnico nas turmas de Comércio Exterior e de Logística. Sendo assim, é possível construir propostas colaborativas no ensino híbrido, que compartilha conhecimentos entre nativos e imigrantes digitais.

Diante da necessidade latente de observar as práticas educacionais alinhadas a ambientes virtuais, a próxima seção apresenta os estudos recentes na área, visitando não só estudos focados no ensino de línguas, mas também em disciplinas diversas.

## 1.2 Estudos recentes na área

Com o intuito de verificar o que se tem pesquisado no âmbito do ensino de língua inglesa para o ensino técnico da língua, pesquisei na plataforma digital de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para que a pesquisa ganhasse um escopo teórico diferenciado e sofresse algumas atualizações teóricas. Como o portal não filtra por datas mais atualizadas, a primeira busca, especificando apenas a nomenclatura “ensino técnico da língua inglesa”, apresentou pesquisas de 2004 e 2005, ou seja, nenhuma pesquisa mais atualizada foi localizada nesse primeiro momento.

Ampliando as possibilidades com uma busca mais avançada, com outros termos, tais como, “Língua Inglesa no Ensino Médio”, “ensino de língua inglesa e a plataforma *moodle*”, além de “ensino de inglês e ambientes virtuais de aprendizagem”, diversos trabalhos apareceram nesse segundo momento, mas optei por manter o propósito inicial de selecionar os mais atualizados, com conexão direta ou indireta com a proposta desta dissertação. Dessa forma, foram levados em consideração, no primeiro momento, apenas pesquisas realizadas entre 2012 e 2017, por não encontrar dados mais recentes.

Utilizando o descritor, “Ensino da língua inglesa no Ensino Médio”, diversos materiais foram expostos, mas apenas dois resultados se encaixavam nas datas selecionadas. As temáticas abordadas levam em consideração abordagens diferenciadas para o ensino da língua inglesa no ensino médio e práticas pedagógicas diferenciadas, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Relação de teses e dissertações com base no descritor “Língua Inglesa no Ensino Médio”

<b>Título das teses ou dissertações</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Programa</b>
Letramentos Críticos: Uma proposta para o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Fluminense	Flávia da Silva Vital	2015	Mestrado em Educação Agrícola (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)
O Ensino de Língua Inglesa no curso técnico integrado ao ensino médio no IFES Vitória: desafios e perspectivas.	Luciana Lopes Cypriano Barreto	2015	Mestrado em gestão social, educação e desenvolvimento regional (Faculdade Vale do Cricaré)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Entre os trabalhos selecionados, destaca-se a pesquisa de Vital (2015), realizada no Instituto Federal Fluminense, que apresenta uma trajetória do ensino médio integrado no

Brasil, com o intuito de demonstrar diferentes atividades realizadas nesse nível de ensino. Os sujeitos dessa pesquisa foram 26 alunos do 2º ano do ensino médio, do curso técnico em Agroindústria. Para alcançar o objetivo de investigar a aplicabilidade do Letramento científico nas aulas de inglês, a pesquisadora aplicou questionários e fez gravações de áudio.

A partir dos dados coletados, a pesquisadora escolheu o tema Segurança Alimentar para desenvolver as habilidades linguísticas conversacionais e críticas nas aulas de inglês, dividindo-as em dois módulos. O Módulo I “envolveu o trabalho com um texto escrito: a cartilha informativa” “*Let me tell you how my dad got sick*” (VITAL, 2015, p. 8). Para retratar a temática a respeito da infecção alimentar, um garoto conta para o amigo como seu pai foi acometido por essa doença. No Módulo II, os alunos foram desafiados a assistirem a um vídeo sobre a temática “*Recipes for Disaster – contaminated Carbo Load*” [...], que conta a história de Maria, uma apresentadora de TV que comete falhas ao manipular alimentos” (VITAL, 2015, p. 8).

Quanto aos resultados, constatou-se que as atividades propostas causaram grandes avanços nos sujeitos da pesquisa, sendo todas as tarefas realizadas com êxito. Foi possível inferir que as atividades que utilizam ferramentas tecnológicas causam impressões positivas nas aulas de línguas estrangeiras e que, por meio de recursos diferenciados, o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua torna-se mais eficiente.

A pesquisa realizada por Barreto (2015), desenvolvida no Instituto Federal de Vitória, no Espírito Santo, objetivou verificar as abordagens utilizadas no Ensino de Língua Inglesa na Instituição, a partir da percepção docente e discente.

Os sujeitos foram 4 professores de inglês, 20 alunos egressos e 11 alunos de cursos técnicos de nível médio ofertados pela instituição. A pesquisa, pautada no panorama histórico da instituição e do Ensino de Língua Inglesa, traz a percepção de egressos e de alunos matriculados acerca das aprendizagens adquiridas durante os cursos.

Esse estudo de Barreto (2015) traz o olhar do egresso sobre os cursos que eles concluíram no IF, bem como opiniões a respeito da disciplina “Inglês” na formação técnica profissional. A pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa, aplicando questionários para que os alunos justificassem a importância da disciplina ao finalizarem esses processos de ensino e aprendizagem. Segundo a pesquisadora, resumindo as repostas dadas, o que mais se repetiu foi: “•escrever artigos em Inglês; • desenvolver o crescimento intelectual; • manter a

prática de um segundo idioma” (BARRETO, 2015, p. 60).

A fim de atualizar essa etapa da dissertação, utilizou-se o descritor, “Ensino de Língua Inglesa x Plataforma *Moodle*”. Nenhum trabalho com as ideias levantadas nesta proposta de pesquisa foi encontrado.

Ao buscar pesquisas relacionadas ao Ensino de Inglês como Língua Adicional, foi encontrado um resultado, que trouxe vivências bem interessantes para minha proposta de pesquisa, conforme detalhado no Quadro 8.

Quadro 8 – Relação de teses e dissertações sobre o tema “Inglês como Língua Adicional”.

<b>Título das teses ou dissertações</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Programa</b>
A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino –aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes	Leslie Vieira Murlico	2013	Mestrado em Letras (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Murlico (2013) realizou a sua pesquisa no Instituto Federal do Rio de Janeiro – *Campus Pinheiral*, no curso de Secretariado, no qual ministra a disciplina de Inglês Técnico. Os sujeitos foram 6 alunas do primeiro semestre do curso supracitado.

Segundo Murlico (2013), a disciplina tem uma carga horária de 36 horas, desenvolvida em 18 encontros de duas horas/aula para cada encontro. A pesquisadora acha insuficiente essa carga horária, mas decide testar atividades voltadas a práticas orais, por meio de entrevistas de emprego, dividindo a pesquisa em 6 momentos. Primeiramente, o envio do convite e a assinatura do termo de livre adesão à pesquisa; em seguida, a apresentação do vocabulário que seria trabalhado; no terceiro momento, o uso da língua em atividades conversacionais com foco no mundo do trabalho. No quarto momento, as atividades foram direcionadas ao vocabulário técnico da área de secretariado; no quinto momento, a pesquisadora selecionou os dados obtidos na pesquisa e, para finalizar, na última etapa da pesquisa, Murlico (2013) interpretou os dados de acordo com os pressupostos teóricos da sua pesquisa.

A abordagem de Murlico (2013) trata de um estudo de caso, com análise qualitativa – interpretativista, com aproximação quantitativa, que buscou analisar o processo de adaptação dos aprendizes à língua adicional numa conjuntura vocacional. Por essa razão, a pesquisadora aplicou avaliações orais individuais ou em grupo depois das primeiras 10 horas, depois das 20

horas e depois das 28 horas, com o intuito de verificar o alcance das atividades propostas, a precisão das alunas no uso da língua adicional, a fluência, a interação e a coerência durante a realização das entrevistas.

A pesquisadora constatou que o uso da língua adicional para situações reais de comunicação é bem eficiente, mas observou que deveria ter utilizado outros espaços para a realização da pesquisa, bem como proporcionar momentos extraclasse às alunas para que experimentassem situações reais de comunicação.

O estudo de Murlico (2013) agregou muitas ideias à minha pesquisa, principalmente, a respeito do uso da língua adicional em contextos mais autênticos de comunicação. Para complementar o meu referencial teórico, busquei pesquisas relacionadas ao Ensino de Inglês Baseado em Tarefas, mas não encontrei dados pertinentes à proposta desta dissertação.

Sendo assim, dando continuidade à pesquisa, usei o descritor “Ensino de Inglês Técnico”, a fim de buscar teóricos e experiências didáticas com o ensino de vocabulário técnico nas aulas de inglês. Apenas dois resultados foram encontrados, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Relação de teses e dissertações sobre o tema “Ensino Técnico da Língua Inglesa”

<b>Título das teses ou dissertações</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Programa</b>
Educação, cibercultura e aprendizagem do inglês técnico	Alessandra Cristina Senra Santiago	2006	Mestrado em Educação (Faculdade Estácio de Sá - Rio de Janeiro)
Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico: Uma nova proposta	Rosângela Elias da Silva	2006	Mestrado em Linguística Aplicada (Universidade de Brasília)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nessa etapa da pesquisa, buscou-se destacar o ensino técnico da língua inglesa. Santiago (2006) realizou uma pesquisa na Faculdade Estácio de Sá do Rio de Janeiro, objetivando investigar as possibilidades e limitações da disciplina de Inglês Técnico em cursos de graduação. Os sujeitos da pesquisa foram 48 alunos inscritos na disciplina Inglês Técnico do curso de graduação tecnológica da ciência da computação; no entanto, apenas 27 alunos compareceram nos testes de nivelamento aplicados pela pesquisadora.

Essa pesquisa foi escolhida para embasar esse estado da arte, por conta das inúmeras contribuições teóricas que traz acerca das fragilidades e das potencialidades da nomenclatura

“Inglês Técnico”, nos cursos ofertados nas instituições públicas e privadas do país.

Os dados obtidos pela pesquisadora demonstram que a motivação é o ponto crucial para que os alunos realizem as tarefas propostas no ciberespaço. Ainda que a grande maioria possuísse computadores e *internet*, realizar a tarefa no ambiente virtual é um desafio constante para qualquer pesquisador. No quesito referente à língua estrangeira inglês, os questionários aplicados demonstraram que os alunos gostaram da forma como o vocabulário foi apresentado no ambiente virtual e que o uso de ferramentas diferenciadas agrega mais conhecimento, bem como possibilita valores diferenciados de aprendizagem.

A pesquisa de Silva (2006) trouxe um panorama histórico a respeito do uso da língua inglesa para fins específicos, realizado em três Instituições de Ensino Superior de Brasília, com duração de um ano. O objetivo da pesquisa foi averiguar a validade de uma abordagem instrumental que contribuísse para a motivação dos alunos.

A autora realizou um levantamento bibliográfico para o seu embasamento teórico, com estudos relacionados ao ensino instrumental de língua Inglesa, ensino de Inglês Técnico. Quanto à coleta de dados, Silva (2006) dividiu-a em três fases: a primeira iniciou com a aplicação de questionários no início do semestre, os quais abordavam principalmente o papel do discente nas aulas de inglês e sua motivação para a aquisição de novos conhecimentos, nos cursos de Tecnologia da Informação.

No segundo momento, a pesquisadora observou as aulas de inglês técnico para que fosse possível analisar as estratégias de ensino utilizadas pela professora de inglês. Na última etapa da pesquisa, o questionário utilizado na primeira fase foi aplicado novamente, para que os dados evolutivos fossem comparados (SILVA, 2006).

Também busquei investigar acerca da Plataforma *Moodle* no ensino presencial, sendo encontrados 55 resultados entre 2015 e 2018. Respeitando as particularidades que vão ao encontro dos objetivos desta Dissertação, apenas 4 foram selecionados para finalizar essa etapa, pois a maioria das teses e dissertações encontradas estava distante da minha área de pesquisa, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Relação de teses e dissertações sobre o tema “Plataforma *Moodle* no ensino presencial”

<b>Título das teses ou dissertações</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Programa</b>
Da sala presencial à sua extensão no <i>Moodle</i> : criação, participação e potencialidades do ambiente virtual.	Roberta Miranda Rosa Hernandes	2015	Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução (Universidade de São Paulo)
O ambiente Virtual de ensino e aprendizagem: aplicação da Plataforma <i>Moodle</i> no Ensino Presencial	Giovana da Silva Cardoso	2016	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Meio Ambiente (Centro Universitário de Volta Redonda)
Ambiente Virtual de Aprendizagem <i>Moodle</i> na Escola Pública, Níveis Médio e Fundamental II, na modalidade presencial: Limites e possibilidades.	Gicele Aparecida Wormsbecher	2016	Mestrado Profissional em Educação e Inovação Tecnológica (Centro Universitário Internacional-UNINTER)
O ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial de matemática: Uma proposta com design instrucional	Sabrina Bourscheid Sassi	2016	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Mato Grosso-Cuiabá)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dentre os trabalhos selecionados, destaca-se o de Hernandes (2015), cuja proposta é semelhante à discussão desta dissertação. As palavras-chaves destacadas por Hernandes (2015) se assemelham às deste estudo. O estudo objetivou analisar a participação dos alunos nas atividades propostas no ambiente virtual, além de identificar os recursos e ferramentas disponíveis no referido ambiente.

Na pesquisa desenvolvida na Universidade pública do estado de São Paulo, durante 15 semanas, foram observados a aplicação e o desenvolvimento de 19 tópicos criados na plataforma *Moodle*, por alunos cadastrados na disciplina de “Aquisição/Aprendizagem do francês como língua estrangeira”. Os sujeitos da pesquisa deveriam realizar as tarefas e interagir com os demais discentes durante as aulas. Para fins de coleta de dados, questionários *online* foram aplicados aos sujeitos da pesquisa, que, neste caso, foram os alunos e a professora da referida disciplina.

Como resultados, constatou-se que a professora apresenta planejamento sistemático. Ela organiza e insere as tarefas na plataforma *Moodle* e acompanha os alunos cadastrados na disciplina. Ela observa o andamento das postagens e a interação nos fóruns. Contudo, a professora apontou que há uma grande resistência dos alunos, em encarar a disciplina como extensão da sala de aula presencial, além da falta de ambientação com esse recurso tecnológico.

Seguindo procedimentos semelhantes, Cardoso (2016) descreve a extensão da sala de aula presencial no Ambiente Virtual de Aprendizagem e salienta a importância da interatividade entre os sujeitos para que o ciberespaço funcione como “enriquecimento dos assuntos abordados nas disciplinas” (CARDOSO, 2016, p. 16).

Dessa forma, a autora constrói um aporte teórico sobre o ensino e a aprendizagem por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagens, especificamente, sobre a Plataforma *Moodle*, apresenta as ferramentas do *software*, além de filosofias de estudo, especificamente para cursos de graduação, citando no seu corpo teórico as teorias de aprendizagem de Piaget e Vigotsky. A autora esclarece que

[...] as teorias de aprendizagem cognitivas formuladas por Jean Piaget e Lev Vygotsky contribuem para a compreensão da aprendizagem colaborativa, pois a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (CARDOSO, 2016, p. 55).

Quanto aos procedimentos metodológicos, Cardoso (2016, p. 61) propõe o curso intitulado “O Uso das Ferramentas do *Moodle* como Apoio ao Ensino Presencial”, no qual os docentes sujeitos da pesquisa participaram de várias atividades a serem utilizadas no Ambiente nas suas práticas educacionais.

Em resumo, o curso e o guia produzido após as pesquisas e leituras realizadas indicam propostas de trabalho possíveis de serem realizadas pelos professores de diferentes disciplinas que desejam aperfeiçoar suas aulas com as ferramentas do *Moodle* (CARDOSO, 2016, p. 61).

O curso com duração de 7 semanas proposto pela autora foi desenvolvido segundo os seguintes preceitos (CARDOSO, 2016, p. 80):

- 1ª Semana: Explorar o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem *Moodle*;
- 2ª Semana: Conhecer os fundamentos básicos sobre EAD;
- 3ª Semana: Utilizar as ferramentas importantes da *Moodle* para comunicação e mediação (Fóruns e *Wikis*);
- 4ª Semana: Utilizar outras ferramentas do Ambiente;
- 5ª Semana: Discutir as formas de planejamento da educação virtual;
- 6ª Semana: Perceber a importância da avaliação na educação *online*;

- 7ª Semana: Avaliação e autoavaliação do curso.

Diferente de Hernandes (2015), Cardoso (2016) centraliza o objetivo da sua pesquisa na figura do professor e salienta que,

[...] ao utilizar o *Moodle* como apoio ao trabalho no ensino presencial, o professor (do presencial) poderá envolver mais alunos no processo de utilização da sala online; poderá criar o hábito de utilização do referido Ambiente de Aprendizagem; também estabelecerá uma relação entre as atividades presenciais e as *online* em seu planejamento; acompanhará o desenvolvimento dos alunos promovendo *feedbacks* a partir de tiragem de dúvidas, apoio e avaliação e, finalmente, investigar as expectativas e perspectivas dos alunos em relação ao *Moodle* como apoio as aulas presenciais (CARDOSO, 2016, p. 62).

Nos seus resultados, a autora evidencia que alcançou os objetivos propostos, que eram preparar o ambiente virtual de aprendizagem para que os docentes de cursos de graduação aprendessem a utilizar a ferramenta *Moodle* e conseguissem interagir com seus alunos num espaço dinâmico e inovador. Este estudo ampliou as minhas concepções sobre a sala de aula presencial e me fez refletir sobre elas, bem como conhecer teorias novas, que podem contribuir com a minha dissertação, principalmente, no que diz respeito às teorias que tratam especificamente do ensino presencial mediado por tecnologias.

Seguindo contextos semelhantes, Wormsbecher (2016) desenvolveu uma pesquisa voltada à capacitação de professores do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de que os professores utilizassem os laboratórios das escolas para fins que fossem além da pesquisa, isto é, que conhecessem o Ambiente Virtual *Moodle* e adequassem suas aulas à utilização prática desse *software*.

A pesquisa, inicialmente, foi realizada em 9 escolas públicas estaduais de Rio Negro/PR. A pesquisadora organizou um curso de capacitação para os docentes da região, intitulado “*Moodle* para professores da Rede Pública”. Para tanto, enviou carta convite para 298 professores da rede; porém, somente 32 professores aceitaram participar desse primeiro momento (WORMSBECHER, 2016, p. 34).

Na segunda etapa da pesquisa, a pesquisadora enviou *e-mails* para cadastrar os docentes que aceitaram participar da pesquisa. No entanto, apenas 11 professores responderam e concluíram o cadastro. Na terceira etapa, quando os professores cadastrados iniciaram o primeiro acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, apenas 5 professores concluíram os procedimentos solicitados pela pesquisadora.

Seguindo as orientações da pesquisadora, os sujeitos criaram as aulas no Ambiente Virtual, cadastraram os alunos e iniciaram um processo de interação com os discentes. Nessa etapa, a pesquisadora constatou que o único recurso da plataforma que foi utilizado foi a *URL* (*Uniform Resource ou Universal Locator*). Segundo a pesquisadora, esse ícone corresponde às seguintes características:

Trata-se de um link da *internet* que dá acesso a *websites* ou a arquivos *on-line*. Os professores podem usar o recurso de *URL* para organizar a pesquisa de dentro do ambiente, dando acesso a diferentes endereços eletrônicos. Este recurso fornece aos estudantes, abertura para pesquisas e leituras orientadas, sem que estes percam muito tempo em *sites* de busca para pesquisas (WORMSBECHER, 2016, p. 70).

Essa ferramenta foi bastante explorada nas atividades desenvolvidas nesta dissertação, pois ela amplia as possibilidades de pesquisa dos alunos, desenvolve sua autonomia, além de reforçar o protagonismo estudantil.

É possível inferir que a pesquisadora enfrentou algumas dificuldades na realização da pesquisa, tendo em vista que dos 238 professores convidados, apenas 5 finalizaram o curso proposto e realizaram as atividades com seus alunos, totalizando 125 discentes. Logo após o processo de qualificação do curso ofertado pela pesquisadora, os docentes envolvidos aplicaram atividades junto aos seus alunos e puderam constatar a eficiência da extensão da sala de aula presencial, bem como tiveram a oportunidade de pesquisar e de interagir com os demais colegas num ambiente preparado para a troca de saberes. Nesse sentido, a pesquisadora usou a seguinte estratégia:

Os alunos foram inscritos pessoalmente pela pesquisadora que tem o endereço de domínio ([www.eunahistoria.com.br/moodle/](http://www.eunahistoria.com.br/moodle/)), onde foi disponibilizado o *Moodle* para pesquisa. Cada um tem seu *login* e senha de acesso. Ao final, são aplicados questionários *on-line* na plataforma, aos professores e alunos para o levantamento de dados da pesquisa (WORMSBECHER, 2016, p. 39).

Portanto, Wormsbecher (2016) alcançou os objetivos propostos na pesquisa e capacitou professores da rede estadual do Paraná, atingindo apenas 5 docentes da referida rede. A pesquisadora analisou as propostas de trabalho utilizadas pelos docentes, bem como verificou o nível de satisfação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, aplicando questionários *on-line*. A pesquisa desenvolvida por Wormsbecher (2016) apresenta um arcabouço teórico diferenciado que ajudou bastante na construção desta dissertação, além de trazer reflexões diferenciadas sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

A pesquisa realizada por Sassi (2016) seguiu seis passos, entre eles o levantamento bibliográfico sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem e sobre o *Moodle* e de teorias que

sustentam a realização do *Design* Instrucional. Os sujeitos da pesquisa foram 11 alunos do primeiro ano, de uma escola de Ensino Médio, na disciplina de matemática. A pesquisadora propôs-se a capacitar o professor da disciplina e preparar o Ambiente para que os alunos o utilizassem da melhor forma possível.

Dessa forma, os objetivos traçados eram voltados ao planejamento, à análise, ao *design* do Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como visavam analisar e descrever como alunos e professores percebiam a disciplina de matemática no ciberespaço *Moodle*. Uma nomenclatura interessante utilizada por Sassi (2016) é o termo *Design* Instrucional que, segundo a pesquisadora, diz respeito a atividades planejadas e executadas pelo profissional, que corresponde às seguintes características:

O papel do *designer* instrucional, durante a execução da proposta, corresponde a acompanhar a interação entre alunos e professor, alunos e conteúdo, alunos e recursos e entre alunos e alunos, além dos resultados obtidos em avaliações diagnóstica, formativa e somativa (SASSI, 2016, p. 78).

A pesquisadora apontou que a utilização do *software* serviu para oportunizar aos alunos a participação de uma aula virtual e aprender matemática em outro contexto. Essa prática trouxe novas perspectivas para o professor da disciplina (SASSI, 2016).

Para encerrar essa etapa da pesquisa, vale ressaltar a relevância da catalogação de dados sobre a temática *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, não só em função da escassez de dados mais profundos e consistentes, especificamente quando se trata de ensino de *Língua Inglesa*, mais especificamente, de “*Inglês Técnico*”, mas também, pela escassez de catalogações que conectem esses objetos ao ensino presencial e ao Ensino Médio.

As pesquisas recentes na área demonstram que há poucos estudos que refletem sobre o ensino de línguas em ambientes virtuais de aprendizagem, principalmente, estudos que reflitam sobre as novas concepções e visões acerca da temática; no entanto, esses estudos conseguiram ampliar as minhas possibilidades de busca, direcionar as leituras que embasaram os meus estudos e, conseqüentemente, melhoraram as minhas estratégias de busca e compreensão da língua e de novos recursos tecnológicos.

Os estudos realizados por Sassi (2016) se constituíram num grande exemplo para minha prática. A partir deles, percebi que a triangulação dos dados poderia me ajudar e deixar a minha análise de dados mais robusta e consistente.

Na perspectiva apresentada por Hernandes (2015), foi possível observar as ferramentas que compõem o AVA, suas particularidades e atualizações. Através desse trabalho, aproximei-me do *site* da *Moodle* e consegui aprender muito mais. Sendo assim, fazer um levantamento dos estudos recentes na área é de suma importância para conhecer e ampliar nosso referencial teórico e aprimorar as nossas técnicas e estratégias de pesquisa.

A partir das discussões apresentadas, tracei os caminhos que deveria percorrer na pesquisa, autores que deveria ler, teorias que deveriam ser agregadas. Os estudos recentes na área clarearam as ideias e apontaram rumos para a minha pesquisa. Sendo assim, escolhi percorrer os enigmas da análise descritiva e da triangulação de dados, detalhados a seguir.

## 1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A produção do conhecimento científico é a soma de esforços que visam a contribuir de alguma forma com a sociedade e é exatamente a essa contribuição social que esta pesquisa se propõe. Nessa perspectiva, é necessário que o objeto desta pesquisa fique em evidência, tendo em vista que algumas estratégias foram planejadas para que o ensino técnico de língua inglesa fosse aprimorado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, servindo como recurso pedagógico para as aulas de inglês.

Portanto, existe a necessidade latente de investigar práticas diferenciadas que possam ampliar as possibilidades de aprender o vocabulário técnico da língua inglesa, referente aos cursos técnicos de Comércio Exterior e de Logística. Assim, a contribuição desse estudo serviu para que os formandos dos cursos mencionados tenham acesso a práticas diferenciadas e consigam adquirir esses conhecimentos de forma permanente.

Isto posto, os procedimentos adotados nessa proposta de pesquisa são apresentados e discutidos, embasados em alguns teóricos, para que a produção científica do conhecimento seja esclarecida e responda à pergunta norteadora desta pesquisa: Como os recursos da plataforma *Moodle* podem contribuir no processo de ensino técnico da Língua Inglesa no Instituto Federal do Amapá? Dessa forma, nas próximas seções, caracteriza-se a pesquisa, apresentam-se o *locus*, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados nas aulas, no AVA e nos momentos presenciais.

## 1.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa, quanto à sua abordagem, caracteriza-se como qualitativa, além de ser exploratória, alinhada ao objetivo geral. Já os procedimentos técnicos seguiram pressupostos alinhados à aproximação com o estudo de caso.

A pesquisa qualitativa trata de situações que não focam exclusivamente dados quantificáveis. Minayo (2001) salienta que esse tipo de abordagem preocupa-se em esclarecer fenômenos, crenças, valores, atitudes e situações emocionais, entre outros fatores.

Dessa forma, compreende-se que a pesquisa qualitativa descreve, explica, faz levantamentos documentais, além de respeitar o caráter interativo da pesquisa. Em relação a essa abordagem, Sampiere (2013, p. 416) afirma:

Para o enfoque qualitativo, [...] a coleta de dados é fundamental, só que seu propósito não é medir as variáveis para realizar interferências e análise estatística. “O que se busca em um estudo qualitativo é obter dados (que serão transformados em informação) de pessoas, seres vivos, comunidades, contextos ou situações de maneira profunda; nas próprias ‘formas de expressão’ de cada um deles”.

Conforme informado anteriormente, esta dissertação trilhou os caminhos da pesquisa exploratória, cujo objetivo, segundo Sampiere (2013, p. 420), é “examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes”. Nesse caso, encaixa-se na proposta da nomenclatura “ensino técnico da língua inglesa”, adotada pela instituição onde a pesquisa ocorreu, o que é pouco difundido e pouco adotado nas revisões de literatura.

A pesquisa também tem aproximações com o estudo de caso, seguindo pressupostos já determinados. Segundo Ludke e André (2017, p. 20),

[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Neste estudo, o caso estudado foram alunos, provocados a utilizarem a Plataforma *Moodle*, não como repositório de materiais didáticos, mas como um recurso pedagógico interativo e dinâmico. Dessa forma, as percepções que eles adquiriram ao longo da pesquisa foram constantemente mapeadas, para que sentissem o protagonismo estudantil por meio das práticas vivenciadas na sala de aula presencial e virtual. Sobre essa aproximação com o estudo

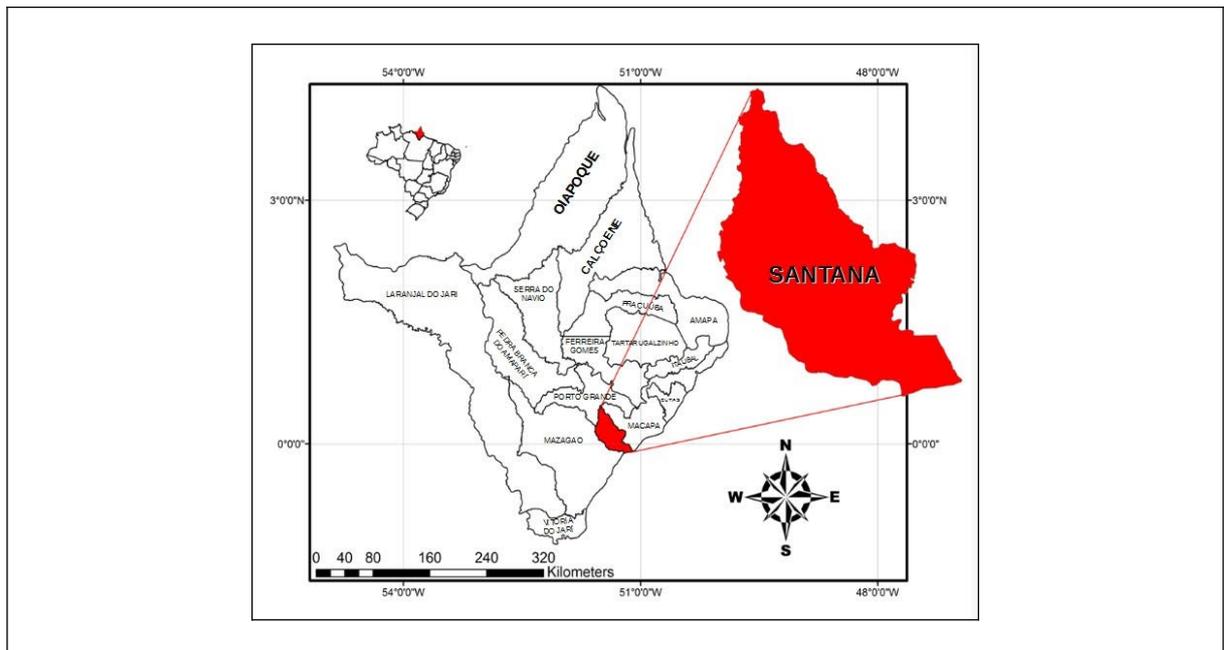
de caso, Stake (2010) salienta que o caso é “algo específico, algo complexo, em funcionamento” (STAKE, 2010, p.11). O autor ainda esclarece que esse “estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, consegue compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (STAKE, 2007, p. 16).

Portanto, nos quesitos metodológicos, essa pesquisa traçou um longo percurso de atividades diferenciadas e passos bem definidos para que os agentes que participaram dessa proposta de trabalho interagissem e conhecessem ainda mais a plataforma *Moodle*, a língua inglesa e as demais atividades que foram surgindo ao longo desse percurso científico, que aconteceu no IFAP - *Campus Santana*.

## 1.2 *Lócus da pesquisa*

O cenário da pesquisa foi o Instituto Federal do Amapá (FIGURA 2), localizado no município de Santana-AP/BRA (FIGURA 1). Trata-se de uma escola que oferta diversas formas e modalidades de ensino, desde o Ensino Médio integrado – integral até o Ensino Superior.

Figura 1 – Mapa do estado do Amapá<sup>13</sup>, com destaque para o município de Santana



Fonte: Arquivo adaptado pela autora (2019).

A opção por realizar a pesquisa dentro da escola onde já atuo como professora de inglês se justifica em função da necessidade de realizar atividades diferenciadas que

<sup>13</sup> Fonte Original: [geobrancia.blogspot.com](http://geobrancia.blogspot.com)

aprimorassem a língua inglesa, além do desejo de estabelecer uma conexão mais estável com o mundo da pesquisa. Salienta-se que o Instituto esteve de acordo com a execução desta proposta de pesquisa, conforme Termo de Anuência (APÊNDICE A).

Figura 2 – IFAP – *Campus Santana*



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

O *Campus Santana*, a terceira unidade do Instituto Federal do Amapá a ser implantada no estado do Amapá, iniciou as atividades em 03 de julho de 2014. Para a implantação do *Campus*, o Reitor pró-tempore designou<sup>14</sup> para a Direção-Geral, a professora Ângela Irene Farias de Araújo Utzig (Portaria GAB IFAP n.508/2014); como Diretor Administrativo, o técnico Michell Fonseca (Portaria GAB IFAP n. 509/2014); como Diretora de Ensino, a professora Hanna Patrícia Bezerra (Portaria GAB IFAP n. 510/2014; e como Coordenadora Pedagógica, a técnica Mariana Nunes (Portaria GAB IFAP n. 514/2014). O *Campus* foi instituído pela Portaria do Gabinete do Ministro da Educação, n. 27, de 21 de janeiro de 2015, e publicada no Diário Oficial da União com o número 15, em 22 de janeiro do mesmo ano.

### 1.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram 42 alunos. Desse total, 23 eram do Curso Técnico em Comércio Exterior e 19, do Curso Técnico em Logística, ambos da forma Integrada, cursos ofertados no Instituto Federal do Amapá – *Campus Santana*. Com o intuito de agir democraticamente, todos os alunos foram convidados a participar da pesquisa.

<sup>14</sup> Informações coletadas do site [www.jusbrasil.com.br/diarios/72551013/dou-secao-2-03-07-2014](http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72551013/dou-secao-2-03-07-2014)

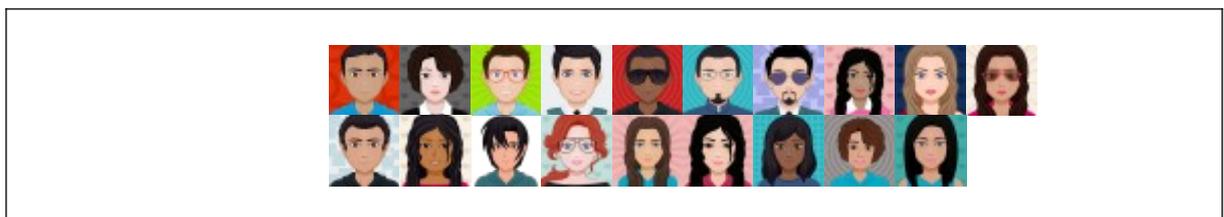
Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e com a assinatura dos responsáveis, no caso de alunos menores de idade. Os sujeitos foram cadastrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os participantes da pesquisa estavam no terceiro ano do Ensino Médio, na faixa etária entre 17, 18 e 19 anos de idade. Para melhor identificar os dados, os alunos da turma de Comércio Exterior são descritos como CX e os alunos da turma de Logística, como LOG, para evitar a exposição dos seus nomes pessoais. Os sujeitos dessa pesquisa substituíram a foto que estava no perfil do AVA por ilustrações e ficaram identificados conforme se observa nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 - Alunos do Curso Técnico em Comércio Exterior



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem (2019).

Figura 4 - Alunos do Curso Técnico em Logística



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem (2019).

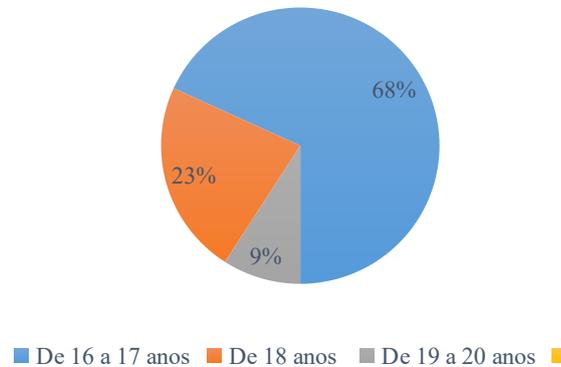
A partir da realização deste trabalho, os alunos, que tiveram à disposição mais um suporte pedagógico para o ensino técnico da língua inglesa, foram capazes de interagir com os demais colegas e com o vocabulário aprendido em sala de aula.

### 1.3.1 Perfil dos alunos dos cursos técnicos de Comércio Exterior e de Logística na Forma Integrada do *Campus Santana*

A proposta dessa pesquisa foi integrar dois cursos e construir tarefas voltadas ao ensino técnico da língua inglesa. Quanto à idade dos participantes, observa-se no questionário (APÊNDICE E), aplicado na terceira fase da pesquisa, que os participantes oscilam entre 17, 18 e 19 anos de idade, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Idade dos Participantes da turma de Comércio Exterior

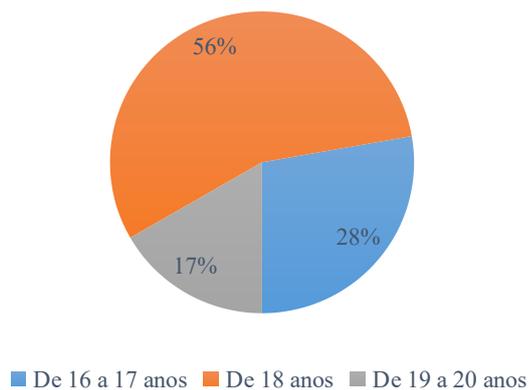
### Idade dos Participantes da Turma de Comércio Exterior



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

### Gráfico 2 - Idade dos Participantes da turma de Logística

#### Idade dos Participantes da Turma de Logística



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os gráficos revelam que os sujeitos dessa pesquisa são nascidos na era digital e conhecidos como Nativos Digitais (PRENSKY, 2001), que apresentam características diferenciadas e facilidade para manusear as ferramentas digitais disponíveis na *web*.

Coelho (2012, p. 90) afirma que

[...] essa geração nasceu, cresceu e se desenvolveu em um período de grandes transformações tecnológicas e, por suas correlações com esse meio digital, adquiriram *competências e habilidades* que lhes permitem desenvolver diferentes atividades a partir desses novos meios de comunicação tecnológica.

A fim de garantir o efetivo desenvolvimento da pesquisa, optou-se por coletar as informações utilizando a observação, o questionário e as fontes documentais, conforme detalhado a seguir.

### 1.3.2 Instrumento de coleta de dados

Nessa fase, aspectos qualitativos ganharam bastante ênfase. Para que os dados fossem coletados, foi necessária a aplicação de um questionário. Tal procedimento foi necessário para identificar o sexo, a faixa etária, a escolaridade, o conhecimento de inglês dos participantes, além dos seus hábitos em relação à *internet* e à leitura. O questionário consta no Apêndice E desta dissertação.

No que diz respeito ao uso de questionários nas pesquisas, Gil (2002, p. 114) afirma que “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Marconi e Lakatos (2015, p. 86) o caracterizam como “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador”.

Para que os dados fossem coletados de forma precisa, a pesquisa ganhou o reforço de um diário de campo, espaço para anotar informações pertinentes à pesquisa, comentários, reflexões, expectativas dos participantes, além de um diário *on-line*, que serviu para registrar mais informações sobre o percurso da pesquisa.

O diário é a expressão diacrônica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação (VÁZQUEZ; ANGULO, 2003, p. 39).

O diário de campo tornou-se uma ferramenta útil para guardar informações que se perdem na memória em função da grande quantidade de dados obtidos pela pesquisa. Por essa razão, ele se tornou uma ferramenta importante nesse processo de coleta de dados. Para ampliar a coleta, decidi utilizar imagens na pesquisa, que podem dar movimento às informações coletadas e contextualizá-las. Dessa forma, “as figuras são utilizadas para auxiliar visualmente na compreensão de conceitos complexos” (GIL, 2008, p. 195).

Outra técnica utilizada nesse estudo foi a da observação. Vianna (2003, p. 16) afirma que essa proposta é “[...] uma técnica usada na maioria das pesquisas qualitativas, que traduz uma descrição detalhada de acontecimentos, pessoas, ações e objetos num determinado contexto”. Embora existam diversas concepções e tipos de observações na abordagem qualitativa, Stake (2007, p. 61) afirma que “as observações levam o pesquisador para uma

melhor compreensão do caso”.

Neste estudo, também utilizei a observação participante, que consiste em observar as práticas vivenciadas pelos alunos, além de participar diretamente do processo. Para Yin (2001, p. 116), o pesquisador, nessa fase, pode “assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados”. O mesmo autor reafirma a importância da observação participante, ressaltando que,

[...] para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [colectar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (YIN, 2001, p. 122).

Para fortalecer a obtenção de dados, o pré-teste (APÊNDICE C) e o pós-teste (APÊNDICE F) aportaram resultados, pois foi possível observar a evolução dos discentes no percurso da pesquisa. No tocante à utilização de pré-testes na pesquisa, Trigueiro (2014, p. 115) sugere que “[...] o pré-teste oferece a oportunidade de obter uma estimativa sobre os futuros resultados, podendo, inclusive, alterar hipóteses, modificar variáveis e a relação entre elas”.

A fim de aumentar a precisão da pesquisa, pós-testes foram aplicados para servirem de reflexões para a conclusão do estudo. Nesse sentido, Moreira (2011, p. 157) afirma que “testes de conhecimento tentam medir o que o indivíduo aprendeu em certa área, seu nível atual de domínio de um certo conteúdo”. Por essa razão, o pré-teste foi aplicado logo no início da pesquisa, para evidenciar o nível de conhecimento na língua estrangeira. No final, um pós-teste foi aplicado para evidenciar os conhecimentos adquiridos na língua estrangeira inglês. Assim, “após a segunda aplicação, os dois conjuntos de dados são correlacionados e a correlação obtida estima a fidedignidade do teste” (MOREIRA, 2011, p. 159).

Neste estudo, foi aplicado um pré-teste; em seguida, um questionário impresso (APÊNDICE E); e, para finalizar, um pós-teste (APÊNDICE F). O objetivo da aplicação do pré-teste foi mensurar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da língua inglesa (a aplicação ocorreu antes da utilização do AVA). Após as aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi aplicado um questionário aos alunos, para traçar um perfil relativo ao seu acesso às tecnologias e descobrir as dificuldades enfrentadas na disciplina de Inglês Técnico.

### 1.3.3 Organização da pesquisa

A presente pesquisa está dividida em seis fases, descritas a seguir, que refletem a organização e as ações desenvolvidas durante o processo de investigação:

- Levantamento bibliográfico sobre os temas, Ambiente Virtual de Aprendizagem, ensino de inglês, abordagens, métodos, todos temas alinhados aos objetivos da pesquisa.
- Escolha do *locus* e dos sujeitos: organização da pesquisa, espaço, tempo, duração, levantamento da quantidade de computadores disponíveis na escola e das tecnologias que poderiam ser utilizadas.
- Definição dos instrumentos de coleta de dados: pré-teste, questionário, pós-teste, diário de bordo, observação, relatórios do AVA.
- Padronização do ambiente virtual, organização das aulas, materiais disponíveis e ampliação do recurso.
- Análise dos dados obtidos.
- Resultados e considerações finais.

Ao longo do estudo, observei e anotei informações pertinentes aos procedimentos que pudessem agregar e melhorar as minhas práticas como docente, pois a pesquisa aconteceu na minha sala de aula, com os meus alunos.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, apresentei a proposta de pesquisa e as suas etapas aos alunos, para que compreendessem a importância da pesquisa e conhecessem os passos a serem seguidos até o final do semestre. Nesta proposta, o ensino de língua inglesa trabalhou as seguintes habilidades e competências dos alunos que estão matriculados nos Cursos Técnicos em Nível Médio de Comércio Exterior e de Logística, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Habilidades e Competências no ensino de Inglês

Habilidades	Competências
<b>Reading</b>	Desenvolver o conhecimento e o vocabulário técnico pertinente à área de comércio exterior e logística.

	Desenvolver competência na leitura de estilos textuais modernos. Compreender as características e funções de diferentes documentos dentro do contexto de negócios.
<b>Writing</b>	Produzir pequenos textos na língua inglesa, construindo sentenças com os verbos de ação e com vocabulários técnicos. Produzir documentos oficiais.
<b>Speaking</b>	Comunicar-se em inglês com pronúncia e entonação apropriada para o nível básico.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Kumaravadivelu (2001) ressalta a importância de integrar as quatro habilidades, pois aprendizes e professores da era pós-método são autônomos. Enquanto os aprendizes se tornaram participantes mais focados na sua aprendizagem, segundo o autor, os professores ficaram mais sensíveis às dificuldades e à diversidade dos alunos. Dessa forma, é possível ler um texto na língua alvo, escrever sobre ele, ouvir a pronúncia de palavras que não fazem parte do seu cotidiano e, ainda assim, falar sobre ele.

Na perspectiva de Kumaravadivelu (2001), estamos inseridos na era “pós-método”, na qual não existe uma receita pronta, um método certo ou errado. Agora é hora de ser *blended*, misturar abordagens e métodos, além de experimentar práticas conversacionais diferenciadas e alinhar as propostas aos diversos recursos tecnológicos existentes. Sendo assim, “a competência comunicativa deve ser desenvolvida por meio da integração das quatro habilidades” (TUMOLO, p. 209, 2014).

A Base Nacional Comum (BNCC) ressalta que os alunos da disciplina de Língua Inglesa precisam

[...] comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2017, p. 246).

Sendo assim, essa pesquisa aconteceu em quatro fases distintas. Na primeira fase, houve a socialização da pesquisa e a aplicação do pré-teste; a segunda consistiu nas seis aulas; a terceira, na aplicação do questionário; e, por fim, a aplicação do pós-teste.

### 1.1.1 Estrutura das aulas presenciais

Para Almeida Filho (2010), a aula de língua estrangeira é uma oportunidade de transportar o aluno para outros lugares, para outras culturas, para outras pessoas. Sendo assim,

as seis aulas planejadas para as turmas de Comércio Exterior e de Logística (Lomex) foram organizadas em dois formatos. No primeiro formato, a escolha dos conteúdos seguiram as ementas dos cursos e os conhecimentos afins das duas áreas. Em seguida, organizamos parcerias institucionais com a Peiex Brasil, Correios, Porto Docas de Santana, uma multinacional (AMCEL – Amapá Floresta e Celulose S/A), além da firmada com o professor de Comércio Exterior do *Campus* Santana, para que organizassem oficinas e palestras, para os alunos compreenderem, na prática, como acontecem os trâmites comerciais e a importância da língua estrangeira inglês para este fim. Esses momentos aconteceram nos horários vagos das turmas (os alunos ficaram dois meses sem professor de Biologia e aproveitei para organizar esses eventos para que eles não ficassem ociosos). Todas as pessoas que participaram da pesquisa assinaram o TLCE (APÊNDICE B).

Com base na leitura das ementas das turmas, organizei esses momentos didáticos<sup>15</sup> da seguinte forma.

Quadro 12 - Descrição das oficinas, da visita técnica e da palestra que aconteceram para enriquecer as aulas de inglês técnico

<b>Eixo temático</b>	<b>Oficina</b>	<b>Profissional</b>
<i>Global Economy and Business</i>	Qualificação para jovens empreendedores e a importância do inglês para transações comerciais.	<b>Eduardo Leite</b> – Técnico Extensionista do Programa de Qualificação para Exportação – PEIEX Brasil. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/3620955380392933">http://lattes.cnpq.br/3620955380392933</a>
<i>Business Vocabulary</i>	Conhecendo os termos comerciais (Incoterms) e os trâmites logísticos portuários.	<b>Rogério Ramos</b> – Professor de Comércio Exterior do Ifap Campus Santana. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/2365135251211382">http://lattes.cnpq.br/2365135251211382</a>
<i>Documents</i>	Os documentos oficiais e a exportação.	Representante dos Correios
<i>Seeling and buying</i>	Visita Técnica ao Porto Docas de Santana.	Essa visita foi guiada pelos técnicos do Porto.
<i>Foreing Trade Environment</i>	O ambiente dos negócios e o inglês.	Palestra com a Heloisa Mélem – Coordenadora de Relações Públicas da Amcel.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para fins de planejamento, foram organizados seis mapas de atividades, um para cada aula, descritos na sequência.

Quadro 13 - Mapa de atividades 1 - *English Class 1*

#### Mapa das Atividades da Sala Virtual

<sup>15</sup> Todas as oficinas e palestras foram formalizadas por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C), e todas estão anexadas nesta Dissertação.

<i>English Class I Sala de Aula – AVA Moodle</i>	
<b>Curso/Disciplina: Inglês Técnico</b> <b>Carga horária: 2 horas e 20 minutos</b>	
<b>Período: Matutino</b>	
<b>Aula Período:</b>	
<b>Unidade/Tema Principal: <i>Global Economy and Business</i></b>	
<b>Subunidades (Subtemas)</b>	<i>Young Entrepreneurs</i>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os termos técnicos utilizados na linguagem do empreendedorismo;</li> <li>- Leitura e interpretação das páginas 2, 3 e 4 do livro, <i>make business your business</i> e anotação de palavras-chave;</li> <li>- Desenvolver as habilidades de <i>Speaking</i>.</li> </ul>
<b>Atividades teóricas e recursos de informação e comunicação</b>	<p>Oficina 1. Qualificação para jovens empreendedores e a importância do inglês para transações comerciais. Duração: 40 minutos.</p> <p>Atividade 1: Assistir à animação “<i>YOUNG ENTREPRENEURS SUCCESS Story - Motivational Video</i>”.</p> <p>Recurso: URL Avaliativa: Não Tempo: 20 minutos</p> <p>Atividade 2: leitura do texto e anotação das palavras-chave. Momento de tirar dúvidas. Recurso: URL Avaliativa: Não Tempo: 30 minutos</p>
<b>Atividades práticas e recursos de informação e comunicação</b>	<p>Atividade 3: Leitura em voz alta dos termos técnicos para trabalhar a pronúncia das palavras e a explicação dos conceitos. Recurso: Glossário Avaliativa: Não Tempo: 30 minutos</p> <p>Atividade 4: Jogo <i>Hagman Game</i> Recurso: Game Avaliativa: Não Tempo: 20 minutos</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

A aula 1, com duração de 2h20min, tem como objetivo iniciar as atividades com um aquecimento em forma de palestra. Os alunos, sentados, conversaram um pouco sobre ideias empreendedoras, a importância da língua inglesa e suas barreiras comerciais. Em seguida, organizamos os grupos para iniciar as atividades no laboratório, com uma animação e uma breve discussão. Em seguida, fizemos a leitura das páginas 2, 3 e 4 do livro anexado no AVA

(ANEXO A), dando ênfase ao vocabulário técnico, à leitura e à interpretação de conceitos. Essas são as atividades teóricas. Como atividade prática, o estudante acessou o glossário, treinou a pronúncia dos termos técnicos, anotou os conceitos e treinou-os no *Hangman Game* (ANEXO E) (para formatar esse jogo no AVA, inseri palavras-chave do texto que os alunos leram sobre empreendedorismo e acrescentei-as ao glossário (ANEXO D). O jogo consiste em descobrir, por meio dos conceitos apresentados, as palavras escondidas. O jogo libera algumas letras, e o aluno descobre as palavras corretas. A seguir, a estrutura do *Hangman Game*.

Figura 5 - Formato do *Hangman Game*



Fonte: Retirado do AVA da Moodle.

Quadro 14 - Mapa de atividade 2 – *English Class 2*

<b>Mapa das Atividades da Sala Virtual</b> <i>English Class II Sala de Aula – AVA Moodle</i>	
<b>Curso/Disciplina:</b> Inglês Técnico	<b>Carga horária:</b> 2 horas
<b>Período:</b> Matutino	
<b>Aula Período:</b>	
<b>Unidade/Tema Principal:</b> <i>Global Economy and Business</i>	
<b>Subunidades (Subtemas)</b>	<i>Young Entrepreneurs</i>
<b>Objetivos específico</b>	- Apresentar as ideias empreendedoras em inglês; - Participar da aula virtual anexando a proposta empreendedora de cada grupo e participar do fórum.
<b>Atividades teóricas e recursos de informação e comunicação</b>	<i>Warm up:</i> Organização das equipes: 20 minutos.  Atividade 2: Participação do Fórum Recurso: Fórum Avaliativa: 1/5 Tempo: 30 minutos
<b>Mapa das Atividades da Sala Virtual</b> <i>English Class II Sala de Aula – AVA Moodle</i>	

<b>Curso/Disciplina:</b> Inglês Técnico <b>Carga horária:</b> 2 horas	
<b>Período:</b> Matutino	
<b>Aula Período:</b>	
<b>Unidade/Tema Principal:</b> <i>Global Economy and Business</i>	
<b>Atividades práticas e recursos de informação e comunicação</b>	Atividade 1: Apresentação oral das propostas empreendedoras Recurso: Tarefa (ANEXO F) Avaliativa: 1/5 Tempo: 100 minutos

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

A aula 2, com duração de três horas, iniciou com o aquecimento para a organização dos grupos (todos os grupos postaram os *slides* da apresentação no módulo Tarefa). Cada grupo apresentou a sua proposta em 10 minutos (em inglês). Após a apresentação, breves considerações foram realizadas e seguimos para os próximos grupos. Na sequência, os grupos entraram no Ambiente Virtual de Aprendizagem e participaram de um fórum (ANEXO G), cujo tema era uma breve reflexão sobre o empreendedorismo. Segue o próximo quadro com a descrição das atividades planejadas para a terceira aula.

Quadro 15 - Mapa de atividade 3 – *English Class 3*

<b>Mapa das Atividades da Sala Virtual</b> <i>English Class III Sala de Aula – AVA Moodle</i>	
<b>Curso/Disciplina:</b> Inglês Técnico <b>Carga horária:</b> 3 horas	
<b>Período:</b> Matutino	
<b>Aula Período:</b>	
<b>Unidade/Tema Principal:</b> <i>Documents</i>	
<b>Subunidades (Subtemas)</b>	<i>Documents</i>
<b>Objetivos específicos</b>	- Conhecer os documentos oficiais para a exportação de produtos; - Desenvolver as habilidades de leitura e de escrita em inglês.
<b>Atividades teóricas e recursos de informação e comunicação</b>	Oficina 2. Como fazer uma exportação pelo Programa Exporta Fácil dos Correios. Palestrante: Técnica dos Correios Duração: 1 hora Atividade 2: Conhecendo o <i>Proforma Invoice</i> , estudo da pronúncia, grafia e significado de palavras. Recurso: Pdf Avaliativa: 1/5 Tempo: 50 minutos.
<b>Atividades práticas e recursos de informação e comunicação</b>	Atividade 1: Preencher o modelo de <i>Proforma Invoice</i> , com as informações das empresas que eles criaram. Recurso: Tarefa Avaliativa: 1/5 Tempo: 50 minutos.

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Para a realização da atividade 3, convidei uma aluna do Curso superior de Comércio

Exterior e funcionária dos Correios para apresentar o programa Exporta Fácil dos Correios. Nessa oficina, os alunos aprenderam os nomes dos documentos oficiais utilizados na exportação de produtos, embalagens, taxas, além de outros aspectos que envolvem a exportação. Em seguida, apresentei o *Proforma Invoice*, bem como o vocabulário envolvido e a pronúncia das palavras. Para finalizar, eles preencheram o modelo de Proforma (ANEXO H), que foi postado no módulo tarefa. Encerramos essa atividade com a possibilidade de exportar um dos produtos apresentados na aula anterior. A seguir, no quadro 16, a descrição das propostas de atividades e os recursos da quarta aula.

Quadro 16 - Mapa de atividades 4 – *English Class IV*

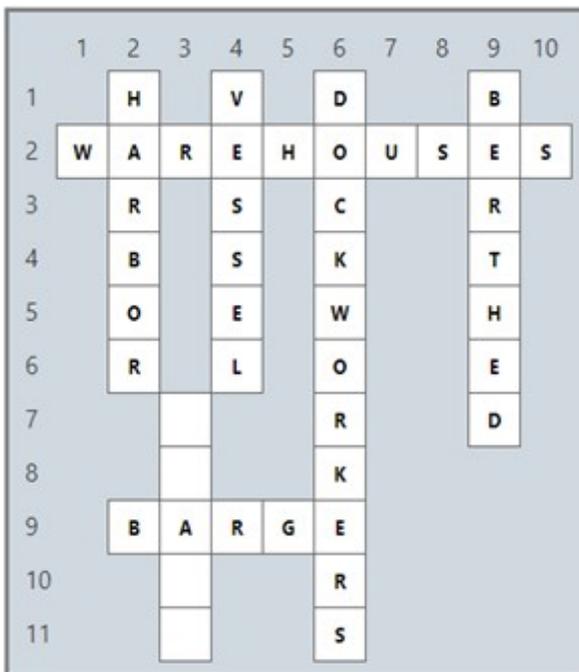
<b>Mapa das Atividades da Sala Virtual</b> <i>English Class IV Sala de Aula – AVA Moodle</i>	
<b>Curso/Disciplina: Inglês Técnico</b> <b>Carga horária: 3 horas</b>	
<b>Período: Matutino</b>	
<b>Aula Período: Matutino</b>	
<b>Unidade/Tema Principal: <i>Global Economy and Business</i></b>	
<b>Subunidades (Subtemas)</b>	<i>Incoterms</i>
<b>Objetivos específicos</b>	- Conhecer os <i>Incoterms</i> e suas funções; - Treinar a leitura em inglês; - Compartilhar saberes adquiridos.
<b>Atividades teóricas e recursos de informação e comunicação</b>	Oficina 2. <i>Incoterms</i> e Instalações portuárias Palestrante: Rogério Ramos Duração: 50 minutos Atividade 1: Treinar a pronúncia e conhecer os significados dos <i>Incoterms</i> em inglês. Recurso: Glossário (ANEXO I) Avaliativa: Não Tempo: 50 minutos
<b>Atividades práticas e recursos de informação e comunicação</b>	Atividade 2: Participar do game <i>Crossword</i> (Consiste em descobrir as instalações portuárias por trás dos seus significados). Recurso: <i>Game</i> (ANEXO J) Avaliativa: 1/5 Tempo: 20 minutos  Atividade 3: Responder às perguntas do questionário sobre termos internacionais de comércio ( <i>Incoterms</i> ). Recurso: Questionário Avaliativa: 1/5 Tempo: 30 minutos

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Na aula 4, contamos com a participação do Professor Rogério Ramos, professor de

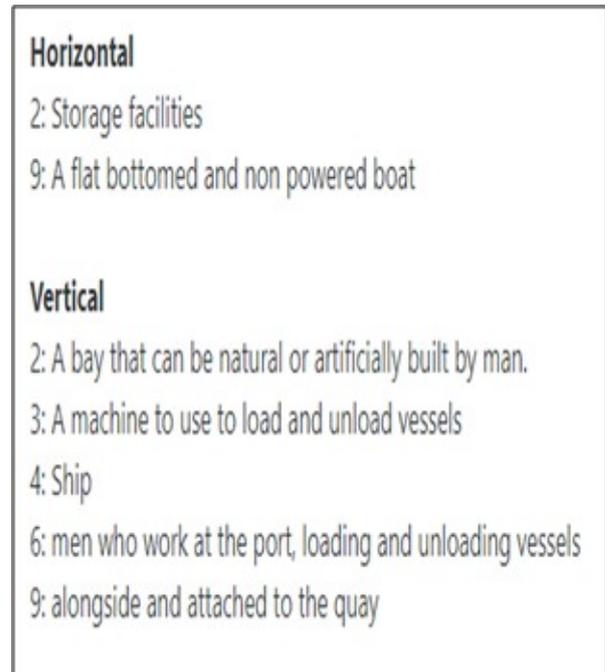
Comércio Exterior do *Campus Santana*, que apresentou os termos comerciais em inglês, suas funções e sua importância para os trâmites de importação e de exportação de produtos. Em seguida, os alunos foram direcionados ao laboratório de informática e realizaram a primeira atividade, que consistiu em treinar o vocabulário e seus significados em inglês. Logo após, participaram do *game crossword*, que consiste em descobrir as instalações portuárias por trás de cada significado. Para finalizar a aula 4, as turmas participaram do *game* que objetivou revisar os *Incoterms*. O jogo permitiu que os alunos realizassem atividades individuais e testassem os conhecimentos adquiridos durante as aulas. O jogo foi criado a partir da elaboração do glossário e do questionário. A seguir, nas Figuras 6 e 7, é possível observar a organização do jogo *Crossword*.

Figura 6 - Tabela de palavras da *Crossword*



Fonte: Retirado do AVA da *Moodle*

Figura 7 - Conceitos das *Port Facilities*



Fonte: Retirado do AVA da *Moodle*

A seguir, no Quadro 17, as atividades planejadas para a quinta aula e os recursos utilizados.

Quadro 17 - Mapa de atividades V – *English Class 5*

Mapa das Atividades da Sala Virtual <i>English Class V Sala de Aula – AVA Moodle</i>	
Curso/Disciplina: Inglês Técnico	Carga horária: 3 horas
Período: Matutino	
Aula Período:	
Unidade/Tema Principal: <i>Global Economy and Business</i>	
Subunidades	<i>Port facilities</i>

<b>(Subtemas)</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o Porto Docas de Santana;</li> <li>- Construir um dicionário de Instalações Portuárias em Inglês;</li> <li>- Participar de atividades de conversação;</li> </ul>
<b>Mapa das Atividades da Sala Virtual</b> <b>English Class V Sala de Aula – AVA Moodle</b>	
<b>Curso/Disciplina: Inglês Técnico</b> <b>Carga horária: 3 horas</b> <b>Período: Matutino</b>	
<b>Aula Período:</b>	
<b>Unidade/Tema Principal: <i>Global Economy and Business</i></b>	
<b>Atividades teóricas e recursos de informação e comunicação</b>	Aquecimento: Conhecer a história do porto, sua produção, os países de onde importa e para onde exporta, além dos equipamentos portuários e os documentos necessários para a comercialização de produtos internacionais. Duração: 1 hora Avaliativa: 1/5 Tempo: 60 minutos.
<b>Atividades práticas e recursos de informação e comunicação</b>	Atividade 1. Prática de conversação com os participantes da visita técnica no Porto. Duração: 30 minutos  Atividade 2: Participar do fórum e interagir com os colegas em relação à temática abordada. Recurso: Fórum (ANEXO L) Avaliativa: 1/5 Tempo: 20 minutos.

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Para o desenvolvimento da aula 5, fizemos um sorteio na aula anterior para escolher os 20 alunos que participariam da visita técnica ao Porto Docas de Santana. Sendo assim, logo no início da manhã, 10 alunos de cada curso (Comércio Exterior e Logística) saíram das suas respectivas turmas<sup>16</sup> para ir ao Porto. No primeiro momento da visita, ficamos numa sala com um grupo de funcionários do Porto, que explicaram os trâmites comerciais que ocorrem no local; os documentos (*Proforma Invoice*, recibos, taxas, formulários, etc., necessários à importação e à exportação de produtos); os países que mais fazem comércio via alça viária no Amapá; as perspectivas de expansão do Estado nesse sentido; e, ainda, a profundidade do Porto. No segundo momento, fomos direcionados para conhecer as instalações portuárias. No decorrer da caminhada, os alunos lembravam o nome das instalações em inglês e eram indagados pelos trabalhadores do Porto, em relação à pronúncia correta das palavras. Finalizamos a etapa com uma breve visita à sala do presidente da instituição, que parabenizou o Ifap pela iniciativa de levar alunos do 3º ano para visitar seus prováveis locais de trabalho.

<sup>16</sup> O restante dos alunos assistiu às duas primeiras aulas normalmente, pois o Porto aceita apenas 20 alunos por instituição.

Retornamos ao *Campus* e, depois de um breve intervalo, o grupo da visita técnica interagiu com os demais colegas, apresentando momentos importantes da visita, com destaque para as instalações portuárias. Em seguida, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática, para assistirem a um vídeo que fala da expansão do Porto por uma empresa que fica instalada dentro da Companhia Docas de Santana. Finalizamos a aula 5, participando de um fórum, bem como dividimos as equipes para a próxima aula. No quadro 18, o planejamento e os recursos utilizados na aula 6.

Quadro 18 - Mapa de atividades VI – *English Class 6*

<b>Mapa das Atividades da Sala Virtual</b> <i>English Class VI Sala de Aula – AVA Moodle</i>	
<b>Curso/Disciplina: Inglês Técnico</b> <b>Carga horária: 2 horas e 30 minutos</b>	
<b>Período: Matutino</b>	
<b>Aula Período:</b>	
<b>Unidade/Tema Principal: <i>Global Economy and Business</i></b>	
<b>Subunidades (Subtemas)</b>	<i>Treasure Hunt</i>
<b>Objetivos específicos</b>	- Interagir com os colegas na língua Inglesa; - Usar as ferramentas disponíveis no AVA para a realização das tarefas; - Elaborar um minidicionário técnico em língua inglesa.
<b>Atividades teóricas e recursos de informação e comunicação</b>	Aquecimento: Prática de conversação com a coordenadora de Relações Públicas da multinacional Amcel – Amazônia Floresta e Celulose. Tempo: 50 minutos.
<b>Atividades práticas e recursos de informação e comunicação</b>	Atividade 1: <i>Treasure Hunt</i> (ANEXO M) Recurso: Questionário e <i>Chat</i> Avaliativa: 1/5 Tempo: 50 minutos.  Tarefa 2: <i>My Dictionary</i> Recurso: Tarefa Avaliativa: 1/40 Tempo: 50 minutos.

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Na aula 6, os alunos participaram de uma prática conversacional com uma funcionária da Amcel, que tratou exclusivamente da importância do inglês para os negócios. Os alunos foram convidados a conversar em inglês e, a partir de cada interação, eram premiados com brindes da empresa. Em seguida, expliquei a dinâmica da atividade *Treasure Hunt*. Os alunos, que já estavam divididos em equipes de 5 e 8 alunos, escolheram dois representantes de cada grupo para ficar no laboratório de informática, respondendo a um questionário. Quando o aluno acertava a questão, automaticamente recebia uma pista da localização de uma instalação

portuária. Os que estavam do lado de fora interagiam pelo *chat* com os colegas, através dos celulares. Todos tinham uma foto ampliada do *Campus* com os pontos cardeais em inglês. Nessa aula, revisamos os pontos cardeais e as instalações portuárias. Assim que os estudantes encontravam as instalações, montavam um dicionário ilustrado em inglês, um modelo virtual e um impresso (todos os grupos receberam cartolina, cola e canetas coloridas). A tarefa era considerada concluída quando os alunos conseguiam:

- Responder ao questionário e encontrar a localização das instalações portuárias;
- Passar a informação em inglês, por meio do *chat*, aos colegas da equipe externa;
- Encontrar a instalação portuária;
- Passar as informações ao grupo encarregado de fazer o dicionário ilustrado impresso e usar o *chat* para passar as informações à equipe que estava no laboratório para elaborar o dicionário digital;
- Postar o dicionário digital no AVA e fixar o dicionário impresso na parede da instituição.

A seguir, a foto do prédio entregue aos alunos para a realização da tarefa.

Figura 8 - Foto ampliada do Ifap *Campus* Santana e o *compass rose*



Fonte: Arquivo da autora (2019).

### 1.1.1 Estrutura das aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem

O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* foi padronizado para que os alunos pudessem aprimorar os conhecimentos técnicos da língua inglesa, por meio de fóruns, questionários, glossários, tarefas e jogos. Segundo Pierre Lévy (1993), o conhecimento pode ser descrito em três formatos: o conhecimento oral, o escrito e o digital. Kensky (1998, p. 61) enfatiza que

[...] o estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de equipamentos para a produção e a apreensão de conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação em novos produtos e em novas áreas, obriga-nos a não ignorar sua presença e importância.

Os alunos já estavam cadastrados no AVA em turmas diferentes. Sendo assim, organizei seis aulas iguais e as inseri no Ambiente para que os alunos interagissem, conhecessem as ferramentas e realizassem as tarefas. Todas as atividades propostas aconteceram no segundo e terceiro bimestre letivo de 2019. As Figuras 9, 10, 11, 12, 13 e 14 representam a organização das aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Figura 9 –Primeira aula no AVA

**English Class 1st Step**

Sejam bem-vindos a nossa nova experiência de utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Esse espaço foi reservado para que vocês conheçam os vocabulários técnicos da língua inglesa aplicados aos cursos de Comércio Exterior e Logística e desenvolvam competências e habilidades na língua inglesa e competências tecnológicas. Nessas aulas utilizaremos esse espaço virtual para completar a minha pesquisa de mestrado intitulada Ampliação e Ressignificação do Ensino Técnico da Língua Inglesa por meio da Plataforma Moodle, vinculada ao programa de mestrado da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES.

É bom lembrar que estamos próximos da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia com o tema : Bioeconomia: Diversidade e Riqueza para o Desenvolvimento Sustentável".

Sendo assim trabalharemos o Empreendedorismo jovem nessa nossa primeira aula.

Vocês já assistiram a palestra do jovem empreendedor Eduardo Leite, formado em Relações Internacionais e Comércio Exterior. Agora é a sua vez de sonhar e projetar o que vocês aprendem nas disciplinas técnicas.

Nesse primeiro momento, vamos assistir um vídeo e logo após realizar as tarefas propostas, hoje utilizaremos as ferramentas:

- URL
- Chat
- Tarefa
- Glossário
- Hangman Game

BE AN ENTREPRENEUR

Make Business your business

Read the material and fill your mind with some and different ideas!

Make Business

Hangman Game

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/course/view.php?id=1553>

Figura 10 – Segunda aula de Inglês Técnico no AVA

ENGLISH CLASS 2

## English Class 2nd Step

Hello students, good morning!

Hoje é o dia de conhecer as propostas empreendedoras de todos vocês,  
vamos lá e sucesso!




Bring your dream for our English Class


THE ROLE OF ENTREPRENEURSHIP

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/course/view.php?id=1553>

Figura 11 - Terceira aula de Inglês Técnico no AVA

## English Class 3rd Step



Hello class, good morning!

Hoje realizaremos atividades relacionadas aos documentos oficiais, assistimos a palestra dos Correios a respeito desses documentos e agora vamos treinar um pouquinho. Para isso utilizaremos as seguintes ferramentas:

- Tarefas:
- Questionário:
- Uri:
- Glossário




Documents


RECUPERAÇÃO DE INGLÊS


Proforma Invoice


My Proforma Invoice


DOCUMENTS

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/course/view.php?id=1553>

Figura 12 – Quarta aula de Inglês Técnico no AVA

English Class 4

## English Class 4th

**Hello class, good morning!**

Hoje vamos revisar os conteúdos de Transporte, Logística e Incoterms.

Para isso vocês já assistiram a palestra sobre a mesma temática com o Professor Rogério Ramos, agora vamos treinar os vocabulários em inglês.



-  Transport and Logistics
-  Crosswords
-  Revisão Incoterms
-  Milionário

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/course/view.php?id=1553>

Figura 13 – Quinta aula de Inglês Técnico no AVA

## English Class 5th

**Hello class, good morning!**

Reflect, think, study and try to create wonderful things!

Fizemos uma visita maravilhosa ao Porto Docas de Santana para conhecermos os processos logísticos e o comércio exterior, agora chegou a hora de treinarmos os vocabulários técnicos exigidos para os profissionais dessa área.

Para a realização dessa atividade, utilizamos as seguintes ferramentas:

- Fórum;
- Tarefa;
- Url;
- Glossário



-  Reflecting about Porto de Santana
-  My Diary about Port Facilities
-  Porto Docas de Santana
-  Port Facilities

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/course/view.php?id=1553>

Figura 14 – Sexta aula de Inglês Técnico no AVA



**English Class 6th**

**Hello class, good morning!**

Muito bem pessoal, hoje finalizamos as nossas tarefas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, espero que vocês tenham gostado. Para hoje vamos fazer um *Treasure Hunt* e para isso, vocês precisam encontrar as respostas corretas e as pistas dos tesouros.

Nessa tarefa vocês utilizarão as ferramentas:

- Questionário
- Chat
- Tarefa

 Port Facilities

 My Dictionary

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/course/view.php?id=1553>

Nas Figuras 9, 10, 11, 12, 13 e 14, é possível observar previamente o formato das aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. Vale salientar que o universo tecnológico oferece inúmeras possibilidades de interação e de construção de novos saberes. Leffa (2013, p. 27) corrobora que “[...] os recursos que podem ser usados para o desenvolvimento de materiais de aprendizagem nunca foram tantos, tão fáceis de usar e tão disponíveis”.

À luz de Sunaga e Carvalho (2015, p. 147), é possível observar que

[...] o *Moodle*, por exemplo, é um sistema de gerenciamento de cursos gratuito, compatível com diferentes sistemas operacionais e de fonte aberta (pode ser usado, instalado e modificado livremente pelo usuário). Uma das vantagens desse AVA é a facilidade de publicar arquivos externos e de integrá-lo com outras ferramentas, como o *Youtube*.

Logo após a ampliação e a padronização das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, observou-se a importância de analisar os dados, para que as estratégias que foram aplicadas durante a pesquisa fossem evidenciadas. Essas estratégias são referenciadas a seguir.

## 2 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Hernandez Sampiere (*et al.*, 2013, p. 102), esse estudo consiste em “[...] especificar propriedades, características e traços importantes de qualquer fenômeno que analisarmos. Descreve tendências de um grupo ou população”. Nessa parte da pesquisa, os dados coletados foram examinados e interpretados por intermédio da análise descritiva, conforme explicitado nas seções anteriores, que tratam da metodologia adotada nessa pesquisa. A análise descritiva foi estabelecida a partir dos objetivos propostos, que, por sua vez, foram analisados à luz dos referenciais teóricos selecionados para este estudo. Considerei esse procedimento ideal para que os dados ficassem mais claros. Para Marconi e Lakatos (2015, p. 6), a análise descritiva “aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente”.

Por essa razão, esse estudo descreve as informações coletadas inicialmente no pré-teste; em seguida, nas aulas que aconteceram de forma híbrida, além dos dados coletados do questionário, do pós-teste e do diário de bordo. Por fim, acredita-se que todos os elementos serviram de base para a interpretação e a triangulação dos dados obtidos. Sendo assim, nas próximas seções, uma demonstração dos dados coletados nesta pesquisa.

### 2.1 Aplicação e análise – Pré-Teste

Na primeira fase, aplicou-se o pré-teste (APÊNDICE B) para sondar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à língua inglesa. Com base nas informações coletadas, as aulas foram adaptadas para sanar as dificuldades encontradas. Esse primeiro momento aconteceu no dia 09 de setembro de 2019. Para a aplicação do pré-teste, disponibilizei momentos distintos

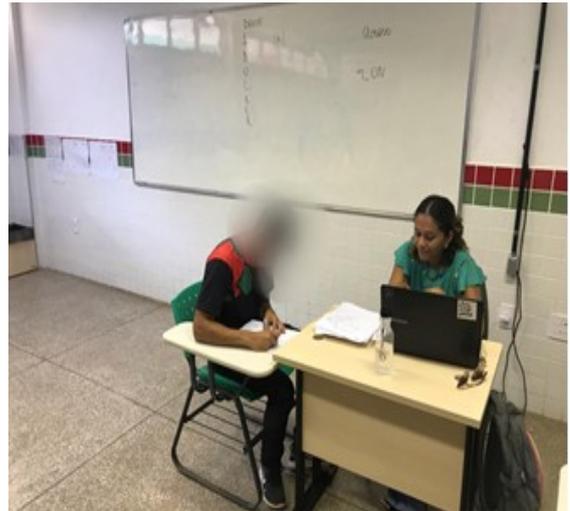
para grupos de até 11 alunos. Eles respondiam às perguntas individualmente (em inglês ou em português). O pré-teste foi dividido em três partes distintas, cada uma valendo 10 pontos, totalizando 30 pontos, para facilitar análise de dados. Para uma breve demonstração da aplicação desse teste, seguem as Figuras 15 e 16.

Figura 15 - Alunos realizando o Pré-teste



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 16 - Alunos realizando o Pré-Teste – Entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

O primeiro momento do pré-teste foi uma entrevista dirigida, com perguntas simples em inglês, intitulada *Personal Identification*. Nessa entrevista, os alunos respondiam às perguntas básicas em inglês (Essa primeira fase de perguntas está registrado na FIGURA 17). Caso não entendessem a pergunta, poderiam deixar o espaço em branco. Todos os alunos realizaram a tarefa, mas nem todos obtiveram sucesso. No decorrer da atividade, alguns depoimentos interessantes foram registrados no diário de bordo.

Antes de iniciar a entrevista com o aluno CX<sup>17</sup> 10, ele fez o seguinte comentário:

“*Teacher*, não sei falar inglês, não aprendi nada no ensino fundamental, estou apavorado e não sei o que dizer, inglês é a minha fraqueza, é a minha frustração, sou tão bom em todas as áreas e não consigo aprender inglês”.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora (2019).

<sup>17</sup> Os alunos de Comércio Exterior serão apresentados pela sigla CX e o número demonstra a quantidade de alunos que participaram da pesquisa.

A afirmação do aluno (CX10) - atualmente no terceiro ano do Ensino Médio - evidencia sua frustração por não conseguir responder a questões simples da entrevista. A confissão despertou nos demais colegas de classe coragem para externarem insatisfações semelhantes, o que é um tanto desmotivador para o professor/ pesquisador; contudo, a ideia do Pré-Teste é mapear as dificuldades das turmas e estruturar as atividades de acordo com as necessidades baseadas nas dificuldades.

A aplicação do Pré-Teste na turma de Comércio Exterior atingiu 23 alunos. Aconteceu em dois dias, em horários vagos das turmas. Eles foram divididos em dois blocos, de 11 e de 12 alunos. Em média, cada um levou entre 6 e 10 minutos para realizar a atividade.

Em seguida, foi aplicado o Pré-Teste na Turma de Logística, atingindo 19 alunos, divididos em blocos de 10 e de 9 alunos. A atividade também ocorreu em dois dias. Em média, cada um levou entre 7 e 10 minutos, tempo semelhante à turma de Comércio Exterior.

Figura 17 - Primeira parte do Pré-Teste

1º Momento (Entrevista Dirigida)	<u>Subject: Personal Identification</u>	<u>Evaluation</u>
	1. What's your name?	1.
	a. If necessary "What's your surname?"	2.
	2. How old are you?	
	3. Where do you live?	3.
	4. How do you come to school?	4.
	5. Have you got any brothers or sisters?	5.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Nessa primeira parte, 13 alunos da turma de Comércio Exterior conseguiram responder em inglês e 10 não conseguiram realizar a tarefa. As tabelas mostram com mais detalhes o desempenho individual dos alunos da turma de Comex. É possível observar que 57% conseguiu pontuar e 43% não conseguiu. Seguem mais detalhes nos quadros abaixo, que ilustram, primeiramente, os dados da turma de Comércio Exterior.

Quadro 19 - Alunos que conseguiram realizar a entrevista – Comércio Exterior

Alunos que conseguiram realizar a entrevista 100% em Inglês
CX 5; CX6; CX7; CX8, CX10, CX12, CX13, CX14, CX16, CX17, CX19, CX20, CX21

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Quadro 20 - Alunos que não conseguiram realizar a entrevista – Comércio Exterior

<b>Alunos que não conseguiram realizar a entrevista em inglês</b>
CX 1; CX2; CX3; CX4, CX9, CX11, CX15, CX18, CX22, CX23

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Em seguida, o resultado da primeira etapa do Pré-Teste da turma de Logística na entrevista. Segundo os dados coletados, 10 alunos não conseguiram realizar a entrevista e 9 atingiram a nota máxima estipulada nessa primeira etapa do Pré-Teste. Seguem os quadros 21 e 22 com os dados individuais da turma.

Quadro 21 - Alunos que conseguiram 100% de aproveitamento na entrevista – Logística

<b>Alunos que conseguiram realizar a entrevista 100% em inglês</b>
LOG3, LOG4, LOG5, LOG6, LOG7, LOG10, LOG13, LOG17, LOG19.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Quadro 22 - Alunos que não conseguiram realizar essa etapa do Pré-Teste – Logística

<b>Alunos que não conseguiram realizar a entrevista</b>
LOG1, LOG2, LOG8, LOG9, LOG11, LOG12, LOG14, LOG15, LOG16.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Sendo assim, nessa primeira fase, 53% da turma de Logística não conseguiu realizar a atividade e, conseqüentemente, não pontuaram e 47% conseguiu a nota máxima. Portanto, 52% (juntando as duas turmas) dos alunos conseguiram nota máxima nessa primeira parte e 48% (juntando as duas turmas) não tiveram êxito.

No segundo momento do Pré-Teste, os alunos receberam duas imagens: a primeira, com um mapa, e a segunda, com a rosa dos ventos. Eles foram orientados a identificar a imagem e, em seguida, nomear as regiões encontradas. Vale ressaltar que, nesse segundo momento, foram apresentadas 5 questões e, para cada resposta certa, o aluno recebia dois pontos, totalizando 10 pontos. Essa fase da pesquisa está demonstrada na Figura 18.

Figura 18 - Segunda parte do Pré –Teste



2º Momento    5 minutos	Material fornecido para os alunos	1.
	A. PICTURE 1	2.
		3.
	1 What is this picture about? (Orientação do discurso, se necessário)	4.
	PICTURE 2	5.
	 Can you see our region in this compass card? 3. Can you name 3 other regions? 4. There's a map in the picture 2. Do you have a map at home? 5. How a map can help us, when we study Logistics and International Trade?	6.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Nesse segundo momento, 10 alunos da turma de Comércio Exterior responderam às questões 1, 2, 3 e 4 em inglês e a 5ª questão, em português; 7 alunos não conseguiram realizar essa etapa da tarefa; 4 alunos responderam essa etapa 100% em inglês; e 1 aluno respondeu em português e inglês. Quanto aos alunos de Logística, 16 responderam às questões de 1 a 4 em inglês e a 5ª questão em português e 4 alunos conseguiram responder 100% em inglês. Diferente da turma de Comércio Exterior, todos os alunos de Logística conseguiram realizar a tarefa com êxito.

A seguir, os quadros 23 e 24, que ilustram o desempenho individual das turmas, iniciando com a de Comércio Exterior e finalizando com a de Logística. Vale ressaltar que a pontuação utilizada nessa etapa da pesquisa foi para organizar os dados. Os alunos somente pontuavam se respondessem em inglês. Sendo assim, temos os resultados divididos por turma, nos Quadros 23 e 24.

#### Quadro 23 - Alunos de Comércio Exterior - Pré-teste

Pontuaram 10 pontos	CX 5, 6, 12, 20
Pontuaram entre 6 e 8 pontos	CX 8, 9, 10, 13, 14, 19, 21.
Pontuaram entre 2 e 4	CX 1, 2, 3, 4, 7, 11, 15, 18, 22 e 23.

pontos	
--------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

#### Quadro 24 - Alunos de Logística – Pré-teste.

Pontuaram 10 pontos.	LOG 3, 4, 5, 7, 10 e 17.
Pontuaram entre 6 e 8 pontos.	LOG 1, 6, 12 e 13.
Pontuaram entre 2 e 4 pontos.	LOG 2, 8, 9, 11, 14, 15, 16 e 18.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Oos dados expostos evidenciam que, nessa segunda etapa do Pré-Teste, juntando os dados das duas turmas, houve um aproveitamento com nota máxima estimado em 26%; com nota mediana, 28% (fizeram as 4 primeiras questões em inglês e deixaram a quinta em português); e, finalizando essa segunda etapa do Pré-Teste, com 46%, os alunos que alcançaram 2 ou 4 pontos nesta proposta de atividade. Para Coelho (2011, p. 140), “[...] os resultados revelam que a transformação não é um fenômeno que se manifesta de uma hora para outra”.

O terceiro momento do Pré-Teste consistiu na revisão do vocabulário de instalações portuárias e na leitura de um texto intitulado *cardinal points*. Após a leitura, os alunos tinham que identificar a localização das instalações portuárias destacadas. Essa proposta final valeu 8,0 pontos. A Figura 19 demonstra a terceira parte do Pré-Teste.

Figura 19 - Terceira Parte do Pré-Teste

3º Momento (interação aluno/examinador)	Instructions: Answer the questions about the text 1. The _____ is located nearest the southeast point of this compass rose. 2. List the Cardinal Points. 3. Which port facilities is located nearest the <b>northwest</b> point of this compass rose? 4. Name the port facilities that is located north of the warehouse?	1.
		2.
		3.
		4.

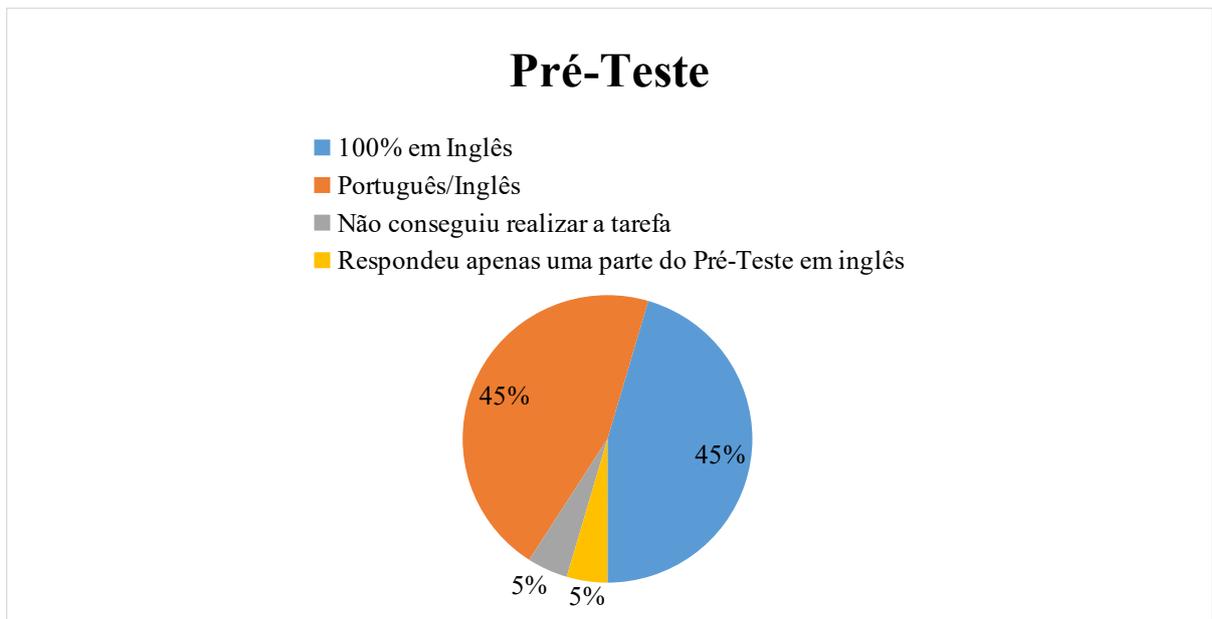
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Nessa etapa do Pré-Teste, dos 23 alunos da turma de Comércio Exterior que participaram da primeira fase, 13 conseguiram responder a todas as questões em inglês; 3 conseguiram 2 pontos; e 2 alunos, 4 pontos. Para finalizar essa etapa na turma de Comércio

Exterior, os 5 alunos restantes oscilaram entre as alternativas e responderam apenas às questões 2, 3 e 4, obtendo assim 6 pontos.

No gráfico abaixo, é possível analisar o desempenho da turma de Comércio Exterior.

Gráfico 3 – Desempenho na terceira etapa da turma de Comércio Exterior no Pré-Teste



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao desempenho da turma de Logística na última etapa do Pré-Teste, constata-se que 2 alunos responderam apenas a uma questão em inglês e não responderam às demais questões, nem em português; 13 alunos responderam em inglês e português e apenas 4 alunos conseguiram finalizar essa tarefa 100% em inglês. O desempenho total da turma de Logística é apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Desempenho no Pré-Teste da Turma de Logística



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sendo assim, é possível inferir que a Turma de Comércio Exterior teve um desempenho superior ao da Turma de Logística, já que um número maior de alunos conseguiu realizar essa primeira fase da pesquisa em inglês (entrevista). Com base nos dados, constatou-se que os alunos tanto de Comércio Exterior quanto de Logística tiveram mais dificuldade em responder às questões 4, 5 e 4, respectivamente, de cada etapa, tendo em vista que exigia mais conhecimento de vocabulário relacionado a transporte e instalações portuários. Enquanto a turma de Comércio Exterior teve um desempenho superior na oralidade, a Turma de Logística obteve um resultado melhor na leitura e na escrita.

É interessante observar que, na primeira parte do Pré-Teste, que exigia habilidades conversacionais, a maioria demonstrou grande dificuldade na oralidade, ou seja, no total, 48% não conseguiu. Para Brown (2007), uma das maiores dificuldades no ensino dessa prática é vencer a ansiedade gerada pelo momento. Se as práticas não utilizarem situações reais, os alunos ficam com medo de falhar e não conseguem avançar. Para o autor, os aprendizes precisam estar envolvidos num ambiente que respeite a afetividade, tenha interação entre os falantes, além da escolha dos assuntos.

A segunda e a terceira fase do Pré-Teste exigiam práticas de leitura e de escrita. Todos os alunos conseguiram realizar a maioria das questões. Conforme dito anteriormente, de 10 pontos, 46% atingiu nota 2 ou 4 na segunda parte; porém, na terceira e última fase, todos os alunos de Logística conseguiram realizar a prática e 67% conseguiu finalizá-la 100% em inglês. Já no Comércio Exterior, 5% não conseguiu finalizar essa prática; no entanto, 45% finalizou 100% em inglês e 45% usou o inglês e o português para concluir essa tarefa.

É comum, no ensino de inglês, os alunos vivenciarem práticas de leitura com músicas, jogos, séries, além de diversas ferramentas digitais que auxiliam no desenvolvimento da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Fernández e Kanashiro (2006, p. 281) afirmam que “a compreensão leitora, uma das quatro habilidades linguísticas consagradas, sempre esteve presente na metodologia de ensino de línguas estrangeiras, ora no centro das atenções, ora num lugar secundário”.

A partir dos dados obtidos, iniciamos a segunda fase da pesquisa, que foi potencializar o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, inserindo novos ícones de jogos, para ampliar as possibilidades de interação com esse ciberespaço. Nessa segunda fase de análise, é possível

observar o desempenho das duas turmas nas tarefas propostas.

## **2.2 Atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Ampliação do ensino por meio do AVA e práticas presenciais**

Tendo em vista que todos os alunos são nativos digitais e têm mais facilidade no acompanhamento de atividades virtuais, como preconiza Filatro (2018), Prensky (2010), Moran (2013), Masetto (2013), além de Behrens (2013), essa fase do trabalho de dissertação corresponde ao acompanhamento, à revisão, à realização e à avaliação das tarefas propostas no AVA e à conexão presencial com atividades práticas em língua inglesa.

Para Moran (2013), somente a presença da tecnologia em sala de aula não interfere na aprendizagem dos alunos, ou seja, ela ocorre através da condução de professores e alunos no processo de aprimoramento do conhecimento. Segundo o autor, é uma construção coletiva, que depende de todos os agentes inseridos no processo, inclusive da tecnologia propriamente dita. No entendimento de Moran (2013), a tecnologia serve para expandir o espaço da sala de aula, bem como possibilita a construção crítica e criativa de conhecimentos.

Nesta fase da pesquisa, utilizei os relatórios disponibilizados pelo AVA *Moodle* para acompanhar o desempenho individual e coletivo das turmas nas atividades propostas. Para Silva (2012), esse recurso possibilita uma visão diagnóstica em razão do processo de acompanhamento virtual das tarefas, que podem ser realizadas exclusivamente de forma individual. O AVA Moodle mostra o número de acesso e as datas e ações executadas pelos participantes. Segundo o autor, basta acessar o ícone da administração do AVA e, em seguida, clicar em relatórios para buscar o acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes.

A seguir, nas Figuras 20 e 21, podemos observar um recorte da quantidade de alunos que acessaram a primeira tarefa chamada de *BE AN ENTREPREUNER*. Vale ressaltar que 23 alunos da turma de Comércio Exterior participaram dessa pesquisa.

Figura 20 - Relatório da Atividade 1 - Comércio Exterior – *Be an entrepreneur*

AVA Português - Brasil (pt\_br)

Grupos: Todos os participantes  
 Fórum Visualizações  
 Fórum Mensagens

23

Nome **Todos** A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Sobrenome **Todos** A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1 2 »

Nome / Sobrenome	Todas as ações
CX 9	Sim (3)
CX 8	Sim (5)
CX 7	Sim (5)
CX 6	Sim (7)
CX 5	Sim (9)
CX 4	Sim (3)
CX 3	Sim (3)
CX 23	Sim (3)
CX 22	Sim (4)
CX 21	Sim (3)
CX 20	Sim (2)

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Figura 21 - Relatório da Atividade 1 - Logística – *Be an entrepreneur*

AVA Português - Brasil (pt\_br)

## Inglês Técnico

[Página inicial](#) / [Meus cursos](#) / [IT.Log.2017.1](#) / [Relatórios](#) / [Participação do curso](#)

Módulo de atividades: THE ROLE OF ENTREPRENEURSHIP Ver últimos Escolher... Mostrar só Estudante Mostrar ações

Grupos: Todos os participantes  
 Fórum Visualizações  
 Fórum Mensagens

19

Nome / Sobrenome	Todas as ações
LOG 9	Sim (5)
LOG 8	Sim (4)
LOG 7	Sim (3)
LOG 6	Sim (3)
LOG 5	Sim (2)
LOG 4	Sim (3)
LOG 3	Sim (4)
LOG 2	Não
LOG 19	Não
LOG 18	Sim (5)
LOG 17	Sim (8)

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

As Figuras 20 e 21 apresentam as ações realizadas pelos alunos das turmas de Comércio Exterior e de Logística na atividade 1, que consistiu em assistir a um vídeo chamado *Young Entrepreneurs*; em seguida, ler o livro *Make business* até a página 6; observar o glossário de termos técnicos; participar do jogo *hangman game*, que estava de acordo com o glossário apresentado; e, por fim, postar uma proposta empreendedora elaborada pelo grupo. Todos deveriam postar a atividade no módulo tarefa para fins de participação no AVA.

Na Figura 20 (que traz o relatório retirado do AVA), no lado direito, formando uma coluna, há ocorrências da palavra “sim” e, à direita de tais ocorrências, há números entre parênteses. A palavra “sim” confirma a participação dos alunos nas atividades; os números, por sua vez, sinalizam a quantidade de vezes que o aluno tentou realizar essa tarefa.

Com base nesse relatório, verificou-se que, dos 23 alunos participantes da turma de Comércio Exterior, apenas 3 alunos não postaram a tarefa. No que diz respeito à turma de Logística, dos 19 alunos participantes, 5 alunos não postaram a referida atividade.

Com base nas informações colhidas no relatório de participação de cada aluno,

elaborei quadros descritivos (25 e 26) para cada turma, para observar a participação dos alunos nas atividades do módulo 1, intituladas *Firts Step*, descritas da seguinte forma: Tarefa (A1), URL pdf (A2), URL vídeo (A3), Glossário (A4), Jogo (A5).

Quadro 25 - Relação de atividades realizadas pelos alunos de Comércio Exterior, no AVA

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	Total
CX1	Sim	Sim	Não	Não	Sim	3
CX2	Sim	Não	Não	Não	Não	1
CX3	Sim	Não	Não	Não	Sim	2
CX4	Sim	Não	Não	Não	Sim	2
CX5	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
CX6	Sim	Sim	Não	Não	Sim	3
CX7	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
CX8	Sim	Sim	Não	Não	Sim	3
CX9	Sim	Sim	Não	Não	Sim	3
CX10	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
CX11	Não	Sim	Não	Não	Não	1
CX12	Sim	Não	Não	Não	Sim	2
CX13	Não	Sim	Não	Sim	Sim	3
CX14	Sim	Sim	Não	Não	Sim	3
CX15	Sim	Sim	Não	Não	Sim	3
CX16	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
CX17	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
CX18	Sim	Sim	Não	Não	Sim	3
CX19	Não	Não	Não	Não	Não	0
CX20	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
CX21	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
CX22	Sim	Não	Não	Não	Não	1
CX23	Sim	Não	Não	Não	Não	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Legenda: Sim (atividades realizadas) / Não (atividades não realizadas).

Quadro 26 - Relação de atividades teóricas e práticas realizadas pelos alunos de Logística, no

AVA

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	Total
LOG1	Sim	Não	Não	Sim	Sim	3
LOG2	Não	Não	Não	Sim	Sim	2
LOG3	Sim	Não	Não	Sim	Sim	3
LOG4	Sim	Não	Sim	Sim	Não	3

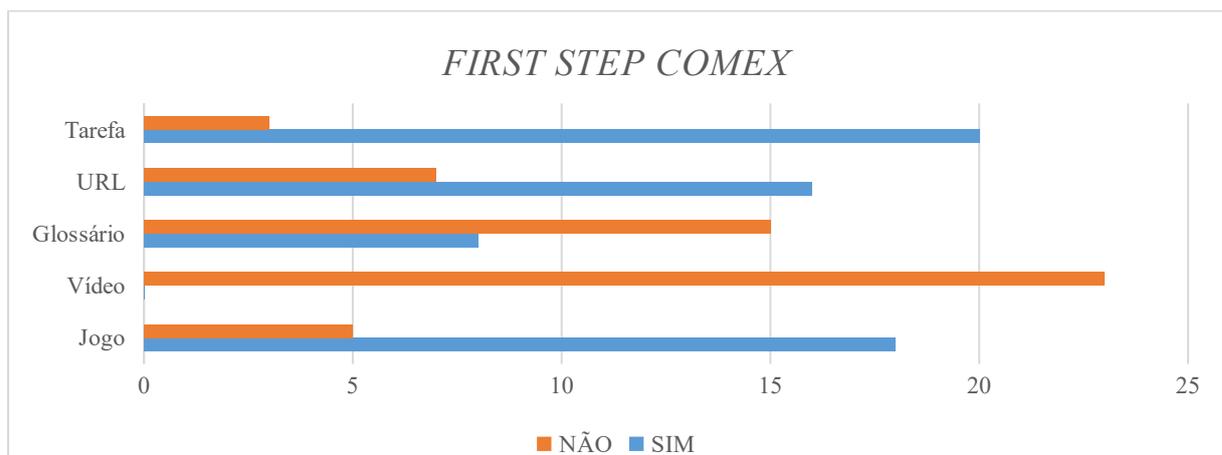
LOG5	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	4
LOG6	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	4
<b>Alunos</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>Total</b>
LOG7	Não	Não	Não	Sim	Sim	2
LOG8	Sim	Não	Não	Sim	Sim	3
LOG9	Sim	Não	Não	Não	Sim	2
LOG10	Sim	Não	Sim	Não	Sim	3
LOG11	Sim	Não	Não	Sim	Sim	3
LOG12	Sim	Não	Não	Não	Sim	2
LOG13	Sim	Não	Não	Sim	Sim	3
LOG14	Sim	Não	Não	Não	Sim	2
LOG15	Não	Não	Não	Não	Sim	1
LOG16	Não	Não	Sim	Não	Sim	2
LOG17	Sim	Não	Sim	Não	Sim	3
LOG18	Sim	Não	Não	Não	Sim	2
LOG19	Não	Não	Sim	Sim	Sim	3

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Legenda: **Sim** (atividades realizadas) / **Não** (atividades não realizadas).

Entre os recursos apresentados (Tarefa, glossário, *Url* e jogo), podemos visualizar, nos Gráficos (4 e 5), os que foram mais e menos utilizados de acordo com a participação individual dos alunos de cada turma.

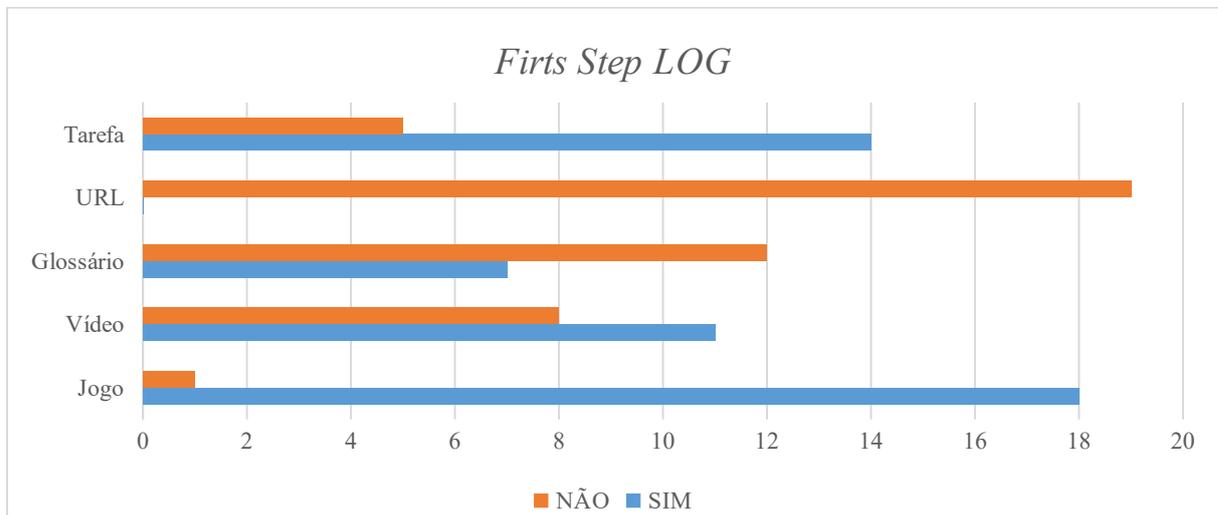
Gráfico 5 - Participação dos alunos da turma de Comércio Exterior (Comex) nos recursos utilizados no módulo *First Step*



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Em seguida, os dados coletados da turma de Logística (LOG), seguindo a mesma dinâmica de apresentação da turma anterior, obedecendo à ordem da tarefa, *url*, glossário, vídeo e jogo.

Gráfico 6 - Participação dos alunos da turma de Logística (LOG) nos recursos utilizados no módulo *First Step*



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Diante do exposto, observa-se que o ícone tarefa foi o mais utilizado pelas duas turmas; e o vídeo, o menos acessado; no entanto, esse vídeo foi repassado para os alunos, durante a aula, para que ouvissem e entendessem a proposta, que era discutir o empreendedorismo jovem, e, a partir dele, deveriam organizar-se em grupos e apresentar propostas empreendedoras na segunda aula. Questionados a respeito desse primeiro momento, alguns alunos, de forma indireta, responderam:

“Não conhecia essas funções da plataforma, aprender inglês dessa maneira ficou mais interessante, não preciso falar em público toda hora” (CX 7).

“Nem parece que inglês é tão difícil e assustador” (CX 20).

“*Teacher*, todas as aulas deveriam ser assim, no AVA a gente fica menos exposto” (LOG 18).

“Na *Moodle* parece que sou outra pessoa e o inglês ficou menos difícil” (LOG 14).

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora (2019).

A interação com a Plataforma e com os ícones trabalhados nesse primeiro momento reflete a angústia e o medo dos alunos na aula de inglês. Para Paiva (2009, p. 32), “[...] os

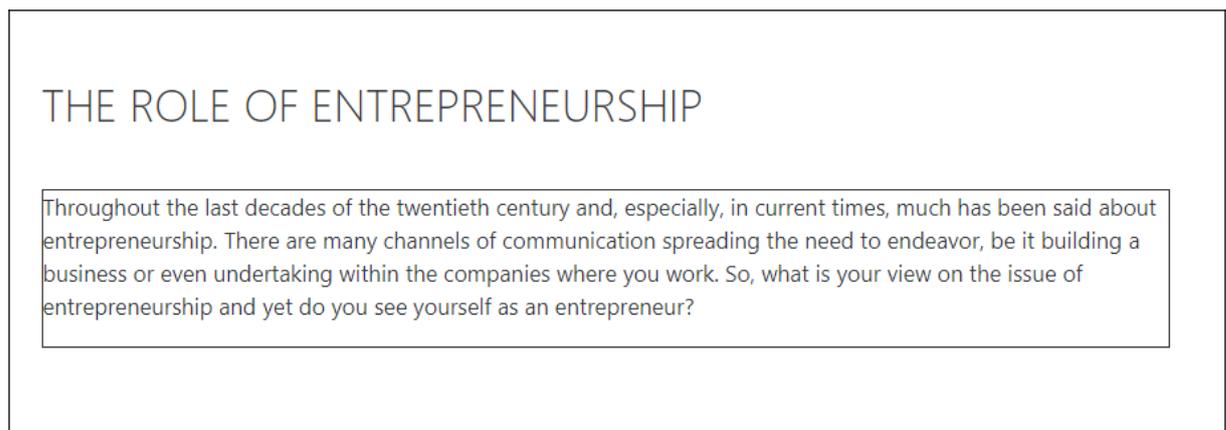
alunos se cansam de ter o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais ao longo de todo o percurso escolar. Talvez seja por isso que os alunos do ensino médio são os mais desmotivados, pois já perderam a esperança de ter uma aula que faça sentido”.

No entanto, importa destacar que a proposta de misturar as aulas de inglês com o ambiente virtual não traduz uma fuga do professor; ao contrário, segue o propósito de ampliar e ressignificar o uso do AVA. Por isso, a proposta é que esse momento da aula siga alguns dos preceitos defendidos por Almeida Filho (2007, p. 28), que, ao descrever a aula de línguas, afirma que ela pode

[...] possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre.

No segundo momento, intitulado *Second Step*, utilizamos o módulo tarefa A6 (para que os alunos postassem a proposta empreendedora final de cada grupo). Nessa segunda proposta, realizada no dia 16 de setembro de 2019, os alunos apresentaram uma ideia empreendedora em inglês. A apresentação consistia em dizer o nome da empresa, do produto, o objetivo e o preço desse produto; em seguida, participaram do fórum A7, representado pela Figura 22 abaixo.

Figura 22 - Fórum realizado na primeira aula.



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Para tabular a quantidade de acessos por aluno, os dados estão dispostos nos quadros 27 e 28, separados por turma; em seguida, apresenta-se a porcentagem que determina a quantidade de acessos de cada atividade; por fim, é possível saber qual turma tem maior quantidade de alunos envolvidos com a tarefa e com o fórum, representados, respectivamente,

pelas siglas A6 e A7.

Quadro 27 - Participação dos alunos na segunda proposta de aula – COMEX

<b>Alunos</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>Total</b>
CX1	Não	Sim	2
CX2	Sim	Sim	2
CX3	Sim	Sim	2
CX4	Sim	Sim	2
CX5	Sim	Sim	2
CX6	Não	Sim	1
CX7	Sim	Sim	2
CX8	Não	Sim	1
CX9	Não	Sim	1
CX10	Sim	Sim	2
CX11	Não	Sim	1
CX12	Sim	Sim	2
CX13	Não	Sim	1
CX14	Sim	Sim	2
CX15	Não	Sim	1
CX16	Sim	Sim	2
CX17	Não	Não	0
CX18	Sim	Sim	2
CX19	Não	Sim	1
CX20	Não	Sim	1
CX21	Sim	Sim	2
CX22	Sim	Sim	2
CX23	Sim	Sim	2

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Quadro 28 - Quantidade de alunos da turma de Logística, participantes na segunda aula

<b>Alunos</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>Total</b>
LOG1	Sim	Sim	2
LOG2	Não	Não	0
LOG3	Sim	Sim	2
LOG4	Sim	Sim	2
LOG5	Sim	Sim	2
LOG6	Sim	Sim	2
LOG7	Sim	Sim	2

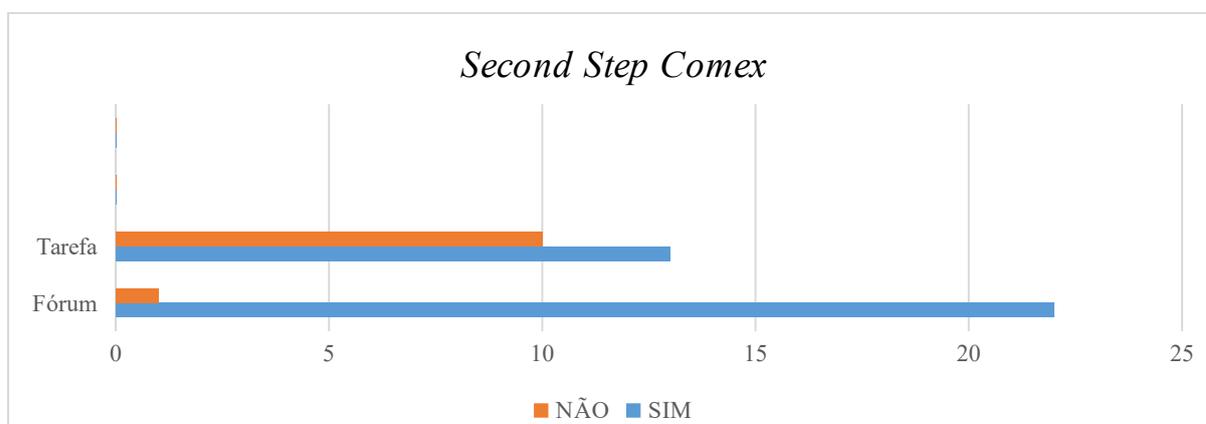
LOG8	Sim	Sim	2
LOG9	Sim	Sim	2
<b>Alunos</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>Total</b>
LOG10	Sim	Sim	2
LOG11	Sim	Sim	2
LOG12	Sim	Sim	2
LOG13	Sim	Sim	2
LOG14	Sim	Sim	2
LOG15	Sim	Sim	2
LOG16	Sim	Sim	2
LOG17	Sim	Sim	2
LOG18	Sim	Sim	2
LOG19	Sim	Não	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Legenda: **Sim** (atividades realizadas) / **Não** (atividades não realizadas).

Nesta etapa da pesquisa, observamos um número crescente de alunos da turma de Logística que utilizaram o recurso tarefa em relação aos da turma de Comércio Exterior, conforme demonstra a comparação entre os gráficos a seguir. O recurso glossário da turma de Logística não entrará no gráfico para não interferir na porcentagem entre as duas turmas, tendo em vista que a turma de Comércio Exterior conta apenas com dois instrumentos de coleta de dados. Os Gráficos 6 e 7 apresentam um estudo comparativo da participação nas duas atividades, entre as duas turmas.

Gráfico 7 - Participação dos alunos da turma de Comex, nos recursos utilizados no módulo *Second Step*

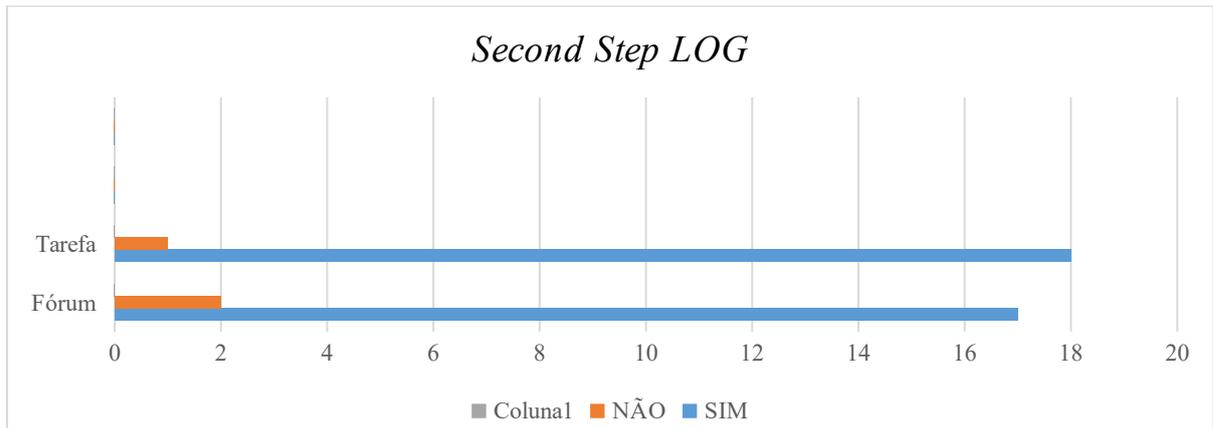


Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Os dados apresentados apontam que a turma de Comércio Exterior não seguiu as normas das postagens individuais do módulo tarefa. Dessa forma, apenas 10 alunos postaram

a atividade (*slides* da apresentação), ao passo que, no fórum, 7 alunos não participaram. Na sequência, no Gráfico 8, podemos acompanhar a quantidade de alunos da turma de Logística que participaram desse segundo momento.

Gráfico 8 - Participação dos alunos da turma de Logística (LOG) nos recursos utilizados no módulo *Second Step*



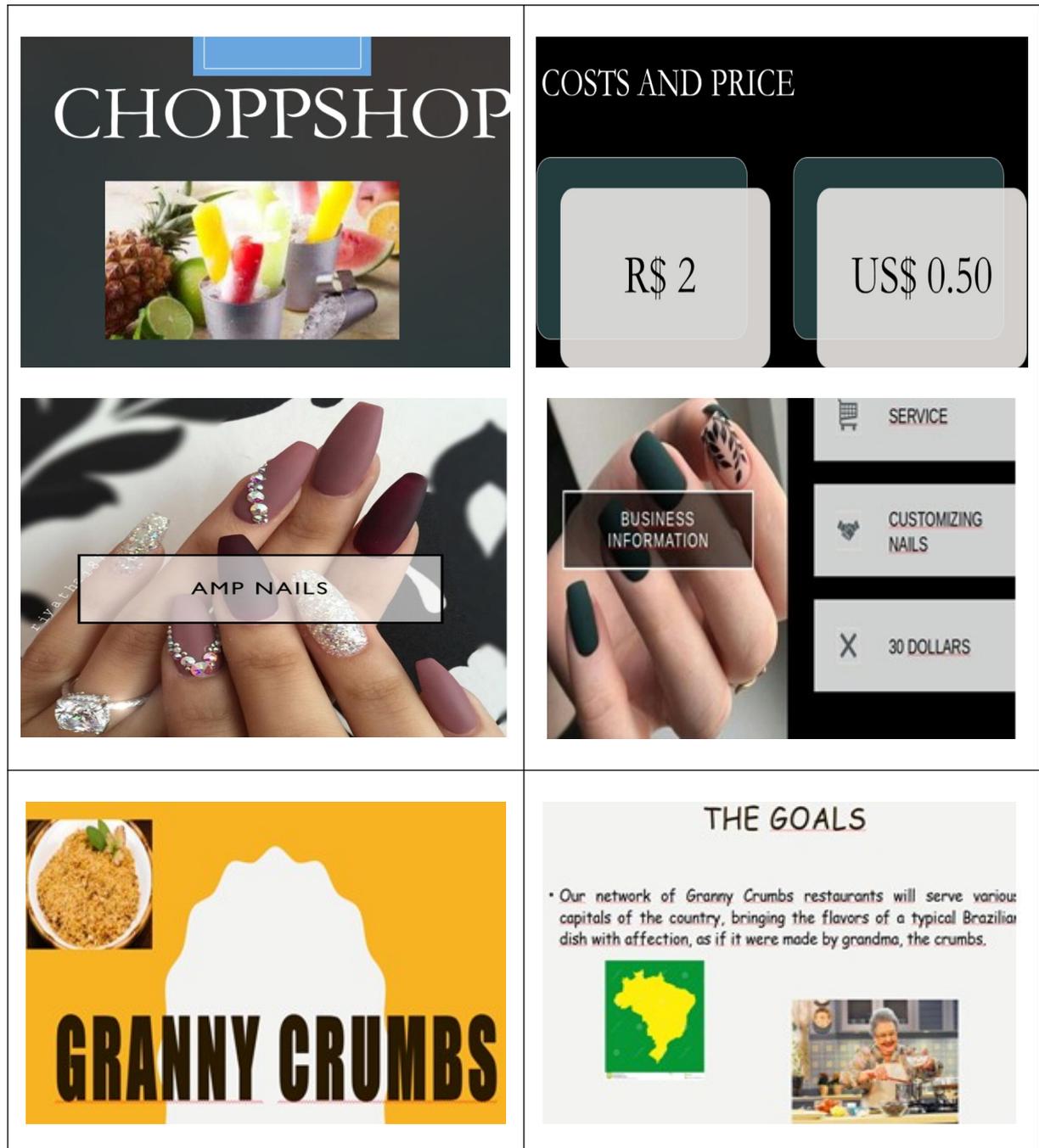
Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Analisando o gráfico, constata-se que apenas 1 aluno não seguiu a recomendação de postagem dos *slides* e, no caso do fórum, dois alunos não conseguiram participar. O fórum questionava os participantes a respeito do papel do empreendedorismo. Eles deveriam responder em inglês ao questionamento e, em seguida, interagir com algum colega da classe.

Para ilustrar as atividades realizadas no dia 16/09/19, segue o Quadro 29 com, as propostas empreendedoras da turma de Comércio Exterior.

Quadro 29 - Propostas empreendedoras da turma de Comércio Exterior

<p><b>Rusttic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Product:</b> mini decorative pallet</li> <li>• <b>Description:</b> The decorative mini pallet is a product made of popsicle sticks, which are initially cut and sanded to an exact size of 10.5 cm with the aid of a 'turquoise' cutting tool and thus joined and glued with white glue in groups of four to make the three bases, in which the first frame is made with three more sticks connecting the bases, and finally, the seven sticks at the top and the final sandpaper.</li> </ul>	<p><b>Rusttic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cost and Price:</b></li> <li>• <b>Unitary Cost:</b> R\$ 1,88</li> <li>• <b>Unitary Price:</b> R\$ 5,00</li> <li>•</li> </ul>
---	--



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Nessa proposta, os alunos ficaram livres para montar grupos de até 6 alunos. Conforme se observa, apenas 18 alunos participaram. Os grupos apresentaram suas propostas, produtos e preços em inglês. Cada grupo tinha até 10 minutos para apresentar a proposta.

O grupo *Rusttic* confeccionou *minipallets* decorativos. Os alunos ficaram bastante motivados com a possibilidade de vender o produto e conseguir algum recurso para futuramente trabalharem na área de exportação. Foi o único grupo que levou o produto pronto e etiquetado, mas não conseguiu apresentar o trabalho em inglês; somente demonstrou o

produto e o objetivo da proposta empreendedora.

Figura 23 - *Pallet* decorativo do grupo *Rustic*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Em seguida, iniciou a apresentação do grupo *ChoppShop*, cujo objetivo da proposta era vender sucos de frutas nativas da região norte, congelados em saquinhos – produto chamado pelos nortistas de chopp<sup>18</sup>

Figura 24 - Apresentação do grupo *ChoppShop*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Para finalizar as apresentações da turma de Comércio Exterior, o grupo intitulado *Amp*

<sup>18</sup> [...] geladinho (para os paulistas), sacolé (para os cariocas) ou dindin (para os nordestinos) – conhecido ainda como gelinho ou chup chup pelo país afora. Ao todo, existem inúmeros nomes regionais para esse suco de frutas congelado em saquinhos. Fonte: <http://g1.globo.com/brasil/blog/caminhos-do-brasil-caravana-g1/post/chopp-de-fruta-no-para.html>.

*Nails* (FIGURA 26) apresentou, em inglês, a sua proposta de vender unhas postiças decoradas. Em seguida, o grupo *Granny Crumbs* demonstrou, por meio de fotos, a proposta de vender farofas diversificadas para restaurantes e microempreendedores. Essa apresentação também foi 100% em inglês. Seguem algumas fotos das duas apresentações finais da turma de Comércio Exterior.

Figura 25 - Apresentação do grupo *Granny Crumbs*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 26 - Apresentação do grupo AMP *Nails*





Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019).

Cada grupo apresentou suas propostas em média entre 4 a 5 minutos. Enquanto os grupos de Logística se organizavam para iniciar suas apresentações, os alunos de Comércio Exterior, que estavam bem ansiosos antes de iniciar a aula, já estavam curiosos para conhecer as ideias da turma de Logística. Nesse sentido, o registro de alguns posicionamentos:

“Não conseguimos apresentar o nosso trabalho em inglês, mas ficamos bastante felizes de pensar e fabricar um produto que pode nos trazer algum benefício futuramente, ainda é um sonho, mas gostamos bastante da atividade, mesclar o uso da plataforma e apresentar o trabalho depois, foi bem legal” relatou a aluna CX2 do grupo *Rustic*.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 16/09/2019).

Esse comentário da aluna CX 2 nos remete aos ensinamentos de Krashen (1970), ao estabelecer as cinco hipóteses para o desenvolvimento linguístico do aprendiz. Nesse caso, destaca-se o *input*, que, segundo o autor, é uma espécie de segurança do aprendiz, que somente consegue comunicar-se na língua quando se sente confortável e seguro para falar. Outro comentário interessante é o da aluna CX5, que apresentou a proposta do *ChoppShop*:

“Na nossa apresentação tentamos usar uma estratégia que pode ajudar todo mundo. A gente treinou o nome da nossa proposta empreendedora, treinamos o preço, características simples do produto e conseguimos falar em inglês, treinamos bastante, ficamos nervosas, mas estávamos seguras e ficamos felizes em praticar um pouquinho da

língua”.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019).

À luz de Krashen (1970), seguindo suas hipóteses de aquisição e aprendizagem da língua adicional, podemos dizer que esse comentário da aluna CX5 vai além do *input*, vai além de silenciar e falar quando se tem propriedade do assunto. Nesse caso, esse perfil se encaixa no modelo do monitor, que, segundo o autor, é uma aprendizagem consciente, em que o aprendiz acompanha de forma consciente a sua comunicação e vai aperfeiçoando regras e interiorizando o vocabulário para melhorar sua forma de falar.

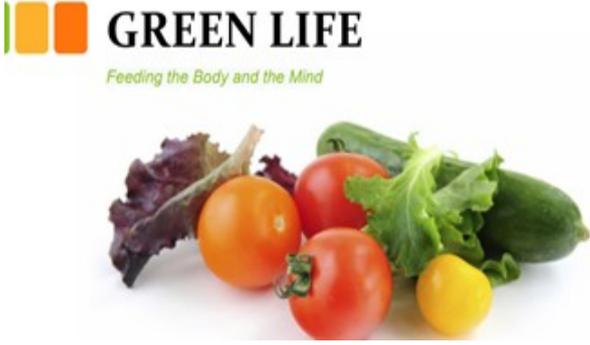
Vale lembrar que as atividades propostas nessa dissertação foram delineadas à luz da abordagem baseada em tarefas. Nesse sentido, Ellis (2004, p. 3) contribui ao esclarecer que

[...] ‘tarefas’ são atividades que demandam primeiramente o uso linguístico focado na linguagem. Contudo, precisamos admitir que o propósito geral das tarefas é o mesmo que dos exercícios – aprender a língua -, a diferença reside nos meios pelos quais esse deve ser atingido.

Finalizando as apresentações de Comércio Exterior e catalogando algumas percepções após a exposição das propostas, seguimos com as apresentações da turma de Logística. Segue o Quadro 30, que demonstra os trabalhos postados na plataforma para apresentação.

Quadro 30 - Propostas empreendedoras da turma de Logística

 <p>FastDrink</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRICE: R\$ 50</li> <li>• COST: R\$ 10</li> </ul> 
--	---

 <p><b>GREEN LIFE</b> Feeding the Body and the Mind</p>	 <p><b>VEGAN PRODUCTS</b></p> <p>Pastry of palm heart (Pastel de Palmito) R\$ 2,00</p> <p>Pumpkin cookie (Bolinho de abóbora) R\$ 0,50</p> 
 <p><b>MOSCOVA</b></p>	<p><b>MOSCOVA</b></p> <p><b>COST:</b> Não especificado, pois depende do produto. <b>PRICE:</b> varia de acordo com especificações do produto como: Marca, tecido, tamanho e etc. <b>DIVUGAÇÕES:</b> mídias sociais ex: facebook, instagram podcats entre outros.</p>
<p><i>Shela.com</i></p> 	<p><i>Shela.com</i></p> <p><b>• Price:</b></p> <p>Price varies by dog size. Being : <b>Small Size:</b> R\$ 10,00 per hour. <b>Medium Size:</b> R\$ 15,00 per hour <b>Large Size:</b> R\$ 25,00 per hour.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

A primeira apresentação da turma de Logística foi do grupo *FastDrink*, formado pelos alunos LOG 5, LOG 6, LOG 10, LOG 11, LOG 13 e LOG 17, provavelmente, o maior grupo da turma. Apresentaram a proposta em inglês que consistia de um aplicativo de entrega de *drinks* alcoólicos e não alcoólicos. O grupo foi bem objetivo e apresentou a sua proposta em 4 minutos. O grupo ainda fez uma breve apresentação do aplicativo piloto feito por eles, com a ajuda do professor de informática do *campus*. A seguir, nas Figuras 27 e 28, a apresentação do primeiro grupo da turma de Logística.

Figura 27 - Grupo *FastDrink*

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 28 - Grupo *FastDrink*

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Em seguida, foi a vez do grupo *Green Life*, com a proposta de vender lanches vegetarianos na escola e fora dela. Com o intuito de enriquecer o trabalho, os alunos do grupo se propuseram a vender alguns desses lanches para testar se era um produto viável ou não, e constataram que, dentro do *campus*, eles já tinham uma quantidade razoável de clientes. Só depois desse teste, resolveram seguir com a proposta empreendedora da *Green Life*. Da apresentação desse trabalho, em inglês e português, seguem as Figuras 29 e 30.

Figura 29 - Grupo *Green Life*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 30 - Grupo *Green Life*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Dando continuidade às apresentações da turma de Logística, seguimos com o grupo *Moscova*, com a proposta de vender roupas e acessórios femininos pelas mídias sociais. Essa apresentação foi em português. No *slide*, havia algumas expressões em inglês. O grupo era formado pelas alunas LOG 8, 14 e LOG 18 e pelo aluno LOG 16. O trabalho foi apresentado pelas alunas LOG 8 e LOG 18. Segue a Figura 31 da apresentação do grupo intitulado *Moscova*.

Figura 31 - Grupo *Moscova*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Para finalizar as apresentações da turma de Logística, o grupo *Shella.com* encerrou com a proposta de criar um *site* para prestar serviços de passeios com cachorros. O grupo formado pelas alunas LOG 1, LOG 4, LOG 12 e LOG 19 apresentaram o trabalho em duas propostas: A aluna LOG 4 iniciou a apresentação em inglês e a aluna LOG 19 explicou a proposta em português. Abaixo, a Figura 32 ilustra esta apresentação.

Figura 32 - Grupo Shella.com



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Para encerrar esse segundo momento, intitulado *Second Step*, recebemos dois técnicos do Programa de Qualificação para Exportação – PEIEX BRASIL. Enquanto eles se preparavam em outra sala, conversamos com os grupos de Logística e observamos algumas impressões dos grupos. Os alunos LOG 10 e LOG 17, responsáveis pela apresentação do

grupo *FastDrink*, relataram:

“Gostamos bastante da ideia de pensar em trabalhar, de ganhar o nosso dinheiro, e pensar em inglês foi bem prazeroso, claro que não é fácil, mas tentamos usar o nosso vocabulário, treinamos bastante e deu certo. Precisamos trabalhar bastante na pronúncia, mas se a gente encontrar um gringo a gente já vende uns *drinks* para eles, brincou o aluno LOG 10”.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019).

O comentário acima evidencia que existe motivação para apresentar o trabalho. Apesar de alguns problemas de vocabulário e de pronúncia, os alunos continuam motivados. Para Ushioda<sup>19</sup> (2008, p. 21), a motivação “move uma pessoa a fazer certas escolhas, engajar-se numa ação e persistir numa ação” (Minha Tradução). Gardner (1985, p. 6) afirma que “*Students attitudes toward the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language*”. O autor ainda sugere que a motivação para aprender uma língua adicional é diferente da motivação para aprender outras disciplinas escolares.

A proposta de trabalhar o inglês como língua adicional em sala de aula vai além do uso da tecnologia que, neste caso, é a Plataforma *Moodle*. Sendo assim, inserir os alunos em contextos reais de comunicação sempre é necessário para que entendam a real necessidade de aprender a língua, como bem ressalta Schlatter e Garcez (2012).

Por essa razão, a aula contou com a participação da Peiex Brasil, para conversar um pouco com os alunos sobre exportação e a língua como barreira. Para os técnicos, não basta ter uma ideia empreendedora; precisamos nos conectar à tecnologia e aprender o inglês, tendo em vista que todos os documentos oficiais para a exportação de produtos estão na língua supracitada.

A participação dos técnicos, que durou 20 minutos, levou os alunos a conhecerem um pouco do programa. A oficina contou com dois momentos, divididos em inglês e português. Os alunos conseguiram interagir respondendo a algumas perguntas. Para eles, essa breve exposição foi muito importante para a formação técnico-profissional.

“Nossa *Teacher!* Parece que estamos envolvidos com a língua

19 [...] moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action.

inglesa”, relatou o aluno LOG 7.

“Para mim, essa experiência foi maravilhosa, porque o nosso grupo pretende exportar, mas a língua é uma verdadeira barreira”, afirmou o aluno CX23.

“Realmente, precisamos treinar bastante e prestar muita atenção no vocabulário dos documentos oficiais, lembrou a aluna CX2 ”.

“Hoje estamos cansados, mas tudo que foi apresentado agregou bastante conhecimento, relatou o aluno LOG 16”.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

Para os alunos concluintes das turmas de Comércio e Logística, a língua ainda é uma barreira, mas concordo com Oliveira (2014) quando ele afirma que os aprendizes de uma língua, de modo geral, precisam ser constantemente desafiados, nem com tarefas muito fáceis, nem muito difíceis. Segundo o autor, precisamos estabelecer um nível agradável de dificuldade para que eles se sintam desafiados e não “[...] desmotivados e desinteressados” Oliveira (2014, p. 32). Seguem as Figuras 33 e 34 da oficina ministrada pelos técnicos da Peiex Brasil para contextualizar esse momento da aula.

Figura 33 - Oficina Peiex Brasil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

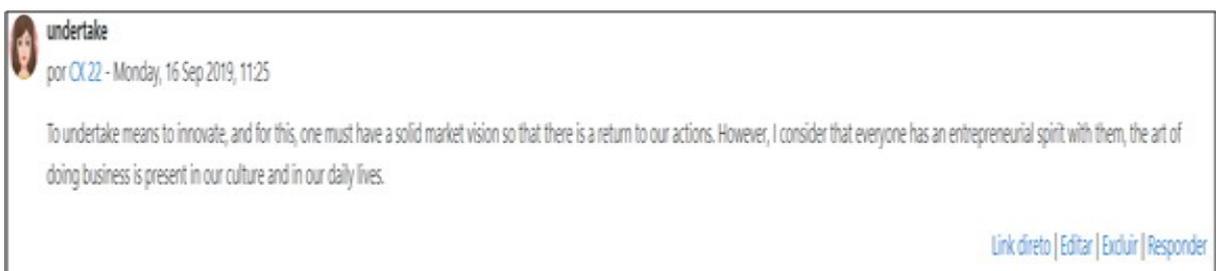
Figura 34 - Oficina Peiex Brasil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Finalizamos esse encontro, explicando a proposta do fórum e de como deveria acontecer a participação dos alunos. Como descrito no início da apresentação da segunda aula, o fórum estava em inglês e os alunos também deveriam responder na língua adicional. Seguem algumas respostas postadas pelos alunos (não houve correção da ortografia do material postado, apenas conversamos sobre o assunto e compartilhamos algumas dicas de grafia, coesão e coerência.). Os comentários estão descritos nas Figuras 35, 36 e 37.

Figura 35 - Comentário da aluna CX22 no fórum.



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Figura 36 - Comentário da aluna CX6



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019.

Figura 37 - Comentário do aluno LOG7



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

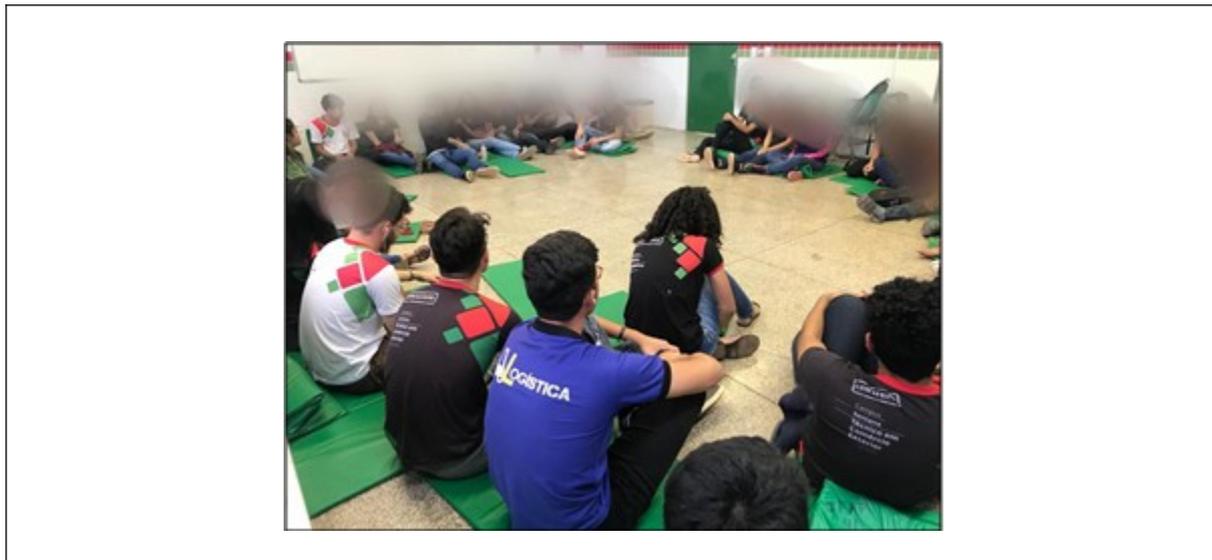
A proposta de fórum objetivava avaliar os alunos pela participação no Ambiente Virtual e pelo grau de entendimento das respostas. A maioria relatou que utilizou o *Bing Translate* na tradução das palavras. No entanto, foi considerada satisfatória a participação de todos nesse segundo momento, pois conseguimos trabalhar a conversação, a leitura, a escrita, habilidades importantíssimas na aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, foi positivo estar conectado à Plataforma *Moodle*.

Para Oliveira (2014), o eixo principal dos estudos relacionados ao ensino de inglês baseado em tarefas caracteriza-se pela interação, pela escolha das tarefas e pela comunicação entre os envolvidos. Tal definição vai ao encontro das propostas de aproximação da língua adicional, bem como, do ensino por meio da tecnologia.

Na terceira proposta intitulada *Third Step*, realizada no dia 23 de setembro, trabalhamos os documentos oficiais, especificamente a *Proforma Invoice*<sup>20</sup>. Nessa aula, utilizamos as ferramentas glossário (A8), *Url* (A9) e a proposta de diário (A10). Iniciamos a aula com um aquecimento, realizando uma breve conversação sobre os produtos apresentados no último encontro e sobre como eles estavam se sentindo no retorno. Segundo Brown (2007), podemos chamar essa prática de *warm up*, ou seja, uma espécie de aquecimento para que os alunos interajam com a língua alvo. Sorteamos alguns documentos oficiais sobre os quais eles deveriam falar. Essa atividade teve duração de 30 minutos. Na sequência, fomos ao laboratório, para assistir a uma oficina sobre documentos oficiais para exportação, ministrada por uma técnica dos Correios. Segue a Figura 38 que ilustra o primeiro momento da aula.

Figura 38 - *Warm up* com as turmas de Comércio e Logística

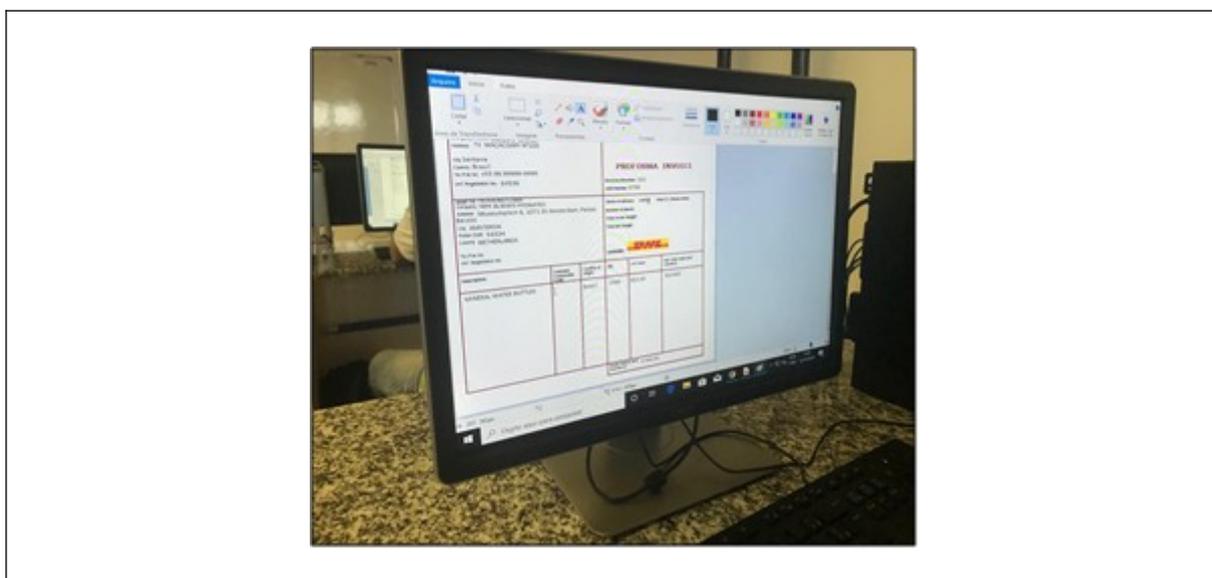
<sup>20</sup> É uma mensagem de confirmação entre o importador e o exportador. É uma ficha que mostra todos os dados dos produtos ou serviços que serão comercializados (SPÍNOLA, 2012).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

O objetivo dessa terceira aula era desenvolver a leitura e a escrita de documentos oficiais, além de praticar a pronúncia. Assim, os alunos aprenderam um pouco mais sobre o assunto e depois deveriam preencher o seu próprio modelo de *Proforma Invoice*. Finalizada a oficina, os alunos preencheram, individualmente, um modelo do documento supracitado e o postaram, cada um o seu. Abaixo, as Figuras 39 e 40 ilustram esse momento da aula.

Figura 39 - Modelo de documento oficial



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 40 - Alunos realizando atividade prática





Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Iniciei a análise dos dados contabilizando a participação dos alunos no AVA e, no total, as atividades realizadas. Organizei os dados em quadros e, semelhante às anteriores, acrescentei gráficos para demonstrar com mais clareza os resultados alcançados. Segue o Quadro 31 como demonstrativo da turma de Comércio Exterior.

Quadro 31 - Quantidade de atividades realizadas na terceira aula pela turma de Comex

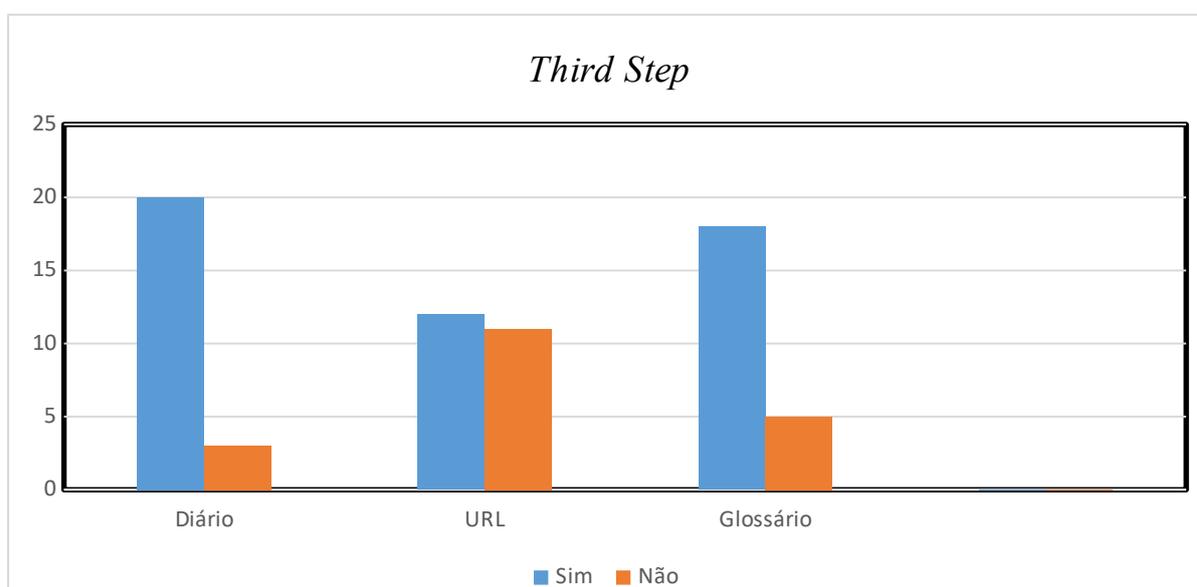
<b>Alunos</b>	<b>A8</b>	<b>A9</b>	<b>A10</b>	<b>Total</b>
<b>CX1</b>	Não	Não	Sim	1
<b>CX2</b>	Sim	Não	Sim	2
<b>CX3</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX4</b>	Sim	Não	Sim	2
<b>CX5</b>	Sim	Não	Sim	2
<b>CX6</b>	Sim	Não	Sim	2
<b>CX7</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX8</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX9</b>	Sim	Não	Sim	2
<b>CX10</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX11</b>	Não	Sim	Sim	2
<b>CX12</b>	Sim	Não	Sim	2
<b>CX13</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX14</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX15</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>Alunos</b>	<b>A8</b>	<b>A9</b>	<b>A10</b>	<b>Total</b>
<b>CX16</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX17</b>	Sim	Não	Não	1

<b>CX18</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX19</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX20</b>	Não	Não	Sim	1
<b>CX21</b>	Não	Não	Não	0
<b>CX22</b>	Sim	Sim	Sim	3
<b>CX23</b>	Não	Não	Não	0

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Para melhor evidenciar o quantitativo de atividades realizadas, coloquei esta proposta, como as demais, em gráficos, para tabular os dados coletados. Segue o Gráfico 9, para demonstrar o percentual da turma de Comércio nesse terceiro momento.

Gráfico 9 - *Third Step* Comex



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Observa-se que as duas atividades mais acessadas e realizadas foram as tarefas avaliativas. Para realizar o preenchimento do documento oficial, os alunos deveriam conhecer um pouco mais o glossário e terem participado da conversação. É possível evidenciar que apenas 5 alunos não acessaram esse módulo no AVA, enquanto 3 alunos não participaram do diário.

Para complementar essa aula, conforme já mencionado, contamos com a participação de uma técnica dos Correios, também aluna do nosso curso superior em Comércio Exterior, que ministrou uma oficina sobre o programa Exporta Fácil dos Correios. Nessa proposta, eles entraram nos simuladores e preencheram os documentos com as informações das propostas empreendedoras apresentadas na aula anterior.

Assim como na turma de Comex, fiz o levantamento da participação no AVA da turma de Logística e cheguei ao seguinte quadro demonstrativo.

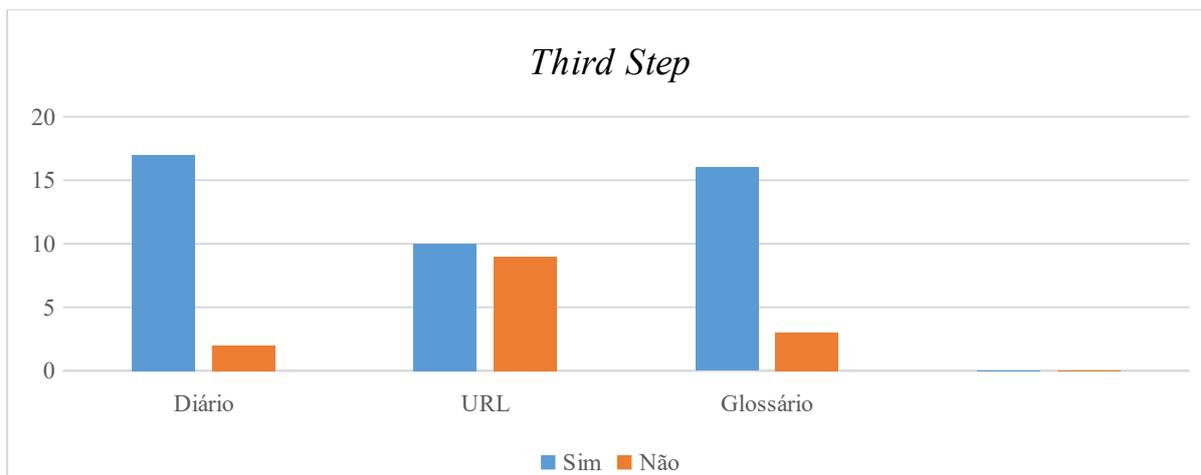
Quadro 32 - Quantidade de atividades realizadas na terceira aula pela turma de LOG

Alunos	A8	A9	A10	Total
LOG1	Sim	Sim	Sim	3
LOG2	Sim	Sim	Sim	3
LOG3	Sim	Não	Não	1
LOG4	Sim	Não	Sim	2
LOG5	Sim	Não	Sim	2
LOG6	Sim	Não	sim	2
LOG7	Não	Não	Sim	1
LOG8	Sim	Sim	Sim	3
LOG9	Sim	Sim	Sim	3
LOG10	Não	Não	Sim	1
LOG11	Sim	Não	Sim	2
LOG12	Sim	Não	Sim	2
LOG13	Sim	Sim	Sim	3
LOG14	Sim	Sim	Sim	3
LOG15	Não	Sim	Sim	2
LOG16	Sim	Sim	Sim	3
LOG17	Sim	Sim	Sim	3
LOG18	Sim	Não	Sim	2
LOG19	Sim	Não	Sim	2

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Abaixo, o Gráfico 10 da turma de Logística, especificamente das atividades mencionadas anteriormente.

Gráfico 10 - *Third Step* Logística



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Observa-se que, assim como a turma de Comércio Exterior, os alunos de Logística deram mais ênfase à participação e à realização das duas atividades avaliativas, tendo em vista que, para o Diário e para a participação do primeiro momento, eles deveriam aprofundar os conhecimentos relativos aos conceitos estudados no glossário. As Figuras 41 e 42 ilustram o momento da oficina dos Correios.

Figura 41 - Oficina dos Correios



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 42 - Oficina dos Correios



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Nessa prática, os alunos conseguiram interagir um pouco mais com a língua adicional e com a Plataforma *Moodle*. Moran (2015, p. 39) sugere que “o ensinar e o aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital”. A sala de aula, segundo o autor, é uma mistura de espaços, em que o ensino presencial ganha reforços constantes com o uso da tecnologia.

Dando continuidade à minha pesquisa, iniciei a prática da quarta aula, intitulada

*Fourth Step*, que aconteceu no dia 21 de outubro de 2019 (esse longo intervalo se deu em função da falta de *internet* no *campus*). Os ícones que serviram de destaque nessa prática foram: Jogo A11 (*Crossword*), que trabalhou especificamente o vocabulário de transporte e Logística e um questionário intitulado de A12. Embora tenha sido usado o glossário, ele não entrará na análise dos dados.

Para contribuir com essa temática, contei com a participação do professor da disciplina de Comércio Exterior do *Campus*, que conversou com as turmas por uma hora sobre os trâmites comerciais e a importância dos *Incoterms* na relação de Importação e Exportação de produtos. Todos os termos comerciais utilizados atualmente são na língua adicional inglês. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de treinar um pouco mais o vocabulário. Segundo Paiva (2010, p. 357), “os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços virtuais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos”.

Segundo os relatórios retirados do AVA, é possível observar a familiaridade dos alunos com os recursos adotados, pois 20 alunos participaram da *crossword* e do questionário aplicado, nesta quarta aula. Na turma de Logística, 17 alunos participaram do *game* e 16, do questionário. Quanto à utilização da Plataforma *Moodle* nas aulas de inglês, as alunas LOG 9 e LOG 18, que são bastante tímidas, ressaltaram:

“As aulas de inglês deveriam seguir essa configuração sempre professora, pois assim consigo realizar minhas tarefas sem muita dificuldade” (LOG 9).

“A Plataforma realmente é um mundo de descobertas, não sabia que podíamos fazer tanta coisa, como a gente faz nas aulas de inglês” (LOG 19).

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

Nas últimas atividades realizadas, foram explorados os recursos fórum, questionário, glossário, diário e tarefa. Na quinta aula, realizada dia 28 de outubro de 2019, os alunos participaram de uma oficina de inglês com uma profissional da AMCEL-Amapá Floresta e Celulose, uma empresa multinacional que exporta cavacos de eucalipto para vários países.

O primeiro aconteceu no *Campus*, com a oficina de conversação; o segundo consistiu numa visita técnica ao Porto Docas de Santana, para os alunos conhecerem de perto as

instalações portuárias.

Essa visita foi guiada pelos profissionais do Porto, sendo as instalações apresentadas em inglês pelos agentes portuários. Conhecemos alguns produtos mais importados e exportados pelo Porto Docas de Santana. Essa experiência foi bem interessante, pois os alunos tiveram mais um contato real com a língua, além de conhecerem as instalações apresentadas teoricamente em sala de aula.

No terceiro momento da aula, de volta ao *campus*, os alunos participaram de um fórum intitulado “*Reflecting about Porto Docas de Santana*”. Em seguida, elaboraram um dicionário ilustrado das instalações portuárias. Segue a Figura 43 que ilustra esta visita.

Figura 43 - Visita Técnica ao Porto Docas de Santana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Para finalizar as práticas, os alunos participaram do último encontro intitulado *English Class 6th*, que aconteceu no dia 04 de novembro de 2019. Nesse último momento, os alunos participaram do jogo *Treasure Hunt* (Caça ao tesouro), utilizando as ferramentas Questionário, *Chat* e Tarefa. Os grupos foram divididos: uma parte ficou no laboratório enquanto a outra usava o celular, porém estavam conectados através do *chat* do AVA. Segundo os pressupostos de Moran (2014, p. 58), “a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Seguem as Figuras 44 e 45 que ilustram este último momento.

Figura 44 - Grupo de alunos no laboratório

Figura 45 - Alunos procurando pistas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Diante do exposto, constata-se que foram 19 atividades desenvolvidas no AVA, 4 oficinas com profissionais que participaram das aulas, além de uma visita técnica ao Porto Docas de Santana para que os alunos interagissem ainda mais com a língua adicional.

Com base nas informações retiradas dos relatórios gerados no AVA, foi elaborado o quadro 33, que mapeia a quantidade de atividades e ferramentas utilizadas para ampliar as informações relacionadas a esta pesquisa. Os dados foram gerados com base nas postagens individuais dos alunos. Nesse caso, as atividades da quinta e da sexta aula não entraram nessa contagem, por terem sido realizadas em grupo. Apenas o fórum da quinta aula, identificado como A13, será contabilizado com as demais.

Quadro 33 - Mapa Geral de atividades do AVA –Comércio Exterior

Aluno	C X1	C X2	C X3	C X4	C X5	C X6	C X7	C X8	C X9	C X10	C X11	C X12	C X13	C X14	C X15	C X16	C X17	CX 18	C X19	C X20	C X21	C X22	C X23	
A1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	
A2	X				X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X			
A3																								
A4					X		X			X			X			X	X			X	X			
A5	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		
A6		X	X	X	X		X			X		X		X		X		X			X	X	X	
A7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
A8		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	
A9			X				X	X		X	X		X	X	X	X	X	X				X		
A10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		
A11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			
A12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			
A13	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	
<b>Total</b>	8	7	10	9	11	9	12	9	10	11	8	9	10	11	9	12	9	11	4	8	9	7	4	

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Diante do exposto, observa-se que a única atividade que ninguém acessou foi o vídeo, que foi apresentado na aula presencial, quando conseguimos tirar todas as dúvidas. O vídeo está 100% na língua inglesa, sem legenda. Sendo assim, os alunos não se sentiram desafiados a acessá-lo depois da aula. Entre os recursos disponibilizados no Ambiente Virtual, como mostra o quadro 32, o mais acessado pela turma de Comércio Exterior foi o fórum A7, enquanto os recursos menos utilizados pelos alunos foram os ícones *URL* vídeo da primeira aula e o recurso glossário, também da primeira aula. Questionei os alunos CX19, CX22 e CX23 a respeito da baixa participação nas propostas *online* e eles relataram o seguinte:

“Professora, desde o início relatei que tenho uma trava com a língua inglesa, sei lá, é uma espécie de renúncia. Tive um fundamental um pouco traumático e tento me esforçar, mas não consigo. No entanto, todas as práticas desenvolvidas me ajudaram bastante, meu sonho era conhecer o Porto, minha pesquisa é sobre ele e agora sei que preciso ainda mais do inglês”, relatou o aluno CX19.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

“*Teacher*, até gostei das aulas no AVA, mas estou com dificuldades de acesso e com alguns problemas externos, provavelmente estão afetando o meu desempenho, mas aprendi bastante e suas aulas ajudaram bastante na minha pesquisa que é sobre Logística portuária” (Aluna CX22).

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

“Professora, acho que é falta de interesse mesmo, mas prestei atenção nas aulas presenciais e estamos finalizando o nosso Trabalho de conclusão e as suas aulas nos ajudaram bastante, lamento não ter me dedicado mais nas tarefas da Plataforma *Moodle*”, explicou o aluno CX23.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

Para Moran (2014, p. 33):

A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente.

Essa desmotivação foi mapeada desde o Pré-teste. Por essa razão, na formação dos grupos para a organização das primeiras tarefas, a necessidade de pesquisa de cada aluno serviu de parâmetro para a organização delas.

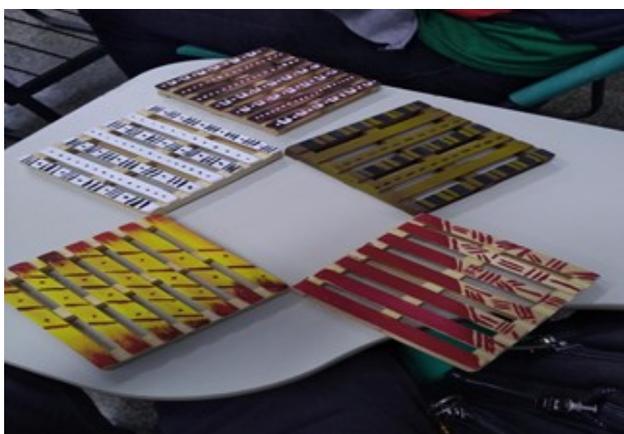
O resultado das atividades desenvolvidas na turma de Comércio Exterior resultou numa prática final, capitaneada pela equipe do aluno CX23 da proposta empreendedora *Rusttic*. Os alunos conseguiram realizar a exportação dos *pallets* decorativos, o que foi bastante satisfatório para o Instituto, pois foi a primeira exportação realizada pelos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá.

“As aulas de inglês nos ajudaram bastante, já estávamos pensando nessa ideia faz um tempo, nas aulas conseguimos treinar e conhecer os documentos oficiais, o Porto, o programa Exporta Fácil dos Correios. E, com tudo postado na Plataforma, conseguimos treinar ainda mais e estudar em casa, com a ajuda dos glossários e tudo que conseguimos aproveitar, realizamos a nossa primeira exportação” (CX21).

(Diário de Bordo da pesquisadora)

Seguem as Figuras 46 e 47 dessa atividade, realizada pela equipe *Rusttic*.

Figura 46 - Produto pronto para exportação



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 47 - Produto exportado



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Dando continuidade ao relatório final de ferramentas utilizadas pelos alunos, adotei a

mesma perspectiva de análise para a turma de Logística. Para Silva (2011), os relatórios servem para acompanhar as atividades realizadas pelos participantes e mapear a quantidade de acessos que cada atividade teve no decorrer das disciplinas ou cursos que acontecem constantemente por meio do AVA *Moodle*.

À luz de Franco (2010, p. 11-12), podemos entender que,

[...] no ambiente *on-line*, há aqueles que não produzem uma mensagem (o que seria uma forma de participação ativa), mas apenas observam o que acontece no ambiente virtual, sem interagir diretamente com os demais [...] isso implica termos uma nova percepção sobre o tipo de participação nesse contexto a distância. O fato de o aluno não postar não implica sua ausência no curso *on-line*, mas uma forma indireta de interagir, ou seja, com o conteúdo disponibilizado.

Podemos observar esse comportamento, principalmente nos encontros presenciais, quando os alunos não demonstram frequência ativa nas tarefas, mas sempre relatam alguma curiosidade a respeito das ferramentas ou práticas realizadas no AVA.

Na perspectiva de Peterson e Silva (2009, p. 102), existem várias formas de o aluno não participar das aulas, sendo distintos os motivos. Segundo os autores,

[...] há aqueles que têm dificuldades de interação por timidez, ansiedade, medo de errar, nível de proficiência limitado, entre outros; há os que são silenciados por fatores sociais, culturais e/ou políticos, tais como raça, classe social, gênero, religião, ideologia, etnia, etc.

No entanto, a turma de Logística surpreendeu positivamente. Das 13 atividades individuais que entraram na análise dos dados, a menor quantidade de acesso foi 7 atividades. Comparada à turma de Comércio Exterior, a de Logística conseguiu acessar mais vezes a plataforma *Moodle*.

Abraçando a ideologia de Freire (1979) quando fala de oprimidos e opressores, Leffa (2009, p. 122) argumenta que

[...] usar os recursos digitais para ensinar a língua é uma maneira de diminuir a exclusão tanto de um lado como do outro. O acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede, que, por sua vez, pode facilitar a aprendizagem da língua. Se for verdade que cada vez que se introduz uma nova tecnologia cria-se uma nova legião de excluídos, também é verdade que com as novas tecnologias criam-se novas possibilidades de inclusão.

É indiscutível que existe uma espécie de encruzilhada, como afirma Pischetola (2016); por isso, a tecnologia sempre se encontra com o estudo de línguas. Não se trata de uma interdependência, mas de uma conexão entre as duas, que facilita e aprimora o ensino por décadas, como bem ressalta Paiva (2014), Almeida Filho (2007), Brown (2007), Oliveira

(2014), Figueiredo (2019), entre tantos outros.

Snyder (2008) ressalta que o ensino precisa envolver cada vez mais o material impresso e o digital para que o ambiente escolar fique híbrido e, conseqüentemente, estabeleça um período de transição e de libertação de paradigmas excludentes. Para Paiva (2014), as tecnologias diminuem as barreiras que existem no ensino de línguas e aproximam pessoas e culturas em situações harmônicas de comunicação.

Dando prosseguimento à análise de dados dos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, apresento o mapa das atividades da turma de Logística, no quadro 34, no qual observam-se as atividades realizadas e o percentual de participações da referida turma nas tarefas propostas e desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Segue o quadro descritivo das 13 atividades contabilizadas e a quantidade de acessos dos sujeitos da pesquisa, da turma de Logística.

Quadro 34 - Mapa Geral de atividades do AVA - Logística

Alunos	Log1	Log2	Log3	Log4	Log5	Log6	Log7	Log8	Log9	Log10	Log11	Log12	Log13	Log14	Log15	Log16	Log17	Log18	Log19
A1	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	
A2																			
A3				X	X	X				X						X	X		X
A4	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X						X
A5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A6	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A7	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
A8	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X
A9	X	X						X	X				X	X	X	X	X		
A10	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A11	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
A12	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
A13	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
<b>Total</b>	10	9	8	9	11	11	8	11	10	7	10	9	11	10	7	9	11	9	9

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Para finalizar esta seção, que quantificou as atividades realizadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, destacam-se algumas considerações feitas pelos alunos da turma, após a finalização das atividades práticas.

“*Teacher*, acho que o segredo da aula de inglês é o movimento, quanto mais coisas a gente faz, mas sentimos a língua e a necessidade de aprender”, afirmou o aluno LOG 17.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019).

“Para mim, o fato das atividades ficarem na Plataforma me ajudou bastante. Final de ano e todas as coisas que precisávamos finalizar, o AVA me deu a possibilidade de organizar meus estudos e observar a língua inglesa com mais calma e atenção”, relatou a aluna LOG4.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019).

“Jamais vou esquecer as *Port Facilities*, fazer um dicionário de instalações portuárias, treinar o vocabulário com jogos, apresentar, mesmo que de forma tímida e com a pronúncia meio torta, me senti outra pessoa nessas aulas”, reforçou o aluno LOG7.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

Krashen (1978, p. 15) ressalta que o objetivo principal do ensino de línguas “é encorajar a aquisição”. Por sua vez, Gimenez (2020) sugere que todos os ambientes são favoráveis para que o aprendiz desenvolva suas habilidades na língua a ser aprendida.

Segundo a autora, precisamos urgentemente de uma pedagogia que enalteça os conhecimentos adquiridos e trazidos pelos estudantes de línguas. De acordo com os dados obtidos nas turmas de Comércio e Logística, é de suma importância criar oportunidades e situações, nas quais os alunos se sintam envolvidos na língua adicional estudada; no caso, o inglês.

As informações retiradas dos relatórios do AVA foram de suma importância e fundamentais para esta pesquisa, pois facilitam o trabalho docente, bem como “permite [m] inferir, a partir das ações, se houve participação e/ou interação por parte dos sujeitos da

aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 52). Na sequência, os dados colhidos do questionário impresso.

### **2.3 Análise dos questionários**

O questionário foi aplicado no final das atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, a fim de ampliar a coleta de dados e proporcionar aos alunos um instrumento de avaliação da experiência de utilizar o AVA como suporte pedagógico nas aulas presenciais. Essa análise de dados foi baseada nas respostas dadas pelos 37 sujeitos que participaram desta fase da pesquisa, sendo 23 alunos da turma de Comércio Exterior e 14 da turma de Logística.

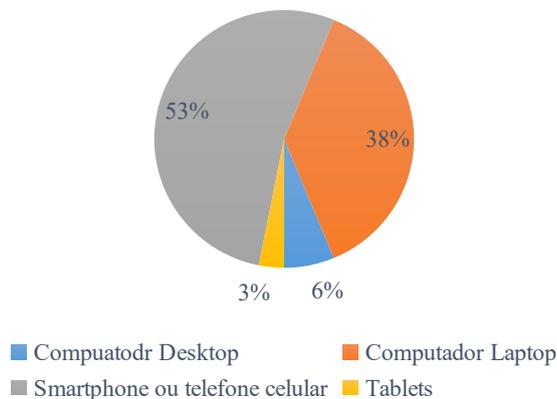
No primeiro momento do questionário, foi traçado um breve perfil dos alunos quanto à idade e gênero, que serviu de fundamentação para a análise do Pré –teste. Segundo Filatro (2018, p. 4), “esses dados ajudam a caracterizar o público que acessará o conteúdo a ser desenvolvido”.

O questionário foi dividido em duas partes. Os participantes responderam a perguntas relacionadas à familiaridade com recursos tecnológicos e à relação com a língua inglesa no *Campus*. Para isso, a primeira parte é apresentada em gráficos e a segunda vai interagir com quadros e textos explicativos.

O Gráfico 11 versa a respeito dos dispositivos eletrônicos que os alunos possuem. Nesta questão, eles puderam marcar a quantos dispositivos eles têm acesso, conforme ilustra o Gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 - Dados dos alunos da turma de Comércio Exterior - Questionário

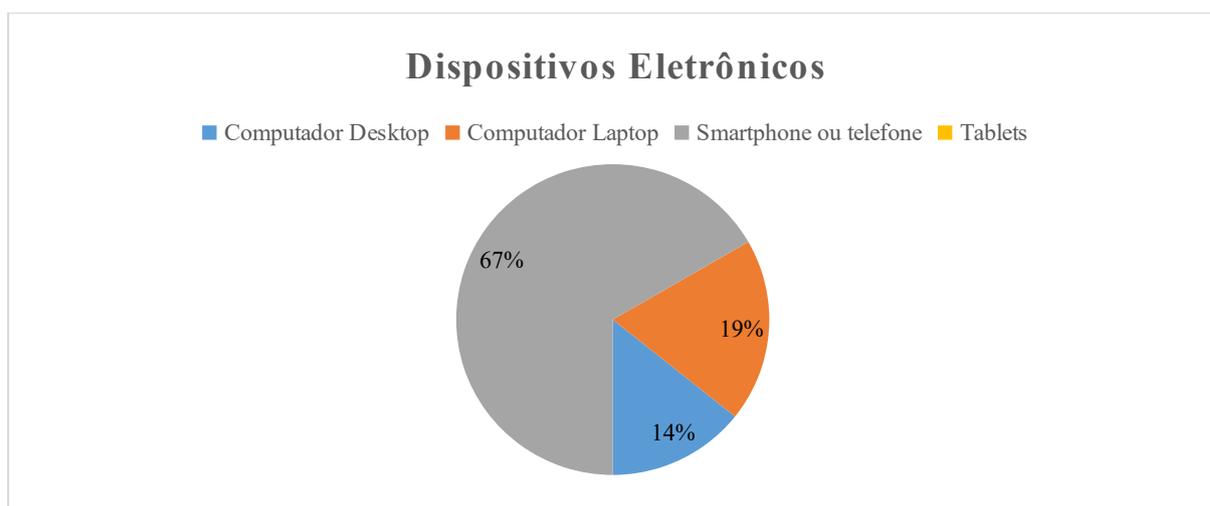
## Dispositivos Eletrônicos



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Observa-se que a maioria dos alunos de Comex possui um *smartphone*, além de computador *laptop*, seguido por *desktop* e *tablet*. Sendo assim, é possível inferir que 12 alunos usam dois dispositivos para ter acesso ao AVA: computador *laptop* e *smartphones*. Também, temos 5 alunos que somente têm e usam o *smartphone* para ter acesso às aulas; 1 aluno possui computador *desktop*, *laptop* e *smartphone*; 4 alunos só possuem *notebook*; e 1 aluno utiliza o *tablet* para desenvolver as atividades propostas no Ambiente Virtual. Em seguida, o Gráfico 12 apresenta os dados da turma de Logística.

Gráfico 12 - Dados da turma de Logística –Questionário



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

No que diz respeito à turma de Logística, 14 alunos participaram dessa segunda fase, dos quais 5 declararam que acessam as atividades apenas pelo celular; 5 alunos afirmaram que usam *laptop* e celular; 3 alunos têm possibilidade de acesso pelo *desktop*, *laptop* e *smartphone*; 1 aluno declarou que usa o celular e o *desktop*. Todos os alunos possuem celular

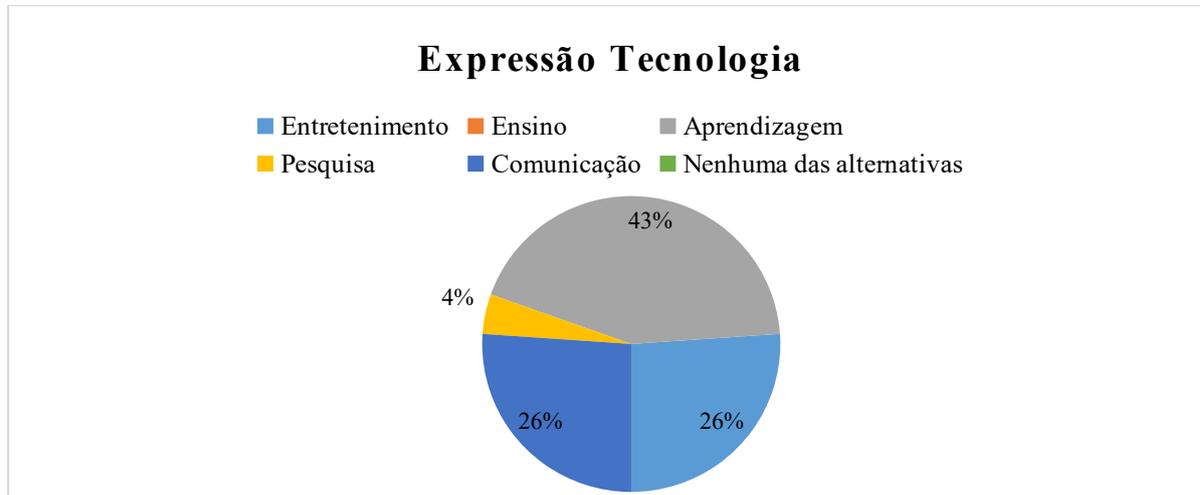
e oscilam entre os outros dispositivos eletrônicos.

Quanto ao acesso à internet em casa, todos os alunos da turma de Comex responderam que sim; 4 alunos acessam por meio de dados móveis e 19, por meio doméstico. Já os dados da turma de Logística apontam que 10 alunos têm acesso doméstico por conexão discada e 4, por meio de dados móveis.

Como usuários da internet, na turma de Comércio, 6 alunos se consideram hábeis e 17 responderam que sabem o suficiente. Na turma de Logística, 9 declararam que sabem o suficiente e 5 se consideram hábeis.

Ao serem questionados a respeito do seu conhecimento sobre o que é um ambiente virtual de aprendizagem AVA, tanto os 23 alunos do curso de Comércio Exterior quanto os 14 da turma de Logística responderam que conhecem e sabem como funciona a *Moodle*. A seguir, no Gráfico 13, podemos observar a expressão que mais se destaca quando os alunos de Comex utilizam o termo “tecnologia”.

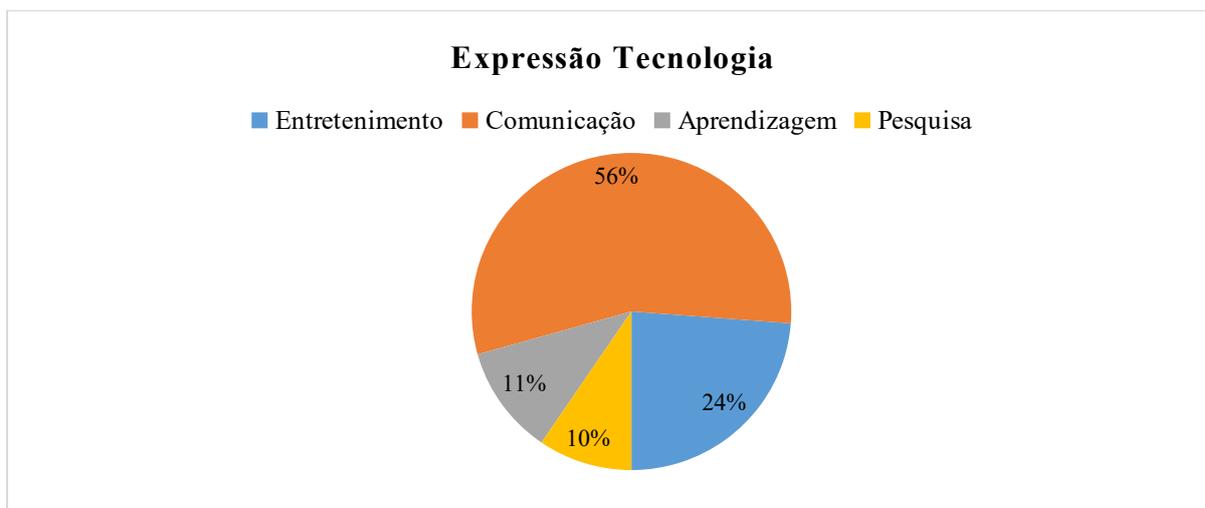
Gráfico 13 - Questionário – Tecnologia – Comex



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Nota-se que, dos 23 sujeitos da turma de Comércio Exterior, 10 fazem a conexão da palavra “tecnologia” com “aprendizagem”; 6, com o termo “entretenimento”; 6, com “comunicação”; 1, com “pesquisa”. O item “nenhuma das alternativas” não foi marcado. Para finalizar essa primeira parte do questionário, a expressão mais utilizada pelos alunos de Logística foi “comunicação”, seguida por “pesquisa”, “entretenimento” e, por fim, “aprendizagem”, conforme se observa a seguir, no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Questionário –Tecnologia- Logística



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

De acordo com Oliveira e Viggiano (2018), a popularização do uso da tecnologia é consequência dos inúmeros vídeos postados por *youtubers* ou *edutubers*. Esse último termo refere-se a professores, pesquisadores e especialistas em educação que compartilham vídeos sobre diversos temas. Alguns *edutubers* contam com muitos seguidores e conseguem ficar bem famosos nesse meio tecnológico.

Para o Comitê Gestor de Internet do Brasil (2018, p. 120), “o uso de vídeos e tutorias *on-line* [...] para aprender sobre tecnologias apresentou um crescimento [...]. Entre os alunos, o percentual também cresceu: de 63% em 2015, para 78%, em 2018”. Diante dos resultados obtidos, observa-se que os alunos estão conectados com a tecnologia e a utilizam para diferentes interesses, priorizando um ritmo pessoal de conhecimento.

Na segunda parte do questionário, os alunos responderam a questões relacionadas à língua inglesa no *Campus* Santana. Ao serem questionados se já tinham feito curso de inglês antes de ingressarem nesta Instituição Federal de Ensino, onde e por quanto tempo, 9 alunos da turma de Comex responderam que sim, oscilando entre *Wizard*, *CCAA*, *CNA* e *Fisk*, que são escolas de idiomas; 14 alunos responderam que nunca tinham feito curso de línguas antes de entrar no IFAP. Quanto à turma de Logística, 12 alunos declaram que nunca fizeram um curso de línguas; somente 2 responderam que sim, um no *CNA* e o outro no *PBF*; ambas são escolas de idiomas.

Os sujeitos também foram questionados a respeito da importância de estudar inglês nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifap. Nessa questão, tivemos os seguintes

resultados: na turma de Comércio Exterior, 21 alunos entendem que há necessidade da língua no mercado atual; 2 alunos relataram que estudam para aprender um novo idioma; na turma de Logística, 13 alunos seguiram o mesmo resultado da maioria da turma anterior, ou seja, a necessidade da língua no mercado; 1 aluno escolheu a opção “dispor do aprendizado de outra cultura”.

Os dados revelam que os estudantes têm plena consciência da relevância da aprendizagem da língua inglesa na atualidade, reconhecem a importância da língua e o diferencial que a aprendizagem faria na vida deles. Lima (2009, p. 9) ressalta que “a necessidade de aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão de *status* à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras”.

Em seguida, na opção que questionava, você acha que a disciplina tem contribuído para a sua formação, as respostas foram as seguintes:

#### **Alunos de Comércio Exterior**

- 19 alunos responderam “Sim”;
- 3 alunos marcaram a opção “Em parte”;
- 1 aluno escolheu “Um pouco”.

Nesse quesito, os alunos da Turma de Logística responderam:

- 11 alunos declararam “Sim”;
- 3 alunos escolheram a opção “Em parte”.

Perguntei à aluna CX2 por que a disciplina contribuía pouco para formação dela, e ela prontamente argumentou, conforme registrado no diário de bordo:

“*Teacher*, o inglês é muito importante, aprendi aqui que é a língua dos negócios, mas não me sinto confortável em falar, tenho vergonha, acho que preciso me dedicar mais, sei que ela é importante, mas não é

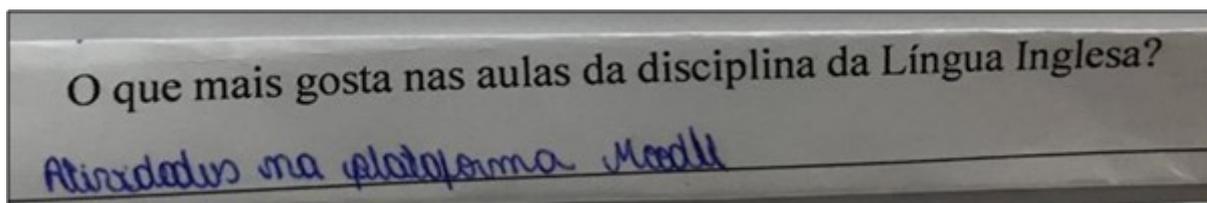
o meu foco”, relatou a aluna CX2 da turma de Comércio Exterior.

(Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

Observa-se que a aluna CX2 reconhece a importância da língua inglesa, mas ainda não está suficientemente motivada para aprendê-la. A Base Nacional Comum (2017) preconiza que os alunos do Ensino Médio estão inseridos num contexto cultural, digital e autônomo diferenciado. Por esta razão, eles reconhecem que a língua é um sistema que integra pessoas, lugares e o mundo digital. Para Oliveira (2009), aprender uma língua adicional na escola nem sempre é tarefa fácil, mas precisamos aproveitar a oportunidade e a proximidade que vivenciamos com o mundo digital e cultural em que os alunos estão inseridos. De acordo com Paiva (2009), a motivação é o foco do desenvolvimento linguístico dos alunos. Talvez o medo e a timidez estejam dificultando o processo de aproximação da aluna CX2 com a língua. Contudo, segundo Brown (2007), trata-se de um processo normal. Alguns alunos precisam de mais estímulos que outros e esse é o grande desafio tanto do aprendiz, quanto do professor.

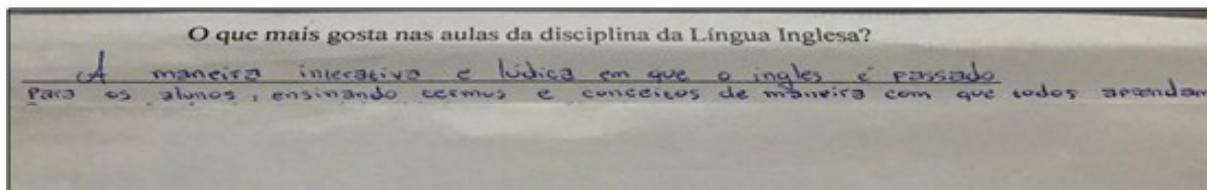
Na fase final do questionário, os sujeitos foram solicitados a descrever do que eles mais gostavam nas aulas de Língua Inglesa. Na sequência, algumas figuras (48, 49, 50, 51 e 52), recortadas dos questionários, que retratam o sentimento dos alunos, ao responderem a seguinte pergunta: O que mais gosta nas aulas da disciplina da Língua Inglesa?

Figura 48 - Relato da Aluna CX 9



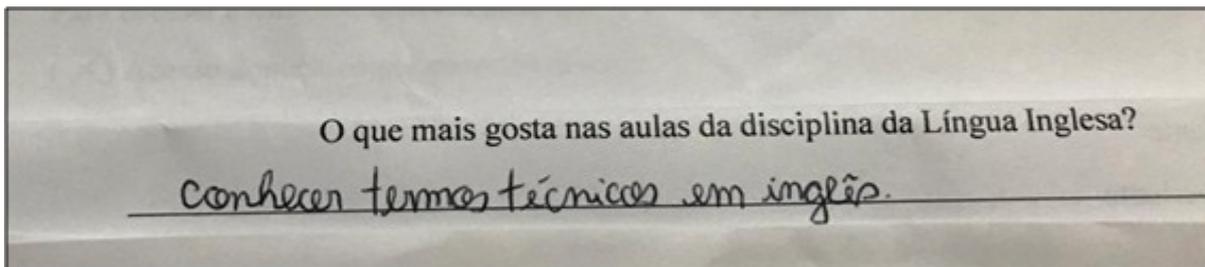
Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Figura 49 - Relato do aluno CX12

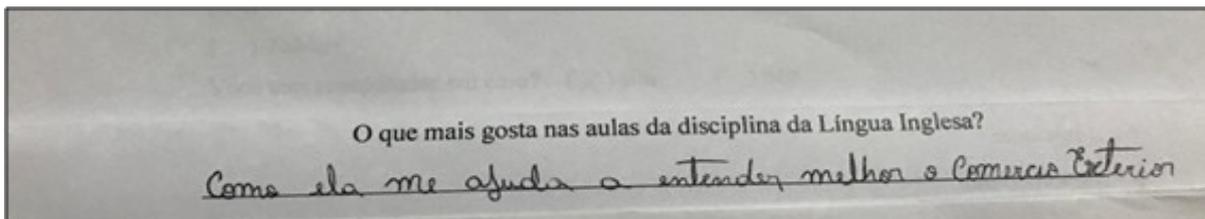


Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

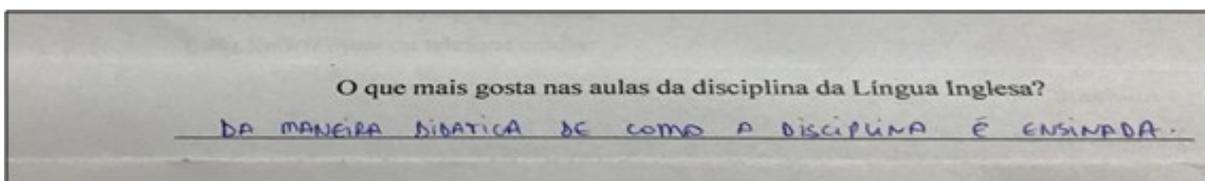
Figura 50 - Relato da aluna CX13



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).  
Figura 51 - Resposta da aluna CX2

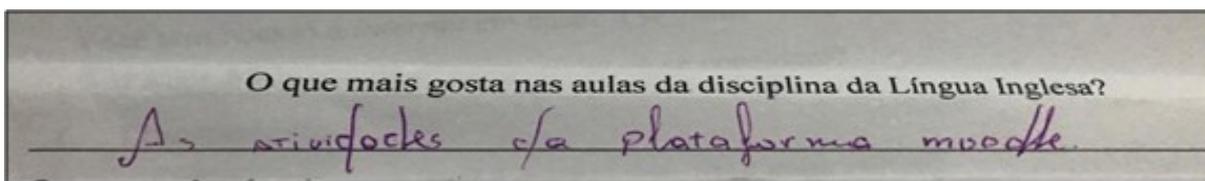


Fonte: Dados da pesquisadora (2019).  
Figura 52 - Resposta da aluna CX14

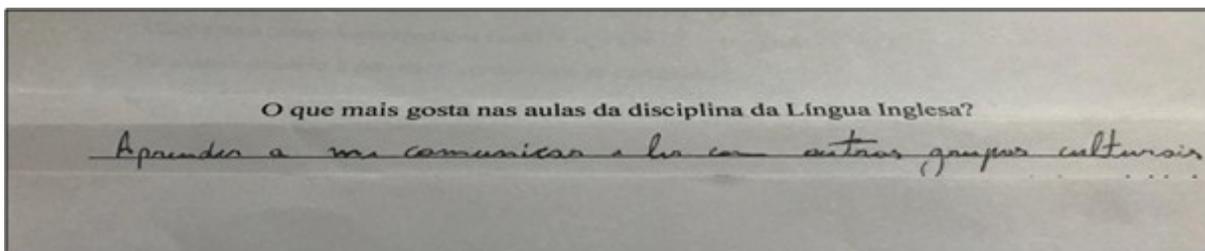


Fonte: Dados da pesquisadora (2019).  
Com base nessa mesma questão, seguem alguns depoimentos de alunos da turma de Logística para embasar esse tópico da Dissertação, conforme ilustram as Figuras 53, 54, 55, 56 e 57.

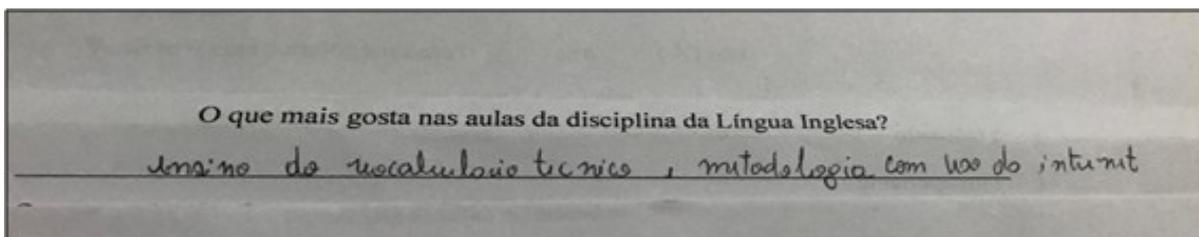
Figura 53 - Resposta da aluna LOG 9



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).  
Figura 54 - Resposta do aluno LOG 7

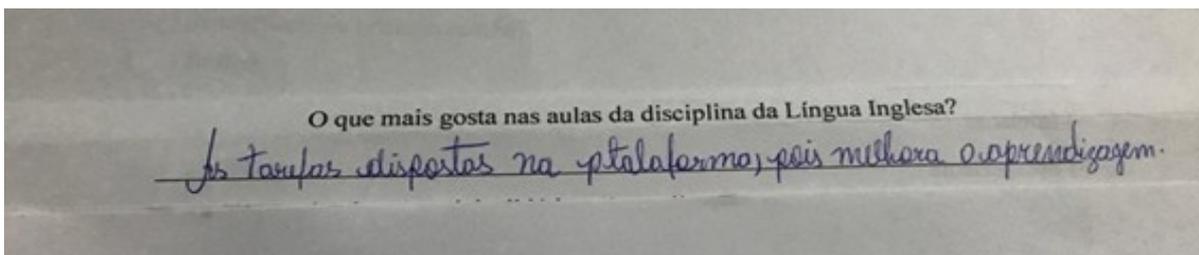


Fonte: Dados da pesquisadora (2019).  
Figura 55 - Resposta do aluno LOG 17



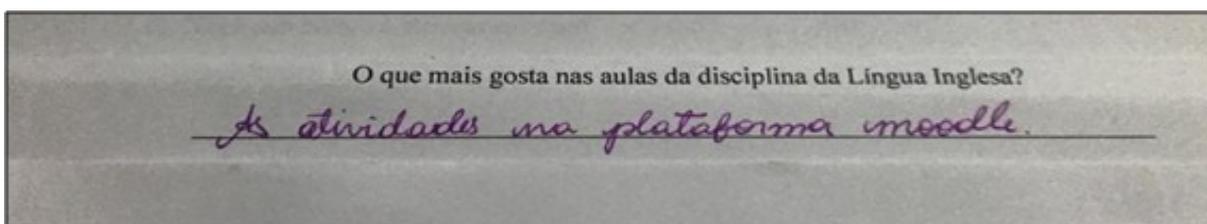
Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Figura 56 - Resposta da aluna LOG 19



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Figura 57 - Resposta da aluna LOG 8



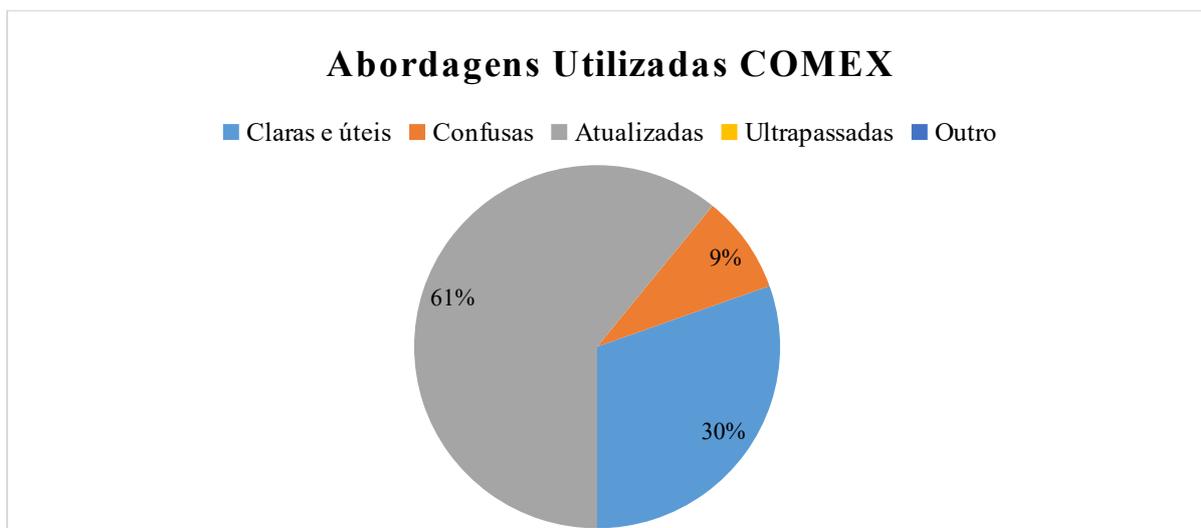
Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Tarnopolsky (2013) afirma que o ensino da língua focado especificamente no vocabulário voltado para carreiras profissionais tende a elevar a motivação dos estudantes, pois almejam qualificar-se profissionalmente. Sendo assim, todas as propostas de conversação focaram contextos reais de conversação, bem como o vocabulário técnico das áreas de Comércio Exterior e de Logística.

Conforme os relatos dos alunos sobre o AVA, é possível inferir que “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos, quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto [...]” (MORAN, 2013, p. 28). O desenvolvimento de atividades no Ambiente Virtual foi uma possibilidade de muitos alunos vivenciarem a língua em outra perspectiva, além de conhecerem outras funções desse *software*, que era visto como sendo apenas um repositório de documentos.

Na penúltima questão, indagou-se a opinião dos alunos acerca da abordagem escolhida pela professora em sala de aula, conforme apresentado no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Abordagem utilizada – Questionário - Comex



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Nesse item, 14 alunos declararam que as abordagens foram atualizadas; 7 alunos as acharam claras e úteis; 2 alunas entenderam que elas foram confusas, pois, segundo elas:

“Professora, essa mistura do ensino presencial e usar uma ferramenta digital me deixou com mais compromissos, as vezes atividades em sala e atividades no AVA, eu prefiro que fique em um só ambiente. A proposta é interessante, mas é muito trabalho”, declarou a aluna CX 9.

(Diário de bordo da pesquisadora 2019)

Na mesma linha de argumentação, a aluna CX 17 declarou:

“*Teacher*, eu gosto muito de inglês, mas misturar dessa forma me deixou confusa. Prefiro só a aula de gramática ou interpretação de texto, assim é mais fácil”.

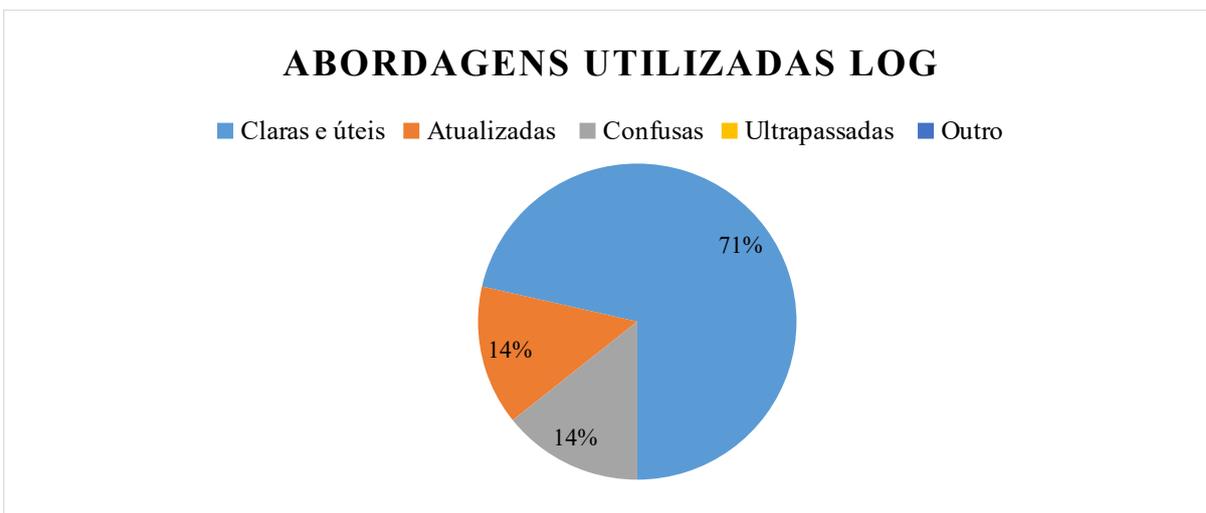
(Diário de bordo da pesquisadora, 2019)

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), o uso de tecnologias digitais na educação sempre trará desafios para os sujeitos envolvidos no processo educacional, tendo em vista que se busca [...] desenvolver a autonomia e a reflexão dos envolvidos, [...]” (*Ibidem*, 2015, p. 47). Ainda, segundo os autores, é de suma importância compreender que as turmas são diferentes e nem todo mundo segue o mesmo ritmo ou tem os mesmos interesses; o

avanço precisa ser devagar, reflexivo e crítico.

Para completar essas informações, abaixo, no Gráfico 16, os dados detalhados da turma de Logística no que diz respeito às abordagens utilizadas na disciplina Inglês Técnico.

Gráfico 16 - Abordagens Utilizadas – Questionário - Logística



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Finalizando a análise descritiva dos dados do questionário, a última questão perguntou aos alunos com que frequência o vocabulário técnico é utilizado nas aulas de inglês: 20 alunos da turma de Comércio Exterior responderam que o utilizam sempre; 3 alunos marcaram a opção, “às vezes”. Compilando os dados da turma de Logística, 13 alunos responderam que os termos técnicos são sempre utilizados na disciplina e 1 aluno relatou que não.

Os dados compilados permitem inferir que a maioria dos alunos participou das atividades e saiu com uma visão positiva das propostas que integraram o uso do AVA e do ensino de inglês. Gardner (1985) contribui positivamente para o ensino de línguas, quando traz discussões acerca da motivação para aprender e ressalta que o trajeto da aprendizagem é uma “combinação de esforço e desejo para alcançar o objetivo de aprender a língua [...] (GARDNER, 1985, p. 10).

Também é possível inferir que o uso do AVA trouxe flexibilidade e a integração das atividades presenciais adotadas no decorrer da pesquisa. A proposta sempre foi interagir com o ensino presencial e enriquecer as aulas de inglês técnico, pois trazer a tecnologia para sala de aula hoje em dia não é novidade, é atualização. Segundo Fett e Nébias (2005, p. 113), “[...] a tecnologia é um fenômeno que vem causando impacto na vida do ser humano, transformando cada vez mais a sua forma de trabalhar, de relacionar-se, de pensar, de divertir-

se e, até mesmo, de ensinar e aprender”.

É relevante, observar que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa participaram de inúmeras tarefas, saíram da zona de conforto e conseguiram interagir com a língua adicional por meio do AVA. Para Schlatter e Garcez (2012), tratar a língua como adicional nas escolas estabelece uma conexão. O aprendiz, dentro desse contexto, tem autonomia, é ativo e responsável pela sua aprendizagem. Beherens (2013) afirma que o uso de tecnologias em sala de aula possibilita atitudes inovadoras, resgata o protagonismo estudantil, além de conectar os envolvidos com o mundo em tempo real.

Os sujeitos dessa pesquisa participaram de 6 encontros presenciais e, ao mesmo tempo, realizaram 13 atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A pesquisa de dados evidencia que o uso desse *software* propiciou a criação de ambientes diferenciados, interativos e motivadores.

Para concluir a análise descritiva dos dados, a última proposta trata da realização do Pós-teste, lembrando que, nesta pesquisa, tivemos, no início, a aplicação do pré-teste, que mapeou o conhecimento prévio dos alunos das turmas de Comércio Exterior e de Logística. Em seguida, foram realizadas as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem e as oficinas presenciais, bem como o questionário, a aplicação do pós-teste, a observação e o diário de bordo.

Nesse estudo, optamos pela imersão nos dados e pela triangulação, para aumentar as chances de validação e de seriedade, além da visão holística das práticas adotadas, considerando que a pesquisa tem enfoque qualitativo. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 16), o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão de profundidade do fenômeno em questão”.

Do ponto de vista educacional, esta proposta buscou analisar o percurso da aprendizagem discente na instituição. As práticas aconteceram, foram mapeadas e analisadas para que a pesquisa em questão contribuísse de forma crítica e significativa para a escola e para a vida profissional dos alunos que foram sujeitos da pesquisa.

Essas práticas também serviram para integrá-las ao conhecimento prévio dos alunos, o chamado de conhecimento espontâneo, bem como aos resultados das suas experiências com o conhecimento científico, o aprendido em escolas e cursos, como bem ressalta Vigotsky

(1993). Nesse sentido, destaca-se que essa proposta *blended*, integrando ações presenciais e a distância, pode ser considerada uma “concepção de rede, de teia, de interconectividade e de inter-relações entre os sistemas vivos”, como bem ressalta (BEHRENS, 2013, p. 100).

Outro aspecto a considerar é que pesquisar estratégias de ensino da língua adicional por meio do AVA *Moodle* não é uma superinovação, mas uma possibilidade de pensar em cada vez mais misturar o ensino presencial e plataformas digitais. Esta pesquisa nos ensinou que mapear o perfil digital dos alunos é de suma importância para o percurso do ano letivo. Ela também evidenciou a necessidade de melhorar o uso da internet no *Campus*, de desafogar os laboratórios de informática e de investir em ferramentas tecnológicas para ampliar o acesso dos alunos. Assim, seguimos para a última seção da análise de dados, que aborda especificamente o resultado do pós-teste aplicado aos sujeitos dessa pesquisa.

### **1.1 Análise do Pós – Teste**

O pós-teste, aplicado no dia 08 de novembro de 2019, às turmas de Comércio Exterior e de Logística, alcançou os 42 sujeitos que iniciaram a pesquisa. O intuito dessa aplicação foi observar a adaptação das turmas e se houve crescimento com as práticas desenvolvidas, tendo em vista que os alunos foram expostos a situações reais de comunicação, a textos autênticos e a atividades teórico-práticas, que enfatizaram o uso da língua adicional inglês. Para Moreira (2011, p. 159), “após a segunda aplicação, os dois conjuntos de dados são correlacionados e a correção obtida estima a fidedignidade do teste”.

Sendo assim, os resultados foram confrontados para observar se houve crescimento ou não das turmas nas três fases do Pós – Teste. Assim, como no pré-teste, os três momentos são avaliados em 10 pontos cada um. São 5 questões na primeira e 4 na segunda etapa, que somaram 10 e 8 pontos. Em todas as fases, cada questão valeu 2 pontos. Essa pontuação serviu para avaliar quantitativamente as turmas de Comércio Exterior e de Logística, bem como para a construção dos gráficos e a respectiva interpretação acerca do desenvolvimento linguístico dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A entrevista dirigida repetiu as mesmas perguntas do Pré-Teste e serviu para trabalharmos o *speaking* das turmas, com sentenças simples. Muitos teóricos têm contribuído com teorias que abordam a aquisição da linguagem. Sendo assim, Lado (1954) publicou 17 princípios para estudos científicos da linguagem. O primeiro deles ressalta que a fala vem

antes da escrita. Paiva (2014, p. 19) corrobora, afirmando que “ouvir e falar devem preceder a leitura e a escrita”. Por essa razão, o primeiro momento de ambos os testes objetivou colocar os alunos nessa situação real de comunicação. Na Figura 58, a imagem do primeiro momento do Pós-Teste e, em seguida, o gráfico 17, com os dados comparativos das duas turmas.

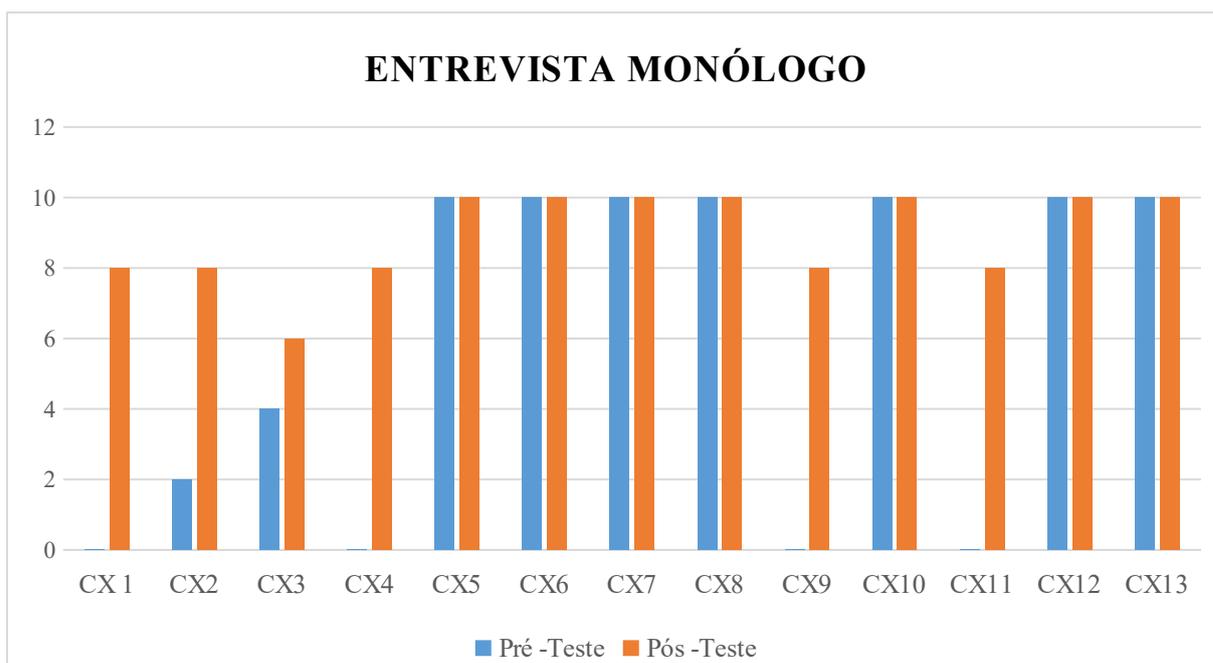
Nessa última fase da coleta de dados, as turmas foram divididas em grupos de 10/9 alunos para que todos participassem.

Figura 58 - Entrevista Pós-Teste

1º Momento (Entrevista Dirigida)	<i>Subject: Personal Identification</i>	<u>Evaluation</u>
10 pontos	1. What's your name? a. If necessary "What's your surname?"	1.
	2. How old are you?	2.
	3. Where do you live?	3.
	4. How do you come to school?	4.
	5. Have you got any brothers or sisters?	5.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Gráfico 17 - Dados comparativos do Monólogo – Grupo 1 Comércio



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Todos os alunos desse primeiro grupo<sup>21</sup> avançaram no pós-teste, principalmente, as  
<sup>21</sup>Essa parte da análise foi dividida em grupos para facilitar a visibilidade dos gráficos.

alunas CX2 e CX3, que alcançaram 2 e 4 respectivamente na primeira etapa. A aluna CX3 fez o seguinte relato quando finalizou a primeira etapa:

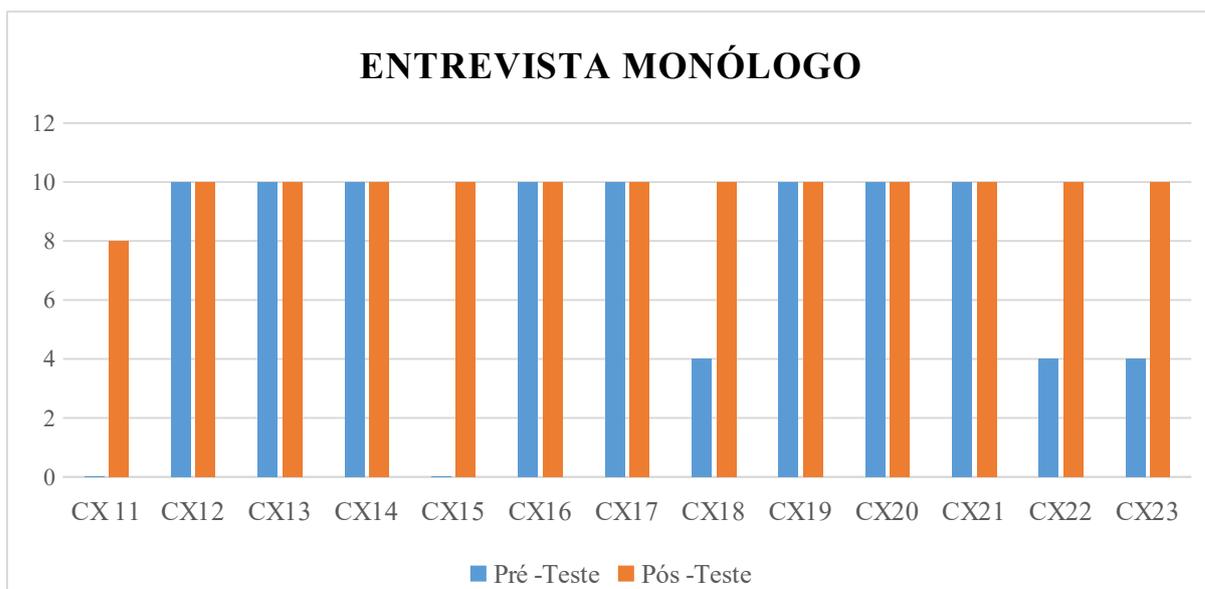
*“Teacher, eu sempre tive pavor de falar inglês, quando vejo que temos colegas que falam muito bem, fico com muita vergonha de errar, eu sei que não somos nativos, que temos milhões de chances de aprender sozinhos, mas agora depois de tantos momentos que fomos obrigados a usar a língua, me sinto mais à vontade”.*

(Relato da aluna CX 3, Diário de bordo da pesquisadora, 2019)

Observando os dados do gráfico e o relato da aluna CX 3 retomo os preceitos defendidos por Moran (2015), quando afirma que os resultados alcançados em sala de aula são frutos das práticas adotadas nesse espaço, seja ele presencial ou virtual. Schneider (2015) corrobora que o ensino voltado para as necessidades dos alunos traz desafios, mas a flexibilidade e a autonomia são agentes que conectam os sujeitos às suas reais necessidades.

Dando continuidade à aplicação das entrevistas, o último grupo da turma de Comex conseguiu a seguinte pontuação, conforme o Gráfico 18, com o estudo comparativo do primeiro momento da entrevista com a turma supracitada.

Gráfico 18 - Dados comparativos do Monólogo – Grupo 2 Comércio



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

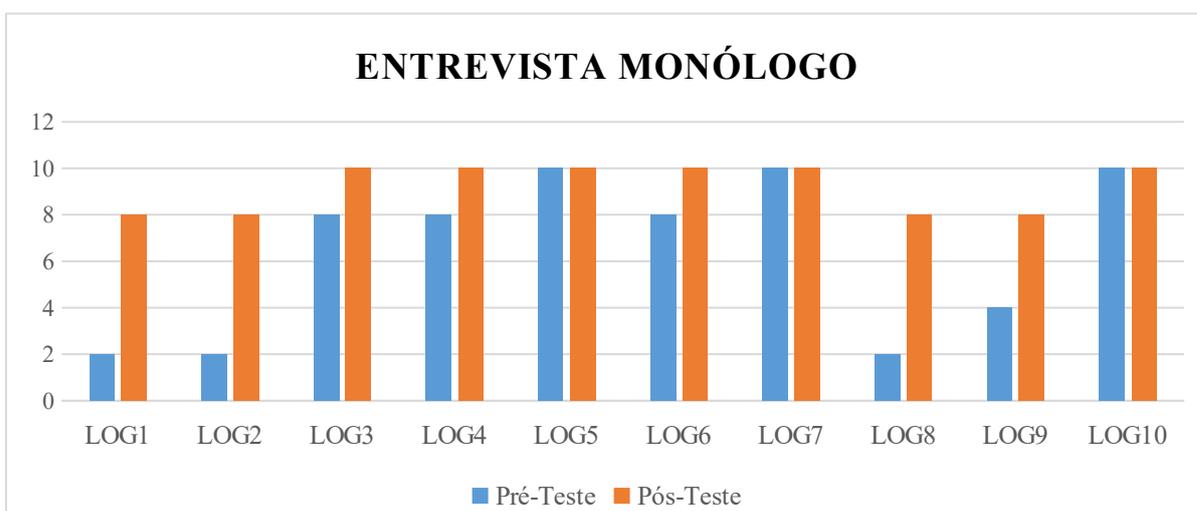
Observamos que o aluno CX 11 não conseguiu responder à questão 4, mas teve um grande avanço, assim como os alunos CX 19, CX22 e CX 23, que alcançaram uma média

baixa no pré-teste, mas conseguiram nota máxima no pós-teste.

Christensen (2012, p. 17) sugere que o aprendizado centrado no aluno “abre a porta para que eles aprendam de acordo com modalidades, que se adaptem aos tipos de inteligência, nos lugares e nos ritmos preferidos por eles [...]”.

Na sequência, os dados da primeira etapa da turma de logística, separados por ordem de aplicação, primeiro 10 alunos e, em seguida, 9. A seguir, o Gráfico 19, que ilustra comparativamente a caminhada do primeiro grupo de logística, no Pré-Teste e no Pós-Teste.

Gráfico 19 - Dados comparativos do Monólogo – Grupo 1 Logística



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Os primeiros dados comparativos da turma de Logística evidenciam que os alunos que obtiveram notas entre 2, 4, e 8 na primeira parte do pré-teste (LOG1, LOG2, LOG8 e LOG9) conseguiram pontuar de forma satisfatória no pós-teste. No Gráfico 20, os dados dos 9 alunos restantes da turma de Logística.

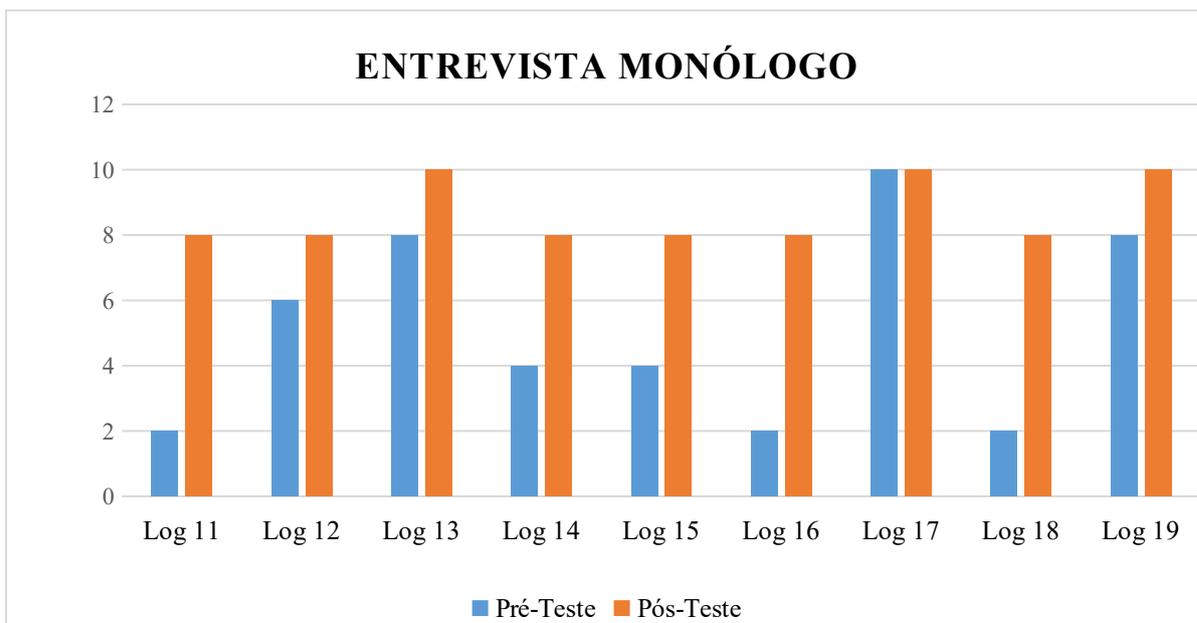


Gráfico 20 - Monólogo – Logística – Grupo 2

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na segunda parte do Pós-Teste, os alunos participaram novamente de uma entrevista; no entanto, nesta parte, havia imagens para auxiliar no desenvolvimento da atividade, que finalizava com a leitura de um texto. A Figura 59 demonstra a segunda parte do Pós-Teste.

Figura 59 - Segunda parte do Pós-Teste

2º Momento	Material fornecido para os alunos	1.
(Monólogo) 5 minutos	A. PICTURE 1 (Port Facilities)	2.
Descrição de imagem (5 pontos)	1. What is this picture about?	3.
+	(Orientação do discurso, se necessário)	4.
	2. List the different port facilities you see in picture 2.	5.
	PICTURE 2 – 3. Can you see your favorite port facilities?	
Leitura (5 pontos)	4. Can you name 3 other port facilities?	
	5. There's a natural or artificial harbor in picture 2?	
	6. TEXT: Maritime Ports in Bahia State	
	Instructions: a. First, read the text silently; b. Read loudly the 3 first sentences.	

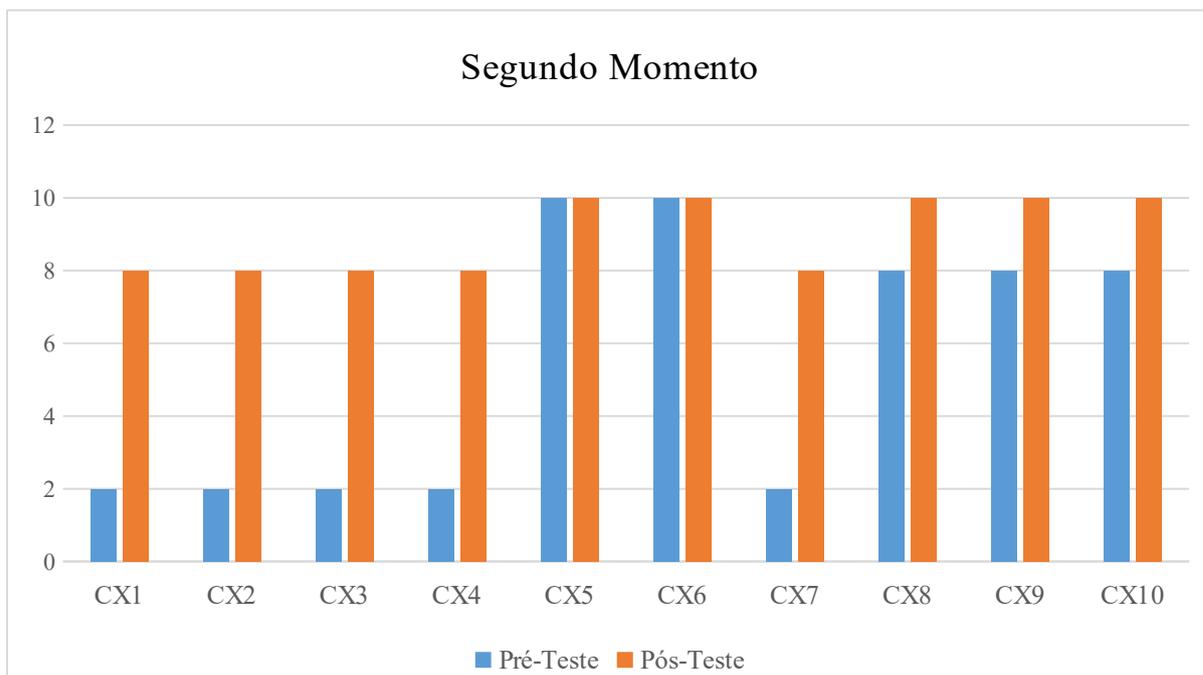
Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Nessa segunda parte, os alunos foram avaliados em 10 pontos, distribuídos na participação oral. A sexta questão não entra na contagem de pontos para não distorcer a tabulação de dados. Sendo assim, os resultados são confrontados com todos os gráficos, para observar o comportamento dos alunos tanto na primeira, quanto na segunda etapa de testes.

Para Moreira (2011), quando trabalhamos com testes na pesquisa, é de suma importância o segundo momento, intitulado pelo autor de *reteste*, que deve obedecer a um intervalo de tempo para que os alunos esqueçam as habilidades trabalhadas naquele primeiro

momento e sejam expostos a novos e aos mesmos conteúdos trabalhados no primeiro teste, a fim de evidenciar a fidedignidade e a validade dos resultados da pesquisa e a análise de dados. Sendo assim, segue o gráfico com os dados, primeiramente dos alunos de Comex e, em seguida, da turma de Logística, divididos em grupos de 10/13 alunos (Turma de Comércio) e 10/9 (Turma de Logística).

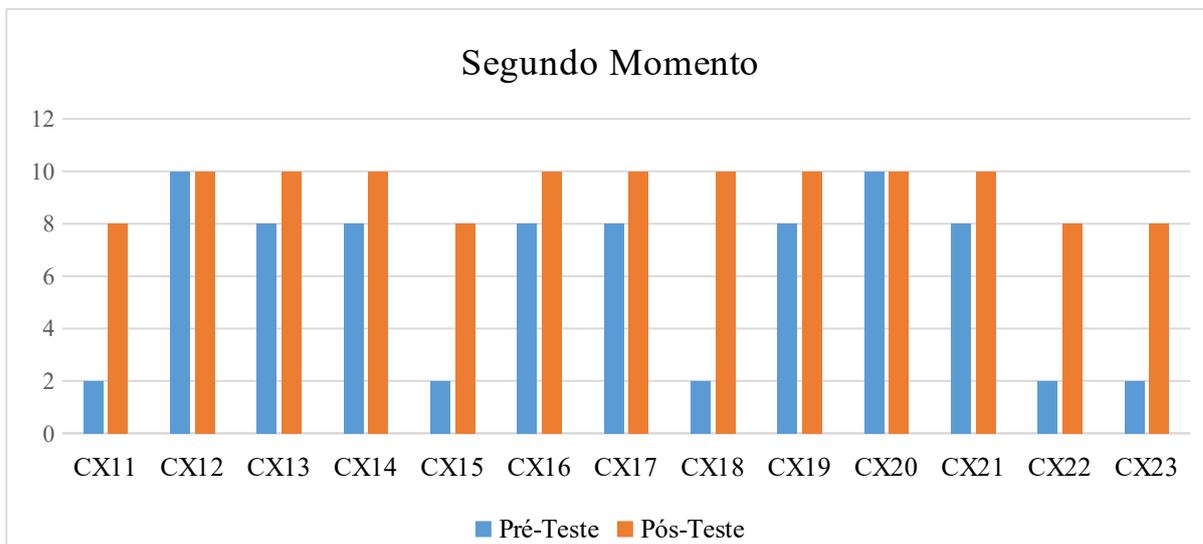
Gráfico 21 - Dados comparativos – Segundo momento - Comércio Exterior – Grupo 1



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Os dados apresentados apontam que o Pós-Teste tem um valor primordial na pesquisa, pois serve para validar as ações desenvolvidas no decorrer da coleta de dados, tendo em vista que, após a exposição dos alunos a todas as tarefas propostas, na última atividade, o Pós-Teste, eles demonstraram mais segurança na resolução das atividades. Um dado interessante é que todos os alunos que alcançaram 2 pontos no pré-teste, tiveram a mesma pontuação de 8 pontos no pós-teste. Da mesma forma, os alunos que tiveram a nota 10 na primeira aplicação seguiram com a mesma nota na segunda etapa. No Gráfico 22, a participação da turma de Comércio Exterior nesse segundo momento do teste.

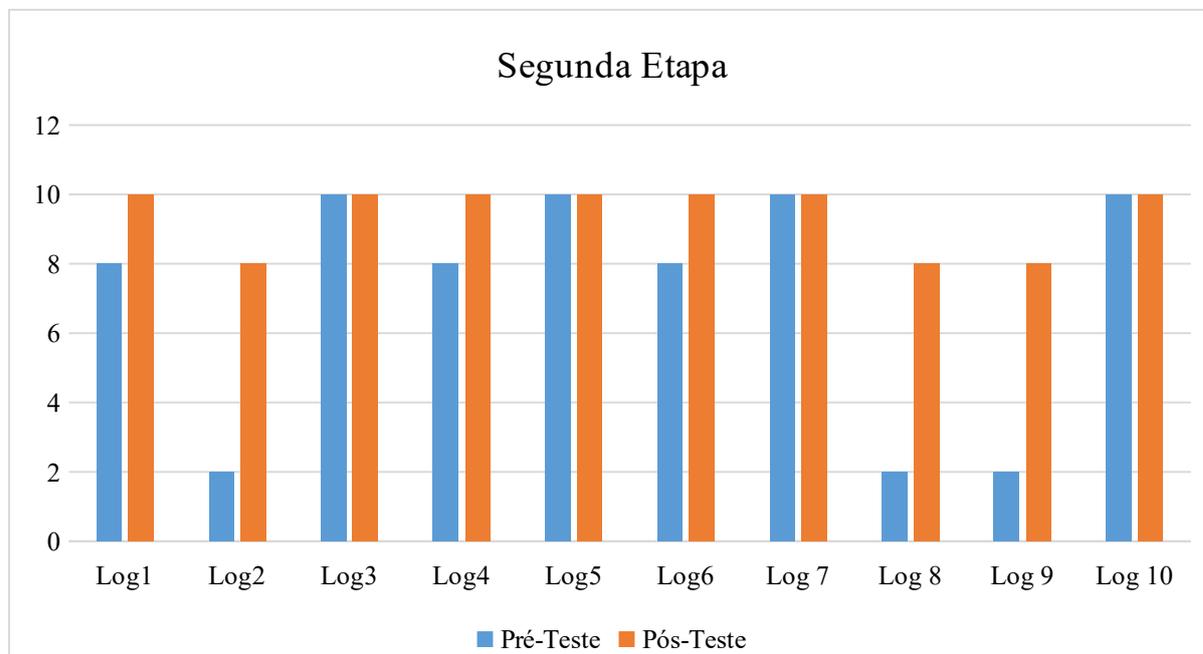
Gráfico 22 - Dados comparativos – Segundo momento - Comércio Exterior – Grupo 2



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

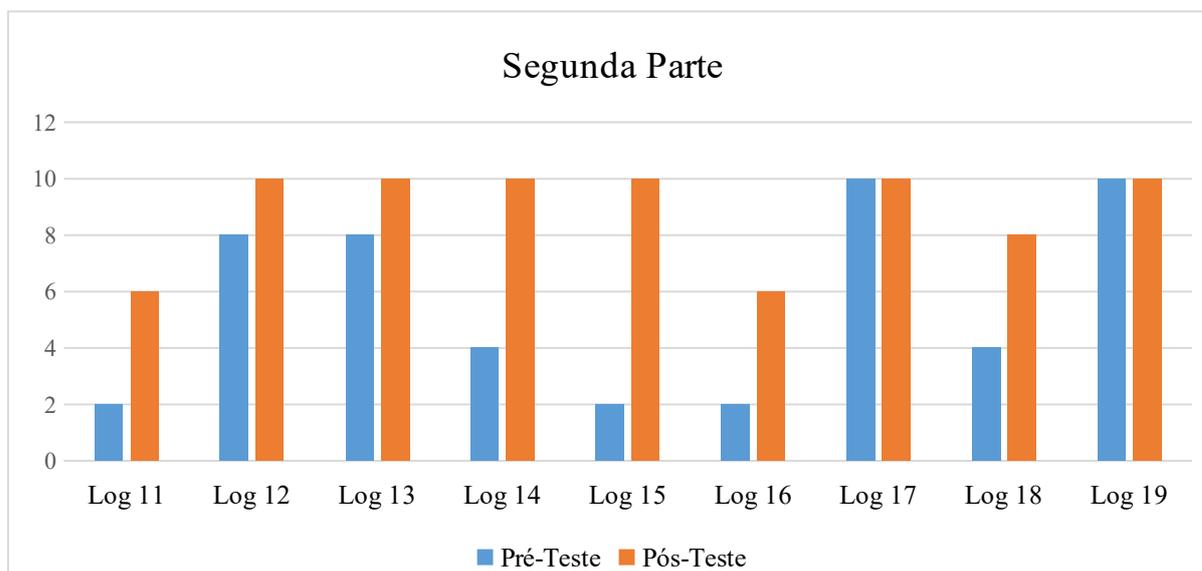
Finalizando a segunda etapa, os dados coletados da turma de Logística, confrontados com os resultados obtidos no Pré-teste. Seguem os Gráficos 23 e 24 com os dados tabulados.

Gráfico 23 - Dados comparativos – Segundo momento -Logística– Grupo 1



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Gráfico 24 - Dados comparativos – Segundo momento-Logística– Grupo 2



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Nesta última etapa, é possível notar que a aluna LOG 15, inicialmente com 2 pontos no pré-teste, conseguiu avançar para 10 pontos nesta fase. Ela fez o seguinte relato:

“Particularmente, tenho muitas dificuldades em inglês, não consigo entender, mas decidi me dedicar mais para chegar nas propostas de conversação e participar da aula, coloquei como meta, me dedicar mais e atingir um 10, nessa parte é bem importante para mim”.

(Relato da aluna LOG 15, Diário de Bordo da pesquisadora, 2019)

A motivação expressa no relato da aluna LOG 15 reflete os estudos de Pischetola (2016, p. 62), ao afirmar que, “quando um sujeito se envolve em uma atividade por iniciativa própria, por curiosidade pessoal, fala-se em motivação intrínseca”. A mesma autora também se refere à motivação extrínseca, que, segundo ela, “caracteriza-se pela realização de uma ação que visa ao conhecimento social ou ao recebimento de recompensas materiais”.

Nesse caso específico, é possível inferir que as duas motivações fizeram parte do crescimento linguístico da aluna, pois traçar metas para alcançar um objetivo, por iniciativa própria, segundo a autora, é o alcance da autonomia.

Para finalizar a análise de dados do Pós-teste, a última proposta foi dividida em 5

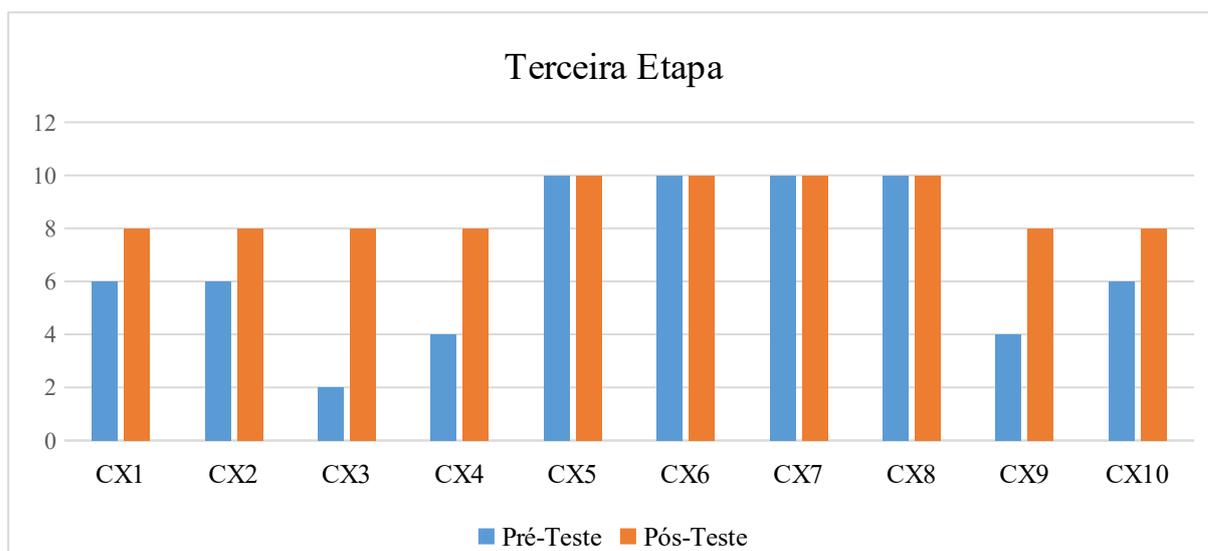
questões, cada uma valendo dois pontos. Os alunos foram orientados a ler e a interpretar um texto. Seguindo as dinâmicas anteriores, na sequência, os dados comparativos da turma de Comércio Exterior, dividida em dois grupos. Antes disso, a Figura 60 com a última proposta do Pós-Teste, além dos gráficos 25 e 26, que mostram o desempenho comparativo dos alunos de Comércio Exterior, no que diz respeito ao Pré e ao Pós –Teste.

Figura 60 - Terceiro Momento do Pós –teste

<b>3º Momento</b> (Interação aluno/examinador) 7 minutos 10 pontos	<b>Instructions: Answer the questions about the text</b> 1. How many maritime ports are there in the State of Bahia? 2. Which one is located in the Greater Salvador area? 3. Which one is located in the southeast of state? 4. What kind of dry bulk cargo does the port receive as import? 5. What kind of bulk cargo does the Port of Ilhéus handle?	1.
		2.
		3.
		4.
		5.

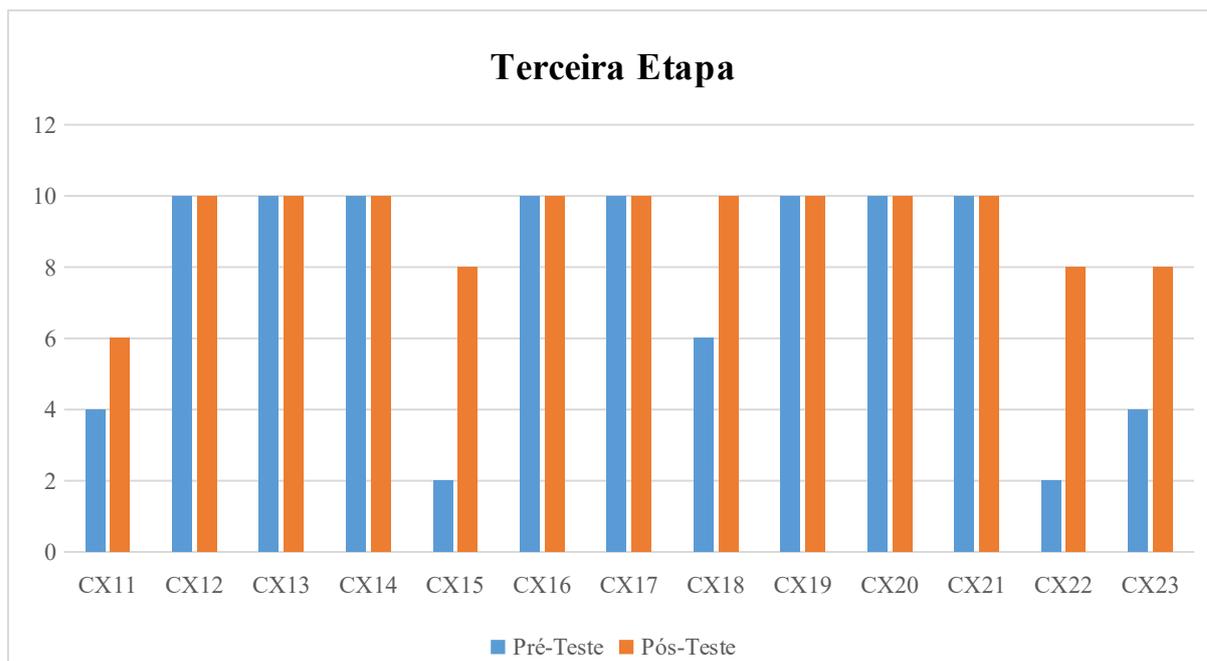
Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Gráfico 25 - Terceira etapa comparativa da turma de Comércio Exterior – Primeiro grupo



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Gráfico 26 - Terceira etapa comparativa da turma de Comércio Exterior – Segundo grupo



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Assim como os demais gráficos demonstram, os alunos que obtiveram média entre 2, 4 e 6 pontos conseguiram realizar com mais efetividade essa última parte do pós-teste. Os alunos que alcançaram 10 pontos no primeiro momento repetiram o mesmo resultado. Com exceção do aluno CX 18, que não faz curso de idiomas, os demais que alcançaram 10 pontos fazem curso de idiomas fora da instituição. CX 18 atingiu um crescimento de 10 pontos, em comparação às notas da primeira etapa, quando ele alcançou 4, 2 e 8 e no pós-teste ele obteve 10 em todas as etapas. Ele relatou como foi esse processo durante a pesquisa:

“Professora, eu sou esportista, gosto de concorrer e ganhar, quando vi que poderia ficar para trás me dediquei um pouco mais e deu certo. Acho que a gente cria uma barreira com a língua, parece que essa realidade não é nossa, mas eu sou estudante de Comércio Exterior, se eu quero crescer profissionalmente preciso me dedicar. Acho que estava faltando todas essas práticas e atividades que não se repetiam tanto, para tirar um pouco da chatice das aulas”.

(Relato do aluno CX18, Diário de Campo da pesquisadora, 2019)

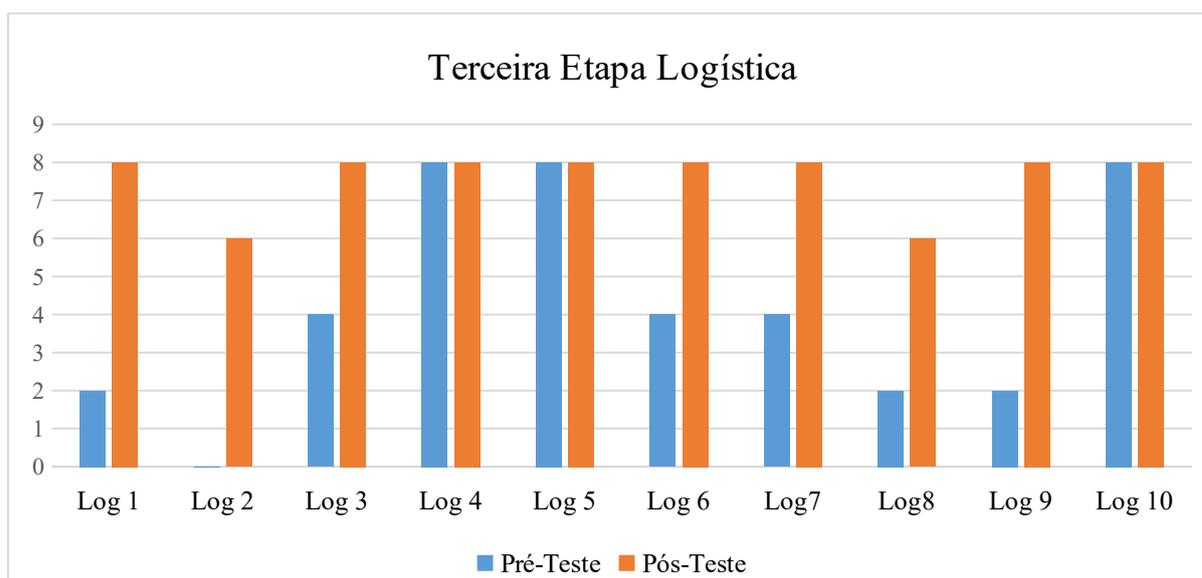
Richards e Rogers (2001) acreditam que o uso de tarefas é o alicerce para aprender uma língua adicional. Não existe uma receita pronta, conforme preconiza Almeida Filho (2007), para quem o aprender do aluno deve estar conectado com o ensinar do professor. Se esta conexão não existe, não há aprendizagem. Richards e Rogers (2001) ainda sugerem que

“[...] tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, refrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning” (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 228).

Com base nos relatos, acredita-se que a motivação é sempre uma aliada do processo de aprendizagem. Por meio dela, os alunos conseguem avançar nos estudos e quebrar as barreiras pré-estabelecidas, que foram sendo construídas ao longo dos processos educacionais. Pensar a língua como adicional facilita bastante, em vez de considerá-la, com era até então, como estrangeira, como sendo do outro, ou, parafraseando Leffa (2010), percebê-la como sendo apenas uma companheira necessária para viagens culturais e linguísticas. O relato do aluno CX 18 trata especificamente da motivação para estudar e das atividades que ele conseguiu realizar com mais habilidade, depois de esforçar-se mais um pouco, demonstrando até certa afeição, diante da possibilidade de aprender um pouco mais do inglês.

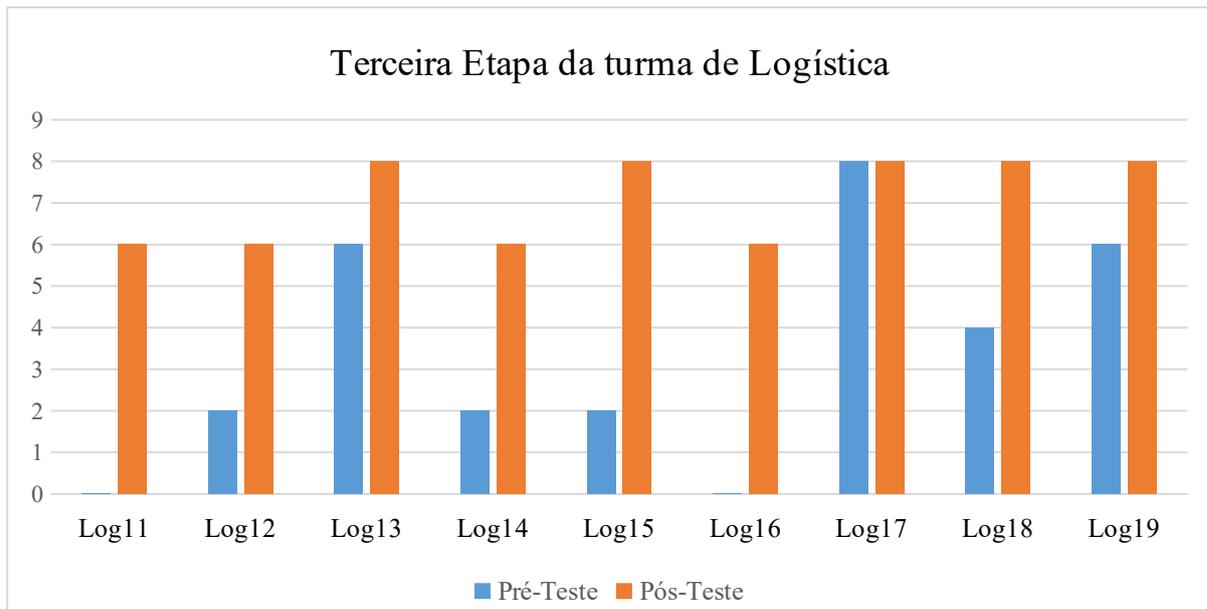
Para Almeida Filho (2007, p. 11), “aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno [...]”. Seguem os gráficos 27 e 28 da turma de Logística, referentes à terceira etapa do pós-teste.

Gráfico 27 - Terceira etapa da turma de Logística – Primeiro grupo



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Gráfico 28 – Terceira etapa da turma de Logística – Segundo grupo



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Nessa terceira etapa de análise da turma de Logística, é possível observar que 3 alunos zeraram o Pré –Teste e conseguiram avançar com 6 pontos cada um. A aluna Log 15 mais vez avançou consideravelmente no Pós-Teste. Além disso, os alunos que estudam ou já estudaram em cursos livres de idiomas conseguiram manter mais uma vez a média de pontuação. Sendo assim, tivemos 100% de participação dos sujeitos envolvidos tanto no Pré-teste quanto no Pós-Teste, além de um crescimento positivo, tanto qualitativo quanto quantitativo. Os alunos conseguiram compreender a proposta de trabalhar os conhecimentos técnicos utilizando o AVA. Ainda, com todas as tarefas acontecendo simultaneamente, eles conseguiram melhorar suas habilidades linguísticas.

O Pré-Teste e o Pós-Teste trabalharam as 4 habilidades, que geralmente são descritas para o ensino de inglês. Sendo assim, depois de todos os instrumentos de coleta de dados serem apresentados, é possível afirmar que houve uma integração das habilidades que balizam o ensino de línguas.

No próximo capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção apresenta as considerações finais desta pesquisa. Retomo os objetivos e a pergunta norteadora que orientaram o trabalho, com reflexões, limitações e encaminhamentos para a realização do estudo.

Vale ressaltar que adequar as aulas presenciais ao Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* foi uma proposta de hibridizar as minhas práticas docentes e proporcionar aos alunos, maior interação e desafios, frente à necessidade de ampliação e de resignificação desse ciberespaço. Essa pesquisa não teve como objetivo abordar práticas de ensino no ensino médio presencial sem o mínimo de planejamento, tampouco direcioná-las para situações de avaliação ou de averiguação da aprendizagem na língua adicional inglês, mas, sim, apontar esse *software* como uma possibilidade interativa e colaborativa para o ensino de vocabulário técnico, que os alunos estudam no decorrer dos cursos.

Ao longo do segundo semestre letivo de 2019, implementei e realizei as atividades práticas, unindo duas turmas de ensino médio de cursos distintos, a fim de trabalhar com mais ênfase, o vocabulário técnico das áreas de Comércio Exterior e de Logística. No decorrer do ano letivo, propus a integração das aulas presenciais com o AVA, com as seguintes finalidades: descrever os recursos tecnológicos que integram a Plataforma; organizar um ambiente virtual de aprendizagem, utilizando os recursos tecnológicos do *software Moodle*; explorar as ferramentas da Plataforma para o ensino técnico da língua inglesa; verificar as possíveis contribuições das ferramentas tecnológicas do ambiente virtual de aprendizagem, para o ensino de inglês técnico, na perspectiva dos alunos. Com base nesses objetivos, encaminhei a pesquisa para responder à seguinte pergunta: Como os recursos da plataforma

*Moodle* podem contribuir no processo de ensino técnico da Língua Inglesa no Instituto Federal do Amapá?

Na tentativa de responder a essa pergunta, elaborei um espaço colaborativo de aprendizagem, atribuindo aos sujeitos que integraram a pesquisa, autonomia, criticidade e liberdade, para que sugerissem e avaliassem as práticas propostas, a fim de conseguirem visualizá-las e entendê-las no decorrer dos bimestres.

O AVA, diferente de outros espaços digitais, *sites* ou aplicativos, dispõe de um arcabouço de recursos que facilitam a organização, o gerenciamento, a segurança de informações e relatórios, que mapeiam o desenvolvimento individual e das turmas de alunos.

Com base na análise de dados, é possível constatar que os estudantes conseguiram interagir de forma satisfatória com a língua adicional inglês, tanto dentro do AVA quanto nas atividades presenciais, oficinas e visitas técnicas. Os alunos que, no início, demonstravam desinteresse e certa resistência às atividades do Ambiente Virtual e não se saíam tão bem na fase do pré-teste tiveram um crescimento linguístico expressivo na reta final da pesquisa, conforme se constatou no pós-teste. Alguns relatos interessantes nesse sentido apontam a necessidade de proporcionar atividades diferenciadas e colaborativas, integrando os alunos ao processo de ensino e aprendizagem, para que consigam aprender o que foi compartilhado.

Com relação às práticas adotadas, apesar das dificuldades de alguns alunos na produção oral e escrita, é possível constatar que houve ampliação e ressignificação de conhecimentos por parte dos aprendizes, que conseguiram agir com mais criticidade, negociar, elaborar propostas de negócios, preencher formulários atinentes ao comércio exterior e à logística internacional, simular e até exportar produtos de fabricação própria; trabalhamos a leitura e a produção oral e escrita de forma intensa, o que rendeu bons resultados para eles e para a instituição.

Vale ressaltar que a primeira exportação realizada por alunos do Ensino Médio do IFAP aconteceu durante as atividades práticas, a partir de um grupo formado por alguns alunos resistiam à realização das tarefas, alegando que tinham muitas dificuldades na aprendizagem da língua. Contudo, superaram o medo e avançaram com mais motivação.

Com base na análise dos dados, percebi que houve aumento da autoestima dos alunos, pois conseguiram aproximar-se mais da língua inglesa. Ou seja, o que antes era o estrangeiro,

a língua do vizinho, entre outras percepções assemelhadas, foi efetivamente adicionado aos conhecimentos técnicos de que eles tanto necessitam para visualizar com mais precisão os cursos que eles escolheram no IFAP.

Posto isso, acredito que aulas que agreguem práticas colaborativas num ambiente virtual de aprendizagem ao ensino presencial favorecem e intensificam o uso da língua, além de aumentarem a intimidade dos alunos com os recursos tecnológicos disponíveis na escola. O *software Moodle*, que era apenas repositório de documentos, ressignificou a visão dos alunos a respeito desse AVA, deixando-o mais dinâmico e palpável. Com as ferramentas disponíveis, eles conseguiram realizar as tarefas, utilizando *urls*, glossários, diário; participar dos fóruns, tirar dúvidas no *chat*, participar dos questionários, além de realizarem atividades de jogos. Todas as práticas no AVA sempre foram reforçadas nas práticas presenciais.

Acredito, portanto, que houve ampliação e ressignificação do ensino técnico de língua inglesa por meio do AVA *Moodle*, tendo em vista que os alunos conseguiram envolver-se nas práticas e com as ferramentas utilizadas, bem como, nas situações reais da língua, tanto no formato presencial, quanto no digital.

Como limitações do trabalho, aponto a falta de estrutura tecnológica dentro da instituição, que disponibiliza apenas dois laboratórios de informática, sempre disputados com outros professores. Uma das consequências disso foi o atraso de um mês entre a primeira e a segunda prática. Além disso, o *Campus* ficou sem *internet*, o que atrapalhou bastante o andamento das atividades.

Outra limitação foi a escolha de alguns textos e a falta de *feedback* adequado nos fóruns para a correção da escrita, em razão da minha falta de tempo e também da dos alunos. Acredito que a quantidade de práticas também interferiu na qualidade das produções finais. Todavia, reforço que o foco na utilização da língua e das ferramentas disponíveis no ambiente virtual é o processo de aprendizagem, não os produtos em si, ainda que sejam importantes.

Amparada nesse cenário, ressalto que essa pesquisa não é a solução para todos os problemas enfrentados no ensino de língua inglesa, muito menos, no ensino técnico da língua, nem um manual a ser seguido, pois vivemos em contextos diferentes e em situações adversas.

Contudo, ela é uma gota nesse oceano de possibilidades tecnológicas. Assim, espero que o embasamento teórico utilizado sirva para refletirmos sobre as práticas que adotamos

com os sujeitos que interagem conosco diariamente. Espero que, a partir de agora, seja traçado o perfil dos alunos, que seja possível uma aproximação maior com a tecnologia e com os recursos disponíveis. Afinal, estamos preparando futuros profissionais que fazem parte da era digital, profissionais conectados, verdadeiros cidadãos do mundo.

Entendo que a aprendizagem do vocabulário técnico da língua, que era estrangeira e agora é adicional, proporciona uma visão mais completa a esse aprendiz, que precisa interagir com as habilidades linguísticas, sem muita pressão, e o AVA proporciona isso aos alunos.

Durante a pesquisa, defrontamo-nos com certas dificuldades teóricas, tais como a falta de relatos mais atuais a respeito da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no ensino presencial, especificamente, no ensino médio técnico profissional. Se, por um lado, tal lacuna trouxe algumas dificuldades na elaboração teórica desse texto, ela também reforçou a necessidade de suprir essa carência de relatos mais detalhados a respeito da interação técnica profissional com esse ambiente, além de (des)estrangeirizar a língua inglesa.

A partir dessa experiência, é possível reforçar mais possibilidades para aumentar as pesquisas relacionadas a essa temática, tais como: Promover treinamentos periódicos para equipes multiprofissionais da instituição para que conheçam todos os recursos disponíveis no AVA; traçar o perfil tecnológico dos alunos sempre no início do período de matrículas; aprofundar pesquisas direcionadas ao ensino colaborativo por meio do AVA e como apoio ao ensino presencial; investigar a possibilidade de aumentar capacitações que acompanhem as atualizações do AVA para alunos e professores da instituição.

Acredita-se que essa pesquisa atingiu os objetivos propostos, e, como já dito anteriormente, não é um estudo acabado; apenas o início de muitas reflexões que surgiram no decorrer dos estudos teóricos e práticos. Precisamos avançar bastante em estudos que abordem práticas de ensino de uma língua adicional, em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ASSIS – PETERSON, A.A.; SILVA, E. M. N. da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D.C. de (org). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARRETO, Luciana Lopes Cypriano. **O Ensino de Língua Inglesa no curso técnico integrado ao ensino médio no IFES Vitória: desafios e perspectiva**. Mestrado em gestão social, educação e desenvolvimento regional. Faculdade Vale do Cricaré. Espírito Santo, 2015.

BEHERENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018** – guia de livros didáticos- ensino médio. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.

BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. United States of American: United States of American, 2006.

BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. United States of America: Pearson Education, 2007.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles**. United States of America: Pearson Education, 2007.

BRUGGER, Gisele. **Laçamento Moodle 3.6**. Ginux Consultoria. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <https://giselebrugger.com/about/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARDOSO, Giovana da Silva. **O ambiente virtual de ensino e aprendizagem: aplicação da Plataforma Moodle no Ensino Presencial**. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Meio Ambiente. Centro Universitário de Volta Redonda. Rio de Janeiro, 2016.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2016.

CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Inovação na sala de aula: Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. ed. atual e ampl. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?**. Uma introdução à teoria dos híbridos. [s.l.], mai. 2013. Disponível em: [http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. **Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas**. Universidade Federal de Minas Gerais, [s.l.], 2012.

COLL, César; BUSTOS, Alfonso; ENGEL, Anna. As comunidades virtuais de aprendizagem. In: COLL, César; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 268-286.

COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL – CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas.** TIC educação. São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas.** TIC educação. São Paulo, 2018.

COMPANHIA DOCAS DE SANTANA. **Institucional.** 2018. Disponível em: <http://www.docasdesantana.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CUBAN, Larry. **Teachers and Machines: the classroom use of technology since 1920.** New York: Teachers College Press, 1986.

DEARDEN, Julie. **English is a Medium of Instruction – a growing global phenomenon.** University of Oxford, 2014. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484\\_emi\\_-\\_cover\\_option\\_3\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf). Acesso em: 16 mar. 2019.

DENZIN, Normam. K; LINCOLN, Yvonna, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso. 2006.

DOUGIAMAS, Martin. **A journey into Constructivism.** [s.l.], 1998. Disponível em: <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DOUGIAMAS, Martin. Improving the effectiveness of tools for Internet based education. *In:* HERRMANN, A.; KULSKI, M. M. (eds.). **Flexible Futures in Tertiary Teaching.** Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum 2000. Perth: Curtin University of Technology, 2000. Disponível em: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ELLIS, N. C. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. **Studies in Second Language Acquisition**, [s.l.], v. 24, p. 297-339, 2002.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela S. Kawamoto. **Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022006000200005&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000200005&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 24 set. 2019.

FEET, A. M. M; NÉBIAS, C.M. **As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** Disponível em: [periodicos.sbu.unicamp.br/index.php/etd/article](http://periodicos.sbu.unicamp.br/index.php/etd/article). Acesso em: 10 de mar de 2020.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FILATRO, Andrea Cristina. **Como preparar conteúdos para EAD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa.** São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FONSECA, Maria Nilma Goes; GERALDI, João Wanderley. O circuito do Livro e a escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, Cláudio de Paiva. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês**: além dos limites da sala de aula presencial. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Possibilidades de participação na sala de aula virtual: uma análise dos modos de interação em um componente on-line de leitura instrumental em inglês. **Eutomia** - Revista Online de Literatura e Linguística, [s.l.]: UFPE, ano 3, v. 1, p. 1-15, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1768/0>. Acesso em: 28 abr. 2018.

GARDNER, R; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley: Newbury House, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, A. B. **Estratégias de aprendizagem no trabalho**: a influência da cultura de inovação. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

GONÇALVES, Eduardo. A Casa Edison e a formação do mercado fonográfico no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. **Desigualdade & Diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC – Rio, Rio de Janeiro, n. 9, 2011. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=18>. Acesso em: 18 nov. 2018.

HERNANDES, Roberta Miranda Rosa. **Da sala presencial á sua extensão no Moodle**: criação, participação e potencialidades do ambiente virtual. Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HUNTCHINSON, T. WATERS, A. **English for specific purpose**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IFAP. Resolução nº 86/2016 CONSUP/IFAP, de 20 de dezembro de 2016. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Logística, na forma integrada, modalidade presencial**. Disponível em: [siteantigo.ifap.edu.br](http://siteantigo.ifap.edu.br). Acesso em: 18 set. 2018.

IFAP. Resolução nº 123/2017 CONSUP/IFAP, de 29 de dezembro de 2017. **Plano do curso técnico de nível médio em Comércio Exterior, na forma integrada, modalidade presencial**. Disponível em: [portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes](http://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes). Acesso em: 18 set. 2018.

KELLY, L.G. **25 centuries of language teaching**. Rowley, Newbury, 1969.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. *In*:

ROSA, D.; SOUZA, V. (orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Londres: Yale University Press, 2003.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LEFFA, V.J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 145-162, 2009.

\_\_\_\_\_. **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social e atual**. In: LIMA, D.C de (org). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, V. J.; IRALA, Valesca Brasil. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LÉVY, Pierre. **CiberCultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual**. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA, Bruno Ferreira de. **O ensino de inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores**. Dissertação. Natal, 2012.

LIMA, Diógenes Candido de Lima (org). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MADRUGA, Roberto. **Treinamento e desenvolvimento com foco em educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2009.

MOODLE. ORG. **Sítio Web de apoio à plataforma Moodle**. (s/d). Disponível em: [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br). Acesso em: 22 set. 2019.

MORAES, F.; KÜLLER, J.A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MORAN, José Manuel. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, v. 12, n. 19, jan./jul. 2009.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. J, VIGGIANO, G. **Professores youtubers: conheça os canais que democratizam a educação**: Disponível em: [revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/11/professores-youtubers-conheca-os-canais-que-democratizam-educacao.html](http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/11/professores-youtubers-conheca-os-canais-que-democratizam-educacao.html). Acesso em: 20 de maio de 2020.

OLIVERA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, praticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, S. B. de. **Compreendendo o Processo Interacional na sala de aula de Língua Inglesa: visões de professores e alunos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, [s.l.], 2004.

OLSHTAIN, E. Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle/International Thomson, 2001.

PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, V.L.M. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. de (org). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: [www.veramenezes.com/techist.pdf](http://www.veramenezes.com/techist.pdf). Acesso em:

20 set. 2018.

PAIVA, V.L.M.O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C.. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *In*: PEREIRA, Alice T. Cybis (org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

PINTO, Jorge. **O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma**: contributos para uma didáctica do PL2 em cabo verde 41. L I N G V A R V M A R E N A, Cambridge: Cambridge University Press, v. 2, p. 27 – 41, 2011.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Vozes: Rio de Janeiro, 2016.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Disponível em: pt.scribd.com. Acesso em: 20 set. 2018.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, p. 109-123, 2005.

REVISTA ASAS EAD. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2017. Disponível em: <http://www.asasead.net/asasEAD/?p=798>. Acesso em: 20 out. 2018.

RIBEIRO, A. da S. M.; CRUZ, J. F. N. da. Inglês como língua adicional na Educação Básica: reflexões sob a ótica Freiriana. **Revista Polyphonia**, [s.l.], 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v30i1.60190>. Acesso em: 20 set. 2020.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. *Lingva rvm*, [s.l.], v. 2, p. 27 – 41, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular. Lições do Rio Grande**: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. 2009. v. 1. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology**: a practical course. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ROCHA, Franciele Knebel Centenaro. Jogos digitais no ensino de língua inglesa: uma análise do jogo Backpacker. **Revista Tecnologias na Educação**. [s.l.], dez. 2017. Disponível em: [ocplayer.com.br/69310381-Jogos-digitais-no-ensino-de-lingua-inglesa-uma-analise-do-jogo-backpacker.html](http://ocplayer.com.br/69310381-Jogos-digitais-no-ensino-de-lingua-inglesa-uma-analise-do-jogo-backpacker.html). Acesso em: out. 2019.

ROMANÓ, Rosana Schwanssee. **A utilização de ambientes virtuais para aprendizagem**

**colaborativa no ensino fundamental.** Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

SANTIAGO, Alessandra Cristina Senra Santiago. **Educação Ciberculta e aprendizagem do inglês técnico.** Mestrado em Educação. Faculdade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2006.

SASSI, Sabrina Bourscheid. **O ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial de matemática:** uma proposta com design instrucional. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas Adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. **Teaching English to Children. Longman Keys to Language Teaching.** 2. ed. Longman, 2011.

SILVA, Danilo. G. da. Análise sobre o uso dos relatórios de atividades do Moodle no acompanhamento do processo de aprendizagem de alunos em cursos de graduação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

SILVA, Robson Santos. **Moodle 2 para autores e tutores.** 3. ed. São Paulo: Novatec, 2013.

SILVA, Rosângela Elias da. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o inglês técnico.** Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

SNYDER, I. **The literacy wars:** why teaching children to read and writ eis a batleground in Australia. National Library of Australia, 2008.

SOUZA, Sheila Andrade de. **Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio:** uma proposta baseada em sequência didática. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16314/1/2013>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SPÍNOLA, Vera. **Let's Trade in English.** São Paulo: Lex Editora, 2012.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos.** 4. ed. Madrid: Morata, 2007.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In:* LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

SWALES, J. **Episodes in ESP.** Oxford: Pergamon Press, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org.). Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 101p. (Série pesquisa, v. 4).

TARNOPOLSKY, O. Developing ESP students english speaking, Reading, listening, and writing skills in internet – assisted Project work. **The jornal of teaching english for academic purposes**. S.1, v 1, n.20, p. 11-20, 2013.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TORRES, P. L. **Laboratório online de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TRIGUEIRO, Rodrigo de Menezes; RICIERE, Marilucia; FREGONEZE, Gisleine Bartolomei; BOTELHO, Joacy M. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 203-238, jan./jun. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2014n66p203>. Acesso em: 20 abr. 2019.

USHIODA, E. Motivation and good language learners. *In*: GRIFFITHS, C. (org.) **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VÁSQUEZ. R. R.; ANGULO, R. F. **Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. 108p. (Série em Pesquisa em educação, v. 5).

VITAL, Flávia da Silva. **Letramentos Críticos: uma proposta para o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Fluminense**. Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **The Modern Language Journal**, [s.l.], v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

WILLIS, J. A. Flexible framework for task-based learning. *In* WILLIS, J; WILLIS, D. (Ed) **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996, p. 52-62.

WORMSBECHER, Gicele Aparecida de Oliveira. **Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle na Escola Pública, Níveis Médio e Fundamental II, na modalidade presencial: Limites e possibilidades**. Mestrado Profissional em Educação e Inovação Tecnológica. Centro Universitário Internacional-UNINTER, Curitiba, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de anuência

### TERMO DE ANUÊNCIA

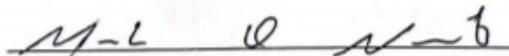
Autorizo que a pesquisadora **Karine Campos Ribeiro**, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino, pertencente a Universidade Vale do Taquari – UNIVATES, desenvolva nesta Instituição sua pesquisa intitulada **AMPLIANDO E RESSIGNIFICANDO O ENSINO TÉCNICO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA PLATAFORMA MOODLE**, sob orientação da profa. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt e que tem como objetivo Analisar as potencialidades pedagógicas da Plataforma Moodle para o Ensino Técnico da Língua Inglesa, além de Apresentar e descrever a Plataforma Moodle como mediadora tecnológica para o Ensino Técnico da Língua Inglesa, organizar um ambiente virtual de aprendizagem utilizando o software Moodle como recurso tecnológico, utilizar as ferramentas da Plataforma Moodle para o ensino de língua inglesa e verificar as contribuições do ambiente virtual de aprendizagem, na perspectiva dos alunos.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas nesta pesquisa, autorizo a utilização do nome, imagem e dados da instituição. Também concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurando o que segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia que a escola não será identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

O referido projeto será realizado no Instituto Federal do Amapá – *Campus Santana*, situado no município de Santana, Amapá.

Santana, 14 de dezembro de 2018.



Marlon de Oliveira do Nascimento  
Diretor Geral – *Campus Santana*  
Portaria 320/2016

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –Alunos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

A presente pesquisa, cujo título é “AMPLIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA PLATAFORMA *MOODLE*”, é desenvolvida pela mestrandia Karine Campos Ribeiro, aluna do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. A pesquisa tem como objetivo analisar as potencialidades pedagógicas da Plataforma *Moodle* para o ensino técnico da Língua Inglesa.

Os dados coletados para esta pesquisa serão obtidos por meio de observação e anotação em diário de campo, das impressões obtidas nos testes e atividades, que serão desenvolvidas nas turmas de 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico dos Cursos de Comércio Exterior e Logística do *Campus* Santana, do Instituto Federal do Amapá. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informado (a) sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumentos de coleta de dados que serão utilizados, já citados neste termo.

Autorizo minha identificação, quando da divulgação dos resultados, desde que as informações obtidas, assim como fotografias e filmagens sejam utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa, atendendo aos requisitos propostos no planejamento metodológico apresentado no projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa; portanto, não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora.

Santana, \_\_\_\_\_ de março de 2019

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido - Palestrantes

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto na dissertação intitulada, **AMPLIAÇÃO E RESSIGUINIFICAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE**, venho por meio deste documento convidá-lo(a) a participar desta pesquisa que faz parte da dissertação de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Ensino, tendo como orientadora a professora Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt e como coorientadora, a professora Dra. Kári Lúcia Forneck. Deste modo, no caso de concordância em participar desta pesquisa, ficará ciente de que, a partir da presente data:

- Os direitos das entrevistas respondidas, questionários, fotografias ou filmagens realizadas pelo pesquisador serão utilizadas integral ou parcialmente, sem restrições;
- Serão identificados os sujeitos da pesquisa acompanhados após a formação, no caso de uso de fotografias e imagens.

Todos os registros ficarão de posse da pesquisadora por cinco anos e, após esse período, serão extintos. Será garantido também:

- Receber resposta e/ou esclarecimento de qualquer pergunta e dúvida a respeito da pesquisa;
- Poder retirar seu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo. Assim, mediante este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo minha participação nesta pesquisa, por estar esclarecido(a) e não me oferecer nenhum risco de qualquer natureza. Declaro, ainda, que as informações fornecidas nesta pesquisa podem ser usadas e divulgadas no curso Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari-Univates, bem como nos meios científicos, publicações eletrônicas e apresentações profissionais.

---

Nome e CPF do(a) participante da pesquisa

---

Assinatura do (a) participante da pesquisa

---

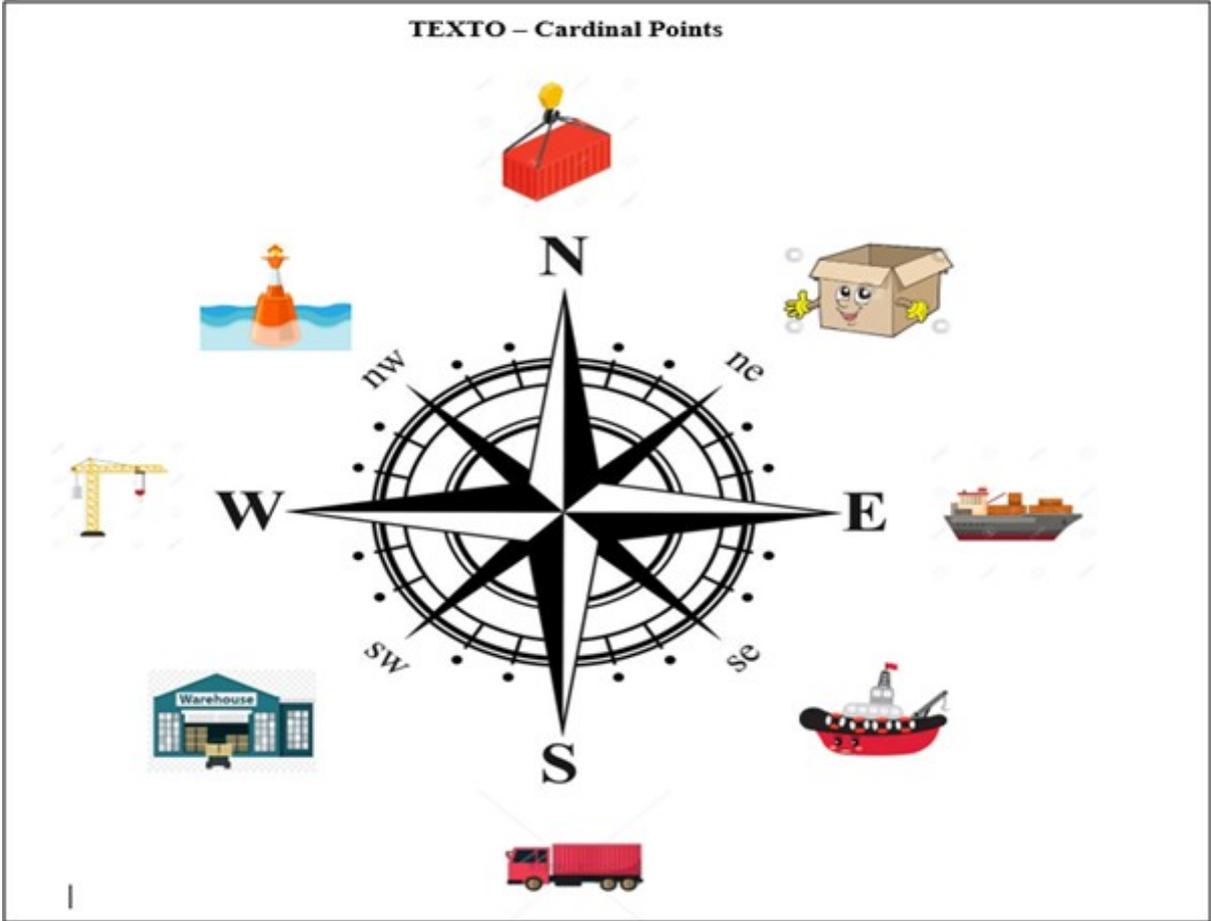
Pesquisadora: Karine Campos Ribeiro  
E-mail: karine.rcampos1103@gmail.com –  
telefone (96) 981219408

Santana (AP) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

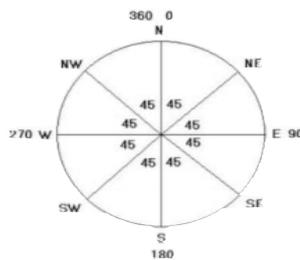
### APÊNDICE D – Pré-Teste

1º Momento (Entrevista Dirigida)	<i>Subject: Personal Identification</i>	Evaluation
5 PONTOS	1 What's your name?	1.
	a If necessary "What's your surname?"	2.
	1 How old are you?	3.
	2 Where do you live?	4.
	3 How do you come to school? 4 Have you got any brothers or sisters?	5.
2º Momento (monólogo) 5 minutos  5 PONTOS	Material fornecido para os alunos	1.
	A. PICTURE 1(Brazilian Map)	2.
	1. What is this picture about? (Orientação do discurso, se necessário)	3.
	2.	4.
	PICTURE 2 – (Compass Rose) Can you see our region in this compass card? 3. Can you name 3 other regions? 4. There's a map in the picture 2. Do you have a map at home? 5. How a map can help us, when we study Logistics and International Trade?	5.  6.
3º Momento (interação aluno/examinador) 1 minutos	Instructions: Answer the questions about the text	1.
	1. The _____ is located nearest the southeast point of this compass rose.	2.
	2. List the Cardinal Points.	3.
	3. Which port facilities is located nearest the northwest point of this compass rose? 4. Name the port facilities that is located north of the warehouse?	4.

5 pontos		
----------	--	--



Background Information: Direction is used to determine where things are in relation to other things. Compass skills help us with directions. Mental mapping, abstract reasoning and the ability to visualize when problem solving are important skills for understanding the world around us.



A compass needle aligns itself and points toward the top of Earth's magnetic field. Since compasses always point north, they become a tool to help us figure out where we are or in which direction we want to go.

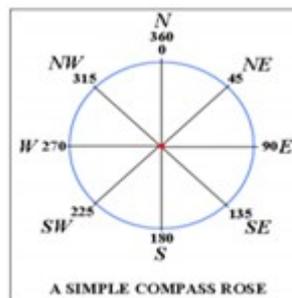
The four cardinal directions are marked on a compass as north ( $0$  or  $360^\circ$ ), east ( $45^\circ$ ), south ( $180^\circ$ ), west ( $270^\circ$ ), with the total points of a compass equaling  $360^\circ$ . The intermediate points are NE ( $45^\circ$ ), SE ( $135^\circ$ ), SW ( $225^\circ$ ), NW ( $315^\circ$ ). The diagram above shows that there are 45 points between each of the 8 main points of a compass.

**The Four Cardinal Directions on the compass:**

- North (N):  $0^\circ = 360^\circ$
- East (E):  $90^\circ$
- South (S):  $180^\circ$
- West (W):  $270^\circ$

An inter-cardinal or ordinal direction is one of the four intermediate compass directions located halfway between the cardinal directions.

- Northeast (NE),  $45^\circ$ , halfway between north and east, is the opposite of southwest.
- Southeast (SE),  $135^\circ$ , halfway between south and east, is the opposite of northwest.
- Southwest (SW),  $225^\circ$ , halfway between south and west, is the opposite of northeast.
- Northwest (NW),  $315^\circ$ , halfway between north and west, is the opposite of southeast.



Fonte: [https://www.pdx.edu/geography-education/sites/www.pdx.edu.geography-education/files/CardinalDirections\\_on\\_a\\_CompassRose.pdf](https://www.pdx.edu/geography-education/sites/www.pdx.edu.geography-education/files/CardinalDirections_on_a_CompassRose.pdf)

## APÊNDICE E – Questionário aplicado aos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Caro aluno

Primeiramente, gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar da minha pesquisa, cujo objetivo é conhecer um pouco mais sobre vocês e os recursos tecnológicos utilizados, especialmente, no que diz respeito ao uso educacional. Esse estudo integra uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES – Lajeado, RS.

Gostaria muito de contar a sua participação!

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino (  )          Feminino (  )

### Familiaridade com recursos tecnológicos

3. Dos dispositivos eletrônicos indicados, quais você possui? Marque todos os itens que você possui.

(  ) Computador *Desktop*

(  ) Computador *Laptop (Notebook)*

(  ) *SmartPhone* ou telefone celular

(  ) *Tablets*

Você tem computador em casa? (  ) sim      (  ) não

Você tem acesso à *internet* em casa? (  ) sim      (  ) não

Enquanto usuário da *internet*, como você se considera?

(  ) Hábil

(  ) Sei o suficiente

(  ) Iniciante

(  ) Inexperiente

Para acessar a *internet*, qual é o local que você mais utiliza?

(  ) Acesso doméstico por conexão discada

(  ) Dados móveis

(  ) Acesso por meio de *Lan houses*

(  ) Serviço de *wifi* liberado

(  ) Acesso em laboratórios de Informática

( ) Outro (s). Especifique: \_\_\_\_\_

Você tem conhecimento sobre o que é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?

( ) Sim ( ) Não

Você sabe o que é e como funciona a Plataforma *Moodle*?

( ) Sim ( ) Não

Escolha uma opção de item que mais se destaca quando você utiliza a expressão tecnologia:

( ) Entretenimento

( ) Ensino

( ) Aprendizagem

( ) Pesquisa

( ) Comunicação

( ) Nenhuma das alternativas

### **Relação com a língua inglesa no *Campus Santana***

Fez curso de Inglês antes de ser admitido no Ifes? Onde? Por quanto tempo?

\_\_\_\_\_

Qual a importância de estudar inglês no seu curso técnico integrado ao Ensino Médio?

( ) Aprender novo idioma.

( ) Necessidade da língua inglesa no mercado de trabalho atual.

( ) Dispor do aprendizado de outra cultura.

( ) Outro (especifique). \_\_\_\_\_

Você acha que a disciplina de Inglês tem contribuído para sua formação?

( ) Sim. ( ) Não. ( ) Em parte. ( ) Pouco.

O que mais gosta nas aulas da disciplina da Língua Inglesa?

\_\_\_\_\_

O que você acha dos materiais didáticos (apostilas, livros, atividades xerocopiadas, atividades no caderno, áudios, vídeos) utilizados nas aulas de Língua Inglesa durante a pesquisa?

( ) De boa qualidade.

( ) Útil para a vida prática e profissional

( ) Desinteressante

( ) Dispensável

( ) Outro (especifique) \_\_\_\_\_

Qual a sua opinião sobre as abordagens utilizadas pelo seu professor em sala de aula?

- Claras e úteis.
- Confusas.
- Atualizadas.
- Ultrapassadas.
- Outro (especifique). \_\_\_\_\_

O vocabulário técnico é usado com que frequência nas aulas de Inglês?

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca Caso a resposta seja “nunca”, você sente falta? \_\_\_\_\_

Obrigada pelo apoio!

## APÊNDICE F – Pós –Teste

	<i>Subject: Personal Identification</i>	Evaluation
<p>1º Momento (Entrevista Dirigida)</p> <p>5 pontos</p>	1 What's your name?	1.
	a If necessary "What's your surname?"	2.
	1 How old are you?	3.
	2 Where do you live?	4.
	3 How do you come to school?	5.
<p>2º Momento</p> <p>5 pontos</p>	Material fornecido para os alunos	1.
	A. PICTURE 1 (Port Facilities)	2.
	1. What is this picture about? (Orientação do discurso, se necessário)	3.
	2. List the different port facilities you see in picture 2.	4.
	PICTURE 2 – () 3. Can you see your favourite port facilities?	5.
4. Can you name 3 other port facilities?		
5. There's a natural or artificial harbor in picture 2?		
6.TEXT: Maritime Ports in Bahia State		
Instructions: a. First, read the text silently; b. Read loudly the 3 first sentences.		
<p>3º Momento (interação aluno/examinador)</p> <p>7 minutos</p> <p>5 pontos</p>	Instructions: Answer the questions about the text	1.
	1 How many maritime ports are there in the State of Bahia?	2.
	2 Which one is located in the Greater Salvador area?	3.
	3 Which one is located in the southeast of state?	4.
4 What kind of dry bulk cargo does the port receive as import?		

	5 What kind of bulk cargo does the Port of Ilhéus handle?	5.
--	---	----

## TEXT<sup>22</sup>

### Maritime Ports in Bahia State

The State of Bahia, Brazil has three organized maritime ports: two in the Greater Salvador area and the other at Ilhéus in the southeast of the state.

The Port of Salvador, located on the east side of All Saint's Bay, near the city's traditional business center, has the capacity to handle 2.5 million metric tons of mixed cargo yearly. It specializes in general cargo and containers. It also has a terminal to receive wheat imports. The port has twelve berths with a depth of 8 – 12 meters (26. 2 – 39. 4 feet).

The Port of Aratu, at approximately 45 kilometers from downtown Salvador by roadway, located on the northern side of All Saint's Bay, in Candeias, handles bulk shipments. It has an annual capacity of 1. 38 million metric tons for liquids, 1.8 million metric tons for solids, and 780, 000 metric tons for gases. Its berths have a depth of 10 meters (32.8 feet). In other words, its berths are 10 meters deep.

The Port of Ilhéus operate mainly agricultural products like cocoa and soybeans. It handles the export of soybeans in bulk coming from the western region of the State of Bahia.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Atividades do *First Step*

### Easily said and easily done: 3 good reasons to start a business today:

- 1** *Low start-up costs* – most businesses can now start on a bootstrap of a budget and for less than £100. With a smartphone and business card in hand, you can make sales and set up operations with ease, and from home.
- 2** *Enabling technology* – social media platforms and trading sites offer start-ups a powerful route to market. Selling and promoting yourself online is affordable and achievable and successful businesses are being built on Facebook and promoted via Twitter, YouTube and LinkedIn, selling everything from morph suits to graphic design, financial services and artisan goods.
- 3** *High level of support* – when starting a business, you won't be alone! There is an abundance of support to help you start and grow, including:
  - public and private sector support – assisting with essentials like workspace, guidance and finance
  - corporate brands – who are opening up accelerators and their own retail outlets to help small businesses grow at speed
  - peers – other small business owners are on hand to deliver advice and expert mentoring

With all this on offer, can you resist the urge to become your own boss? This guide will point you to the help and resources to make this happen and it comes complete with clips of companies who tell their story of success.

### SUCCESS STORIES



Head to <http://tinyurl.com/businessinyourstories> to see why and how they started and you could soon be following in their footsteps

Fonte: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/32246/12-828-make-business-your-business-guide-to-starting.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32246/12-828-make-business-your-business-guide-to-starting.pdf).

## ANEXO B – Atividades do *First Step*



### STEPS TO STARTING OUT

**W**hen starting out in business, there are important things to consider.

Ask yourself – is your idea a sound business proposition? Is there a market and demand for you to make sales and make a profit? Think about the cost and time elements of the business. Are you aiming for something innovative and niche and / or can your product or service match or beat your competition?

You don't need to know the answers immediately; you can make a plan and work on this whilst 'Working 5 to 9' - keeping hold of the day job, being a parent or studying by day and building the business at night and weekends. And you're not alone – there is plenty of guidance and support available to help you bring a business idea to life.

**My New Business** ([www.businesslink.gov.uk/mynewbusiness](http://www.businesslink.gov.uk/mynewbusiness)) is a comprehensive online resource which sets out, stage by stage, practical help for those interested in starting a business. The Start-up Learning Directory is a collection of resources featuring real-life examples, online tutorials, links to relevant websites and e-learning tools to help guide start-ups in key areas like: Developing a business idea; Creating a business plan; Customers, sales and marketing; Choosing the right business model and legal structure; Getting to grips with VAT, tax, IT and PAYE.



A GUIDE TO STARTING AND DEVELOPING A NEW BUSINESS | 3

Fonte: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/32246/12-828-make-business-your-business-guide-to-starting.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32246/12-828-make-business-your-business-guide-to-starting.pdf)

## ANEXO C – Atividades do *First Step*



Fonte: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/32246/12-828-make-business-your-business-guide-to-starting.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32246/12-828-make-business-your-business-guide-to-starting.pdf).

## ANEXO D – Atividades do *First Step*

Site: **Sejam bem-vindos ao AVA - IFAP**

Curso: **Inglês Técnico (IT.2017.1)**

Glossário: **Make Business**

### K

#### Keep the busines in balance

try to spend a third of your time across three main activities; business development, customer care and admin. That way, both you and the business will stay in productive and profitable balance!

### M

#### Make a plan

write a business plan that acts as your route map. The best business plans are simple and clear, addressing key

#### Make noise

get to know the media that cover your industry and/or local area and send them good stories with top quality images. Make the most of social media to become known as an expert in your field and as free marketing. Peoplefund.it is an example of firms using a 'crowdsourcing' platform for individuals to pledge funds and offer feedback and support to get a business project off the ground through sales and marketing

#### Make sales

target friends and family as customers and branch out from there. Price your product at a rate that's competitive and covers the cost of your time. Make sales at events, through local shops or online via your own website or other powerful sales platforms.

**ANEXO E – Atividades do *First Step***

☰ AVA Português - Brasil (pt\_br) ▾

---

# Inglês Técnico

[Página inicial](#) / [Meus cursos](#) / [IT.2017.1](#) / [ENGLISH CLASS 1](#) / [Hangman Game](#)

---

write a business plan that acts as your route map. The best business plans are simple and clear, addressing  
key

 Você tem **3** tentativas

----- N

Letras: **A** **B** **C** **D** **E** **F** **G** **H** **I** **J** **K** **L** **M** **N** **O** **P** **Q** **R** **S** **T** **U** **V** **W** **X** **Y** **Z**

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/game/attempt.php>

## ANEXO F– Atividades do *Second Step*

AVA Português - Brasil (pt\_br)

### Bring your dream for our English Class

Prepare a apresentação em inglês da sua empresa e do seu produto.  
Adicione um slide com o nome da empresa , características do seu produto ou serviço, preço, além do seu time de trabalho.

- Apresentação em inglês;
- Good Luck!



ideas clue marketing  
belief marketing hint success  
hint solutions innovation

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/assign/view.php?id=9439>

## ANEXO G– Atividades do *Second Step*

### THE ROLE OF ENTREPRENEURSHIP

Throughout the last decades of the twentieth century and, especially, in current times, much has been said about entrepreneurship. There are many channels of communication spreading the need to endeavor, be it building a business or even undertaking within the companies where you work. So, what is your view on the issue of entrepreneurship and yet do you see yourself as an entrepreneur?



Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/forum/view.php?id=9440>

ANEXO H- Atividades do *Third Step*

☰
Português - Brasil (pt\_br) ▾

## My Proforma Invoice

Coloque todas as informações necessárias para o seu [Proforma Invoice](#)

<p><b>SENT BY</b> Company / Name Address  City Country Tel./Fax No. VAT Registration No.</p>	<p><b>PROFORMA INVOICE</b></p> <p>Invoice Number AWB Number</p>																		
<p><b>SENT TO</b> Company / Name Address  City Postal Code Country  Tel./Fax No. VAT Registration No.</p>	<p>Terms of delivery : EXW <input type="checkbox"/> Other <input type="checkbox"/> (Please state) Number of pieces : Total Gross Weight : Total Net Weight :     <b>CARRIER :</b></p>																		
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;">Description</th> <th style="width: 10%;">Customs Commodity Code</th> <th style="width: 10%;">Country of Origin</th> <th style="width: 10%;">Qty</th> <th style="width: 10%;">Unit Value</th> <th style="width: 10%;">Sub Total Value and Currency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: right; padding: 5px;"><b>Total Value and Currency</b></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Description	Customs Commodity Code	Country of Origin	Qty	Unit Value	Sub Total Value and Currency							<b>Total Value and Currency</b>					
Description	Customs Commodity Code	Country of Origin	Qty	Unit Value	Sub Total Value and Currency														
<b>Total Value and Currency</b>																			

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/journal/view.php?id=9624>

## ANEXO I – Atividades do *Third Step*

Site: [Sejam bem-vindos ao AVA - IFAP](#)  
Curso: [Inglês Técnico \(IT.2017.1\)](#)  
Glossário: [Documents](#)

### Air waybill

Type of bill of lading that serves as a (1) receipt of goods by an airline (carrier) and (2) as a contract of carriage between the shipper and the carrier. It includes (a) conditions of carriage that define (among other terms and conditions) the carrier's limits of liability and claims procedures, (b) a description of the goods and (c) applicable charges. The airline industry has adopted a standard format for *AWB* which is used throughout the world for both domestic and international traffic.

A

### Certificate of Origin

Document that certifies a shipment's country of origin. It is used between members of a trading block or where special privileges are granted to goods produced in certain countries.

C

### Commercial Invoice

The commercial invoice is a legal document between the supplier and the customer that clearly describes the sold goods, and the amount due on the customer. The commercial invoice is one of the main documents used by customs in determining customs duties.

### Invoice

A nonnegotiable commercial instrument issued by a seller to a buyer. It identifies both the trading parties and lists, describes, and quantifies the items sold, shows the date of shipment and mode of transport, prices and discounts (if any), and delivery and payment terms.

I

### ProForma Invoice

An abridged or estimated invoice sent by a seller to a buyer in advance of a shipment or delivery of goods. It notes the kind and quantity of goods, their value, and other important information such as weight and transportation charges.

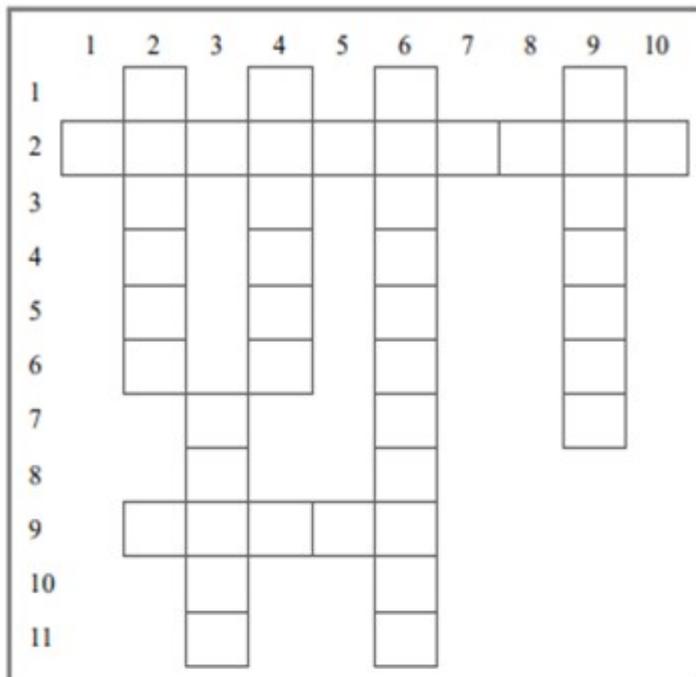
P

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/glossary/print.php?id=9477&mode&hook=ALL&sortkey&sortorder&offset=0&pagelimit>

**ANEXO J – Atividades *Fourth Step***

Barge A flat bottomed and non powered boat	B
Berthed alongside and attached to the quay	
Crane A machine to use to load and unload vessels	C
dockworkers men who work at the port, loading and unloading vessels	D
DryBulk Grains, soybean	
Generalcargo Pallets, cardboardboxes, big bags	G
Harbor A bay that can be natural or artificially built by man.	H

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/glossary/view.php?id=9709>

ANEXO K – Atividade *Fourth Step***Horizontal**

2: Storage facilities

9: A flat bottomed and non powered boat

**Vertical**

2: A bay that can be natural or artificially built by man.

3: A machine to use to load and unload vessels

4: Ship

6: men who work at the port, loading and unloading vessels

9: alongside and attached to the quay

[ead.ifap.edu.br/campus/mod/game/print.php?id=9710&gameid=9](http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/game/print.php?id=9710&gameid=9)

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/game/print.php?id=9710&gameid=9>

## ANEXO L – Atividade *Fifth Step*

---

### Reflecting about Porto de Santana

Brazilian shipping is responsible for most of the flow of products to the international market. Ports such as Santos in São Paulo, Itaguai in Rio de Janeiro and Paranaguá in Paraná are, for example, ports responsible for sending tons of agricultural products and minerals worldwide. In your opinion, how could the Porto de Santana in Amapá state be a great player among the other ports in Brazil?



Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/forum/view.php?id=9836>

**ANEXO M – Atividade *Sixth Step***

Port Facilities

Fonte: <http://ead.ifap.edu.br/campus/mod/quiz/view.php?id=9927>



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09