

## O POTENCIAL DO MOODLE PARA O APRENDIZADO COLABORATIVO DE INGLÊS

### *The potential of Moodle for the collaborative learning of English*

William Mineo Tagata

**Resumo:** Neste artigo pretendo fazer uma reflexão sobre o potencial do *Moodle* para criar situações de colaboração e interação no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Começo com uma discussão sobre a importância do trabalho colaborativo e as mudanças epistemológicas que ele desencadeia, e em seguida descrevo minha experiência de utilização da plataforma virtual para complementar uma disciplina presencial que ministrei em um curso de Letras. Por fim, faço uma avaliação de seu potencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, baseada nos comentários postados pelos alunos, além de minhas próprias observações como pesquisador e etnógrafo. Concluo sugerindo que a utilização de uma ferramenta tão inovadora quanto o *Moodle*, por si só, não garante uma aprendizagem realmente colaborativa, principalmente quando usada para repetir práticas de ensino e aprendizagem características da sala de aula tradicional. O potencial do Moodle para a colaboração depende, portanto, de suas formas de utilização e das concepções epistemológicas, crenças e princípios pedagógicos subjacentes à sua utilização.

**Palavras-chave:** letramento crítico; aprendizagem colaborativa; ambientes virtuais de aprendizagem; aprendizado de língua inglesa; hibridismo cultural e linguístico.

**Abstract:** *In this paper I reflect upon the potential of Moodle to foster collaboration and interaction in the teaching and learning of languages. I start by discussing the importance of collaboration and the epistemological changes it brings about, then I describe my experience using Moodle to complement a subject I taught in a Language course. In the end, I assess its potential for the development of collaborative learning, based on the comments posted by the students, as well as my own findings as a researcher and ethnographer. I conclude by suggesting that using such an innovative tool as Moodle does not, in itself, guarantee truly collaborative learning, especially if it is used to reproduce traditional teaching and learning practices. Moodle potential for collaboration thus depends on the ways it is used, and the epistemological views, beliefs and pedagogical principles underlying its use.*

---

**Keywords:** *critical literacy; collaborative learning; virtual learning environments; English language learning; cultural and linguistic hybridity.*

Just as music does not reside in the piano, teaching, learning and knowledge do not reside in the computer. (Mark Warschauer, *Learning in the cloud*)

### **A importância do trabalho colaborativo**

Logo após meu ingresso como docente em um curso de Letras em uma universidade pública, alguns anos atrás, percebi o entusiasmo com que alguns colegas falavam sobre o potencial de ambientes virtuais como o *Moodle* para a aprendizagem dos alunos. Foi esse entusiasmo que me levou à adoção da plataforma para complementar o conteúdo das aulas das disciplinas presenciais que ministrava. Entretanto, para uma parte dos alunos matriculados em minha primeira disciplina para a qual havia um conteúdo paralelo especialmente desenvolvido no *Moodle*, a utilização da plataforma virtual não gerava entusiasmo, mas apatia, descrédito ou resistência – sentimentos aparentemente ancorados em experiências anteriores de utilização do ambiente virtual, conforme pude perceber através de depoimentos dados pelos alunos durante as aulas. Desde então, movido por uma curiosidade sobre os motivos para tamanha resistência, passei a usar o *Moodle* com regularidade, tanto em disciplinas presenciais do curso de graduação, quanto na pós-graduação. Paralelamente, comecei a ler trabalhos de pesquisadores interessados na mesma questão, alguns dos quais ressaltavam o aspecto da colaboração como grande contribuição das novas tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem.

Gee e Hayes (2011), por exemplo, afirmam que a colaboração é a chave para lidar com fenômenos tão complexos quanto: políticas econômicas, mudanças sociais e culturais, relacionamentos interpessoais, questões ambientais etc. Tais fenômenos requerem “pooling different types of expertise from different domains in a highly collaborative way”

(2011, p.44). Isso explicaria, segundo os autores, a incapacidade dos economistas americanos de compreender e contornar a recente e grave crise financeira nos Estados Unidos, por exemplo. Para os autores, seria preciso um grupo de economistas, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos e historiadores, entre outros, para lidar com a crise em toda sua complexidade – algo impossível para um único especialista, trabalhando isoladamente em uma única área do conhecimento. Os autores alegam que “today expertise and knowledge reside less in the head of an individual expert and

increasingly in collaborating groups of experts and everyday people” (2011, p.45). Isso nos ajuda a entender a decisão recente de um fabricante de produtos alimentícios ter patrocinado uma campanha publicitária veiculada na Internet, na TV e em anúncios impressos. Tratava-se de um concurso para lançar um novo sabor de salgadinhos. Como prêmio, o vencedor teria direito a uma participação nos lucros das vendas do novo produto.

As possibilidades geradas por diferentes formas de colaboração no uso de tecnologias digitais vão muito além de boas campanhas publicitárias. Aliás, o que caracteriza as sociedades organizadas em torno do uso de tecnologias digitais, segundo Benkler (2006), é o fato de que a produção de informações, conhecimentos e de cultura acontece cada vez mais frequentemente para fins não comerciais, ou não diretamente ligados aos interesses da economia de mercado, embora o autor reconheça que esses interesses também se mobilizam para explorar comercialmente as boas ideias e conhecimentos gerados colaborativamente, como atesta o exemplo no fim do parágrafo anterior. Além disso, segundo Benkler, a produção de informações, conhecimentos e de cultura não segue a lógica da propriedade privada, característica das sociedades industriais do século XX, e representada em seu esplendor pela indústria do aço e do automóvel – algo que o autor chama de “economia de informação industrial”. O autor lista algumas características dessas sociedades da informação industrial: a produção e o consumo em massa, a necessidade de altos investimentos para a produção de informação e de conhecimento, e o acesso e controle da produção de bens culturais nas mãos de uma minoria de indivíduos ou corporações.

Com a popularização do acesso às tecnologias de informação e de computação e à Internet em alta velocidade, os recursos materiais para a produção, reprodução e distribuição de conhecimento e de cultura foram parar nas mãos de pelo menos um bilhão de pessoas ao redor do mundo – um bilhão de usuários que, ora como consumidores, ora como produtores de informação, estão sempre engajados e participativos, “both in defining the terms of their productive activity and in defining what they consume and how they consume it” (BENKLER, 2006, p.138). Tamanha participação acaba proporcionando mais autonomia a cada usuário, cujas práticas de compartilhamento, troca e colaboração adquirem um papel central naquilo que Benkler chama de uma “economia de informação em rede”. Isso teve, segundo o autor, três efeitos notáveis. Primeiro, a produção de informações e conhecimentos – antes a cargo de grandes corporações de mídia que dispunham dos recursos materiais e tecnológicos necessários – foi

descentralizada<sup>1</sup>, favorecendo projetos colaborativos de “peer production” como a Wikipédia e o Projeto Gutenberg, os sites de compartilhamento de músicas e filmes, e os sistemas operacionais gratuitos, como o GNU/Linux – para Benkler, esses são bons exemplos da eficiência de projetos colaborativos em grande escala. Segundo, as relações sociais adquirem uma importância econômica cada vez maior no âmbito da produção de conhecimentos e de cultura, menos sujeita a regras comerciais ou mercadológicas, e menos regida por hierarquias fixas. Não é preciso muito esforço ou capital para “curtir”, “comentar”, ou “compartilhar” informações no Facebook, por exemplo; para Benkler, trocar e compartilhar configuram uma “modalidade de produção econômica” (2006, p.56). Por fim, ao proporcionar maior autonomia individual e possibilitar a emergência de uma cultura mais democrática, a economia de informação em rede tem desencadeado e continuará desencadeando mudanças profundas de natureza política, social e cultural, que podem contribuir para uma ordem social mais justa:

“It is the feasibility of producing information, knowledge, and culture through social, rather than market and proprietary relations – through cooperative peer production and coordinate action – that creates the opportunities for greater autonomous action, a more critical culture, a more discursively engaged and better informed public, and perhaps a more equitable global community (2006, p.92).”

Apesar do otimismo, o autor se mantém cauteloso em relação às promessas de autonomia, justiça e uma cultura mais democrática, em uma economia de informação em rede. “Technology creates feasibility spaces for social practice” (2006, p.31), mas não garante mudanças sociais radicais, por si só. Para o autor, o uso de uma tecnologia qualquer não garante um determinado resultado, como bem ilustra o exemplo da prensa, mencionado por Benkler: em países onde a religião incentivava os fiéis à leitura, como Escócia e Inglaterra, a prensa lhes possibilitou um desenvolvimento notável nas práticas de letramento, diferentemente do que aconteceu em países como Espanha e Portugal, por exemplo, onde a religião desencorajava a relação não mediada dos fiéis com os textos escritos. Assim, segundo Benkler, a tecnologia apenas oferece alguns parâmetros para ações individuais e coletivas, sem a promessa de melhorias ou progressos; tudo depende do contexto onde é implementada, e das escolhas que fazemos como uma sociedade.

<sup>1</sup> De forma semelhante a Benkler, Cope & Kalantzis (1999) também destacam o processo de descentralização de bens culturais e informacionais como uma característica da era pós-industrial. Segundo os autores, se durante a era industrial os bens mais valorizados eram também os mais escassos, controlados e acessíveis a poucos, na era pós-industrial ocorre justamente o contrário. Assim, um blog respeitável é aquele com um grande número de seguidores, por exemplo.

Conclusão semelhante é proposta por Warschauer (2011), em seu amplo estudo sobre o uso de tecnologias digitais em escolas americanas. Warschauer e seu grupo de pesquisadores acompanharam diversos programas de implementação de tecnologias digitais nos Estados Unidos, e concluíram que há expectativas demais em relação ao potencial da tecnologia para transformar a educação, mas pouca atenção é dada aos fatores contextuais necessários para sua implementação eficaz. De acordo com Warschauer, para que essa transformação ocorra, não basta equipar as escolas com computadores conectados à Internet. “Technology is more of a sociotechnical network than a tool” (WARSCHAUER, 2011, p.5), sugere o autor. Se pensarmos na tecnologia menos como mera ferramenta, do que parte de uma complexa “rede socio-tecnica” capaz de promover mudanças educacionais profundas, podemos nos ocupar das questões realmente importantes, que devem orientar qualquer programa de reforma escolar baseada na utilização de tecnologias, segundo Warschauer. Quais são as metas dessa reforma, e qual a contribuição das tecnologias digitais para atingir essas metas? Que tipos de currículo, ações pedagógicas e avaliação devem fundamentar essa reforma? E como podemos construir uma infraestrutura social e tecnológica adequada para levar essa reforma a cabo, incluindo as ferramentas necessárias, e profissionais engajados no processo?

As respostas a essas questões podem validar uma boa proposta para a implementação de novas tecnologias de informação e comunicação em ambiente escolar, sem repetir os erros de políticas anteriores. Nessa proposta, a tecnologia é capaz de fomentar práticas colaborativas e promover equidade e justiça sociais, desde que usada como parte de uma intervenção educacional bem planejada. Equipar alunos e escolas com computadores modernos, conectados à Internet, faz parte dessa intervenção, mas não é suficiente. “Most important is to design an educational intervention that helps all students achieve excellence and that, in particular, provides the instruction, scaffolding and support to especially help those at risk” (WARSCHAUER, 2011, p.29). Entre os exemplos de intervenção tecnológica bem sucedida, o autor menciona um programa de utilização de *netbooks* para desenvolver a produção escrita dos alunos de baixa renda de uma escola pública em Los Angeles. Nesse programa, chamado de SWATTEC (Student Writing Achievement Through Technology Enhanced Collaboration), as atividades de escrita, revisão colaborativa de textos e busca de informações na Internet, foram beneficiadas por novas mídias sociais, como a participação em *blogs* e *Wikis*. A ideia era estimular o desenvolvimento de habilidades tecnológicas dos alunos para complementar suas habilidades acadêmicas. Ao final do

---

primeiro ano da implementação do programa, os ótimos resultados obtidos pelos alunos do 4th grade nos exames nacionais de leitura e escrita – bem acima da média das escolas norte-americanas – já atestavam o sucesso do programa, que foi estendido para as outras séries dessa escola. O sucesso do programa, como o autor observa, não deve ser atribuído apenas à presença dos *netbooks* nas aulas, pois outras escolas da região também dispunham do mesmo equipamento, mas à forma inovadora como eles foram usados em um programa de aprendizado que o autor considera como “experencial” (2011, p.63).

Lakoff e Johnson (apud PAIVA, 2010) falam em experientialismo como um “mito” ou forma de compreender e atribuir sentido à realidade. Para eles, a ciência sempre se apoiou em dois mitos: o objetivismo e o subjetivismo. O primeiro concebe a mente como um recipiente para o conhecimento, entendido como algo dado e objetivo, enquanto o segundo postula a existência de esquemas mentais construídos na interação do indivíduo com o ambiente, sendo o conhecimento resultado de uma reconstrução subjetiva por parte do indivíduo. Segundo Paiva (2010), esses mitos influenciaram e continuam influenciando as práticas pedagógicas, ora notadamente objetivistas – baseadas em uma visão de conhecimento fixo, objetivo e estável, que o professor transfere para o aluno, cujo papel é o de passivamente absorver esse conhecimento – ora subjetivistas – calcadas em uma visão de conhecimento enquanto algo subjetivo e individual, que cresce e se desenvolve a medida que o aprendiz ativamente o constrói e reconstrói. Lakoff e Johnson criticam esses dois mitos em favor do experientialismo, opção endossada por Paiva (2010). Para a autora, o experientialismo traz em seu bojo uma visão epistemológica mais adequada à realidade da sala de aula em tempos de tecnologias digitais: o conhecimento passa a ser visto como algo processual e dinâmico, construído na interação em rede entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, de maneira colaborativa. Nesse paradigma epistemológico, o conhecimento é concebido como “fruto das experiências em uma comunidade de prática que se caracterizam, segundo Wenger (1998), pelo compartilhamento de interesses entre seus membros, pelo repertório compartilhado e pelo empreendimento conjunto” (PAIVA, 2010, p.355). Segundo a autora, essa visão experencial do conhecimento caracteriza a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem – entre os quais o *Moodle* –, que desencadearam uma mudança na forma como o conhecimento é concebido e construído em ambientes tradicionais de ensino e aprendizado, como por exemplo, aqueles que caracterizam a aula expositiva da sala de aula presencial. “Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar,

colaborar e aprender juntos” (PAIVA, 2010, p.357). Se, por um lado, a autora ressalta as *possibilidades* de aprendizagem colaborativa oferecidas pelos AVAs, por outro faz questão de frisar que o que determina a orientação epistemológica de um curso é seu *design*, ou seja, alguns recursos do *Moodle* podem ser utilizados segundo uma orientação mais objetivista, ou de modo a estimular a construção subjetiva do conhecimento. Sendo assim, o uso de AVAs não garante experiências de aprendizado intrinsecamente experienciais ou colaborativas, nem veio substituir as atividades instrucionais já conhecidas, mas oferecer a alunos e professores uma diversidade de experiências de aprendizagem, algumas das quais *potencialmente* colaborativas.<sup>2</sup> Alguns de seus recursos são mais favoráveis a esse tipo de aprendizagem, como mostram alguns estudos sobre a utilização do *Moodle* em um contexto de ensino superior.

López et al. (2010) sugerem como o *Moodle* melhorou o desempenho de alunos universitários em todas as disciplinas presenciais em uma faculdade de ciências sociais. Para os autores, dentre todas as ferramentas da plataforma virtual – o “fórum”, o “Wiki”, o “chat”, o “questionário”, o “glossário”, o “banco de dados” e a “agenda” – aquelas que permitiram maior colaboração em grupos foram: o “glossário” – pois durante a construção de um glossário para uma disciplina específica, feita em grupos, os alunos precisaram trabalhar colaborativamente para garantir a clareza e a exatidão de cada verbete – e o “Wiki” – através do qual foi possível perceber como o trabalho coletivo de criação de um único texto por vários autores dependia menos da contribuição individual de cada participante do que do entrosamento e da comunicação do grupo. Além disso, os autores apontam que a utilização do “fórum” e do “chat” melhorou a comunicação entre os alunos e destes com o professor, ao mesmo tempo em que levou ao desenvolvimento de suas habilidades de comunicação oral e escrita, e de suas capacidades de tomar iniciativa e assumir uma responsabilidade maior por seu próprio aprendizado.

Em outro contexto de ensino superior – dois cursos de línguas estrangeiras oferecidos na plataforma *Moodle* em uma faculdade de Letras –, Rozenfeld et al. (2010) também destacam as oportunidades para a construção de um ambiente colaborativo através do fórum do *Moodle*. Contudo, as autoras mencionam três dificuldades encontradas pelos alunos, que minaram essas oportunidades. Primeiro, os alunos tiveram dificuldades em compreender a organização das

---

<sup>2</sup> De forma semelhante, Benkler (2006) sugere que as tecnologias da economia de informação em rede *acrescentam* (e não substituem) à economia industrial (centralizada e orientada pela lógica do mercado e da propriedade privada) formas de produção de informação, conhecimento e cultura descentralizadas, colaborativas e não regidas pela lógica do mercado.

---

unidades temáticas do fórum, ignorando suas funcionalidades, formas de organização e de funcionamento. Segundo as autoras, era comum, por exemplo, os alunos confundirem os locais onde deviam postar suas perguntas. Por causa dessa falta de familiaridade com os recursos do *Moodle*, as possibilidades de interação e de colaboração ficaram prejudicadas, o que levou as autoras a sugerir a necessidade de desenvolver o letramento digital dos alunos. Uma segunda dificuldade está relacionada à “cultura de aprender dos alunos, centralizada na figura do professor” (2010, p.267); em muitas interações entre os participantes, as autoras constataram a ansiedade dos alunos em relação à avaliação do professor para a validação de suas respostas, por exemplo. Terceiro, alguns fóruns direcionados para elaboração de textos não propiciaram o trabalho colaborativo desejado, tendo sido utilizados para um trabalho em grupo com características do ensino presencial: cada membro assumiu uma parcela do trabalho, e no final o grupo apresentou uma somatória dos trabalhos individuais de cada membro do grupo. Na conclusão, as autoras destacam o papel decisivo do professor enquanto mediador, desde o momento do planejamento do curso e da elaboração de atividades, passando pelo processo de acompanhamento dos alunos. É o professor que pode encorajar os alunos à interação na plataforma virtual e selecionar ferramentas e atividades que promovam a autonomia do aluno e o trabalho colaborativo. Além disso, as autoras indicam a necessidade de letramento digital por parte de alunos e professores, não apenas no sentido técnico de familiaridade com os recursos e possibilidades dos AVAs, mas também no sentido de desenvolver habilidades comunicacionais e interacionais próprias desses ambientes virtuais. Trata-se de uma conclusão que também se aplica à minha própria experiência de utilização da plataforma *Moodle* como professor de inglês em um curso de Letras, que descrevo a seguir.

### **Usando a plataforma *Moodle* em uma disciplina do curso de Letras**

A disciplina “Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral” foi ministrada por mim no primeiro semestre de 2011. A disciplina transcorreu em ambiente presencial, e minha opção por trabalhar simultânea e paralelamente com uma plataforma de aprendizagem à distância, com conteúdo diferente e complementar ao desenvolvido em sala de aula, se deveu, inicialmente, a três fatores. Em primeiro lugar, julgava ser necessário estimular os alunos à prática da compreensão oral fora do ambiente presencial, de modo a maximizar sua exposição à língua inglesa em sua oralidade. A meu ver, essa exposição possibilitaria a constatação, por parte dos alunos, do hibridismo constitutivo de culturas e linguagens, notadamente através da

---

percepção dos múltiplos sotaques característicos de falantes de língua inglesa em diferentes localidades. Isso constituiu um segundo ponto a favor da utilização da plataforma *Moodle* para complementar o conteúdo do curso presencial: a possibilidade de desenvolver um senso de inclusão social e o letramento crítico dos alunos. Entendo inclusão à maneira de Buzato (2010), para quem a questão da inclusão é indissociável de uma consciência crítica do hibridismo linguístico e cultural. Nessa perspectiva, a exclusão pressupõe concepções de línguas e culturas como sistemas imutáveis, abstratos e homogêneos, enquanto a inclusão se baseia na noção da heterogeneidade linguística e cultural. Para o autor, assim como para Cope & Kalantzis (1999) a inclusão social assim concebida pode embasar um projeto de letramento crítico, na medida em que permite desenvolver o conhecimento dos modos culturais de uso da linguagem, e assim “expandir nossos repertórios cultural e linguístico para que possamos ter acesso a uma gama mais ampla de recursos institucionais e culturais” (COPE & KALANTZIS, 1999:15). Por fim, um terceiro motivo que me levou à utilização da plataforma *Moodle* foi minha curiosidade em relação às possibilidades desse ambiente virtual de aprendizagem para o aprendizado colaborativo dos alunos: de que maneira o *Moodle* poderia contribuir para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral? Quais ferramentas disponíveis na plataforma seriam mais adequadas para um aprendizado colaborativo? De que forma essas ferramentas seriam utilizadas pelos alunos, e em que medida o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral à distância seria diferente do ambiente presencial?

Entre as ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*, e elencadas por López et al. (2010), o questionário de avaliação, o glossário e o fórum de notícias foram os mais utilizados no *Moodle* da disciplina “Habilidades integradas com ênfase na compreensão oral”. A cada semana, havia uma atividade de *listening* com um arquivo de áudio em formato Mp3, juntamente com questões de compreensão oral, de modo semelhante ao que acontecia em ambiente presencial. A diferença em relação ao presencial é que os alunos podiam postar suas respostas, sempre em inglês, até duas vezes. Geralmente a segunda tentativa era submetida por causa do excesso de erros gramaticais, ou pela dificuldade na compreensão das gravações em áudio. Os erros cometidos por alunos, por sua vez, eram comentados durante as aulas presenciais, e justificavam a inclusão de arquivos em *Word* com explicações gramaticais e exercícios extras no *Moodle*, e a indicação de *links* onde os alunos pudessem esclarecer suas dúvidas. Ao final das atividades, os alunos eram convidados a usar o recurso glossário para inserir definições de novas palavras que tivessem

aprendido ao realizar os exercícios na plataforma, ou ao ler os textos da bibliografia básica em língua inglesa.

A duas semanas do término do curso presencial, pedi aos alunos que respondessem ao seguinte questionário, opinando sobre as atividades realizadas no ambiente virtual durante o semestre, e suas contribuições para seu aprendizado da língua inglesa:

1. Quais atividades dessa disciplina de *Moodle* você achou mais úteis ou proveitosas? Por quê?
2. Que atividades você achou menos úteis? Por quê?
3. Que aspectos do seu inglês (ex: compreensão oral, gramática, vocabulário, etc) melhoraram com as atividades do *Moodle*?
4. O que você achou do *feedback* (comentários) do professor sobre seu desempenho?

De modo geral, os alunos foram praticamente unânimes ao afirmar terem percebido um progresso em sua habilidade de compreensão oral. Outra habilidade apontada foi a escrita, pois todas as respostas deviam ser postadas em inglês<sup>3</sup>:

‘Gostei muito das atividades de *listening* porque acho que ajudou muito a melhorar minhas habilidades em ouvir outras pessoas falando em inglês, e também das atividades nas quais era necessário escrever um texto sobre determinado tema, acho que esse tipo de exercício ajuda muito a melhorar a escrita na língua inglesa e a prática é fundamental.’

‘Acho que todas as minhas habilidades melhoraram. Escrever e reescrever, por exemplo, é algo essencial para a autocrítica. No entanto, cada um tem um modo de aprendizado e tarefas realizadas hoje podem trazer resultados em outras ocasiões acadêmicas e ou profissionais.’

Além do progresso nas habilidades acima mencionadas, um dos alunos afirmou ainda ter percebido uma melhora em seu desempenho nos exercícios de compreensão oral em ambiente presencial, atribuindo essa melhora ao estudo em ambiente virtual:

‘Como citado anteriormente todos esses aspectos foram trabalhados e melhoraram meu inglês em termos de vocabulário, compreensão oral e me ajudou a colocar em prática as coisas que eu venho estudando sobre gramática, e me ajudaram principalmente nas atividades de compreensão oral das aulas de terça-feira, pois fazendo o *moodle* com calma em casa eu desenvolvi técnicas para ouvir melhor.’

Tanto no ambiente presencial quanto no virtual, a prática de compreensão oral se baseava em gravações de áudio com diferentes sotaques da língua inglesa, visando à conscientização, por parte dos alunos, da heterogeneidade característica de línguas e culturas e dos usos sociais da linguagem. Essa variedade de sotaques foi mencionada como um fator positivo:

---

<sup>3</sup> Embora algumas respostas dadas pelos alunos contenham erros de ortografia ou gramática, optei por reproduzi-las na íntegra, sem correções.

‘Todas as atividades de *listening* foram proveitosas, já que tivemos a oportunidade de conhecer as "diferentes maneiras" de como falar inglês, verificando sotaques de pessoas de vários países, e também pelo fato de ouvirmos pessoas falando naturalmente, pois os áudios não foram preparados especificamente para alunos/aula.’

‘Ao meu ver as atividades foram mais ou menos as mesmas, mudando apenas o tema. Porém a facilidade não foi a mesma em todos os exercícios. De alguma forma a maioria acabou sendo útil e proveitosa. Dou preferência ao tipo de *listening* que ressalta os diferentes sotaques que cada um tem; o importante é entender.’

Um dos alunos foi um pouco mais longe, e além de valorizar a exposição a diferentes sotaques da língua, apontou mudanças significativas desencadeadas pelo estudo em ambiente virtual, como uma melhor organização no estudo individual, e também o desenvolvimento de sua autonomia como aprendiz:

De modo geral todas as atividades foram proveitosas. Por mais que houvesse algo que já havia estudado como alguns conteúdos de gramática, foi possível rever e aperfeiçoar. Para mim as mais proveitosas foram as atividades de *listening*. Acho que os temas das atividades foram pertinentes e relevantes como complemento aos temas das aulas. As atividades apresentaram variedades de temas e sotaques o que é importante, para que se amplie a compreensão oral de uma língua. Além disso, as atividades do *moodle* ajudaram a organizar o que se estava aprendendo, além de transferir a aprendizagem para um ambiente cujo foco não está na sala de aula e de desenvolver a autonomia do aluno.

Além de possibilitar maior autonomia ao aluno, outro aspecto positivo mencionado pelos alunos foi a aprendizagem colaborativa através do “glossário”, em que os alunos postavam definições de palavras que haviam aprendido ao ler os textos recomendados em inglês:

‘Com toda certeza, as atividades do *moodle* foram essenciais para melhorar minha compreensão oral. Esta é uma habilidade que tenho mais dificuldade e a realização das atividades regularmente foram fundamentais para desenvolver o hábito de ouvir e melhorar a exposição à língua falada. Após esse semestre, sinto ter melhorado minhas habilidades em relação à compreensão oral e além das atividades de sala, acho que o *moodle* contribuiu bastante para isso. Além disso, foi possível melhorar o vocabulário por meio dos textos que escrevemos utilizando as novas palavras aprendidas em sala. O glossário sobre os *readers* também foi muito importante para ampliar o vocabulário. Foi uma ideia que achei muito interessante e que realmente funciona, porque além do aluno inserir as suas palavras ele tem acesso a todas as outras inseridas por outro colega. O glossário foi de fácil acesso e otimizou a leitura dos livros.

Outra ferramenta do *Moodle* que estimulou a colaboração entre os alunos foi o “fórum”, utilizado para encorajar os alunos à produção de textos escritos em inglês. Em uma dessas atividades, intitulada “Flatmates”, os alunos produziam pequenos textos em inglês sobre hábitos e rotinas, seguindo um roteiro de perguntas elaboradas pelo professor. Na semana seguinte, os alunos foram encorajados a ler as postagens dos colegas, e emitir opiniões sobre os possíveis candidatos a “flatmates” para alguns de seus colegas, baseadas nas compatibilidades que as descrições de hábitos e rotinas sugeriam. A atividade só não foi mais bem sucedida por dois motivos. Primeiro, poucos alunos se arriscaram a postar comentários e opiniões sobre as postagens de colegas. Quando indagados, em sala de aula, sobre o motivo da falta de participação, uma parte dos alunos revelou o desejo de validação de suas respostas pelo professor, antes que elas fossem postadas no fórum. Segundo, de modo semelhante ao que Rozenfeld et al. (2010) haviam

constatado, uma parte dos alunos teve dificuldade em compreender as formas de organização e funcionamento do fórum, utilizando-o de modo inadequado, e portanto minando seu potencial para o trabalho colaborativo. Por exemplo, houve mais de uma ocorrência de abertura de tópicos para um mesmo assunto, ou postagens realizadas em lugares equivocados, evidenciando a necessidade de maior letramento digital por parte de alguns alunos. Essa necessidade fica ainda mais patente ao analisarmos as respostas para a última questão, sobre o *feedback* dado pelo professor. Entre os 14 alunos que responderam ao questionário, três admitiram não ter conseguido localizar ou acessar os comentários do professor. No entanto, para aqueles que conseguiram acessá-los, o saldo foi positivo:

‘O *feedback* das atividades foram muito úteis, pois após a leitura deles, me atentei aos aspectos que foram corrigidos e procuro não errar mais.’

‘Achei todos muito relevantes e pertinentes. Gostei da estrutura do *feedback* também, bastante afetiva, primeiro os aspectos positivos e depois os que precisaríamos melhorar. Há nas atividades do *moodle* uma intenção de ensino clara e muito democrática, um esforço grande do docente para que sejam atingidos resultados pelo aluno, resultados esses variados, de acordo com cada aprendiz. Sei que nem sempre os discentes, incluindo a mim mesma, valorizam isso devido a diferentes fatores, mas isso faz parte da vida acadêmica, o *feedback* faz um diferencial entre testar o aluno e ensinar o aluno, e talvez pudesse ter sido trabalhado mais cedo no semestre.’

O segundo comentário ressalta a importância do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem, e atribui ao *Moodle* o status de “democrático”, no sentido de possibilitar ao professor levar em conta as diferenças individuais no aprendizado de cada aluno. Outro ponto interessante levantado pela aluna foi a questão da diferença entre “testar” e “ensinar” o aluno; diferença, segundo a aluna, representada pela importância do *feedback* dado pelo professor. Além de fornecer orientações úteis para o estudo da língua, o *feedback* poderia ter minimizado dificuldades provenientes da falta de letramento digital dos alunos, diminuir a resistência ao uso da tecnologia por parte de alguns, e encorajá-los a explorar as potencialidades do *Moodle*. O comentário a seguir ilustra bem essa resistência:

‘Sinceramente, a minha opinião sobre o *moodle* não é muito boa. Não considero *moodle* uma boa ferramenta para ensino, pois, apesar de ser "moderno" é muito errôneo. Algumas vezes eu tentava postar a minha resposta e o programa travava, outras vezes a internet caía e quando eu tentava novamente já tinha fechado o meu exercício. Não gosto desse tipo de atividade. É cansativo e chato, além dos exercícios, trabalhos, provas normais das outras disciplinas faculdade ter que entrar na internet para postar exercícios. Por esse motivo, muitas vezes deixei de fazer. Não achei nada muito útil *no moodle*, acredito que esses exercícios seriam mais proveitosos se fossem feitos em sala de aula ou no laboratório. Não julgo mal os exercícios, considero-os importantes e úteis, porém, não me agrada fazê-los na internet.’

Para a aluna, as atividades do *Moodle* não se distinguiram das outras atividades realizadas presencialmente. Por isso, a aluna sugere que os exercícios de compreensão oral, apesar de

“importantes e úteis”, deviam ser realizados em um ambiente presencial, como a sala de aula ou o laboratório de línguas. O comentário da aluna convida a uma reflexão sobre as formas de melhor aproveitar os recursos oferecidos pelo *Moodle*. Que tipos de atividades seriam mais apropriadas para uma plataforma de aprendizado à distância, e que, portanto justifiquem sua realização nesse tipo de ambiente? Qual seria a especificidade desses ambientes virtuais, ou seu diferencial em relação ao conteúdo trabalhado em ambiente presencial, e como explorar efetivamente suas ferramentas? Acredito que um de seus diferenciais em relação a outras ferramentas de aprendizagem como o livro didático, por exemplo, seja a possibilidade de trabalho colaborativo; daí a necessidade de utilização frequente ou regular de ferramentas como o “Wiki” e o “fórum”, por exemplo. Contudo, como já observado por Rozenfeld, e corroborado por este trabalho, o potencial para a colaboração pode não se realizar por causa da falta de letramento digital de alunos e de professores – daí a necessidade de familiarização com os recursos e ferramentas da plataforma virtual.

## Conclusão

Entre os pesquisadores sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula, parece haver consenso quanto ao potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem para o desenvolvimento da interação e do trabalho colaborativo – pelo menos essa é a posição de López (2010), Paiva (2010), e Warschauer (2011), entre outros mencionados ao longo deste trabalho. Outros teóricos, como Benkler (2006), certamente reconheceriam esse potencial, caso se pusessem a investigar as contribuições das novas tecnologias para a educação. Contudo, é preciso destacar que se trata de um potencial muitas vezes não explorado. Nem todas as propostas didáticas baseadas em plataformas virtuais como o *Moodle* proporciona interação entre todos os participantes do processo instrucional, ou uma construção colaborativa do conhecimento. Como já afirmara Paiva (2010), o que determina a orientação epistemológica de um curso não é a utilização de plataformas virtuais, mas o *design* de cada curso, o que quer dizer que em um mesmo ambiente virtual de aprendizagem podemos encontrar atividades que possibilitam apenas a transmissão de informações ou conhecimentos, ao lado de atividades que incentivam o trabalho colaborativo<sup>4</sup>. Nesse sentido, minha própria experiência de utilização do *Moodle* corrobora a afirmação de Paiva; ao lado de atividades colaborativas realizadas através do “fórum” ou do “Wiki” – duas ferramentas

<sup>4</sup> Conclusão semelhante foi apresentada por Benkler (2006), à qual aludimos anteriormente: a tecnologia apenas oferece alguns parâmetros para ações individuais e coletivas, tudo depende do contexto onde é implementada.

que Rozenfeld et al. (2010) já destacaram como propícias ao trabalho colaborativo – o *Moodle* da disciplina “Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral” trazia uma quantidade expressiva de atividades de compreensão oral que, como bem apontado por uma aluna, poderiam ter sido feitas em sala de aula ou laboratório de línguas. Por isso, talvez fosse melhor elaborar atividades de compreensão oral mais adequadas ou próximas do universo das novas tecnologias digitais através da internet, por exemplo, atividades baseadas em vídeos disponibilizados em *sites* como o *YouTube*. Esse tipo de recurso representaria um diferencial em relação às atividades tradicionalmente executadas em ambientes presenciais de ensino de língua inglesa, justificando sua realização em um AVA.

Outra possibilidade poderia ser a elaboração de um número maior de atividades colaborativas realizadas através do “fórum” e do “Wiki” no *Moodle*. Além disso, as possibilidades de interação e colaboração teriam sido mais bem aproveitadas se os participantes, entre os quais me incluo, apresentassem maior familiaridade com as ferramentas e recursos da plataforma virtual. Se, de um lado, as opiniões postadas pelos alunos sobre a contribuição do *Moodle* para seu aprendizado do inglês foram animadoras, pois revelaram um desenvolvimento de seu conhecimento sistêmico da língua, de outro lado evidenciam a necessidade de aprimoramento de seu letramento digital. De fato, como visto na seção anterior, um número significativo de alunos deixou de ter acesso aos comentários do *feedback* para suas respostas das atividades da plataforma, pelo simples desconhecimento de como fazê-lo, e do fato de que lhes seria possível submeter novas tentativas após os comentários iniciais do professor. Nesse sentido, um *workshop* no início do curso, em que algumas das principais ferramentas da plataforma fossem expostas coletivamente para todo o grupo de alunos, provavelmente teria ajudado a detectar as dúvidas mais frequentes sobre a utilização desses recursos.

Como sugerido por Paiva (2010), ao proporcionar experiências de aprendizado em redes colaborativas, os AVAs retiram o professor da posição de centralidade que ocupa em ambientes tradicionais de ensino, como o único detentor do conhecimento, e o coloca junto dos alunos, como mais um aprendiz. Nesse quesito, não posso dizer que minha experiência tenha sido exemplar. Em última análise, a seleção de conteúdos, bem como a avaliação da produção dos alunos, esteve sempre sob minha responsabilidade, ainda que o *Moodle* possua recursos que poderiam descentralizar o poder do professor e encorajar a construção de um conhecimento distribuído, através de atividades genuinamente colaborativas e interativas. Isso nos remete à

necessidade, apontada por Lankshear & Knobel (2003), de uma profunda revisão de mentalidades (*mindsets*) por parte de professores e alunos, em face da presença ubíqua da tecnologia em ambientes educacionais, e das múltiplas possibilidades por ela criadas. Caso contrário, o que se verá é a utilização de recursos tecnológicos em ambientes educacionais onde ainda prevalecem os paradigmas característicos dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais, com o professor como o principal detentor do conhecimento a ser transmitido para os alunos.

Não é minha intenção, neste artigo, criticar abertamente esse ambiente tradicional de ensino e aprendizagem, contribuindo para aquilo que Paiva (2010) chama de “demonização da sala de aula tradicional”, pois, conforme a autora sugere, também acredito que boas e más experiências educacionais podem acontecer em qualquer ambiente de aprendizagem, seja ele presencial ou virtual. Talvez o melhor a fazer seja manter-se permanentemente aberto aos desafios e às revisões que os AVAs nos convidam a fazer em relação ao modo como concebemos a produção e a difusão do conhecimento, e aos papéis que professores e alunos podem assumir nesse processo.

#### Referências:

BENKLER, Y. *The Wealth of Networks*. How social production transforms markets and freedom. New Haven and London: Yale University Press, 2006.

BUZATO, M.E.K. “Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede”. In: RIBEIRO, A.E. et al. (org.) *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies*. Literacy learning and the design of social futures. Oxon: Routledge, 1999.

COPE, B. & KALANTZIS, M. *New learning*. Elements of a science of education. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GEE, J. P. & HAYES, E.R. *Language and learning in the digital age*. London and New York: Routledge, 2011.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New Literacies*. Changing knowledge and classroom learning. London and New York: Open University Press, 2003.

LÓPEZ, J.M. et al. “Utilización de Moodle para el desarrollo y evaluación de competencias en los Alumnos”. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 3, n. 3, 2010 . Disponível em <<http://www.scielo.cl/scielo>. Acesso em 25/07/2011.

PAIVA, V.M.O. “Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20/07/2011.

ROZENFELD, C.C.F. et al. “O forum educacional em cursos virtuais de lingua estrangeira como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências”. In: RIBEIRO. A.E. et al. (org.) *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

WARSCHAUER, M. *Learning in the cloud*. How (and why to) transform schools with digital media. New York: Teachers College Press, 2011