

PADLET: CONSTRUINDO A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Zenaide Moschim Gianini

Fatec Mogi Mirim

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa ainda em andamento. Iniciado em 2014, o experimento parte de proposições de uso de ferramentas da internet para o ensino de inglês como língua estrangeira. O projeto inicial foi requisito para a conclusão do curso *Building Teaching Skills Through the Interactive Web Course* realizado através de um programa de bolsa de estudo denominado *E-Teacher Scholarship Program* oferecido pela *University of Oregon*. No contexto em que a pesquisa se desenvolve, objetivam-se soluções para maximizar o tempo de duas horas semanais em sala de aula, melhorar os resultados dos alunos menos independentes e desenvolver a autonomia deles, motivando-os a assumir o protagonismo em seu processo de aprendizagem. A ferramenta utilizada tem sido o *Padlet* - um serviço online que funciona como um mural onde os alunos publicam e compartilham textos, fotos, links e vídeos. São formas de realizar tarefas propostas e mediadas pelo professor; de haver espaço para comentários entre os colegas; de oferecer ambiente tanto para a discussão das aulas quanto para receber devolutivas. O referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho baseia-se no conceito de “autonomia do aprendiz” de Holec (1981), nas contribuições de Thanasoulas (2000) e Little (2006) sobre o mesmo tema e também nos princípios e diretrizes do Conselho Europeu para a aprendizagem de línguas (2000/2004). Na avaliação dos resultados, aplicou-se um questionário de cunho qualitativo através do qual constata-se, até o momento, que a ferramenta auxilia no desenvolvimento da autonomia confirmando a hipótese inicial, mas que contraditoriamente não obtém a adesão desejada, o que justifica a continuidade da pesquisa para questionamento da prática pedagógica e de possíveis ajustes na melhoria dos resultados esperados.

Palavras chave: *Padlet*. Autonomia. Ferramentas da internet para ensino de LE.

Abstract: This paper aims to present the preliminary results of a research still in progress. The experiment was started in 2014. The initial project was requirement to complete the *Building Teaching Skills Through the Interactive Web Course*, conducted through the *E-Teacher Scholarship Program* offered by the *University of Oregon*. The main purpose of the course was to provide teachers with Web tools to solve their teaching problems. The objective of this research, in the context in which it is carried out, is to seek for solutions to maximize the two-hour weekly class time, improve the results of the least independent learners, develop their autonomy and motivate them to take the leading role in their learning process. The Web tool that has been used is *Padlet* - an online service that works like a bulletin board where students can publish and share texts, photos, links and videos. They can perform tasks proposed and mediated by the teacher and there is space for comments among classmates to provide the discussion of lessons and to get feedback. This study is based on the concept of "learner autonomy" Holec (1981) and on the contributions of Thanasoulas (2000) and Little (2006), in addition to the proposals, principles and guidelines of the European Council for language learning (2000-2004). It was applied a semi-structured questionnaire to assess the results and the data were analyzed qualitatively. The results show that, the tool can be helpful in the development of autonomy, which confirms the initial hypothesis, but contradictorily, the adhesion of students to the tasks is still reduced. That justifies the research to be continued for adjustments and achievement of better results.

Keywords: *Padlet*. Autonomy. Web tools for teaching FL.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir reporta uma experiência realizada na FATEC de Mogi Mirim “Arthur de Azevedo” a partir de proposições de uso de ferramentas da internet para o ensino de

inglês como língua estrangeira. Uma parte deste artigo, redigido em inglês, foi apresentado como requisito para a conclusão do curso *Building Teaching Skills Through the Interactive Web Course*. O curso foi realizado entre 07 de abril e 13 de junho de 2014, através de um programa de bolsa de estudos denominado *E-Teacher Scholarship Program* oferecido pela *University of Oregon* por intermédio de um acordo entre a Coordenação de Inglês do Centro Paula Souza e o Consulado dos Estados Unidos no Brasil.

2. O CONTEXTO E OS RECURSOS - JUSTIFICATIVA

A FATEC Mogi Mirim “Arthur de Azevedo” faz parte das 66 unidades de ensino superior do Centro Paula Souza espalhadas pelo Estado de São Paulo, com um campus relativamente novo, uma vez que teve suas atividades iniciadas em 2007. Mogi Mirim tem cerca de 90.000 habitantes, não pertence à Região Metropolitana de Campinas e situa-se em uma das regiões mais ricas do Brasil pelo seu parque industrial com diversas multinacionais, sua produção agrícola e suas atividades comerciais. No entanto, a desigualdade econômica, que é realidade no Brasil, revela-se também na FATEC Mogi Mirim quando observamos que a maioria dos estudantes vêm de famílias de baixa renda ou já são arrimo de suas famílias.

Nossas salas de aula seguem o padrão para 40 alunos. Como as aulas de inglês ocorrem sempre no mesmo local, há material ali disponível para tais aulas, como leitor de CD com boa qualidade de som, mas sem conexão USB. Há sinal pobre e instável de internet na sala de aula. A maioria dos estudantes tem acesso à internet em casa ou em seus telefones celulares. Utilizo meu próprio laptop. As carteiras para as aulas de inglês ficam dispostas em formato de ferradura.

O trabalho a ser descrito ocorre com alunos de Inglês II e III do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), turno da manhã. Quando ingressam no curso, esses alunos são submetidos a um teste de nivelamento de inglês. Isso propicia que o primeiro módulo, de um total de seis (6), seja destinado apenas aos estudantes aprendizes considerados iniciantes. Portanto, os alunos de Inglês II e III ainda estão nas fases iniciais de sua aprendizagem, período que demanda um grande esforço, tanto por parte dos aprendizes quanto do professor. Esses alunos, tiveram aulas de inglês no ensino fundamental e médio, mas normalmente reportam uma experiência de aprendizagem como falha ou decepcionante; apresentam grandes expectativas em relação à sua aprendizagem e chegam motivados, mas desanimam fácil com os obstáculos.

A faixa etária de nossos alunos situa-se entre 18 e 40 anos, aproximadamente. Os mais jovens saíram do Ensino Médio, prestaram vestibular e gostariam de logo conseguir uma vaga de trabalho. Entre os mais velhos, é comum que seja a primeira oportunidade de estudo em um curso superior, que já estejam trabalhando e que almejem oportunidades melhores no campo profissional.

A organização em 6 semestres de 40 horas/aula cada (denominados Inglês I, II, III, IV, V e VI) perfaz um total de 240 horas de estudo. O aluno bem sucedido deverá usar inglês para comunicação oral e escrita, em situações tanto da vida pessoal cotidiana quanto profissional na empresa. Espera-se que atinjam no mínimo o nível A2 – o desejável é que atinjam o nível B1 – conforme os princípios do Quadro Comum Europeu para ensino de línguas.

O material didático utilizado e recomendado é o de diversos autores para os livros didáticos, especialmente os focados em negócios. Apesar disso, os professores podem e devem usar todos os tipos de materiais alternativos para alcançar os objetivos determinados pela ementa. Nossa escolha foi por Mark Ibbotson et al, *CUP- Business Start-up*, Livro do aluno 1, para Inglês I, II e III (os três primeiros semestres) e *Business Start-up*, Livro do aluno 2, para Inglês IV, V e VI (os três últimos semestres).

A língua inglesa tornou-se pré-requisito tanto para o primeiro emprego quanto para vagas de estágio, devido à quantidade de indústrias multinacionais em todo o Estado de São Paulo. Inglês é geralmente a língua oficial nessas empresas, independentemente de seu país de origem. Atingir o nível B1 - “usuários independentes”, conforme Verhelst, (2009), não só significa aumentar as suas oportunidades de trabalho na região, mas também possibilita a mobilidade de melhores oportunidades fora do estado e até do país. No curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, essa necessidade é ainda mais evidente já que a programação de computadores em si é toda realizada em inglês.

Essa pesquisa se justifica, portanto, tendo em vista tanto uma reflexão pedagógica sobre o ensino-aprendizagem em inglês quanto à sua eficácia no atendimento às demandas do mundo do trabalho de nossos alunos.

3. O PROBLEMA

O tempo reduzido em sala de aula com os alunos (02 horas/aula semanais) dificulta o alcance dos objetivos pedagógicos do curso. Apenas alunos mais independentes obtêm sucesso. Em outras palavras, a maioria deles não tem hábito de estudo em casa (fazer lições, exercícios,

etc.). Grande parte do tempo da aula atual acaba sendo utilizado com a revisão sistemática dos temas de aulas anteriores.

Por outro lado, entretanto, constata-se através dos exames de nivelamento que o aprendizado de inglês de muitos alunos ocorreu pela internet. Os recursos mais motivadores para a aprendizagem são os jogos, principalmente os que exigem a comunicação *online*. Cursos, pagos ou não, blogs, sites, etc. também são outras formas comuns de aprendizagem.

Conectando essas duas questões, o “dentro” e o “fora” da sala de aula, percebe-se que a prática com as ferramentas disponíveis na internet torna-se importante facilitadora da aprendizagem além do desenvolvimento da autonomia dos alunos. Tais conclusões só foram possíveis devido ao meu contexto de atuação e minhas reflexões acerca das leituras e discussões propostas no curso *Building Teaching Skills Through the Interactive Web Course*.

4. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO - METODOLOGIA

Da literatura tomada como referência para o desenvolvimento deste trabalho, destaco (HOLEC, 1981, p.3) que postula que “a capacidade do aprendiz de assumir o comando da própria aprendizagem... não é uma habilidade inata e deve ser adquirida, quer seja de forma natural ou deliberadamente sistemática e formal...”. No ensino de adultos e em contextos de preparação para a vida profissional, é de se esperar que jovens e adultos cheguem à faculdade com experiências diversas e isso influencia o modo como conduzirão seus estudos. É razoável pensar que os mais velhos e com vivência profissional tenham mais controle de sua aprendizagem de línguas, mas na prática, com os sujeitos desta pesquisa, a realidade é outra. São os mais jovens que, em sua maioria, ingressam com conhecimento suficiente para serem dispensados das disciplinas de inglês, o que confirma a necessidade de desenvolver autonomia, sistematicamente.

Em (THANASOULAS, 2000, p.3), o autor nos oferece a oportunidade de pensar o papel do professor como um facilitador da aprendizagem. Tomando suas palavras como uma proposição para a condução dos aprendizes rumo à autonomia de forma metódica, vemos que “...há coisas a serem alcançadas pelo aprendiz, assim como caminhos para atingi-las...”. Penso que é papel do professor, com o devido apoio pedagógico, ensinar o aluno a aprender. E ressalvo que a independência do aprendiz não significa a eliminação ou anulação do docente, pelo contrário, se bem sucedida a experiência, ambos passam a ser colaboradores entre si.

Para (LITTLE, 2006, p. 2) “...autonomia resolve o problema da motivação do aprendiz: “...aprendizes autônomos concentram-se em sua motivação intrínseca quando aceitam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem...”. Resolver o problema da motivação pode ser uma meta ambiciosa e difícil de atingir, mas as palavras do autor reforçaram em mim a crença de que construir a autonomia dos nossos alunos seria uma das proposições pedagógicas que perseguiria.

A partir dessas e outras ponderações, era necessário escolher um recurso da internet para o desenvolvimento do projeto. Dentre as possibilidades oferecidas durante o curso *Building Teaching Skills Through the Interactive Web Course*, escolhi o *Padlet* (<https://pt-br.padlet.com>) - um serviço online que traz um mural que funciona como um quadro livre para que os usuários possam publicar textos, fotos, links, vídeos ou qualquer outro conteúdo interessante.

O acesso e o gerenciamento do mural dependem da criação de uma conta através de um cadastro simples. Uma vez criado, é possível: (a) criar o *layout*; (b) personalizar o papel de parede; (c) atribuir um título; (d) criar um endereço; (e) decidir quem terá acesso; (f) definir a forma de acesso – mais ou menos restrito; (g) definir o propósito para o mural, entre outros recursos.

No segundo semestre de 2014, iniciamos o experimento com os grupos de Inglês II e Inglês III. Nos 3 semestres seguintes (1º.sem/2015, 2º.sem/2015 e 1º.sem/2016) repetimos a experiência, sempre com os alunos das turmas de Inglês II e Inglês III do período da manhã. A quantidade de alunos-participantes refere-se àqueles que iniciaram e concluíram os semestres, passando por todas as avaliações, independentemente de terem sido aprovados ou não.

No projeto inicial, houve uma reunião já na primeira semana de aula para conhecer as razões pelas quais aqueles estudantes não faziam as lições propostas para casa, como exercícios extras ou revisão de conteúdo já estudado. Entre as razões mencionadas: (a) falta de tempo; (b) prioridade (matemática e cálculo são difíceis e consideradas mais relevantes em seus cursos); (c) dificuldade (eles não sabiam como estudar); (d) não gostar de estudar inglês e (e) cansaço.

Questionados sobre o que poderia motivá-los a estudar ou revisar, houve unanimidade na resposta: “nota”. Todos os estudantes disseram que, se as suas tarefas de casa fossem de alguma forma conectadas com suas notas finais, eles fariam um esforço para estudar fora das aulas. Também concordaram que teriam mais chances para concluir suas tarefas se os exercícios fossem no computador ou *online*, por causa da mobilidade. Essa reunião foi repetida nos semestres posteriores com poucas variações nos resultados.

Para solucionar o problema, ou parte dele, criamos uma série de tarefas para que os

conteúdos do livro didático utilizado em sala fossem revistos: rever tópicos de gramática e vocabulário, praticar leitura e escrita, permitir que os pares mais capazes pudessem colaborar com aqueles que precisassem de mais apoio. Se as atividades fossem realizadas, o tempo em sala poderia ser mais dedicado à produção oral - objetivo primordial da disciplina. O mural me pareceu um ambiente virtual que proveria espaço para contribuição individual e cooperação entre pares e desenvolveria autonomia.

Foram negociadas determinadas regras para a realização das atividades. As instruções, seguindo o modelo ABCD, conforme Asad (2014), são disponibilizadas no mural aos domingos e o prazo final para a postagem pelos alunos é no domingo subsequente às 12h. As tarefas só são válidas quando postadas dentro do prazo. Atividades e sites visitados e exercícios iguais aos previamente publicados pelos colegas não pontuam. Textos realizados integralmente com o auxílio de ferramentas de tradução na internet não pontuam.

A fórmula para o cálculo das notas semestrais das disciplinas de Inglês II e III antes do uso dos exercícios no *Padlet* era: avaliação contínua da produção oral (10%) + avaliação escrita no meio do semestre (35%) + avaliações escrita (45%) e oral (10%) final do semestre. Após a implantação do projeto, os exercícios no *Padlet* substituíram a avaliação contínua da produção oral - a fórmula de cálculo é (tarefas realizadas) ÷ (total de tarefas).

Os tópicos gramaticais foram os mais utilizados por algumas razões. Esses tópicos estão mais disponíveis e acessíveis na internet, não exigem muito tempo na correção e aparentemente exigem menos tempo de dedicação do aluno. Outros tópicos foram a produção de diálogos baseados em funções da língua tais como “*How to make suggestions.*”, “*How to make telephone calls.*”, “*How to check in/out in a hotel.*”; a produção de parágrafos como “*How to describe your house.*”; a produção de textos como a resposta de um e-mail; busca por vídeo aulas; exercícios de *listening*; a busca por conteúdos e informações em sites específicos como o British Council <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> ou BBC <http://www.bbc.com/news/england/london>.

5. OS RESULTADOS

5.1. Tarefas Realizadas

A tabela 1 apresenta os números de tarefas realizadas pelos alunos de Inglês II e III. Os dados foram organizados para mostrar o número de alunos que iniciaram e concluíram a

disciplina; o número de alunos que fizeram 50% das tarefas ou mais; aqueles que fizeram até 50% das tarefas; os que não realizaram nenhuma tarefa.

Tabela 1. Número de alunos de Inglês II que realizaram as tarefas

Fonte: dados da pesquisa

TAREFAS REALIZADAS	2º Semestre 2014		1º Semestre 2015		2º Semestre 2015		1º Semestre 2016	
	I II	I III	I II	I III	I II	I III	I II	I III
CURSO								
Total de alunos que concluíram o semestre	15	7	13	8	11	13	15	16
Fizeram 50% das tarefas ou mais	9	4	6	6	4	8	11	5
Até 50% das tarefas	5	2	5	1	3	3	3	6
Nenhuma tarefa	1	1	2	1	4	2	1	5

O resultado pode ser considerado satisfatório, porém foi abaixo do esperado. A expectativa era de que mais alunos se engajassem nas atividades, por serem realizadas *online* e, principalmente, por causa do atrelamento da atividades à nota. A proporção de alunos que participam das atividades varia de semestre a semestre e não segue um padrão. Nos dois semestres de 2015 a participação dos alunos de Inglês II em relação ao Inglês III foi proporcionalmente muito menor. Alguns dados podem ser utilizados para justificar essa diferença. Primeiro, a dificuldade que os alunos têm de seguir as regras para a realização das tarefas, quais sejam: a data limite para postagem, as regras para obtenção da pontuação e/ou o entendimento das instruções da tarefa que devem realizar. Segundo, a dificuldade dos alunos em lidar com o próprio mural. Embora, em sua maioria, os alunos sejam jovens na idade e considerados “nativos digitais”, de acordo com Prensky (2001), em todos os semestres testados, foi necessário retomar as explicações por várias semanas seguidas até que todos entendessem como utilizar os recursos do *Padlet*. E, por último, pode-se dizer que para alguns alunos, ter 1 ponto (10% da avaliação total) somado à sua nota final não parece relevante. No entanto, em todos os semestres testados houve alunos que foram reprovados por poucos pontos porque não realizaram as tarefas do *Padlet*.

Os alunos de Inglês III participaram proporcionalmente mais das atividades nos dois semestres de 2015, possivelmente justificada por razões inversas às dos alunos de Inglês II. Nessa fase, eles já estão identificados com a proposta e o objetivo do curso, revelando mais afinidade com o que é estudado. Estão mais familiarizados com o uso dos computadores, dos programas e dos aplicativos e, em nosso caso, mais especificamente com as ferramentas do *Padlet*, utilizadas no semestre anterior. Alunos vindos de outras unidades ou do período da noite repetem o problema que já destacamos. A condição de já ter havido uma vivência anterior tanto

com as regras quanto com a utilização da ferramenta possibilita maior atenção e zelo no cumprimento das tarefas. E finalmente, esses alunos também têm melhor percepção quanto à importância dessa atividade na composição de suas notas finais; sabem que a realização das tarefas é uma parte da avaliação geral.

Apesar dessas ponderações, ainda não foi possível identificar os fatores que desmotivam a adesão maior dos alunos às atividades. Tal informação depende da devolutiva da avaliação do projeto, e que muitos não participam, apesar do questionário ser enviado a todos os alunos. Diante dessa dificuldade, está previsto para a continuidade da pesquisa levantar dados através de entrevistas com os alunos não respondentes.

5.2. Devolutiva

Para concluir as séries de tarefas no final do semestre, foi enviado aos alunos participantes, orientações para um mural final no qual deveriam escrever uma devolutiva. Foi pedido: (1) a opinião geral; (2) o número de murais postados e a razão de fazer ou não; (3) o grau de comprometimento com a realização das tarefas; (4) os tópicos favoritos; (5) o tópico com o qual aprenderam mais; (6) se foram além dos exercícios propostos; (7) se estudaram mais do que estudariam normalmente por causa das tarefas; (8) opinião sobre a continuidade da atividade em outros semestres; (9) sugestão para outros tipos de exercício; (10) outros comentários.

O número de devolutivas foi baixo. Menos de 50% dos alunos de Inglês II e III responderam ao questionário no segundo semestre de 2014 e, no primeiro de 2015 a adesão foi ainda mais baixa: aproximadamente 20% dos alunos de Inglês II e 50% dos alunos de Inglês III responderam. Em razão desse reduzido índice, como parte das orientações e das regras para a feitura das atividades, no segundo semestre de 2015 e no primeiro de 2016, ficou acordado que a validação das notas do *Padlet* estaria condicionada à postagem de uma devolutiva. A medida foi relativamente eficaz e aumentou o número de alunos que respondeu o questionário.

Tabela 2. Número de alunos que responderam a devolutiva

Fonte: dados da pesquisa

TAREFAS REALIZADAS	2º Semestre 2014		1º Semestre 2015		2º Semestre 2015		1º Semestre 2016	
	I II	I III	I II	I III	I II	I III	I II	I III
Total de alunos que concluíram o semestre	15	7	13	8	11	13	15	16
Devolutiva	7	3	4	5	5	10	11	9
Não Devolutiva	8	4	11	3	6	3	4	7

Totalizando os quatro semestres, 27 alunos de Inglês II e 26 alunos de Inglês III responderam a devolutiva. Nos próximos parágrafos encontra-se a análise dos dados provenientes das respostas geradas a partir do questionário.

Gráfico 1 - Pergunta 1

Fonte: dados da pesquisa



Os dados da primeira pergunta, realizada de forma aberta para influenciar minimamente a resposta dos respondentes, foram agrupados em quatro categorias - excelente, muito bom, bom e ruim, de acordo com cada uma das opiniões. As respostas apresentadas indicam que a grande maioria dos alunos tem uma opinião positiva, favorável em relação à experiência.

Alguns comentários vêm diretamente ao encontro dos principais objetivos do experimento sendo um dos primeiros, possibilitar a revisão e prática de conteúdo fora da aula.

“Produtivo. Ajuda a fixar os tópicos por ser semanal.”

“É uma boa ideia, o aluno acaba interagindo mais com a matéria fora da sala de aula.”

“Muito bom. Acaba me ajudando a lembrar o assunto da semana.”

“Interessante, complementa as aulas.”

“Muito produtivo... me fez praticar mais uma vez na semana meu inglês.”

Outros comentários indicam que em certa medida o experimento levou alguns alunos à descoberta e ou ao desenvolvimento de autonomia.

“Interessante. Uma nova forma de aprender e um incentivo a buscar o conteúdo por conta própria.”

Algumas opiniões apontam para o caráter inovador da experiência.

“Interessante. Nunca tive ‘tarefa’ assim.”

“Buscamos conteúdos extras, o que não fazia antes.”

Inovador e eficaz. É uma forma de aprender e aproveitar o material encontrado pelos colegas.

Embora a grande maioria dos comentários tenha sido elogiosas, também houve críticas, como se poderia esperar. Entretanto, as poucas críticas recaíram mais sobre a execução e o cansaço que pela atividade em si.

“Boa para quem tem tempo.”

“Achei que os exercícios me ajudaram a entender melhor determinadas matérias, mas as vezes era meio exaustivo.”

Gráfico 2 - Pergunta 2

Fonte: dados da pesquisa



Sobre a razão de não fazer todas ou a maioria das tarefas, o motivo mais alegado foi a falta de tempo que aparece nas justificativas em razão das múltiplas tarefas e trabalhos de outras

disciplinas - isso demonstra a prioridade dada às outras disciplinas em relação ao inglês. Nesse gráfico, um número relevante, embora não seja o maior, recai sobre a alegação de esquecimento, o que parece sintomático daqueles que não tomam para si a responsabilidade de sua aprendizagem. Essa pode ainda ser uma resposta evasiva e talvez pudesse ser melhor aferida.

Gráfico 3 - Pergunta 3

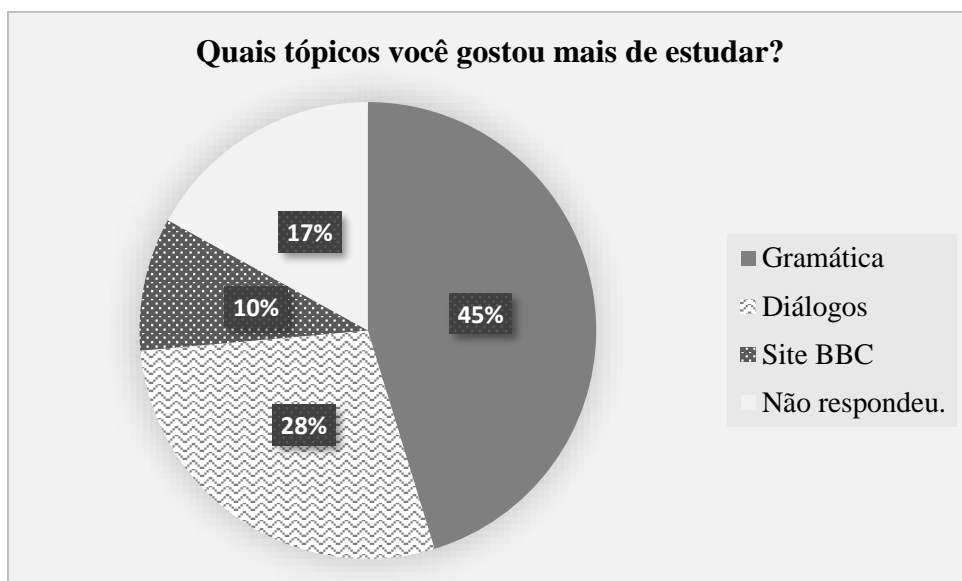
Fonte: dados da pesquisa



Em todos os semestres pesquisados, ao receber as instruções sobre o uso do *Padlet*, levanta-se a questão de como eu saberia se o aluno cumpriu de fato as tarefas ou não. Na verdade, não há por esse instrumento, como avaliar a feitura dos exercícios, e a minha resposta sempre aponta para o encargo dos alunos pela própria aprendizagem. Essa foi a razão de incluir a próxima pergunta ao questionário, foi uma forma de tentar perceber em que medida os alunos dedicaram-se à realização das tarefas. Também neste caso, a maioria dos respondentes afirmam ter realizado os exercícios concentradamente e com o devido cuidado.

Gráfico 4 - Pergunta 4

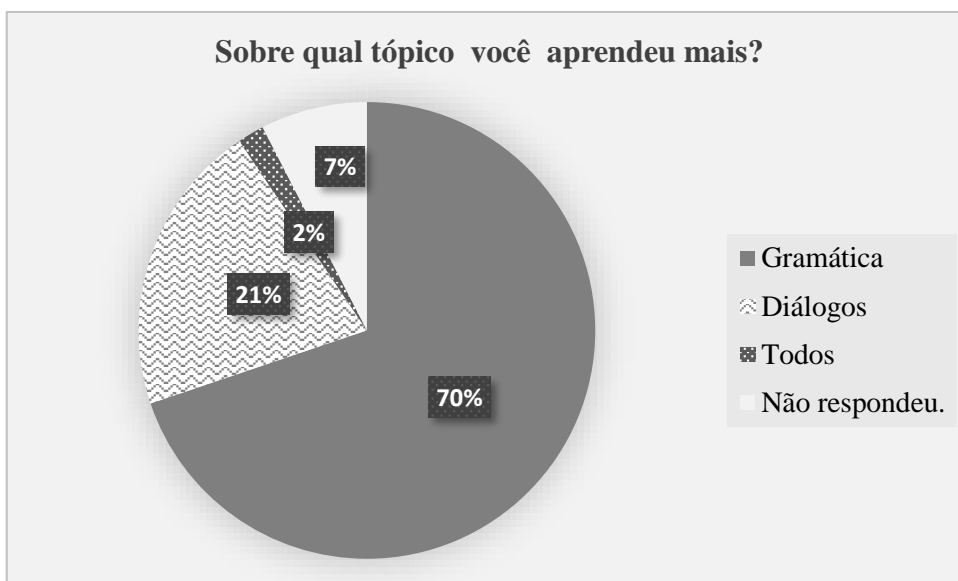
Fonte: dados da pesquisa



Como mencionado na introdução deste trabalho, a maioria dos exercícios propostos foram sobre gramática, pelas razões já explicitadas e também por que em sala de aula a produção oral deve ser priorizada. Nessa pergunta, os alunos foram instruídos a recortar de um quadro de tarefas o tópico que mais tinham gostado de estudar e colar em sua resposta no questionário. A partir dessa colagem, os tópicos foram agrupados em: (a) gramática, (b) diálogos, (c) produção de textos, (d) vídeo aulas (e) sites e (f) *listening*. Os tópicos gramaticais foram os mais apontados como favoritos e a razão informada pelos alunos, nas discussões após a publicação da devolutiva, é que esses exercícios são, na maioria das vezes, mais rápidos de serem realizados e também porque ao terminarem, já obtêm uma avaliação, ou seja, sabem imediatamente o que erraram.

Gráfico 5 - Pergunta 5

Fonte: dados da pesquisa



Enquanto 45% dos alunos declararam preferência pelas atividades relacionadas à tópicos gramaticais, 70% afirmaram que foi com essas atividades que aprenderam mais. A explicação dada pelos alunos para essa diferença, foi novamente em relação à praticidade desse tipo de exercício. Segundo eles, após errarem repetidas vezes, podiam buscar informações online sobre as regras e o uso dos tópicos “até entender” e então fazerem os exercícios corretamente.

Gráfico 6 - Pergunta 6

Fonte: dados da pesquisa

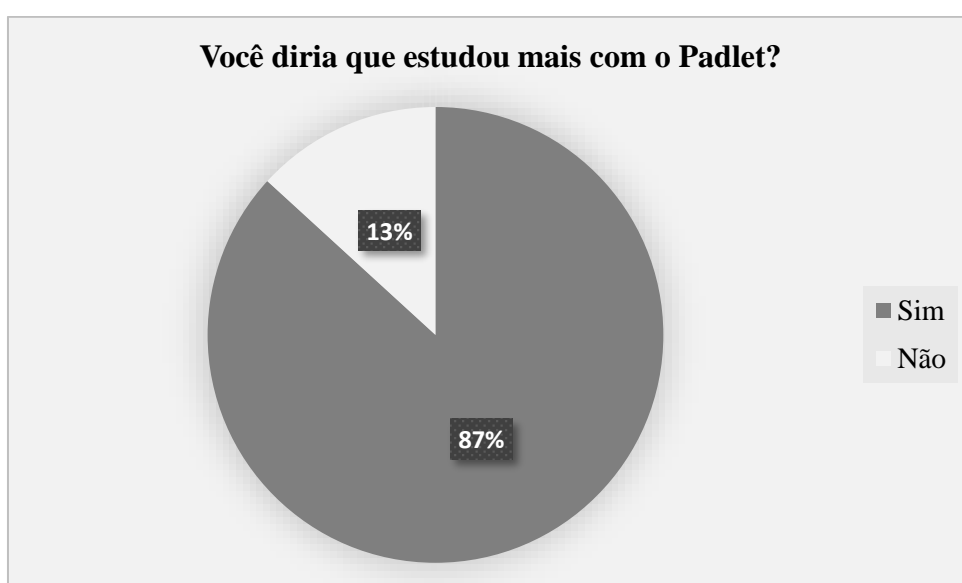


Era esperado que na busca por sites para a realização das tarefas, os alunos acabassem

descobrendo outros recursos por conta própria, expandissem essa procura e conseqüentemente explorassem outros recursos que fossem mais adequados à sua forma de aprendizagem e seus interesses. Um pouco menos da metade dos alunos afirmou ter explorado outros recursos além dos propostos. É necessário lembrar aqui que, com exceções como nos casos do site da *BBC* e do *British Council*, as instruções nunca direcionavam para um site, e sim para a busca de um tópico, o que por si só levava os alunos a pesquisarem vários sites.

Gráfico 7 - Pergunta 7

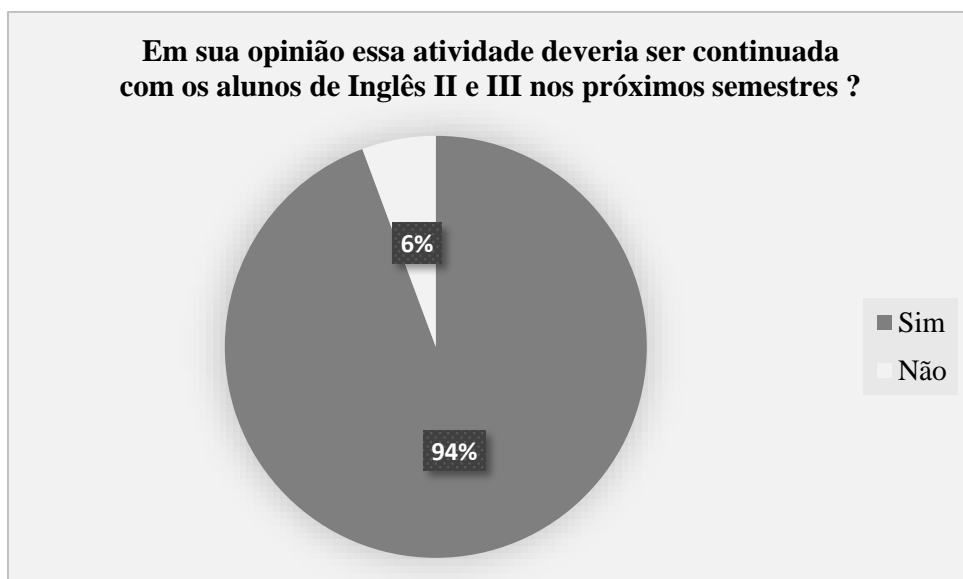
Fonte: dados da pesquisa



Uma grande parcela dos alunos disse que estudaram mais após a adoção do *Padlet*. Ora, se antes da inserção dessas atividades como rotina de estudo, os alunos não tinham nenhum contato com a língua alvo de maneira formal, a opção de revisar e produzir algum conteúdo na língua alvo semanalmente, permitiu a eles uma nova percepção de sua aprendizagem. Portanto, os alunos entendem as suas postagens como a sua própria contribuição semanal para o seu aproveitamento geral e final, através das notas.

Gráfico 8 - Pergunta 8

Fonte: dados da pesquisa



Quase a totalidade dos respondentes pensam que as atividades do *Padlet* devem ser continuadas com outros alunos nos semestres posteriores aos seus. Alguns defendem com veemência.

“Sim. Em todos os períodos.”

“Deve ser perpetuado.”

De um modo geral, os alunos identificaram as atividades como uma forma de “ajuda” ou ganho, seja para a aprendizagem, seja para as notas.

“Sim. Um jeito descontraído de estudar.”

“Sim, nota obriga estudar.”

“Sim. Esse lembrete semanal é muito importante.”

“Sim. Eles só vão ganhar.”

Ajustes também são propostos:

“Sim. Com menos frequência.”

“Sim. Menos exercícios.”

“Sim, se opcional.”

Entre os poucos que não recomendam a opiniões também variam.

“Não. Ou então colocar menos Padlets com menos frequência... temas em que os alunos dessem a opinião deles ... para se sentirem um pouco mais motivados.

“Não. É muito chato ficar fazendo Padlet toda semana, seria muito mais interessante se fosse 1 por mês, ou então tudo de uma vez, quem quiser que faça tudo, quem não quiser, bem...azar.”

No caso dos alunos que não recomendam, pode-se perceber um desejo de expor suas próprias ideias, ou talvez uma forma de insubmissão; eles desejam mais liberdade e de algum modo, controle e uma postura ativa, o que é bom. São essas opiniões que indicam a necessidade de ajustes, pois pode ser que outros alunos também tenham tido o mesmo sentimento, mas não sentiram-se suficientemente seguros para expressar seus julgamentos.

Gráfico 9 - Pergunta 9

Fonte: dados da pesquisa

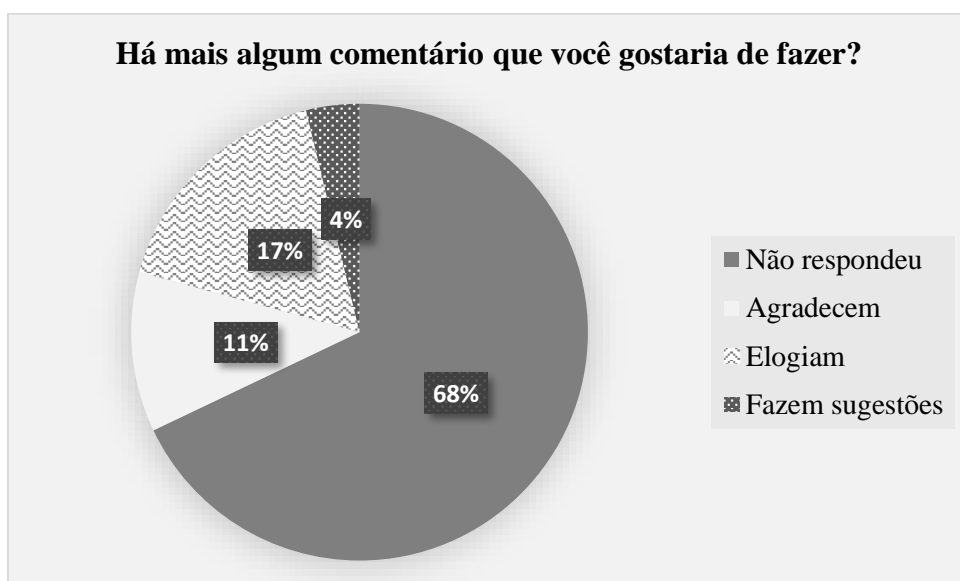


Quanto às sugestões dos alunos sobre atividades, vê-se um número expressivo de sugestões para “Postagens dos alunos”, o que corrobora com os indícios de anseio por liberdade apontados no Gráfico 8. E apesar de várias entrevistas com esses alunos, foi difícil obter uma resposta objetiva do que seriam essas atividades. Pode-se dizer, com base nessas conversas, que do ponto de vista desses respondentes, assuntos que lhes pareçam pessoalmente mais interessantes, seriam mais motivadores para a realização das tarefas. Fica claro, portanto um desejo de falar de si, de escolher, de participar de tarefas que apresentem situações reais e não

imaginadas pelo professor. Um limitador para isso é o nível de comando da língua que esses alunos dispõem e que não lhes permitiria exercer essa liberdade sem comprometimento da aprendizagem de estruturas e funções básicas da língua. Até o momento, a solução encontrada para esse impasse tem sido a continuidade de atividades menos controladas nas disciplinas de Inglês IV em diante, o que não será discutido neste trabalho por uma questão de escopo.

Gráfico 10 - Pergunta 10

Fonte: dados da pesquisa



Embora poucos tenham deixado uma opinião final, seus comentários foram úteis para reafirmar as posições apresentadas nas questões anteriores. A maior parte dos que responderam, elogiam e mostram-se satisfeitos e surpresos com o próprio rendimento.

“Achei o semestre produtivo e mais uma vez reforço que a didática utilizada força o aluno a estudar, por isso acho que deve continuar no mesmo seguimento.”

“Estou satisfeito com meu progresso dentro do Padlet, foi algo novo para mim e achei uma forma divertida de estudar inglês que funciona!”

“Achei a iniciativa muito boa. É uma forma de ampliar o horário de aula. Vejo apenas resultados positivos.”

“Eu cheguei à conclusão de que com muito empenho e dedicação é possível adquirir um bom nível de inglês, eu nunca tive condições financeiras de pagar um curso, e hoje eu assisto filmes com áudio em inglês e parte dos diálogos do filme eu entendo perfeitamente, além das aulas em classe há muitas ferramentas online que auxilia no aprendizado do idioma.”

Este comentário reforça a necessidade do ensino de inglês de boa qualidade nas instituições públicas, já que para a maioria da população, ainda que vivam em uma das regiões mais ricas do país, a educação em escolas e institutos de idiomas privados seria inviável.

E por último, os comentários dos respondentes que agradecem.

“Gostaria de agradecer, consegui aprender muito com o Padlet, achei uma ótima iniciativa.”

“Primeiramente obrigado por procurar alternativas de estudos, como está fazendo com os Padlets. Vejo a sua vontade de nos ensinar, chegando até ofertar um pontinho em nossas notas.”

Este último aluno, ao contrário daqueles que desejam ser protagonistas das propostas, traz consigo uma percepção tradicional em relação ao seu aproveitamento, pois para ele a nota é como um presente e não um acúmulo de pontos obtidos por mérito no cumprimento das tarefas. Nesse caso, a reflexão incide em como as instruções devem ser expostas pelo professor e negociada com os alunos. Este é mais um aspecto a ser melhorado na continuação da pesquisa.

6. CONCLUSÃO

O *Padlet* revelou-se como uma importante ferramenta pedagógica para a melhoria dos resultados dos alunos pesquisados. Os alunos que realizaram 50% das tarefas ou mais, tornaram-se mais conscientes em relação ao seu processo de aprendizagem, são mais colaborativos nas aulas, com os colegas e com a professora, e conseqüentemente adquiriram mais autonomia. O projeto continua e dentre os principais objetivos das próximas etapas constam primeiramente o aumento da adesão dos alunos e atividades e recursos que propiciem mais interatividade.

Esse estudo se constituiu num relato de ações promovidas para a obtenção de respostas para problemas pedagógicos e pode contribuir para que outros professores reflitam as suas

práticas e proponham soluções. A preocupação em fazer o melhor por nossos estudantes deve ser constante em razão da crescente necessidade imposta no mundo corporativo pela globalização. A internacionalização do ensino e as oportunidades de intercâmbio também têm aumentado. É cada vez mais frequente projetos e programas baseados em excelência acadêmica e no nível de comunicação em inglês, um dos principais entraves para estudantes brasileiros, portanto é preciso prepará-los.

Fazer o melhor não é uma responsabilidade exclusiva do professor. Em tempos de adequação às novas tecnologias, as instituições devem repensar a educação contínua de seus docentes. Hoje convivem no mesmo grupo docente, professores experientes e jovens recém formados e em início de carreira. Os primeiros trazem consigo uma bagagem preciosa a ser valorizada e aproveitada, mas demonstram muitas vezes reservas em relação a aplicação de novas tecnologias em sua prática pedagógica. O segundo grupo, por sua vez, sente-se mais confiante com o uso de recursos eletrônicos e midiáticos. Cabe, sobretudo, às políticas governamentais e às instituições empregadoras promover o diálogo entre essas gerações, fomentar a troca de experiências pedagógicas bem sucedidas para que essas habilidades sejam complementares uma à outra.

Esse é o momento de agradecer à Coordenação de Inglês do Centro Paula Souza pelo seu incansável trabalho para proporcionar aos seus docentes boas oportunidades de aprendizagem e intercâmbio de informações e ao Consulado dos Estados Unidos no Brasil pela bolsa de estudo *E-Teacher Scholarship Program* que me permitiu realizar o curso *Building Teaching Skills Through the Interactive Web Course* realizado pela *University of Oregon*, e portanto, o presente estudo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, H. G. Understanding rubrics. *Educational leadership*, v. 54, n. 4, p. 14-17, 1997.

ASAD, E. M. M., HASSAN, R. B., SHERWANI, E. F. Instructional Models For Enhancing The Performance Of Students And Workforce During Educational Training. *Academy Arena*, v. 6, n. 3, p. 27-31, 2014.

BENSON, P. & VOLLER, P. Autonomy and Independence in Language Learning. In: BREEN, M. P. (Ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Routledge, 2014.

BORG, S., AL-BUSAIDI, S. Learner autonomy: English language teachers' beliefs and

practices. *ELT Journal*, v. 12, n. 7, p. 1-45, 2012.

COUNCIL, OF EUROPE. *European language portfolio (ELP): principles and guidelines*, 2000.

GAER, S. Less teaching and more learning. *Focus on Basic Connecting Research & Practice*, v. 2, 1998.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. Strasbourg: Council of Europe, 1979.

KRAJKA, J. Using the Internet in ESL writing instruction. *The Internet TESL Journal*, v. 6, n. 11, 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Krajka-WritingUsingNet>. Acesso em 15 jul.2016.

LITTLE, D. Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *European Centre for Modern Languages (ECML, Hrsg.), Training teachers to use the European Language Portfolio*, 2006.

LITTLE, D. & L. Dam. Learner autonomy: What and why? *The Language Teacher_Kyoto-JALT*, v. 22, p. 7-8, 1998.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9 n. 5, 2001.

REINDERS, H. Twenty Ideas for Using Mobile Phones in the Language Classroom. *English Teaching Forum*, Number 3. UK, 2010.

VAN LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Authenticity, Autonomy*. New York and London, 1996.

VERHELST, N. et al. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, 2009.

THANASOULAS, D. What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*, v. 6, n. 11, p. 37-48, 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>. Acesso em 15 jul.2016.