

**INTERAÇÃO NO COMPONENTE ON-LINE DE CURSOS
SEMIPRESENCIAIS: UM ESTUDO DE CASO**

ROGÉRIA DIAS CAMILLO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro

Dezembro de 2010

Camillo, Rogéria Dias

Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso / Rogéria Dias Camillo. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, 2010.

xiv, 145f.; il. 30 cm.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2010.

Referências bibliográficas: f. 125 - 132.

Anexos: f. 131-145.

1. Internet e ensino-aprendizagem. 2. Cursos semipresenciais. 3. Ambiente Virtual de Aprendizagem. I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras. III. Título.

Interação no componente on-line de cursos semipresenciais:

um estudo de caso

Rogéria Dias Camillo

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Orientadora

Faculdade de Letras – UFRJ

Profa. Dra. Heloísa Gonçalves Barbosa

Profa. Dra. Sílvia Beatriz A. Becher Costa

Faculdade de Letras – UFRJ

Rio de Janeiro

Dezembro de 2010

Aos meus pais, por todo amor incondicional

e confiança durante toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força para terminar este trabalho.

À minha orientadora, professora Kátia Cristina do Amaral Tavares, por toda paciência, sabedoria, sagacidade e clareza de visão e por acompanhar de maneira tão acolhedora o meu processo de pesquisa.

Aos meus colegas Claudio Franco, Ana Carolina Cardoso, Juliana Anunciação e Nadja Salgueiro, pela boa vontade em me ajudar durante o curso de mestrado.

Ao meu pai, por ter feito silêncio enquanto eu estava escrevendo ao computador e ter esperado pacientemente por minha atenção.

“(...) key to the learning process are the interactions among students themselves, the interactions between faculty and students, and the collaboration in learning that results from these interactions”.

(PALLOFF e PRATT,1999:5)

CAMILLO, Rogéria Dias. **Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

RESUMO

Esta dissertação é um estudo de caso etnográfico que teve por objetivo investigar a percepção dos participantes (professores e alunos) de um curso semipresencial sobre a interação no componente on-line do mesmo.

A fundamentação teórica incluiu duas partes principais. Na primeira parte, foram abordadas questões sobre educação a distância (EaD) on-line e interação, incluindo interação na sala de aula presencial e a distância, os tipos de interação na EaD on-line, a interação on-line professor-aluno, a interação on-line aluno-aluno e as relações entre o componente presencial e o on-line em cursos semipresenciais (MOORE e KEARSLEY, 2007; ANDERSON, 2003; ANDERSON e GARRISON, 1989; MOORE, 1996; BELLONI, 1999; MORAN, 2003; LEFFA, 2005; SINCLAIR e COULTHARD, 1975). Na segunda parte, foram revisados conceitos sobre Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apresentando-se as definições e usos do AVA e destacando-se o desenvolvimento de AVA, com uso da plataforma Moodle – *Modular-Object Oriented Dynamic Learning Environment* (CORREIA e LENCASTRE, 2006; MAÇADA, 2001; LÉVY, 1996; AMORIM, 2009; GARCIA e LACLETA, 2004).

Para a geração de dados, foram utilizados diversos instrumentos etnográficos de pesquisa: questionários, entrevistas, observações, registro de mensagens postadas nos fóruns, registro de e-mails, diário dos professores e diário da pesquisadora.

Adotando-se uma análise qualitativa dos dados, buscou-se investigar, na perspectiva dos participantes, os aspectos favoráveis à interação on-line, as dificuldades à interação on-line e as relações entre o componente presencial e o on-line em cursos semipresenciais. Foi observado que os alunos perceberam mais aspectos favoráveis à interação on-line do que os professores e que os professores mencionaram mais dificuldades da interação on-line do que os alunos. Os resultados reforçam a importância da complementaridade entre o componente presencial e a interação on-line de cursos semipresenciais.

Palavras-chave: interação, interação on-line, educação a distância, ensino semipresencial, educação flexível, ambiente virtual de aprendizagem

CAMILLO, Rogéria Dias. **Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

ABSTRACT:

This dissertation is an ethnographic case study that has aimed at investigating the participants' perception (teachers and students) in a hybrid course about its online interaction.

Theoretical basis includes two main parts. In the first one, issues about on-line distance education as well as interaction have been drawn upon, including face to face and distance interaction, types of online distance interaction, on-line teacher-student interaction, online student-student interaction and the relationship between face to face and online components in hybrid courses (MOORE & KEARSLEY, 2007; ANDERSON, 2003; ANDERSON & GARRISON, 1989; MOORE, 1996; BELLONI, 1999; MORAN, 2003; LEFFA, 2005; SINCLAIR & COULTHARD, 1975). In the second part, concepts about virtual learning environment have been revised, emphasis was given on its definitions and uses, as well as its development when using Moodle (CORREIA & LENCASTRE, 2006; MAÇADA, 2001; LÉVY, 1996; AMORIM, 2009; GARCIA & LACLETA, 2004).

In order to gather data findings, several ethnographic tools research were used such as questionnaires, interviews, observations, online message logs, emails logs, teachers and researcher's diaries.

On adopting a qualitative data analysis, the aims were to investigate, from the participants' point of view, favourable aspects of online interaction, difficulties in online interaction and the relationship between face to face interaction and online component in hybrid courses. It was observed that students have noticed more favourable aspects of online interaction than teachers and teachers have mentioned more difficulties in online interaction than students. The findings reinforce the importance of complementariness between face to face component and online interaction in hybrid courses.

Keywords: interaction, on-line interaction, distance education, hybrid learning, hybrid education, virtual learning environment.

LISTA DE QUADROS

Quadro I : Interação na EaD: dificuldades e possíveis soluções	36
Quadro II : Perfil dos alunos com grande participação nos fóruns	59
Quadro III : Perfil dos alunos com média participação nos fóruns	60
Quadro IV : Perfil dos alunos com pouca participação nos fóruns	61
Quadro V : Perfil dos alunos com nenhuma participação nos fóruns	62
Quadro VI: Quadro-resumo dos instrumentos de geração de dados.....	72
Quadro VII: Aspectos favoráveis à interação on-line – quadro-resumo para comparação da visão dos professores e da visão dos alunos.....	85
Quadro VIII: Dificuldades encontradas na interação on-line – quadro-resumo para comparação da visão dos professores e da visão dos alunos	107
Quadro IX: Relações entre o componente presencial e a interação on-line – quadro-resumo para comparação da visão dos professores e da visão dos alunos	114

LISTA DE FIGURAS

Figura I : Reprodução da tela de abertura do ambiente virtual do curso Formação de Professores para o Ensino de Leitura Instrumental	55
--	----

ABREVIATURAS

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

CMC Comunicação Mediada por Computador

EaD Educação a Distância

FOPELI Formação de Professores para o Ensino de Leitura Instrumental

LMS *Learning Management System* (Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem)

MOODLE *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto)

NTICS Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

SGA Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem

SGC Sistema de Gerenciamento de Cursos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO VIA INTERNET. 19	
2.1. Interação on-line em contextos educacionais	21
2.1.1. EaD: definição e breve histórico	21
2.1.2. Interação e interatividade na EaD	24
2.1.3. A interação na sala de aula presencial e a distância	26
2.1.4. Tipos de interação a distância em contextos educacionais	29
2.1.4.1. Interação professor-aluno on-line.....	30
2.1.4.2. Interação aluno-aluno on-line	32
2.1.4.3. Dificuldades para interação professor-aluno e aluno- aluno na EaD	34
2.1.5. Relações entre o presencial e o on-line em cursos semipresenciais.....	37
2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem	39
2.2.1. Definições e usos de Ambiente Virtual de Aprendizagem	40
2.2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma Moodle	43

3. METODOLOGIA DE PESQUISA	46
3.1. Caracterização da pesquisa	46
3.2. Contexto de pesquisa	53
3.3. Os participantes	55
3.3.1. Os professores	56
3.3.2. Os alunos	57
3.4. Instrumentos e procedimentos de geração de dados.....	63
3.4.1. Instrumentos utilizados para caracterizar o perfil dos participantes	65
3.4.2. Instrumentos utilizados para ter acesso à visão dos professores	66
3.4.3. Instrumentos utilizados para ter acesso à visão dos alunos	68
3.4.4. Instrumentos utilizados para registrar a visão da pesquisadora	70
3.5. Procedimentos de análise de dados	72
4. RESULTADOS	77
4.1. Aspectos favoráveis à interação on-line	78
4.1.1. Na visão dos professores	78
4.1.2. Na visão dos alunos	81
4.2. Dificuldades encontradas na interação on-line	85
4.2.1. Na visão dos professores	85
4.2.2. Na visão dos alunos	97

4.3. Relações entre o componente presencial e a interação on-line	107
4.3.1. Na visão dos professores	107
4.3.2. Na visão dos alunos	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
7. ANEXOS	133
Anexo 01 Formulário de sondagem	134
Anexo 02 Questionário	136
Anexo 03 Autoavaliação	141
Anexo 04 Entrevista presencial com os alunos	143
Anexo 05 Questionário enviado por e-mail aos professores	144
Anexo 06 Entrevista presencial com os professores	145

1. INTRODUÇÃO

A inserção das novas tecnologias na educação vem sendo crescente tanto em ambientes presenciais quanto em cursos totalmente a distância ou semipresenciais. Com a mediação dessas tecnologias, a própria definição de educação a distância tem sido discutida e ampliada para abranger contextos a distância que incluem momentos presenciais (MORAN, 1994; 2009). Assim, expressões como modalidade semipresencial, educação híbrida ou educação flexível são usadas para se referir a contextos educacionais que se propõem a combinar atividades a distância (geralmente através da Internet) com interação face a face.

Na modalidade semipresencial com uso da Internet, é de se esperar que, pela novidade que representa para a maioria dos alunos e professores, o componente on-line apresente os maiores desafios. A interação com pessoas sem a presença física, sem sinais paralinguísticos, como gestos e expressões faciais, por exemplo, costuma ser uma dificuldade para muitos. Podem também ocorrer problemas de falta de familiarização com o uso da tecnologia em si gerando mais desconforto para o usuário. No caso da comunicação assíncrona, em que os participantes não estão conectados ao mesmo tempo e há um tempo de espera pela resposta, a ausência de *feedback* imediato também pode incomodar àqueles já acostumados com a interação imediata entre professor e alunos e entre estes na sala de aula presencial. Finalmente, além das questões relacionadas diretamente ao ambiente on-line, um outro desafio da modalidade semipresencial é como coordenar o componente presencial com o componente on-line. Se a interação via Internet é uma novidade para alunos e professores, a combinação desta com aulas presenciais também o é.

Diante da crescente oferta de cursos semipresenciais e dos desafios enfrentados nesse contexto, decidi pesquisar a visão dos participantes (alunos e

professores) sobre a interação on-line em um curso de extensão universitária destinado à formação de professores para o ensino de leitura instrumental e a relação entre tal interação e o componente presencial do referido curso. Dessa forma, esta dissertação é um estudo de caso etnográfico que objetiva investigar a percepção dos participantes de um curso semipresencial de extensão universitária, oferecido de abril a junho de 2009, sobre a interação no componente on-line do mesmo. Para tal, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Na perspectiva dos participantes (professores e alunos), o que facilitou a interação no componente on-line do curso em questão?

2) Para eles, o que dificultou essa interação?

3) Na visão dos participantes, como o componente presencial influenciou (ou não) a interação no componente on-line e vice-versa?

Ao buscar compreender a visão de alunos e professores sobre a interação on-line de um determinado curso semipresencial e suas relações com o componente presencial do mesmo, esta pesquisa visa contribuir não apenas para o aprimoramento do próprio curso quando este for novamente oferecido, mas principalmente para a identificação de questões relevantes para o desenho e a oferta de cursos semipresenciais em geral. Embora consciente de que resultados encontrados em um contexto específico não possam ser amplamente generalizados para outros contextos, acredito que a investigação aqui conduzida poderá trazer informações e questionamentos que auxiliem e estimulem *designers* instrucionais e professores a refletir sobre seu planejamento, suas expectativas e suas ações no que se refere à interação no componente on-line dos cursos semipresenciais em que atuam e as relações entre o componente presencial e a interação on-line dos mesmos.

Para a condução desta pesquisa, que se desenvolve no âmbito do Projeto LingNet (Linguagem, Educação e Tecnologia – www.lingnet.pro.br), parte-se de uma revisão de literatura (cf. capítulo 2) organizada em duas grandes seções. Na primeira seção, abordarei questões sobre EaD on-line e interação, incluindo interação na sala de aula presencial e a distância, os tipos de interação na EaD on-line, a interação professor-aluno on-line, a interação aluno-aluno on-line e as relações entre o componente presencial e o on-line em cursos semipresenciais. Na segunda seção, revisarei conceitos sobre Ambiente Virtual de Aprendizagem, apresentando as definições e usos do AVA e destacando o desenvolvimento de AVA, com uso da plataforma Moodle.

No capítulo 3, apresentarei a metodologia de pesquisa utilizada na presente investigação. Nesse capítulo, caracterizarei esta pesquisa, farei uma descrição do contexto de pesquisa, descreverei o perfil de seus participantes. Além disso, descreverei os instrumentos e os procedimentos usados para a geração de dados, bem como o processo de análise dos mesmos.

No quarto capítulo, apresentarei e discutirei os resultados da análise dos dados gerados neste estudo de caso. Os resultados apresentados foram estabelecidos por meio da análise de núcleos de significado, que foram organizados em categorias, identificados a partir de aspectos recorrentes no conjunto de dados gerados.

Finalmente, no capítulo 5, farei as considerações finais para este estudo de caso, discutirei os resultados e farei sugestões para novas pesquisas.

Nos anexos, poderemos encontrar os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa: o formulário de sondagem, o questionário, a autoavaliação, a entrevista presencial com os alunos, o questionário enviado por e-mail aos professores, além da entrevista presencial com os professores.

2. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO VIA INTERNET

Neste capítulo de fundamentação teórica farei uma revisão de literatura com o objetivo de proporcionar uma base teórica que sustente minha investigação. Para tal, usarei a Teoria da Interação a Distância de Moore relacionando com Anderson para responder às perguntas de pesquisa. Essa teoria foi divulgada por Moore durante a Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência nos Estados Unidos em 1972 e é utilizada ainda hoje na área de EaD. Sua primeira idéia básica é que a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. O importante para os praticantes e pesquisadores é “o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional” (MOORE e KEARSLEY,2007:240).

A teoria da Interação a Distância é determinada e medida por dois conjuntos de variáveis, a saber: diálogo e estrutura, os quais estão relacionados à autonomia do aluno. De acordo com Moore e Kearsley (2007:241), diálogo é “um termo que ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações e quaisquer outras interações de professor e aluno quando um transmite a instrução e o outro responde (...), tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por cada participante”. Os fatores ambientais que influenciam o diálogo são: a existência de um grupo de aprendizado e sua dimensão, a linguagem e o meio de comunicação. Ou melhor, o que é chamado de diálogo é a interação propriamente dita.

Ao abordar a importância crescente do diálogo na Interação a Distância, Moore e Kearsley (2007:242) ressaltam o fato que na perspectiva do aprendizado baseada na teoria de Vygotsky (1978) “um diálogo entre professor (o mais competente)

e o aluno é acompanhado por uma mudança de controle do processo de aprendizado, que passa do professor para o aluno”. Dito de outra maneira, quanto maior a Interação a Distância, mais os alunos têm de exercer a sua autonomia, pois eles possuem capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado.

Para os mesmos autores, estrutura é o termo usado para descrever os elementos na elaboração de um curso tais como: objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes (cf. MOORE e KEARSLEY, 2007:242). Segundo esse olhar, estrutura é o arcabouço organizacional onde a interação vai se inserir e ela será descrita no capítulo de metodologia de pesquisa (seção 3.2). Sendo ambos (diálogo e estrutura) determinados pela filosofia educacional da organização de ensino, pelos professores, pelo nível acadêmico dos alunos, pela natureza do conteúdo e pelos meios de comunicação empregados (cf. MOORE e KEARSLEY, 2007:243). Se não houver diálogo nem estrutura, os alunos precisam ser integralmente independentes e tomar suas próprias decisões a respeito de estratégias de estudo, como estudar, o que estudar, quando e onde.

A fim de ajudar ao meu leitor neste percurso, organizei as seções e subseções deste capítulo em duas grandes seções. Na primeira grande seção (seção 2.1) abordarei questões sobre EaD on-line (subseção 2.1.1) e interação (subseção 2.1.2), incluindo interação na sala de aula presencial e a distância (subseção 2.1.3), os tipos de interação na EaD on-line (seção 2.1.4), a interação professor-aluno on-line (subseção 2.1.4.1), a interação aluno-aluno on-line (seção 2.1.4.2) e as relações entre o componente presencial e o on-line em cursos semipresenciais (subseção 2.1.4.5).

Na segunda grande seção (2.2) revisarei conceitos sobre AVA, apresentando as definições e usos de AVA (subseção 2.2.1) e destacando o desenvolvimento de AVA, com uso da plataforma Moodle (subseção 2.2.2).

2.1. Interação on-line em contextos educacionais

Nesta seção definirei EaD, EaD on-line, discutirei interação e interatividade, a interação na sala de aula presencial e a distância, os tipos de interação a distância e as relações entre o componente presencial e o on-line em cursos semipresenciais.

2.1.1. EaD: definição e breve histórico

Início trazendo a voz de Keegan (1993) para quem toda definição abrangente de educação a distância deve conter cinco elementos essenciais, a saber:

- . distância entre professor e aluno;
- . influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e na preparação dos materiais de aprendizado;
- . uso de mídias técnicas;
- . disponibilidade de comunicação nos dois sentidos;
- . possibilidade de seminários ocasionais.

Segundo Belloni,

Na EaD, a interação com professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos. (BELLONI, 1999:54)

Belloni (1999:56) com base em Nipper identifica três gerações de modelos de Educação a Distância. A primeira geração, também chamada de ensino por correspondência, cujo único meio de comunicação era a palavra escrita, começou no fim do século XIX e “a interação entre professor e aluno era lenta” (EVANS e NATION, 1993:203).¹ Não havia a interação aluno-aluno, pois o aluno se comunicava com o professor somente.

A segunda geração, o ensino multimeios a distância, desenvolveu-se nos anos 60 e propôs a integração dos meios de comunicação audiovisuais e, em certa medida, computadores ao uso da palavra escrita. Esse modelo é ainda hoje usado na grande maioria das experiências de EaD e tem como principais meios de comunicação o impresso e programas de vídeo e áudio. A partir dos anos 70, as universidades abertas basearam seus cursos em materiais impressos, meios audiovisuais de massa ou gravados para distribuição dos materiais de apoio, complementares ao impresso. Muitas experiências de EaD de educação popular de adultos apresentaram resultados importantes enquanto que as experiências baseadas em meios de comunicação de massa tais como as televisões escolares fracassaram. Não é demais lembrar que segundo Belloni

a interação entre o professor e o aprendiz é geralmente menor nas duas primeiras fases da EaD visto que a aprendizagem não está incluída no sistema, ou seja, o professor elabora o material e se o aluno aprende ou não é uma incógnita, irrelevante, para o sistema.(1999:57-58)

Finalmente, a terceira geração de EaD começou nos anos 90 com o desenvolvimento e disseminação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

¹-Todas as traduções de obras estrangeiras não publicadas em português citadas nesta dissertação são de minha responsabilidade. No original: ‘slow, sparse and limited to the periods when learners submit scheduled assignments’.

Seus principais meios de comunicação usados são todos os já citados mais os novos “o que implicará em mudanças radicais no modo de ensinar e aprender” (BELLONI,1999:57)

Estou consciente de que essa possibilidade de interação entre muitos trouxe impactos para o processo educacional e de que precisam ser investigados e é por isso que estou investigando.

É com muita propriedade que Moran (2003:39) define educação on-line como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência”.

De acordo com a ótica de Moran (2009:55), educação a distância possui vários nomes, pois “denominamos EAD à educação continuada, ao treinamento em serviço, à formação supletiva, à formação profissional, à qualificação docente, à especialização acadêmica, à complementação dos cursos presenciais”.

Ampliando o conceito de EaD, Moran aponta que

educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporal mente.(...) Ela pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. (MORAN,1994:1)

Além da ampliação do conceito de EaD para inclusão da educação flexível, devemos considerar o desenvolvimento das tecnologias utilizadas na EaD ao longo do tempo. Esse desenvolvimento teve impacto sobretudo na ampliação das possibilidades de interação entre os participantes.

2.1.2. Interação e interatividade na EaD

O conceito de interação, desenvolvido por Boyd e Apps (1980:5), a partir de John Dewey defende que “a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação”². Segundo Moore e Kearsley

a Interação a Distância é a inter-relação das pessoas, que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si. É a distância física que conduz a um hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrutores e os alunos, que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino. (MOORE e KEARSLEY,2007:240)

De acordo com Anderson “interação é um conceito complexo e multifacetado em todas as formas de educação. Tradicionalmente ela focava no diálogo em sala de aula entre os alunos e professores” (2003:129).

O conceito se expandiu para: comunicação síncrona mediada à distância, diálogo assíncrono mediado, e respostas de objetos e recursos inanimados como, por exemplo, programas interativos de computador e TV interativa (idem: 129).

Wagner (1994:8) define interação como “a ocorrência de acontecimentos recíprocos que requerem no mínimo dois objetos e duas ações. A interação ocorre quando esses objetos e acontecimentos se influenciam mutuamente”³. Tal visão vai ao encontro da definição de interação dada por Belloni (1999:58) como sendo “a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos direta ou indiretamente”.

²No original: “it connotes the interplay among the environment, the individuals and the patterns of behaviors in a situation”.

³No original: ‘reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interaction occurs when these objects and events mutually influence one another’.

Para Daniel e Marquis interação “é uma restritiva de abranger apenas as atividades nas quais o aluno está em contato com outra(s) pessoa(s)”⁴ (DANIEL e MARQUIS,1988:339).

Uma visão diferente podemos ver em Dewey, pois para este autor interação “é o componente definitivo do processo educacional que ocorre quando o aluno transforma a informação passada a ele e constrói conhecimento com aplicação pessoal e valor”⁵ (DEWEY,1916:43).

Ainda discutindo interação, Belloni (1999:58) distingue interação de interatividade afirmando que a primeira é “uma ação recíproca entre dois ou mais sujeitos direta ou indiretamente” como, por exemplo, uma conversa ao telefone e a segunda é “uma potencialidade técnica oferecida por determinado meio e a atividade humana quando o usuário age sobre a máquina”.

Este olhar contrapõe-se à Anderson para quem não vale a pena distinguir interação de interatividade, pois assim como eu, considera que os dois conceitos são similares.

Não é sem razão que há uma certa resistência dos professores e alunos ao modelo de EaD on-line focado na interação. Moran (2003:43-44) aponta algumas dificuldades na aceitação da educação on-line: os professores “insistem em utilizar predominantemente métodos expositivos com alguma (pouca) interação”. Os alunos, por sua vez, “reclamam quando o professor exige mais pesquisa e trabalho em grupo” (2003:43). Ambos têm a noção de quão inadequado é este modelo e sabem

⁴No original: “...in a restrictive manner to cover only those activities where the student is in two-way contact with another person (or persons)”.

⁵No original: “the defining component of the educational process that occurs when the student transforms the inert information passed to him and constructs it into knowledge with personal application and value”.

intelectualmente que precisam mudar sendo freqüente o discurso da participação, da mudança, mas, na prática, “permanecem aferrados aos modelos tradicionais”(cf. MORAN,2003:43).

O mesmo autor (2003:44) nos relembra que “é difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança”. Na sala de aula presencial, o professor deve ficar atento a sinais de desmotivação causada por uma aprendizagem só teórica e ao dialogar com os alunos tentar encontrar novas estratégias pedagógicas a fim de relacionar teoria e prática. No ambiente virtual, é indispensável que o aluno tenha autonomia e organização pessoal, pois um aluno desorganizado vai deixar o tempo passar para cada atividade, discussão, produção e pode sentir dificuldade em acompanhar o ritmo do curso.

2.1.3. A interação na sala de aula presencial e a distância

Os autores Sinclair e Coulthard (1975:94) enfatizam que a interação típica da sala de aula presencial consiste numa seqüência de ciclos interativos (*interchanges*), cada um composto de três momentos, a saber: elicitación, resposta e avaliação. Na visão de Leffa (2005:1-2) tal ciclo interativo “parece caracterizar a aula expositivo-dialogada das últimas décadas. (...) Esse tipo de interação não é certamente o único que ocorre na sala de aula tradicional, mas reflete aparentemente uma tendência”.

Pesquisador preocupado com as questões que envolvem as interações na sala de aula, Leffa (2005:2) indaga a respeito da tendência da sala de aula a distância em

em termos de interação, como se dá a troca de informação entre alunos e professor, do papel do professor e até que ponto o modelo presencial é repetido ou se um novo modelo de interação é criado. Cabe salientar em especial que Leffa justifica a relevância destas questões em razão do pressuposto de que a interação virtual é fundamentalmente diferente da interação presencial e do fato de haver uma oferta cada vez maior de cursos a distância, os quais precisam de uma base teórica visando orientar as decisões pedagógicas que devam ser tomadas no ambiente virtual.

É com muita propriedade que o mesmo autor partindo da perspectiva da Teoria da Atividade (cf. Leontiev, 1978; cf. Engeström, 1999) aponta que

o sujeito é percebido nas suas relações com o objeto a ser aprendido, relação essa feita através de um instrumento de mediação. Esse sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos. (LEFFA,2005:2)

A literatura especializada evidencia que a relação do sujeito com o conteúdo dá-se sempre através de um instrumento, tanto na aula presencial como na aula virtual. É no uso desse instrumento e nas relações que se estabelecem com os outros membros da comunidade, que aparecerão as diferenças entre o presencial e o virtual. Uma diferença fundamental entre a aula presencial e a aula a distância é o domínio que o aluno já possui dos artefatos típicos da sala de aula e a falta desse domínio em EaD (cf. a subseção 2.1.4.3).

O mesmo autor (2005:3) sintetiza a relação do aluno com o instrumento na interação virtual ao afirmar que ela se dá “a nível de experiência do usuário e problemas de funcionamento do computador”. A falta de experiência no uso do computador pode afetar o desempenho do aluno e sua atitude em relação à tecnologia.

Uma atitude negativa parece estar intimamente associada à falta de competência no uso da máquina e vice-versa”. A dificuldade e resistência em usar as novas tecnologias são apontadas por Leffa como uma primeira diferença entre a sala de aula presencial e a EaD.

Com relação à interação professor-aluno, Leffa (2005:4) cita Thurmond e Wambach (2004) que sugerem a superioridade desta interação em ambiente virtual “pois os alunos adaptam-se com facilidade à presença virtual do professor” e apontam como fator decisivo para o sucesso de um curso a distância “o contato freqüente e personalizado do professor com os alunos”.

Leffa (2005:8) elenca algumas diferenças fundamentais entre a sala de aula presencial e o ambiente de EaD, a saber: o papel do professor, como dono do saber, fica diluído num curso a distância; o conhecimento fica distribuído entre todos os participantes; o ambiente competitivo da sala de aula presencial é substituído pelo espírito de solidariedade; a distância física é um fator de aproximação e a aula virtual dilui-se no tempo e no espaço.

Na visão de Walther (1992:57) apresentada por Mann & Stewart (2000:128) “as relações podem desenvolver-se on-line (...), pois os mesmos motivos que levam as pessoas em outros contextos as levam à CMC. As pessoas querem interagir, procuram recompensa social, querem ser amadas”⁶. Com uma linha de pensamento semelhante, Leffa (2005:8) afirma que “o que realmente conta para o ser humano não são os instrumentos de que dispomos, mas a oportunidade de interagir com as pessoas que nos cercam, seja na família, seja no trabalho, seja na sala de aula presencial ou no ambiente de educação a distância”.

⁶No original: ‘...relationships can and do develop online(...), same motives that drive people in other contexts drive them in CMC. People want to interact, they seek social reward, they want to be liked’.

De acordo com Moran (2003:45), há vários modelos de cursos pela Internet, a saber: a) cursos focados no conteúdo, conteúdo pronto e alguma interação via e-mail, listas ou fórum; b) cursos que equilibram conteúdo e interação no qual os professores preparam o conteúdo que fica disponibilizado na Internet e depois desenvolvem atividades de pesquisa e comunicação com os alunos e c) cursos que focam mais a interação que o conteúdo, que se preocupam em formar comunidades de aprendizagem que constroem em conjunto o conhecimento e contribuem decisivamente para o sucesso do curso.

Observamos que o grau de importância dado à interação em um curso a distância é variável, dependendo das escolhas teórico-metodológicas e dos objetivos do curso. E terá implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Considerando a EaD como incluindo não apenas cursos exclusivamente a distância, Moran (2004:43) pondera que o importante é “combinar o que podemos fazer melhor em sala de aula – conhecer-nos, motivar-nos, reencontrar-nos, com o que podemos fazer a distância pela lista, fórum ou “chat” – pesquisar, comunicar-nos e divulgar as produções dos professores e alunos”.

2.1.4. Tipos de interação a distância em contextos educacionais

Tendo comentado sobre a interação na sala de aula a distância, presencial, on-line e semipresencial, nesta seção comentarei os tipos de interação propostos por vários autores.

Autores como Moore e Kearsley (2007:132), com base em Moore (1996), ressaltam que há três modos de interação na educação a distância on-line: interação entre alunos e professores, interação entre alunos, interação entre alunos e conteúdo e

Anderson e Garrison (1989) adicionam três outros modos de interação aos modos propostos por Moore, a saber: professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo.

Para Hillman, Willis e Gunawardena (1994) há ainda a interação aluno-interface, definida por eles como “o processo de manipulação de ferramentas para completar uma tarefa”⁷ (34). Cabe aqui salientar em especial que Anderson discorda da noção separado de interação, mas reconhece que a aquisição de habilidades técnicas e de comunicação é um componente do currículo da educação a distância(ANDERSON, 2003:132).

Sutton (2000:4) aponta de um modo ainda a interação vivida por outra pessoa (*vicarious interaction*) – ela ocorre “quando um aluno processa ambos os lados de uma interação direta entre outros dois alunos ou entre outro aluno e o instrutor”⁸.

Tendo em vista que nesta dissertação, investigarei a interação professor-aluno e aluno-aluno, ou seja, a interação entre pessoas, focalizarei nas seções a seguir (seções 2.1.4.1 e 2.1.4.2) os modos de interação propostos por Moore (1996), Anderson (2003) e Moore e Kearsley (2007) e as possíveis dificuldades relacionadas a tais modos de interação (2.1.4.3).

2.1.4.1. Interação professor-aluno on-line

Na opinião de Anderson “muitos dos benefícios pedagógicos da interação professor-aluno, especialmente os relacionados à motivação e *feedback* são relevantes na educação presencial e a distância”⁹ (2003:132). Estudos de áudio-

⁷No original: ‘the process of manipulating tools to accomplish a task’.

⁸No original: ‘..when a student actively processes both sides of a direct interaction between two other students or between another student and the instructor’.

⁹No original: ‘many of the pedagogical benefits of teacher-student interaction, especially those related to

conferência e vídeo-conferência mostram que esta interação acontece, mas essas mídias síncronas têm pouco impacto direto nos resultados educacionais (Russell,2000).

Para Moore e Kearsley “a individualização da instrução é uma vantagem do ensino por correspondência há muito reconhecida e agora se estende para as versões on-line” (2007:153). Para alguns alunos é explicado algo, para outro são feitas elaborações, para terceiros simplificações, para um aluno são feitas analogias e para outros leituras suplementares são sugeridas.

Anderson aponta duas desvantagens da interação professor-aluno: “a grande carga de trabalho e os custos resultantes associados a ela”¹⁰ (2003:133). Afirmção semelhante pode ser encontrada em Daniel e Marquis para quem “os custos da interação humana tendem a aumentar em proporção direta ao número de alunos”¹¹ (1998:342). Anderson faz uma indagação a respeito da carga de trabalho: “essa percepção de carga de trabalho excessiva é em função da não-familiaridade com a mídia e desenho instrucional apropriado ou é baseada numa avaliação precisa de uma forma de educação que acontece em qualquer lugar, a qualquer hora?”¹² (ANDERSON,2003:133).

Segundo este mesmo autor “a qualidade e quantidade da interação professor-aluno depende do desenho instrucional e da seleção das atividades de aprendizagem desenvolvidas para o programa instrucional”¹³ (idem:134).

motivation and feedback are relevant in classroom-based and distance education’.

¹⁰No original: ‘high workloads and attendant costs that seem to be associated with student-teacher interaction’.

¹¹No original: ‘the costs of human interaction tend to increase in direct proportion to the number of students’.

¹²No original: “is this perception of excessive workload a function of unfamiliarity with the media and appropriate instructional design or is based on an accurate assessment of a form of education that can take place anywhere, anytime?’.

¹³No original: ‘the quality and quantity of student-teacher interaction is dependent on the instructional

Para Fredericksen et al. (2000) a ênfase da interação aluno-professor é no conteúdo, pois o aluno interage com o professor para esclarecer as dúvidas sobre o conteúdo e esta ênfase aumenta a importância da interação com o professor, sendo considerada pelos alunos como um dos principais fatores para o sucesso de um curso a distância.

Belloni argumenta que “a interação entre o professor e o estudante ocorre de modo indireto no espaço e no tempo o que acrescenta complexidade ao complexo processo de ensino e aprendizagem na EaD” (1999: 54).

Ao abordar a necessidade de reflexão sobre a formação dos professores que atuam em EaD on-line, Araújo (2001) ressalta que a atuação docente, mais do que um treinamento em novas tecnologias, demandará uma nova proposta pedagógica e uma capacitação específica. O processo de tal capacitação necessitaria de um componente fundamental: “o desenvolvimento da capacidade de escuta do docente, [...] pois um professor capaz de perceber quando e quais formas de feedback seriam melhor empregadas e de fazer mudanças estratégicas que beneficiassem a aprendizagem”(2001:17).

2.1.4.2. Interação aluno-aluno on-line

O valor educacional da aprendizagem colaborativa e de cooperação não estava disponível para os alunos na primeira geração da educação a distância (cf. 2.1.1.). Trabalhos a respeito da construção social de conhecimento (cf. Brown e Duguid, 2000; Rogoff, 1990), aprendizagem situada (cf. Lave, 1988) e aplicações dessas teorias na educação resultaram em um corpo crescente de conhecimento relacionado à interação aluno-aluno e aprendizagem colaborativa (cf. Johnson, Johnson e Smith, 1991:

Slavin,1995). Nas palavras de Anderson (2003:134) esta interação “força aos alunos a construir ou formularem uma idéia em um sentido mais profundo”¹⁴ na medida em que eles têm que sair da questão formulada, tentar ter outro olhar sobre ela, considerar quais os pontos de contato com a vida dos outros colegas para que sua idéia adquira uma forma que o aluno possa apreciar seu significado (Dewey,1916:5). Este componente social do processo de educação a distância é o que permite a ela ir além do estudo independente e ser reconceitualizada como educação a distância (Shale, 1990).

Moore e Kearsley (2007:247), de modo semelhante, afirmam que pesquisas feitas com a intenção de examinar a construção social do conhecimento indicam que o apreço, a inclusão e o senso de solidariedade do grupo, a facilidade de expressão e a síntese de vários pontos de vista são características importantes para tal construção.

A interação com os colegas é também um componente importante no curriculum formal de várias disciplinas. Ela permite o estudo independente de contato e restrições temporais associadas ao ritmo e a formas interativas de educação no campus ou a distância (Daniel e Marquis,1988; Pagney,1988). O estudo independente inclui vários tipos de oportunidades de aprendizagem através de uma variedade de atividades de aprendizagem com grupos síncronos e assíncronos.

Para autores como Palloff e Pratt, a noção de comunidade virtual é central no ensino a distância, porque, sem a integração proporcionada pela comunidade, o aluno poderá se sentir extremamente isolado e sozinho na sua caminhada. Para eles, (1999:29)

na educação a distância, deve-se prestar atenção ao desenvolvimento do sentido de comunidade do grupo de participantes a fim de que a aprendizagem seja bem sucedida. A comunidade de aprendizagem é o veículo através do qual a aprendizagem on-line acontece”¹⁵.

¹⁴No original: ‘...forces learners to construct or formulate an idea in a deeper sense’.

¹⁵No original: ‘In distance education, attention needs to be paid to the developing sense of community within the group of participants in order for the learning process to be successful. The learning

Moore e Kearsley (2007:153) apontam ainda dois tipos diferentes de interação aluno-aluno: a) internamente nos grupos e entre os grupos, que ocorrem nos programas baseados na tecnologia de teleconferência e b) aluno-aluno em ambientes on-line, quando as pessoas não se reúnem face a face e seu grupo – se houver – é um grupo virtual.

Com vistas a complementar e enriquecer os critérios dos autores supracitados, retomo as idéias do pesquisador Leffa para quem

a interação aluno-aluno no ambiente a distância tem sido caracterizada na literatura pelo sentimento de isolamento do sujeito. Programas que permitem a formação de comunidades virtuais sugerem um grande potencial de interação aluno-aluno, mostrando que o problema do isolamento é apenas uma questão de falta de uso das novas tecnologias. (LEFFA,2005:4)

Thurmond¹⁶(2004:20), elenca quatro tipos de comportamento desejáveis para o sucesso nesta interação: 1) participar das atividades, 2) responder aos questionamentos, 3) fornecer feedback afetivo e 4) escrever mensagens curtas e relevantes.

2.1.4.3.Dificuldades para interação professor-aluno e aluno-aluno na EaD

Dentre as possíveis dificuldades para interação entre professor-aluno e aluno-aluno dentro do ambiente virtual de aprendizagem, encontra-se o sentimento de isolamento do sujeito apontado por Leffa (2005:4), que sugere o uso das novas tecnologias para se familiarizar com o ambiente on-line.

A segunda dificuldade seria o gerenciamento do tempo, onde aluno pode se sentir assoberbado com várias tarefas a cumprir. Leffa (2005:3) cita Conklin (1987) ao argumentar que “o que é feito em EaD, incorpora os instrumentos da aula tradicional

community is the vehicle through which learning occurs online’.

¹⁶ No original: “a) participation, b) response, c) provision of affective feedback, and d) short, focused messaging”.

e dá um passo adiante, o que pode acarretar uma sobrecarga cognitiva no usuário”. A fim de ajudar o aluno, o professor deve alocar as tarefas paulatinamente.

Em seguida, há os problemas técnicos, tais como: velocidade de conexão, estabilidade da plataforma, *delay*, etc, os quais devem ser solucionados com ajuda do suporte.

Há também a falta de experiência prévia no ambiente on-line que segundo Leffa “pode afetar não só o desempenho do aluno no curso, mas também sua atitude em relação à tecnologia. (...) Uma atitude negativa parece estar intimamente associada à falta de competência no uso da máquina e vice-versa” (2005:3). Em cursos semipresenciais, a fim de ajudar o aluno, o professor deve exemplificar na aula presencial o que fazer no ambiente on-line, dando um passo a passo.

Podem ocorrer, também, problemas de participação do aluno no ambiente on-line como, por exemplo, não se sentir confiante em postar mensagens e para tal o professor deve incentivar a sua participação dando *feedback* afetivo. Tavares (2005:79), com base em Winograd (2001), aponta também a falta de participação do aluno que se limita a enviar mensagens do tipo “Concordo com o que ela disse” e a sugestão dada por Winograd (2001) é a de que “o moderador envie-lhe uma mensagem destacando a pergunta, afirmando seu conhecimento sobre o assunto e pedindo que ele (ou ela) envie uma resposta”.

Quando as instruções não são claras, o aluno pode não saber o que fazer e para tal o professor deve dar o modelo do que se espera do aluno, incluindo as formas de participação e interação. Baseado em Swan (2001)¹⁷, LEFFA (2005:3) argumenta que “é necessário que as instruções de um curso em EaD sejam objetivas e claras, prevendo até as dificuldades que possam surgir”.

¹⁷SWAN,K.Student satisfaction and reported learning in the SUNY learning network:interaction and beyond – social presence in asynchronous learning networks.2001.

Finalmente, pode haver dificuldades de relacionamento entre os alunos e, a fim de solucionar tal problema, Leffa (2005) sugere que o professor proponha tarefas em duplas e/ou grupos. Para auxiliar nas atividades de colaboração, na visão de Bonk (2000) apresentada por Sammons (2003:394), aprendemos que “no ambiente colaborativo, o professor tem o papel de um coordenador e moderador. O professor coordena colaboração com atividades tais como: explicação de tarefas, alocação de parceiros e estabelecimento de prazos e prorrogações”¹⁸.

A fim de ajudar ao meu leitor a compreender melhor o que foi dito antes, elaborei este quadro resumo:

Fatores que geram dificuldades de interação na EaD	Possíveis Soluções
. sentimento de isolamento	. usar as novas tecnologias
. problemas de gerenciamento do tempo	. alocar as tarefas paulatinamente
. problemas técnicos	. pedir ajuda do suporte
. falta de experiência prévia	. dar passo a passo
. pouca participação no ambiente on-line	. professor incentiva a participação
. não saber o que fazer	. professor dá o modelo
. relacionamento entre os colegas	. tarefas em duplas e/ou grupos.

Quadro I – Interação na EaD: dificuldades e possíveis soluções

¹⁸No original: in a collaborative learning setting, the teacher performs the roles of a coordinator and a moderator. The teacher coordinates collaboration with such activities as explaining assignments, assigning partners, and establishing due dates and extensions’.

2.1.5. Relações entre o presencial e o on-line em cursos semipresenciais

Nascimento e Carnielli (2007) enfatizam que EaD é educação e tem que ser de qualidade como a educação presencial. Para esses autores, EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores e educadores e mediadores. E também pelo envolvimento do aluno, se o aluno está querendo aprender ou somente tirar o diploma. Envolve todo o processo, nisso não se diferencia do presencial.

Moran (2009:57-62) pondera que temos três modelos principais de EaD no ensino superior no Brasil: o modelo teleaula, o modelo videoaula e o modelo WEB. No modelo teleaula, os alunos são reunidos em salas de aula e um professor transmite a aula ao vivo. Depois os alunos são agrupados a fim de realizar algumas atividades de discussão sob a supervisão de um professor tutor local. Além das aulas, os alunos contam com a ajuda de um material impresso que contém algumas atividades e de um professor tutor on-line.

No modelo videoaula, há dois tipos: um semipresencial e outro on-line. No tipo semipresencial, o aluno vai presencialmente à tele-sala e um tutor supervisiona a exibição do vídeo e as atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina e ele pode tirar dúvidas com um professor responsável por essa disciplina. No segundo tipo, o aluno acessa via WEB ou recebe por CD ou DVD, assiste a videoaula em casa ou no trabalho, lê o material impresso e faz as atividades que são entregues a um tutor on-line.

No modelo WEB, o conteúdo também é disponibilizado pela Internet e por CD ou DVD, além do material impresso. Os ambientes principais de aprendizagem são o Moodle, o Blackboard e o Teleduc. Nesse modelo há dois tipos de aula: o virtual e o semipresencial. No primeiro tipo tudo acontece na Internet e os encontros presenciais

são mais espaçados, porque não existem os pólos para o apoio semanal. Já no tipo semipresencial, os alunos têm pólos perto de onde moram e contam com o apoio do tutor on-line e do tutor presencial no pólo para sanar dúvidas e participar das atividades.

Conforme já mencionado (seção 2.1), o conceito de EaD tem se tornado mais abrangente para incluir não somente cursos a distância, mas também aqueles com um componente presencial. Tendo em vista que há uma tendência a termos a educação híbrida, utilizam-se encontros presenciais e a distância de acordo com os objetivos e possibilidades visando aproveitar o melhor de cada modalidade. Ampliando o conceito de EaD, Moran aponta que

educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.(...) Ela pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. (MORAN,1994:1)

Nesse contexto em que há um componente presencial e a distância há uma necessidade de se refletir como os dois componentes interagem. Uma questão importante surge aqui: como preparar o professor pra ministrar aulas a distância ou semipresenciais visto que não se pode ministrar aulas a distância com a mesma metodologia do presencial, pois são meios diferentes que requerem outras metodologias. Como é bem lembrado por Moran (2003:49)

o ritmo do presencial-virtual depende de muitos fatores. Não se pode estabelecer a priori um padrão rígido. Cada professor encontrará o seu ponto ideal de equilíbrio e depende também do grau de maturidade e cooperação da classe. O importante é que prever uma espécie de aula-sanfona, que vai do presencial para o virtual e volta para o presencial de acordo com o ritmo do grupo.

A educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda do ensino superior como um todo. Este utilizará cada vez mais metodologias

semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos de ensino e aprendizagem (MORAN, 2009:67-68).

Considerando cursos semipresenciais ao propor a criação de comunidades de aprendizagem on-line para o ensino de línguas, Tavares (2003), destaca alguns aspectos a serem considerados. A autora destaca que as tarefas devam ser feitas de maneira mais fácil ou eficiente no contexto on-line. “De outro modo, corre-se o risco de haver um esvaziamento dos espaços on-line e os alunos preferirem realizar as atividades presencialmente” (Tavares,2003:132). A mesma autora também recomenda a existência de uma relação explícita entre o componente on-line e o componente presencial do curso e sugere que a formação de uma comunidade on-line pode vir a reforçar a formação de uma comunidade presencial, exemplificando que uma discussão via Internet pode preparar para uma atividade presencial ou uma atividade presencial pode culminar na tarefa de montar um site ou escrever colaborativamente um resumo da turma através de discussões na lista.

2.2.Ambiente Virtual de Aprendizagem

Tendo discutido aspectos sobre a interação a distância em contextos educacionais, nesta seção, revisarei o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apresentando possíveis definições com destaque para a distinção entre AVAs, SGA, LMS e SGA assim como potencialidades e limitações de seus usos. Para fechar o capítulo, abordarei o desenvolvimento de AVAs com uso da plataforma Moodle, focalizando as ferramentas de comunicação, especialmente o fórum.

2.2.1. Definições e usos de Ambiente Virtual de Aprendizagem

Para o termo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) são propostas na literatura diversas definições, cada qual privilegiando um de seus diferentes aspectos. Aprendemos com Maçada, ao definir a característica principal de um AVA como sendo o estabelecimento das relações entre os diversos sujeitos que nele habitam, que

O ambiente virtual (digital) de aprendizagem é um sistema cognitivo que se constrói na interação entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objetos, transformam-se na medida em que as interações vão ocorrendo, que os sujeitos entram em atividade cognitiva. (...) Não existem fronteiras rígidas do que é meio, objeto e sujeito, pois um ambiente virtual de aprendizagem, sob a perspectiva construtivista, se constitui sobretudo pelas relações que nele ocorrem. (MAÇADA,2001:44)

Tal estabelecimento de relações possui um aspecto estrutural, uma forma de organização que permite a Maçada defini-lo como um sistema cognitivo onde cada sujeito recria o próprio ambiente a partir de suas interações com os outros e com o próprio ambiente, “nem somente individual, nem coletivo, mas essencialmente construído”(MAÇADA,2001:43).

De acordo com a ótica de Lévy (1996:25), um AVA seria “um ambiente que possui uma virtualidade de novas aprendizagens para os sujeitos que a ele se integram”. Esta definição deixa em aberto o aspecto da relação tecnológica de um AVA na medida em que qualquer ambiente educacional possui uma virtualidade de aprendizagens por mais restrita que ela seja. Por isso Maçada utiliza o termo digital como a perspectiva do virtual ligado à tecnologia, que define que o ambiente está localizado nos sistemas computacionais e não no mundo físico.

Cabe aqui também trazer a voz de Haguenaer (2007:1) para quem “Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um espaço virtual onde os membros de

uma comunidade educativa interagem com a finalidade de possibilitar a aquisição de conhecimentos por meio de uso de Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Além de ser caracterizado como sistema cognitivo (MAÇADA, 2001) e espaço de interação e aprendizagem (HAGUENAUER, 2007), o AVA também é definido como “sistemas computacionais, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação” (ALMEIDA,2004:5). Nesse caso, o AVA é entendido como uma plataforma, termo comumente usado na informática para se referir a um sistema. Na verdade, vários autores (BEHAR, PASSERINO e BERNARDI, GONZALES) utilizam os termos plataformas e AVA como sinônimos. Outros como CORREIA e LENCASTRE e HAGUENAUER defendem a necessidade de diferenciá-los apresentando as plataformas de apoio à aprendizagem como recursos para operacionalizações dos AVAs.

Correia e Lencastre (2006) apresentam essas plataformas como

softwares que atuam como servidores na Internet, disponibilizando um conjunto de ferramentas para a implantação de ações de formação a distância, nomeadamente para: gerir as inscrições, os formandos e as oficinas de formação: disponibilizar áreas de conteúdos, para download; disponibilizar áreas de conteúdos interativos; comunicar, designadamente através de correio eletrónico, de fóruns de discussão, de chats, de áudio e videoconferência; registrar o progresso e a avaliação dos formandos; gerir as atividades de estudo dos formandos, criar portfólios individuais e de grupo. (2006:6)

Na definição acima, a plataforma é apresentada como um sistema de gerenciamento de aprendizagem (SGA, do inglês *Learning Management System*, LMS), também chamado de sistema de gerenciamento de cursos (SGC, do inglês *Course Management System*, CMS), que proporciona as ferramentas para criação do AVA.

Nessa proposta de distinção entre AVA e plataforma, esta é a estrutura e o AVA é o uso da plataforma. Embora adotando aqui tal diferenciação, acredito que uma plataforma não precisa ser necessariamente um SGA ou SGC. Em outras palavras,

uma plataforma pode não ser um software especialmente projetado para suportar um AVA, já que este pode surgir de ferramentas simples como uma lista de e-mails ou um fórum, utilizadas como plataforma de suporte para esse ambiente de aprendizado.

Até aqui discuti possíveis definições de AVA. A partir de agora, voltarei meu olhar para as potencialidades, limitações e justificativas do uso de AVA. O AVA possui algumas potencialidades tais como: o acesso pode ser feito a qualquer hora, de qualquer lugar; a comunicação é síncrona e/ou assíncrona; o estudo é personalizado e a distribuição do tempo dedicado ao estudo depende da preferência ou possibilidade de cada um (HAGUENAUER et al,2007). Ao mesmo tempo há algumas limitações: o AVA somente pode ser utilizado por aqueles que possuem computador com capacidade compatível e acesso regular a Internet ou Intranet com velocidade razoável; o usuário deve estar sujeito à instabilidade e lentidão de conexões e ao custo da utilização das linhas telefônicas (HAGUENAUER et al,2007).

Ainda discutindo a questão de dificuldades que o usuário pode encontrar ao usar o AVA, podemos citar: dificuldades de acessibilidade, a falta de cultura on-line ou familiaridade com o ambiente, algumas dificuldades de navegação, tais como: problemas técnicos, de estabilidade, confiabilidade da plataforma, de conexão, de velocidade, e *delay*.

No caso do ensino semipresencial, contexto desta investigação, o uso do AVA proporciona um espaço de interação entre os participantes além das aulas presenciais, permitindo, por exemplo que os alunos tirem suas dúvidas com os professores e/ou colegas, antes mesmo da próxima aula presencial. Além disso, há a interatividade do aluno com o material didático na medida em que ele pode seguir caminhos diferenciados de navegação, estabelecendo sua própria seqüência de estudo de

acordo com seus interesses e necessidades ou para responder estímulos específicos e atender às propostas apresentadas.

2.2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma Moodle

Como o contexto aqui investigado é um AVA desenvolvido na plataforma Moodle, criado por M. Dougiamas, é um “sistema para gestão e administração de oficinas (cursos) e um software com o objetivo de auxiliar os respectivos profissionais a criar oficinas de qualidade”. Esta plataforma encontra-se fortemente apoiada na pedagogia social construcionista. Por ser um software *Open Source* ele pode ser instalado, utilizado, modificado e mesmo distribuído. (<http://www.moodle.org>)

Amorim (2009:2) complementa esta definição quando diz:

Basicamente o Moodle é um repositório de vários tipos de conteúdo (arquivos, texto, desenhos, sons, vídeos, URLs, etc.), que oferece uma série de atividades que propiciam a aprendizagem, bem como sua avaliação. Ele também administra os usuários atribuindo-lhes direitos para acesso aos vários recursos disponíveis.

Segundo o mesmo autor (2009:2), o Moodle administra os usuários atribuindo-lhes papéis ou funções, que possuem direitos de acesso diferentes. Amorim elenca as principais funções dos usuários, a saber:

- a) administrador : tem plenos direitos de criação e configuração do Moodle,
- b) autores de curso : criam novos cursos e efetuam a configuração inicial dos mesmos,
- c) tutor/professor autor : adiciona conteúdo e conduz cursos,
- d) moderador : nos cursos, interage e avalia mas não modifica conteúdos,
- e) estudante : usuário inscrito em algum curso, vê somente o conteúdo dos cursos em

que esteja inscrito,

f) visitante : não está cadastrado, tem direitos mínimos e pode ou não ver a página inicial de EaD, de acordo com a configuração da mesma,

g) usuário autenticado: usuário cadastrado que efetuou login.

Caminhando na mesma direção, Garcia e Lacleita (2004:2) apontam as seguintes características do Moodle, a saber: a) estrutura modular, b) ampla comunidade de desenvolvedores, c) grande quantidade de documentação, d) facilidade de uso, e) interoperabilidade, f) estabilidade e g) segurança.

Em um AVA baseado na plataforma Moodle, a comunicação entre os alunos, professor, coordenador e equipe de suporte pode ocorrer de forma individual ou interagindo com o grupo através de ferramentas de comunicação tais como: e-mail, chat, lista de distribuição, fórum, escolha, glossário, laboratório de avaliação, lição, pesquisa de avaliação, questionário, tarefas e wiki. Além disso, é possível a inserção dos seguintes recursos: página de texto simples, página web, link a um arquivo ou site, visualização de um diretório e um rótulo.

O fórum é utilizado para a realização de discussões em grupo e permite a troca de informações, colocação de posições pessoais e contra-argumentações, através da postagem de comentários, questões e respostas e o fluxo de comunicação é de todos para todos. O fato das mensagens ficarem registradas permite aos usuários a possibilidade de voltarem a elas quando quiserem com a finalidade de comparar seu desenvolvimento ao longo do curso. No Moodle, os fóruns podem ser de quatro tipos, a saber: a) de uso geral, b) uma discussão simples, c) cada um posta uma discussão e finalmente, d) perguntas e respostas. Na elaboração de um AVA pode se utilizar o fórum como um recurso que, ao propiciar a troca de idéias, reflexões, informações,

interesses sobre determinado assunto, proporciona assim a construção conjunta de conhecimento.

Ao longo de todo este capítulo, tentei traçar um caminho que pudesse facilitar a compreensão dos pressupostos teóricos nos quais me baseei para esta investigação. Iniciei com a Teoria da Interação a Distância de Moore. Em seguida, defini EaD on-line e interação, discuti a interação na sala de aula presencial e a distância, comentei os tipos de interação na EaD on-line em contextos educacionais, trabalhos sobre a relação entre o presencial e o on-line em cursos semipresenciais, revisei conceitos sobre AVA. Finalmente, focalizei o desenvolvimento de AVAs com uso da plataforma Moodle, destacando as distinções entre plataforma, SGC, LMS e AVAs e as ferramentas de comunicação oferecidas, especialmente o fórum. Tal caminho representou um percurso em busca de fundamentação teórica para iluminar a análise dos dados e assim responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho.

O próximo capítulo apresenta e justifica a metodologia de pesquisa adotada para a condução desta dissertação, descrevendo o contexto e os participantes desta pesquisa, assim como os procedimentos de geração e análise de dados.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação, que visa investigar a percepção dos participantes de um curso semipresencial sobre a interação no componente on-line do mesmo. Para tal, como já apresentado no capítulo de introdução, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Na perspectiva dos participantes (professores e alunos), o que facilitou a interação no componente on-line do curso em questão?
- 2) Para eles, o que dificultou essa interação?
- 3) Na visão dos participantes, como o componente presencial influenciou (ou não) a interação no componente on-line e vice-versa?

Inicialmente, caracterizarei esta pesquisa (seção 3.1) para, posteriormente, fazer uma descrição do contexto de pesquisa (seção 3.2) e descrever o perfil de seus participantes (seção 3.3). Além disso, descreverei os instrumentos e os procedimentos usados para a geração de dados (seção 3.4), bem como o processo de análise dos mesmos (seção 3.5).

3.1 – Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa segue o paradigma interpretativista, pois tem foco na perspectiva dos participantes, é de base etnográfica, tem uma abordagem qualitativa e usa instrumentos etnográficos de geração de dados. A perspectiva interpretativista aqui defendida e a qual me afilio, surgiu entre os anos 50 e 70 e tem como finalidade de investigação a compreensão e a interpretação. Para Moita Lopes (1994:330), esta perspectiva foi uma forma inovadora de investigação em Linguística Aplicada, pois a

concepção da forma de produzir conhecimento é de que “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”. Esta concepção tornou-se inovadora na medida em que na concepção da forma de produzir conhecimento na tradição positivista “só a experiência pessoal através da observação direta do fato a ser estudado é possível” (MOITA LOPES,1994:331).

Com uma linha de pensamento semelhante, Freitas (2003:3) afirma que o paradigma interpretativista tem como foco a intersubjetividade, pois “o que é valorizado na relação do sujeito com o objeto de investigação são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo”. A abordagem interpretativista tem como interesse análises indutivas, qualitativas, centradas sobre a diferença. “O pesquisador torna-se produtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo” (FREITAS, 2003:3).

Este olhar coaduna-se com a opinião de Moita Lopes (1994:332) de que a concepção metodológica na tradição interpretativista defende que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, ou seja, o particular, que interessa”.

Segundo Liberali (1997:2), “a perspectiva positivista tem o interesse técnico como constitutivo do saber (...) e a perspectiva interpretativista preocupa-se com interesses práticos, i.e., voltados à compreensão de aspectos institucionais dentro de seus contextos culturais”.

A perspectiva crítica surgiu nos anos 70 e 80 e tem como finalidade de investigação compreender e principalmente transformar a realidade. “[O paradigma crítico] parte da realidade visando à mudança pela intervenção” (FREITAS, 2003:11).

Adotando o paradigma interpretativista, conduzo aqui um estudo de caso etnográfico de natureza descritiva.

Leffa define (2006:20-21) define estudo de caso como sendo

a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. É um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável.

Segundo Yin (2002:23), há três tipos de estudo de caso, a saber: o exploratório, explanatório e o descritivo.

O estudo de caso descritivo tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que ele não conhece. Não procura estabelecer relações de causa e efeito, mas apenas mostrar a realidade como ela é, embora os resultados possam ser usados para a formação de hipóteses de causa e efeito.

Dessa forma, adotarei o estudo de caso descritivo nesta pesquisa.

A fim de ajudar o meu leitor a compreender o caminho que pretendo percorrer, passo agora a discutir o porquê de esta pesquisa ter um cunho etnográfico. Para tal, dou voz a Bazarim para quem os propósitos essenciais da etnografia são: “documentar em detalhe o desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes e identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram” (2008:7). No entender de Erickson (1988), a ênfase da pesquisa passa a ser nas interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador.

Pesquisador preocupado com questões etnográficas, Erickson (1988:1081) enfatiza que os objetivos centrais da descrição etnográfica em pesquisa sociolinguística são

documentar e analisar os aspectos específicos das práticas de fala situadas no grupo social onde elas ocorrem. O foco é nas situações sociais de uso, nos

hábitos comuns e rotineiros do uso, na organização lingüística e comportamental específica do uso em si mesmo.¹⁹

O mesmo autor (1988:1082) argumenta que há quatro características essenciais da etnografia, a saber:

- 1) foco nos detalhes dos eventos ocorridos naturalmente, 2) foco geral em grupos sociais e culturais considerados e descritos como sistemas completos, 3) foco no significado social dos enunciados e seus significados referenciais e 4) foco nos significados das ações sociais ocorridas naturalmente do ponto de vista dos participantes.²⁰

Caminhando na mesma direção, Bazarim (2008:7) elenca os quatro elementos característicos de uma pesquisa etnográfica, a saber:

- a) os dados são gerados em situação natural; b) a maior preocupação, durante a análise, reside no processo e nos significados atribuídos pelos participantes; c) é assumida a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa e d) é seguido um processo indutivo de análise.

Para Van Lier (1988), a etnografia é um símbolo da pesquisa interpretativista ou naturalista. Ao ampliar, sua discussão sobre etnografia, o mesmo autor enumera vários princípios deste tipo de investigação a saber:

- 1) o princípio êmico, que se refere às regras, conceitos, crenças e significados das pessoas, que funcionam dentro do seu grupo. 2) o princípio holístico pelo qual os etnógrafos tentam entender os fenômenos relacionados à locação e situação daqueles fenômenos. 3) a ênfase no contexto. 4) o uso de *grounded theory*, dito de outra maneira, gerar teoria a partir da análise do contexto e 5) a idéia de que o processo da pesquisa deve ser aberto e explícito em relação aos procedimentos e decisões de desenho (1989:175).²¹

¹⁹ No original “to document and analyze specific aspects of the practices of talk as those practices are situated in the society in which they occur. The focus, then, is at once on social situations of use, on the ordinary and persistent habits of use, and on the specific linguistic and behavioral organization of the usage itself”

²⁰ No original: “1) focus on the specifics of naturally occurring performance, 2) its general focus on social and cultural entities, considered and described as whole systems, 3) focus on the social meaning of utterances in addition to their referential meaning and 4) focus on the meanings of naturally occurring social action from the points of view of the actors engaged in it”.

²¹ No original: “the emic principle, which refers to the ‘rules, concepts, beliefs, and meanings of the people themselves, functioning within their own group; the ‘holistic’ principle, by which ethnographers attempt to

Guribye e Wasson (2002:2) compartilham a visão de Van Lier (1989) ao definir etnografia como “um tipo de pesquisa se qualitativa que pode referir às técnicas e métodos usados assim como um tipo específico de descrição ou narrativa”.²² É também chamada de trabalho de campo, pois os dados são coletados de vários meios e técnicas tais como: observações e entrevistas, documentos, livros, transcrições e fitas de vídeo.

A fim de enriquecer esta discussão, passo agora a considerar a etnografia virtual ou netnografia. Na visão de Hine (1998:25), a etnografia virtual “propõe investigar não somente como as pessoas usam a Internet, mas também as práticas que tornam aqueles usos da Internet significativos em contextos locais”.²³ Ao denominar esse tipo de pesquisa de “etnografia virtual”, Hine atribui ao termo virtual vários significados: incerteza em relação a tempo, espaço e presença e certo sentido de incompletude, ou seja, do “quase” em oposição ao estritamente “real”.²⁴ (HINE,1998:2).

Assim como Hine (1998), Guribye e Wasson (2002) ponderam que “a etnografia ou métodos qualitativos têm sido usados extensivamente em pesquisa educacional ao estudar a cultura de sala de aula e interação, mas também ao lidar com tecnologia”²⁵ (2002:1).

understand phenomena in connection with the location and situation of those phenomena and not abstracted from them; the accent on ‘context’; the use of ‘grounded theory’; and the idea that the process of research should be open and explicit about its procedures and design decisions”.

²² No original “ethnography is seen as a type of qualitative research and can refer to the techniques and methods used, but also to a specific kind of description or narrative”.

²³ No original “to study not just how people use the Internet, but also the practices which make those uses of the Internet meaningful in local contexts”.

²⁴ No original “the term virtual is metaphoric and stands in for the uncertainty in relation to time, location and presence (...) Virtual conjurs up a vision of something which is almost, which will do for practical purposes even if it is not strictly the real thing”.

²⁵ No original “ethnography or, more generally, qualitative methods have been used extensively in educational research, for example when studying classroom culture and interaction, but also when dealing more explicitly with technology”.

Paiva (2005:5) compartilha a visão de Hine (1998) e concorda que “o ambiente virtual pode ser impactante na interação assim como em outras situações que acontecem off-line e que fogem à observação do pesquisador”.

Nesta dissertação, utilizo instrumentos etnográficos para investigar um contexto educacional semipresencial, buscando compreender a visão dos participantes sobre o que acontece nesse contexto no que se refere à interação on-line entre os participantes. Dentre os instrumentos etnográficos, utilizei para geração de dados nesta pesquisa: a observação participante, entrevista, registro das 107 mensagens postadas nos oito fóruns, registro dos 84 e-mails trocados entre os professores e alunos para realizar o trabalho final, além de questionário e diário.

Devo também discutir agora o porquê de esta pesquisa ter uma abordagem qualitativa. Por conseguinte, convido meu leitor a me acompanhar neste percurso. Aprendemos com Mathie e Carnozzi (2005) que “a pesquisa qualitativa é um tipo de abordagem de investigação, baseado em um conjunto de crenças a respeito de como o conhecimento é produzido e a natureza da realidade em si mesma”²⁶ (2005:1). Ela tem por objetivo descobrir e interpretar significados e percepções; o estudo é específico para o grupo do sujeito. Em relação às unidades de análise, os sujeitos são selecionados de acordo com o objetivo do estudo; os dados primários são palavras; os dados brutos podem ser notas do pesquisador, gravações em áudio ou transcrição de entrevistas informais. Com relação aos métodos de geração de dados, estes são coletados através de métodos menos estruturados tais como: observação e entrevistas a fim de gerar uma descrição densa; as perguntas são abertas, permitindo flexibilidade na resposta; o pesquisador é o instrumento principal da investigação sendo ajudado por entrevistas semi-estruturadas, estratégias de observação e uma revisão completa dos

²⁶ No original “qualitative research (...) is a particular approach to inquiry, based on a particular set of assumptions about how knowledge is produced and about the nature of reality itself”.

dados secundários; a pesquisa geralmente acontece no campo e freqüentemente envolve encontros presenciais com o sujeito.

Finalmente, no que concernem os resultados e análise dos dados, estes são analisados sistematicamente, organizados; as informações são interpretadas através de categorias, temas e temas específicos que identificam padrões e relações e os resultados são explicações profundas de modelos de comportamento.

Para Mann e Stewart (2000:2), as características gerais da pesquisa qualitativa são:

- a) usa múltiplos métodos de coleta de dados ricos, detalhados situados em um contexto para buscar entendimento da experiência humana ou relações dentro de um sistema ou cultura;
- b) é mais comum em estudos que investigam como as pessoas agem e reagem quando usam comunicação mediada por computador em posições sociais;
- c) segue o princípio holístico, ou seja, apresenta uma preocupação com o todo;
- d) usa a indução analítica – parte dos dados para chegar à conclusão.

As mesmas autoras enumeram várias vantagens da incorporação da comunicação mediada por computador (CMC) no desenho de pesquisas qualitativas, como feito nesta dissertação, a saber:

- . acesso amplo aos participantes
- . acesso amplo geográfico
- . acesso a sites restritos
- . relatos delicados
- . acesso a sites perigosos ou politicamente complicados
- . relatos sigilosos
- . única forma de acesso a grupos de interesse comum

- . economia de tempo e custo
- . custos de gravação, produção e transcrição de entrevistas
- . eliminação do viés de transcrição
- . fácil manuseio de dados
- . fácil uso pelos participantes
- . apropriada ao diálogo coloquial
- . testagem de idéias, opiniões, colaborações
- . ambiente seguro (2000:17-25).

A próxima seção cumpre o papel de descrever o contexto de pesquisa investigado.

3.2 – Contexto de pesquisa

Após ter caracterizado esta pesquisa, a presente seção tem por objetivo apresentar o contexto onde a investigação foi conduzida e explicar o porquê desta escolha.

Esta pesquisa foi realizada no curso de extensão “Formação de Professores para o Ensino de Leitura Instrumental” (FOPELI), ministrado na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na modalidade semipresencial, com apoio do núcleo de pesquisa LingNet (Linguagem, Educação e Tecnologia). Tal núcleo de pesquisa é desenvolvido no âmbito do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UFRJ. Nele investigam-se os processos interativos e práticas discursivas em contextos multimidiáticos e digitais, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem.

O curso foi ministrado de abril a junho de 2009 com uma carga horária total de vinte e quatro horas - sendo doze horas presenciais (oito encontros de 1h30 às

segundas-feiras de 14h às 15h30min) e doze horas de atividades a distância (via Internet) distribuídas ao longo do curso. Sua ementa propunha uma introdução à abordagem instrumental ao ensino de línguas, com foco no ensino de línguas para fins acadêmicos, além de aspectos teóricos e práticos do ensino de leitura instrumental culminando com análise e produção de material didático.

As atividades presenciais compunham-se de discussão de textos, dinâmicas de grupo e tarefas individuais ou em grupo. As atividades a distância incluíam tarefas individuais ou em grupos feitas, principalmente, através do ambiente on-line no site www.lingnet.pro.br/cursos e com interação por e-mail fora do site do curso. Este curso equilibrou conteúdo e interação entre os participantes (cf.2.1.3.).

A avaliação foi composta pela participação em sala de aula presencial e no ambiente on-line, tarefas realizadas ao longo do curso (presencialmente e a distância), autoavaliação final e avaliação do curso.

No primeiro encontro presencial em abril de 2009, compareceram vinte e um alunos, porém, ao longo do curso, alguns desistiram e, no último encontro, em junho, treze alunos estiveram presentes.

Escolhi tal curso pela facilidade de acesso e por este ser um contexto de ensino semipresencial, que oferecia uma excelente oportunidade para coletar dados sobre a interação no componente on-line e as relações deste com o componente presencial do curso.

Abaixo, a tela de abertura do ambiente virtual do referido curso, desenvolvido na plataforma Moodle (cf.seção 2.2.2., que fala dessa plataforma):

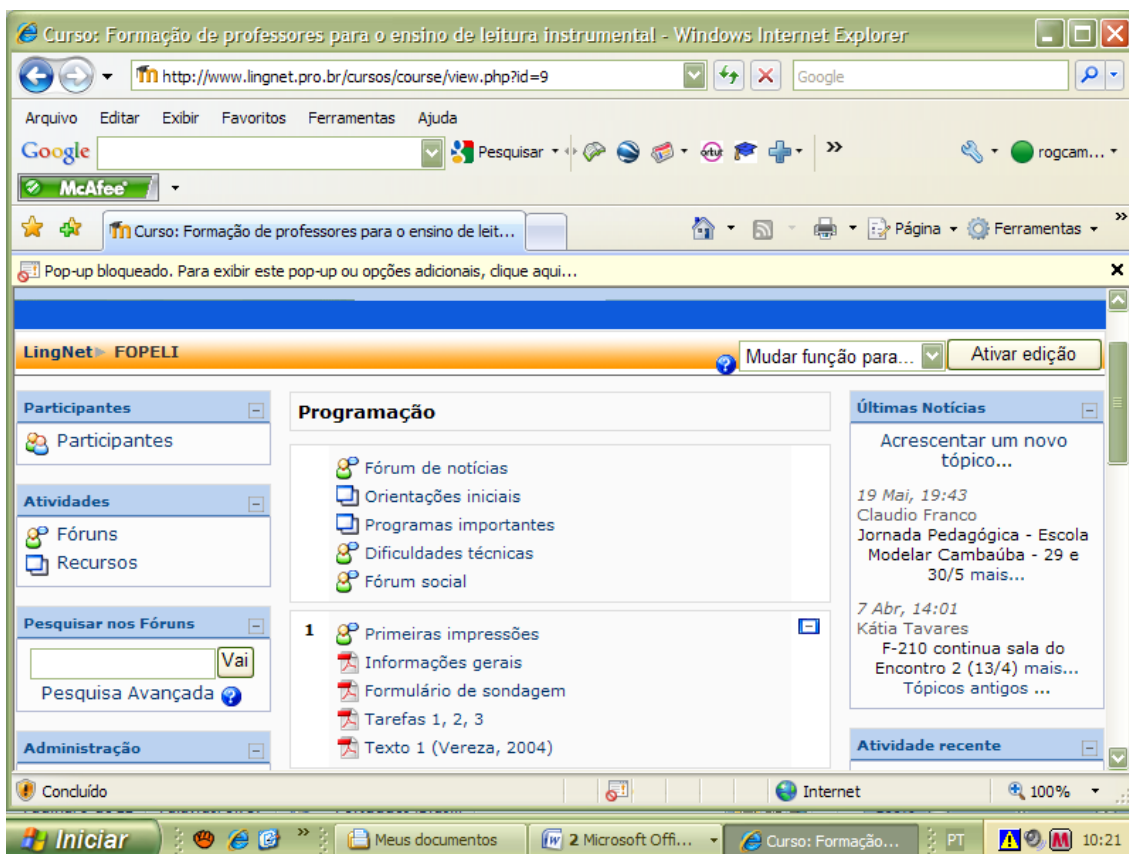


Figura I – Reprodução da tela de abertura do ambiente virtual do curso Formação de Professores para o Ensino de Leitura Instrumental.

3.3 – Os participantes

Tendo apresentado o contexto de pesquisa, nesta seção, descreverei o perfil dos participantes. Particpei do curso como pesquisadora e como aluna nos dois ambientes (presencial e virtual). Como esta pesquisa visa investigar a percepção dos professores, alunos e desta pesquisadora (no caso, também como aluna) em relação à interação entre professor-aluno e aluno-aluno no componente on-line de um curso semipresencial, passo agora a descrever o perfil dos participantes sob a minha ótica. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, esclareço que todos os nomes são fictícios.

3.3.1- Os professores

A equipe de professores é composta de sete professores, a saber:

- Karla - professora experiente na área de ensino de línguas para fins específicos e em contextos educacionais mediados pelas novas tecnologias, atuou como coordenadora e professora nos ambientes presencial e on-line do curso, e postou catorze mensagens nos oito fóruns.
- Sônia – professora experiente na área de ensino de línguas para fins específicos, atuou como coordenadora.
- Caio – professor com experiência anterior em ensino de leitura e no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, atuou como professor do componente on-line do curso e postou duas mensagens.
- Anne – professora com experiência anterior em ensino de leitura, atuou como professora do componente on-line do curso e postou três mensagens.
- Nora – professora com experiência anterior em ensino de leitura, atuou como professora nos ambientes presencial e on-line do curso e postou três mensagens.

- Júlia – professora com experiência anterior em ensino de leitura, atuou como professora nos ambientes presencial e on-line do curso e postou cinco mensagens.
- Luísa – professora com experiência anterior em ensino de leitura, atuou como professora nos ambientes presencial e on-line do curso e postou uma mensagem.

Karla, Caio, Anne, Nora, Júlia e Luísa também tinham experiência com a produção de material didático digital, tendo participado como autores de um CD-rom destinado ao ensino de leitura em inglês e co-organizado por Karla. Karla e Caio já tinham atuado como professores e alunos on-line em vários contextos. Por sua vez, Anne, Nora, Júlia e Luísa tinham a experiência de ter sido alunas on-line em cursos semipresenciais em nível graduação, pós-graduação ou extensão.

3.3.2- Os alunos

O curso recebeu trinta inscrições, vinte e um alunos compareceram ao primeiro encontro presencial e depois mais três juntaram-se ao grupo, perfazendo vinte e quatro alunos no total. Do grupo de vinte e quatro alunos, havia dez com graduação em Letras (oito em Português-Inglês, um em Português-Latim, um em Português-Alemão), um com graduação em Administração Pública e Empresas, e treze não graduados (sendo doze em Português-Inglês e um em Português-Literaturas). Ao término do curso, quinze alunos apresentaram o trabalho final (a confecção de uma unidade didática).

Catorze alunos postaram mensagens nos fóruns ao longo do curso e cinco alunos nunca postaram. Passo a descrevê-los com mais detalhes a seguir, em ordem decrescente de número de mensagens postadas, dividindo-os em quatro grupos: alunos com grande, média, pouca e nenhuma participação nos fóruns. A seguir, apresento quadros que resumem o perfil dos alunos de cada grupo.

Nome	Ivo	Dora	Vitória
Formação acadêmica	7º. período de graduação em Português-Inglês	graduada em Tecnologia de processamento de dados, pós-graduada em administração de redes locais. 8º. período de graduação em Português-Inglês	7º. período de graduação em Português-Inglês
Atuação Profissional	professor de inglês em um curso livre	estagiária	professora de inglês em um curso livre monitora de inglês
Experiência como aluno a distância	nenhuma	curso de General English	nenhuma
Relação com a abordagem instrumental	pretende trabalhar na área de ensino de leitura instrumental no contexto escolar	pretende trabalhar na área de ensino de leitura instrumental no contexto on-line	pretende trabalhar na área de ensino de leitura instrumental na faculdade
No. de mensagens postadas	14	13	10

Quadro II - Perfil dos alunos com grande participação nos fóruns

	Rogéria	Clara	Ada	Maria	Maísa	Taís
Formação Acadêmica	graduada em Português-Inglês	graduada em Português-Inglês	graduada em Português-Inglês e Literaturas	2º.período de Português-Inglês	graduada em Administração de Empresas. MBA em Tecnologia da Informação 7º. período de Português-Inglês	graduada em Português-Inglês
Atuação Profissional	professora substituta de inglês em uma escola de ensino fundamental e médio da rede federal	professora de Inglês na rede estadual				professora de inglês em um curso livre
Experiência como aluno a distância	aluna de curso de estratégias para aprendizagem on-line	nenhuma	nenhuma			nenhuma
Relação com a abordagem instrumental	trabalho com ensino de leitura instrumental no ensino médio			aluna de curso de leitura instrumental em espanhol, pretende trabalhar com ensino de leitura instrumental		pretende trabalhar na área de ensino de leitura instrumental no contexto escolar
No.de mensagens postadas	7	6	6	5	5	5

Quadro III -Perfil dos alunos com média participação nos fóruns

Nome	Alda	Célia	Rui	Celi	Giovani	Nair
Formação Acadêmica	graduada em Administração Pública e de Empresas, MBA em Tecn. Informação e 3º. período de Português-Inglês	graduada em Inglês e Literaturas	5º. período de Português-Inglês	1º. período de Português-Inglês	5º. período de Português-Inglês	graduada em Português-Inglês
Atuação Profissional	administradora na área de licenciamento ambiental e professora de gramática chinesa em um curso livre.	professora do ensino médio	monitor na Fac. de Letras, aluno de iniciação científica, professor em um curso de pré-vestibular comunitário	professora de Inglês em um curso livre	professor de inglês em um curso livre	professora particular de inglês e alemão, professora de alemão no curso aberto à comunidade na UFRJ
Experiência como aluno a distância	aluna em curso semipresencial na áreas de licenciamento ambiental, empreendedorismo e pequenos negócios.	nenhuma	nenhuma	aluna em um curso semipresencial sobre rede de computadores	nenhuma	nenhuma
Relação com a abordagem instrumental		professora do ensino médio	aluno de Francês Instrumental	aluna de Espanhol Instrumental		
No. de mensagens postadas	3	3	2	1	1	1

Quadro IV - Perfil dos alunos com pouca participação nos fóruns

Nome	Andrea	Alice	Fábio	Sueli	Tânia
Formação Acadêmica	3º . período de Português-Inglês	graduada em Português-Inglês	7º. período de Português-Inglês	graduada em Português-Inglês 3º. período de Português-Alemão	8º. período de Português-Inglês
Atuação Profissional		professora de Inglês no município de Cabo Frio	monitor na Faculdade de Letras		monitora-chefe de Inglês do curso aberto à comunidade da UFRJ
Experiência como aluno a distância	nenhuma	nenhuma	nenhuma	aluna de informática	nenhuma
Relação com a abordagem instrumental	aluna de Espanhol Instrumental	aluna de Inglês Instrumental	pretende dar aula particular	professora de inglês para servidores da UFRJ	pretende dar aula particular
No. de mensagens postadas	0	0	0	0	0

Quadro V - Perfil dos alunos com nenhuma participação nos fóruns

Com relação aos tipos de mensagens postadas nos fóruns pelos alunos dos diversos grupos, observou-se que as mensagens do grupo com grande participação eram do tipo de perguntas problematizadoras, faziam comentário às mensagens dos colegas e respostas de itens escolhidos. As mensagens do grupo com média participação eram do tipo que faziam comentários às mensagens dos colegas e escolhiam itens a responder. As mensagens do grupo com pouca participação eram do tipo curtas e pessoais.

No grupo em que não houve nenhuma mensagem postada, cumpre mencionar que a aluna Sueli visitou o site catorze vezes e Alice três vezes. Já Fábio, Tânia e Andrea nunca postaram e nunca visitaram o site, tendo participado do curso apenas presencialmente.

A caracterização dos alunos apresentada nos quadros foi feita com base em respostas dadas pelos próprios a perguntas do formulário de sondagem que objetivou traçar o perfil dos participantes, além do levantamento do número de mensagens postadas por cada aluno nos diversos fóruns do curso.

Levando-se em conta tudo o que foi discutido, vou me deter agora a descrever os instrumentos e procedimentos de geração de dados.

3.4 – Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Tendo apresentado o perfil dos participantes, nesta seção, descreverei os instrumentos e procedimentos de geração de dados.

A fim de assegurar interpretações plausíveis, Erickson (1986) recomenda o uso de vários instrumentos de pesquisa e, por isso, apliquei questionário, conduzi entrevista, fiz observação on-line e presencial, além de utilizar diário dos participantes. As 107 mensagens postadas nos oito fóruns e as 84 mensagens de e-mails trocadas fora

do ambiente virtual do curso foram registradas e utilizadas durante as entrevistas para que os participantes pudessem retomá-las e comentá-las. Como o do foco desta pesquisa é a percepção dos participantes sobre a interação e não a análise da interação em si, tais mensagens não foram analisadas por mim.

A recomendação de uso de vários instrumentos encontra eco nos trabalhos de McDonough e McDonough ao afirmarem que “a pesquisa qualitativa utiliza observações, entrevistas, gravações de dados de campo, questionários, e etc. A variedade dos dados é ampla com regras de evidência a fim de que o rigor seja preservado”²⁷(1997:53).

Tendo em vista a minha escolha em utilizar a Internet para coletar dados, acredito ser pertinente trazer as vozes de Mann e Stewart ao apontarem algumas razões para um pesquisador usar a Internet para coletar dados em uma pesquisa qualitativa, a saber:

a)é um meio de minimizar os constrangimentos de tempo e espaço, b) facilita a participação que poderia ser inibida por causa de inabilidade, constrangimentos financeiros e ou diferenças de língua e comunicação, c) anonimato da tecnologia em acessar as vozes de comunidades marginalizadas socialmente ou participantes que poderiam ser emocionalmente evasivos em entrevista presencial.²⁸ (MANN e STEWART,(2002:5).

Este olhar coaduna-se com a opinião de Paiva (2005:2) para quem as vantagens oferecidas pela coleta de dados através da CMC são:

- . minimiza restrições de tempo, espaço e dinheiro;
- . é uma forma rápida e econômica;

²⁷No original “qualitative research gathers observations, interviews, field data records, questionnaires, transcripts, and so on. The range of data is wide, but this also requires rules of evidence so that rigour is preserved”.

²⁸No original “ a means to minimize the constraints of time and space. It also facilitated participation which might otherwise have been inhibited due to disability, financial constraints and/or language and communication differences. Anonymity of the technology to access the voices of socially marginalized communities or participants who might have been emotionally evasive FTF”.

- . elimina transcrições tendenciosas, já que entrevistas digitais são *verbatim*;
- . facilita a transformação de dados digitais textuais em arquivos de som ou vice-versa e em texto impresso e
- . facilita manipulação, armazenamento e transferência de dados.

A seguir, descrevo, os instrumentos de geração de dados aqui utilizados, agrupando-os em: instrumentos para caracterizar o perfil dos participantes; instrumentos para ter acesso à visão dos professores; instrumentos para ter acesso á visão dos alunos; instrumentos para registrar a visão da pesquisadora.

3.4.1-Instrumentos utilizados para caracterizar o perfil dos participantes

Os instrumentos de geração de dados utilizados para caracterizar o perfil dos participantes foram: o formulário de sondagem (anexo 1) e o questionário (anexo 2). Os professores desenvolveram e aplicaram, na primeira aula presencial, um questionário aqui chamado de formulário de sondagem (anexo 1) para caracterizar o perfil dos alunos e vinte e quatro alunos responderam. Desenvolvi e apliquei, no penúltimo encontro presencial, outro questionário (anexo 2) com o objetivo de identificar a frequência e o tipo de acesso a Internet além de ter acesso à percepção dos alunos sobre a interação no curso, tendo obtido treze respostas.

De acordo com McDonough e McDonough, a popularidade dos questionários como instrumento de geração de dados em pesquisas educacionais deve-se ao fato de “terem um controle preciso e claro sobre o conhecimento necessário, poderem ser usados em pequena ou larga escala, em diferentes lugares e momentos, com dados comparáveis, perguntas iguais e formato idêntico”²⁹ (1997:171-172).

²⁹No original “(...)a good deal of precision and clarity,(...) can be used on a small scale, in-house,(...)data can be gathered in several different time slots,(...) data is comparable, the questions are the same and the format is

Os mesmos autores (1997: 172-173) com base em Low (1991) comparam os questionários às conversas e provas. No primeiro tipo (conversas), há uma dinâmica de poder e confiança negociada entre os interlocutores, enquanto que, no segundo tipo (provas), os respondentes podem se sentir intimidados fazendo com que os dados não reflitam a realidade. Nesta pesquisa, ao utilizar questionários, busquei promover uma relação de confiança mútua especialmente no momento de aplicação dos mesmos, quando os alunos eram convidados a responder livremente.

3.4.2- Instrumentos utilizados para ter acesso à visão dos professores

A fim de ter acesso à visão dos professores, os instrumentos de geração de dados utilizados por mim foram: a reunião gravada em áudio, o questionário por e-mail (anexo 5), a entrevista presencial (anexo 6), além do diário dos professores.

A reunião gravada em áudio com os professores aconteceu no dia 7 de julho de 2009 e sete professores participaram. Esta entrevista foi conduzida com a finalidade de ter acesso à perspectiva dos professores sobre o curso de modo geral e, principalmente, sobre a interação no componente on-line.

O questionário por e-mail (anexo 5) foi enviado para os professores em fevereiro de 2010 também com o objetivo de ter acesso à perspectiva dos mesmos e quatro professores responderam.

A entrevista presencial semiestruturada (anexo 6) foi conduzida por mim individualmente com quatro professores em novembro de 2009. A literatura especializada evidencia que as entrevistas podem ser de dois tipos, a saber: estruturada na qual há perguntas prévias e a semiestruturada, que é aquela que se assemelha quase à

uma conversa onde perguntas são feitas a medida que o diálogo entre os participantes acontece.

É com muita propriedade que Erickson (1988:1088) enfatiza o fato de que “um dos objetivos principais da entrevista é fornecer evidências dos pontos de vista dos participantes”³⁰.

Segundo McDonough e McDonough (1997:181) as entrevistas podem ser usadas como “ferramenta principal de pesquisa ou como um mecanismo de triangulação de dados gerados através de outras fontes”.³¹ Tal visão é compartilhada por Erickson (1988:1088-1089) ao apontar que

os dados gerados em entrevistas podem confirmar ou negar as suposições a respeito dos pontos de vista dos participantes feitas pelo pesquisador.³²

Autoras como Mann e Stewart (2000:75) apontam algumas vantagens na utilização de entrevistas semiestruturadas, a saber:

- . são organizadas em áreas temáticas específicas,
- . parecem mais uma conversa entre os participantes,
- . perguntas suplementares podem ser usadas para clarificar e elaborar as respostas,
- . oferecem uma direção objetivada do tópico e
- .ênfase nas histórias contadas pelos participantes, a voz, o narrador como autoconhecedor do eu.

Além de utilizar questionário e entrevista, também pedi aos professores que fizessem um diário a fim de ter acesso ao relato deles sobre suas ações e reflexões

³⁰No original: “one of the main purposes of interviewing is to provide evidence concerning the points of view of the participants being studied”.

³¹No original “interviews may be used as the primary research tool, or alternatively in an ancillary role, perhaps as a checking mechanism to triangulate data gathered from other sources”.

³²No original: “evidence from interviews can confirm or disconfirm the inferences about participants’ points of view that were drawn by the researcher on the basis of participant observation”.

acerca do curso. O diário é adequado porque, segundo McDonough e McDonough (1997:124), gera dados densos quantitativamente e qualitativamente, é um instrumento introspectivo e subjetivo de coleta de dados, é escrito retrospectivamente, pode registrar uma experiência, o sentimento do autor em relação a essa experiência, sua opinião, o que mudaria na mesma, antecipação, reações imediatas e um tom mais reflexivo.

3.4.3- Instrumentos utilizados para ter acesso à visão dos alunos

Para ter acesso à visão dos alunos, os instrumentos utilizados foram: questionário (anexo 2), autoavaliação (anexo 3) e entrevista presencial (anexo 4).

O questionário (anexo 2), conforme já mencionado, foi desenvolvido e aplicado por mim na penúltima aula presencial, com o objetivo de identificar a frequência e o tipo de acesso à internet, além de ter acesso à visão dos alunos sobre a interação no componente on-line do curso e possíveis relações com o componente presencial. Obtive treze respostas.

Ao final do curso presencial, os professores desenvolveram e aplicaram um questionário de autoavaliação (anexo 3) com a finalidade de ter acesso à visão dos alunos sobre o curso e sua participação no mesmo, recebendo oito respostas. Esse questionário foi aplicado aqui como instrumento de geração de dados.

As entrevistas semiestruturadas presenciais (anexo 4) com dois alunos que se voluntariaram para tal foram conduzidas por mim nos dias 29 e 30 de outubro de 2009 com a finalidade de esclarecer questões abertas e aprofundar aspectos levantados pelo formulário de sondagem (anexo 1), pelo questionário (anexo 2) e pela autoavaliação

(anexo 3). Segundo McDonough e McDonough (1997:184), este tipo de instrumento gera respostas “mais personalizadas e interações mais densas”.³³

Tomando de empréstimo as palavras de Erickson (1988:1085), “a etnografia se interessa especialmente pelos aspectos de significado que não podem ser elicitados diretamente das perguntas aos informantes”³⁴. Para tal, o referido autor recomenda usar “a observação direta para geração de suposições relacionadas a hábitos, julgamentos e avaliações que podem operar no inconsciente do entrevistado ou entrevistador”³⁵.

Com uma linha de pensamento semelhante, Davies (1999:73) afirma que

o indicador mais importante da qualidade da pesquisa é a natureza, as circunstâncias e a qualidade de observação. Esta observação deve incluir a observação reflexiva - o etnógrafo precisa ser sensível à natureza e à forma de conduzir sua própria participação como parte do desenvolvimento da sua compreensão das pessoas estudadas. A participação completa, mesmo quando a identidade do pesquisador está disfarçada, não é uma garantia de que ele não influenciou os dados em demasia.³⁶

Passo agora a elencar as vantagens da observação em relação à entrevista apresentadas por Mann e Stewart (2000:84) na visão de Foster (1996), a saber: a) a informação sobre o comportamento humano é gravada diretamente sem ter que depender de relatos retrospectivos ou antecipados de outros, b) os observadores podem ver o comum como diferente, perceber traços do ambiente/comportamento que os participantes podem não conseguir ver, c) observação e análise posteriores de padrões e

³¹ No original “ it allows for richer interactions and more personalized responses”.

³⁴No original: “ ethnography is especially interested in those aspects of meaning that cannot be elicited directly by questioning informants”.

³⁵No original: “.. direct observation to generate inferences regarding habitual actions, judgments, and evaluations that might be operating outside the conscious awareness of the speaker or hearer”.

³⁶No original “ the more important indication of good research is the nature, circumstances and quality of the observation. Such observation must also include reflexive observation – the ethnographer needs to be sensitive to the nature of, and conditions governing, their own participation as a part of their developing understanding of the people they study. Complete participation, even when the researcher’s identity is disguised, is not a guarantee that the researcher is not unduly influencing the data”.

regularidades no ambiente e d) acesso à informação sobre pessoas ocupadas, que desejam escapar da pesquisa ou hostis. Dessa forma, também incluí a observação participante como instrumento de geração de dados, comentada na seção a seguir.

3.4.4- Instrumentos utilizados para registrar a visão da pesquisadora

Para registrar a visão da pesquisadora, os instrumentos utilizados foram: a observação presencial, a observação on-line e o diário da pesquisadora.

Usei a observação on-line e presencial ao longo do curso para conhecer o contexto de investigação e apresentar a minha perspectiva. É com muita propriedade que Erickson (1988:1088) sugere que “o pesquisador descreva o comportamento verbal e não-verbal dos participantes, inclua especulação teórica sobre o significado do que foi observado junto com as reações emocionais dos participantes que formarão um registro da perspectiva do pesquisador em relação às ações e eventos descritos”³⁷.

Na visão de Bailey (1990:215) apresentada por McDonough e McDonough (1997:122), o diário no ensino de língua estrangeira funciona como “um registro da experiência de ensino ou aprendizagem que é documentada por meio de anotações regulares que depois serão analisadas com o fim de se registrar padrões recorrentes ou eventos contextualmente relevantes”.³⁸

McDonough e McDonough compartilham a visão de Bailey e apontam que “ao registrar a sua experiência, os participantes recriam suas experiências imediatas e o

³⁷No original: “the observer writes narratively descriptive notes on the verbal and nonverbal behaviour of participants in the events observed,(...) include brief passages of the theoretical speculation on the significance of what was observed, as well as brief notes on the observer’s emotional reactions, (...) become a record of the observer’s perspective on the actions and events described” .

³⁸ No original:”a diary [study] is a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal [and then analysed for recurring patterns or salient events]”

ato de escrever sobre suas próprias práticas é uma forma de estruturar, formular e reagir a essas experiências, tornando-as disponíveis para reflexão e análise” (1997:122).³⁹

Com relação ao diário do pesquisador (*research diary*), aprendemos com Hugues (2000:1) que “os pesquisadores usam o diário do pesquisador como uma ferramenta de reflexão sobre suas práticas de pesquisa”⁴⁰, por isso mantive um diário ao longo do curso onde registrei ações e reflexões dos participantes e reflexões sobre o curso e o processo de pesquisa.

A fim de ajudar o meu leitor a compreender melhor o processo de geração de dados, apresento a seguir um quadro-resumo contendo os instrumentos de coleta de dados com os objetivos de cada um, o momento em que eles foram usados bem como os participantes envolvidos:

Instrumentos	Objetivos	Momento de uso	Participantes
. formulário de sondagem	. caracterizar o perfil dos alunos	. primeiro encontro presencial	. 24 alunos
. questionário	. identificar a frequência e o tipo de acesso a Internet . ter acesso à percepção dos alunos	. penúltimo encontro presencial	. 13 alunos
. autoavaliação	. ter acesso à visão dos alunos sobre o curso e sua participação no mesmo	. último encontro presencial	. 8 alunos
. entrevista semiestruturada presencial	. esclarecer questões abertas e aprofundar aspectos levantados por outros instrumentos	. após o término do curso	. 2 alunos

³⁹No original: “.. a diary is not only a re-creation of immediate experience but is also a written record: the act of writing itself is a way of structuring, formulating and reacting to that experience, which is then available for reflection and analysis”.

⁴⁰No original: “researchers use the research diary as a tool to reflect on their research practices”.

. questionário por e-mail	. ter acesso à perspectiva dos professores	. após o término do curso	. 4 professores
. entrevista em grupo gravada em áudio	. ter acesso à perspectiva dos professores	. após o término do curso	. 7 professores
. entrevista individual	. esclarecer questões abertas e aprofundar aspectos levantados por outros instrumentos	. após o término do curso	. 4 professores
. observação on-line	. conhecer o contexto de investigação	. ao longo do curso	. a pesquisadora
. observação presencial	. conhecer o contexto de investigação	. ao longo do curso	. a pesquisadora
. registro das mensagens postadas nos fóruns	. observar a interação entre os participantes	. ao longo do curso	. 6 professores . 14 alunos
. registro dos e-mails	. observar a interação entre os participantes	. nas últimas duas semanas	. 4 professores . 8 alunos
. diário dos professores	. ter acesso ao relato dos professores sobre suas ações e às suas reflexões sobre o curso	. ao longo do curso	. 4 professores
. diário da pesquisadora	. registrar ações dos participantes e reflexões sobre o curso e o processo de pesquisa	. ao longo do curso	. a pesquisadora

Quadro VI – Quadro-resumo dos instrumentos de geração de dados

3.5 – Procedimentos de análise de dados

Ao analisar os dados gerados pelos diferentes instrumentos (seção 3.4), tendo em vista as perguntas de pesquisa já apresentadas neste capítulo, procurei identificar aspectos recorrentes e estabelecer núcleos de significados organizados em categorias.

Dentro de cada núcleo de significado, as categorias foram identificadas a partir da leitura e análise do campo semântico-lexical dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados: formulário de sondagem (anexo 1), questionário (anexo 2), autoavaliação (anexo 3), entrevista semiestruturada presencial com os alunos (anexo 4), questionário por e-mail (anexo 5), entrevista presencial com os professores (anexo 6), entrevista gravada em áudio, diário dos professores e da pesquisadora (cf. seção 3.4).

No primeiro momento, analisei os dados que foram gerados a fim de caracterizar o perfil dos participantes. Dessa forma, analisei o formulário de sondagem (anexo 1) e o questionário por e-mail com os professores (anexo 5). No segundo momento, analisei os dados gerados para responder às minhas perguntas de pesquisa (cf. Introdução e capítulo 3). Considerando essas perguntas, busquei identificar categorias dentro de três grandes núcleos de significado:

1. aspectos favoráveis à interação on-line (cf. pergunta: *o que os participantes acharam que facilitou a interação on-line?*);
2. dificuldades encontradas na interação on-line (cf. pergunta: *o que eles acharam que dificultou a interação on-line?*);
3. relações entre o componente presencial e a interação on-line (cf. pergunta: *na visão dos participantes, como o componente presencial influenciou- ou não - a interação no componente on-line e vice versa?*).

Foram analisados separadamente os dados relativos à visão dos professores e aqueles relativos à visão dos alunos, que incluem a visão desta pesquisadora, aqui caracterizada também como aluna do curso. Dessa forma, buscou-se responder à questão central da pesquisa, que é como os participantes perceberam a interação entre professor-aluno e aluno-aluno no componente on-line de um curso semipresencial.

No que concerne à análise de dados, Erickson (1988:1089) afirma que ela “envolve uma revisão extensiva dos documentos coletados durante o trabalho de campo”⁴¹. Dentre os objetivos para tal revisão extensiva dos dados, Erickson aponta: a) descoberta de temas e padrões recorrentes e b) a descoberta de exemplos discrepantes. Por isso, li e reli o material coletado para, com base em uma análise do campo semântico-lexical, encontrar temas a serem discutidos, seja por sua recorrência ou discrepância.

Aprendemos com Mathie e Carnozzi (2005:4), que “a análise qualitativa dos dados depende de uma organização dos mesmos em categorias e temas. O pesquisador identifica padrões e relações para basear a análise dos resultados. Ele é o primeiro intérprete dos dados”⁴². As mesmas autoras sublinham que “é crucial para o pesquisador documentar o processo de análise completamente a fim de que a lógica da análise possa ser seguida”⁴³ (MATHIE e CARNOZZI,2005:5).

Com relação aos questionários, li as respostas dos três questionários (anexos 1, 2 e 3) para caracterizar o perfil dos participantes, identificar a frequência e o tipo de acesso à Internet e ter acesso à visão dos mesmos em relação ao curso.

As respostas obtidas nas entrevistas presenciais conduzidas com a finalidade de esclarecer questões abertas, aprofundar aspectos levantados pelo formulário de sondagem (anexo 1), questionário (anexo 2) e autoavaliação (anexo 3) foram lidas e relidas a fim de identificar núcleos de significado a partir dos temas recorrentes ou discrepantes levantados por professores e por alunos.

⁴¹No original: “ involves repeated review of the documentary records that were collected during fieldwork”.

⁴² No original: “the analysis of qualitative data relies on a systematic organizing of the data into categories and themes(...) the researcher identifies patterns and relationships on which to base an analysis of the findings. The researcher is the primary interpreter of the data”.

⁴³ No original: “...crucial for the researcher to document the process of analysis thoroughly so that the logic of the analysis can be tracked”.

Os dados obtidos pelo registros das 107 mensagens postadas nos fóruns e registro dos 84 e-mails trocados fora do site do curso foram lidos e relidos com a finalidade de conhecer o contexto e observar a interação entre os participantes. Fiz também a observação presencial quando assisti aos oito encontros presenciais e tomei notas de campo.

Com relação à análise de dados de diário de acordo com Allwright e Bailey (1991:193), McDonough e McDonough (1997:125) propõem que a mesma leve em conta três aspectos: “a frequência das menções, a distribuição das menções e a relevância de uma ou mais expressões no texto”⁴⁴. Dessa forma, a fim de ter acesso à visão dos professores, li e reli seus diários identificando núcleos de significado pela frequência de termos e expressões e por sua relevância no contexto.

Nas palavras de Erickson (1988:1089), “a comparação das evidências vindas de diferentes fontes é chamada de triangulação”⁴⁵. Assim como Erickson, Moita Lopes (1994:334) considera que “[...] é a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação de dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula”. Realizei a triangulação de dados pelo uso de diferentes instrumentos e pelas perspectivas dos diferentes participantes, pois, segundo Erickson (1988:1093), “a fim de conferir validade à pesquisa, uma boa etnografia usa métodos múltiplos de coleta de dados e modos vários de descrição interpretativa e análise”⁴⁶.

⁴⁴ No original: “frequency of mention, distribution of mention and saliency: the strength of the expression with which a topic is recorded”.

⁴⁵ No original: “this comparison of evidence across differing data sources is called triangulation. It provides a validity check and is one of the principal reasons why ethnographic research employs multiple methods of data collection”.

⁴⁶ No original: “in order to provide validity to the research, (...) good ethnography makes deliberate use of multiple methods of data collection and of varying modes of interpretive description and analysis”.

O conjunto final de categorias definidas pela análise (que inclui a triangulação dos dados) é apresentado e discutido no próximo capítulo, a partir das perguntas de pesquisa (cf. Introdução e capítulo 3) e à luz da fundamentação teórica apresentada no capítulo 2.

4. RESULTADOS

Neste capítulo de resultados, analiso os dados gerados neste estudo de caso, de acordo com a metodologia descrita no capítulo 3. Para tal, este capítulo foi dividido em três seções, sendo que cada uma delas tem o propósito de oferecer possíveis respostas para cada pergunta de pesquisa. Como já mencionado nos capítulos 1 e 3, a fim de se investigar como os participantes perceberam a interação entre professor-aluno e aluno-aluno no componente on-line de um curso semipresencial, foram definidas três perguntas de pesquisa:

- 1) Na perspectiva dos participantes (professores e alunos), o que facilitou a interação no componente on-line do curso em questão?
- 2) Para eles, o que dificultou essa interação?
- 3) Na visão dos participantes, como o componente presencial influenciou (ou não) a interação no componente on-line e vice-versa?

Os dados gerados por diferentes instrumentos (descritos na seção 3.4) foram analisados e agrupados em três grandes núcleos de significado relacionados às três perguntas de pesquisa:

- 1) aspectos favoráveis à interação on-line
- 2) dificuldades encontradas na interação on-line
- 3) relações entre o componente presencial e a interação on-line

Para cada núcleo de significado, identificaram-se categorias relacionadas à visão dos professores e à visão dos alunos, a partir da identificação de aspectos recorrentes e contextualmente relevantes no conjunto de dados gerados.

Dessa forma, os resultados foram agrupados e serão apresentados e discutidos nas seções 4.1, 4.2 e 4.3 e suas subseções.

Esclareço que as eventuais partes sublinhadas nos depoimentos tem a finalidade de ajudar ao leitor a encontrar os trechos relevantes.

4.1- Aspectos favoráveis à interação on-line

Nesta seção, apresentarei os aspectos favoráveis à interação on-line sob a perspectiva dos participantes desta pesquisa, organizando-os em duas subseções: a visão dos professores (subseção 4.1.1) e a visão dos alunos (subseção 4.1.2), que inclui a visão desta pesquisadora, que também foi aluna do curso em foco (conforme já apontado no capítulo 3).

4.1.1. Na visão dos professores

Na perspectiva dos professores, os aspectos favoráveis à interação on-line foram: a) o uso de determinados tipos de questões formuladas pelos docentes nos fóruns e b) a presença constante dos professores nos fóruns.

Com relação aos tipos de questões formuladas pelos docentes, uma professora apontou, em seu diário, dois tipos: questões que possibilitavam a escolha de itens a responder e questões que pediam que aos alunos que comentassem as mensagens dos colegas.

“Acredito que os tipos de questões elaboradas para serem respondidas nos fóruns estimulavam a participação e a discussão entre os alunos. Isto se ao deve ao fato de eles poderem escolher, algumas vezes, a que itens responder e tinham que comentar mensagens de colegas ao mesmo tempo”. (Nora em seu diário)

No trecho acima, a professora Nora menciona que a possibilidade de escolher o item a ser respondido como um estímulo à participação e discussão on-line.

Um exemplo de questão que oferece alternativas para o aluno encontra-se no fórum intitulado “tipos e gêneros textuais”, onde é pedido ao aluno que participe da discussão deixando seu comentário sobre uma ou mais das questões propostas. Dessa forma, não se vendo obrigado a responder todas as questões, o aluno pode se sentir mais confortável para postar uma mensagem sobre um assunto que ele conhece melhor e/ou sobre o qual tem efetivamente algo a dizer, favorecendo, assim, à interação.

Ao incentivar a interação aluno-aluno e abrir o leque de interlocutores, essas questões propiciam um aumento de volume de interação e, de acordo com alguns autores como Anderson (2003), Shale (1990) e Moore e Kearsley (2007) - cf. 2.1.4.2)-, também uma maior qualidade dessa interação a distância para fins educacionais.

No mesmo trecho do diário de Nora, a professora destaca as questões em que os alunos são solicitados a comentar mensagens de colegas. Um exemplo dessas questões encontra-se no fórum “discussão do texto de Nunes”, onde é recomendado ao aluno que contribua com o comentário dos colegas. Ao orientar os alunos para interagir com os colegas, esse tipo de questão amplia e diversifica os tipos de interação, encorajando os alunos a não se limitar à interação apenas com o professor, padrão tradicional em sala de aula (cf. SINCLAIR e COULTHARD (1975) e LEFFA (2005) – seção 2.1.3).

Opinião semelhante podemos encontrar no depoimento da professora Karla que mencionou a importância de se fazer perguntas que levem ao debate e à interação com os outros alunos.

“As questões propostas precisam ser feitas de modo a abrir a discussão e não levar a uma única resposta certa. Não dá prá fazer uma questão que o aluno responda e pronto. (...) acho que a gente tentou mostrar pros alunos que era importante interagir com os colegas para aprender um com o outro”. (Karla na entrevista)

De acordo com esse depoimento, o tipo de questão formulada pelos professores com a intenção de abrir a discussão propiciou maior interação dos alunos com os colegas.

Com referência à percepção da presença constante dos professores nos fóruns como um dos aspectos favoráveis à interação on-line, destaca-se o depoimento da professora Anne ao responder sobre o que facilitou a participação dos alunos no ambiente virtual durante sua entrevista:

“No virtual? Acho que os professores trabalharam bem essa questão de incentivar, estavam sempre presentes, como eram cinco professores, então sempre tinha um professor lá fazendo a mediação lá no fórum acredito que tenha ajudado. (...) mas acredito que essa participação dos professores, o fato de terem vários professores no curso, então sempre tinha um professor lá ensinando. Essa presença do professor foi importante (Anne na entrevista presencial)

Nesse depoimento, a presença do professor é vista como um fator essencial na interação, provavelmente porque, além de sinalizar para o aluno que ele não está sozinho e sem orientação no ambiente virtual, oferece a ele um modelo de participação e interação (cf. SWAN e LEFFA – seção 2.1.3). Se o professor se faz presente nos fóruns, espera-se que os alunos façam o mesmo.

A professora Karla é mais explícita ao mencionar o modelo dado pelo professor como um aspecto favorável à interação, pois dessa forma o aluno se sentirá mais seguro e confiante para postar mensagens nos fóruns.

“Acho que o professor tem que dar o modelo de participação que ele quer”. (Karla na entrevista)

Ao dar o modelo de participação, o professor esclarece ao aluno o que fazer, contribuindo para que o aluno participe mais.

4.1.2. Na visão dos alunos

Na visão dos alunos, os aspectos favoráveis à interação on-line no contexto investigado foram cinco:

- a) a disponibilidade dos professores;
- b) o uso de e-mail paralelo ao site do curso;
- c) a interação no ambiente presencial;
- d) a camaradagem;
- e) as questões que tinham o objetivo de problematizar a discussão.

A disponibilidade dos professores foi apontada como fator favorável à interação on-line por alunos com diferentes graus de participação. É interessante notar que uma aluna, que não teve nenhuma participação on-line (cf. seção 3.3.2), mencionou a disponibilidade dos professores no componente presencial como um fator favorável à interação.

“[O que facilitou a interação foi] a facilidade de acesso aos professores, muita interação com os alunos. Muito boa a interação entre os alunos e professores”. (Alice no questionário)

No trecho acima, a aluna Alice se mostra satisfeita com a interação com seus colegas presencialmente e, dessa forma, parece não ter sentido falta da interação no ambiente virtual.

Um comentário parecido foi feito no questionário por uma aluna com média participação (cf. subseção 3.3.2) no componente on-line.

“[O que facilitou a interação foi] a disponibilidade de cada um dos professores”. (Maria no questionário)

Nesse depoimento, a aluna Maria menciona a disponibilidade de todos os professores como sendo um fator favorável à interação, mas diferentemente de Alice, Maria participou do ambiente virtual com cinco mensagens postadas nos oitos fóruns, o

que parece demonstrar que ela se sentiu mais a vontade em expor suas idéias no on-line, visto que os professores estariam disponíveis para ajudar a todos.

Finalmente, outra aluna que teve grande participação on-line (cf. subseção 3.3.2.) com treze mensagens postadas nos oito fóruns, foi bem mais específica ao mencionar a professora mais experiente como responsável pela boa interação:

“ a disponibilidade da professora Karla em sanar todas as dúvidas”.
(Dora no questionário)

Nesse trecho, Dora lembrou-se da professora mais experiente que estava disponível nos dois ambientes. Aqui nota-se a diferença que um professor mais experiente faz, pois os outros professores eram iniciantes como docentes on-line e não participaram tanto quanto a professora Karla que tinha a preocupação de sanar todas as dúvidas possíveis e sempre se fez presente no ambiente virtual. Conforme já mencionado na subseção 2.1.4.1., Fredericksen et al. (2000) apontam que a ênfase da interação professor-aluno é no conteúdo e ela aumenta a importância da interação com o professor no momento em que o aluno pode esclarecer suas dúvidas.

Com relação ao segundo aspecto favorável à interação on-line na percepção dos alunos, o uso de e-mail paralelo ao site do curso foi mencionado, também, por dois alunos com diferentes graus de participação on-line. A primeira aluna, Clara, com média participação, mencionou a troca de e-mails entre os membros do grupo para a elaboração do trabalho final do curso como um fator favorável à interação:

“O que facilitou a interação com os colegas e os professores foi o e-mail”. (Clara no questionário)

O segundo aluno, Ivo, que teve grande participação nos fóruns, explica que o uso de e-mails foi fundamental para a produção do trabalho final que consistia na elaboração de uma unidade didática:

“Acabou que teve muitos e-mails porque no final tinha que ter um produto,tinha que ter a atividade pra gente apresentar. Então, se não tivesse interação, não tinha trabalho, não tinha produção, então ferrou”. (Ivo na entrevista)

Dessa forma, o uso do e-mail fora do site do curso possibilitou maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno, visto que os participantes tinham que se comunicar para a confecção do trabalho final do curso.

Com relação ao terceiro aspecto favorável à interação on-line na percepção dos alunos, a interação no ambiente presencial foi mencionada por duas alunas com diferentes graus de participação.

A primeira aluna, Maria, que teve uma participação média nos fóruns, menciona a participação dos colegas nos dois ambientes:

“O que facilitou a interação com outros alunos foi a participação presencial e on-line deles”. (Maria no questionário)

Dessa forma, o fato de os alunos participarem das aulas presenciais e do componente on-line criou maior facilidade de interação com os outros alunos.

A segunda aluna, Alice, que não teve nenhuma participação nos fóruns, também menciona o encontro presencial como um fator favorável à interação no curso on-line:

“[no ambiente on-line] o que facilitou a interação com outros alunos foi encontrá-los e conhecê-los fora do ambiente do curso”.(Alice no questionário)

Esse depoimento ressalta a importância das aulas presenciais para maior interação no componente on-line, já que parece ser mais fácil para a aluna se relacionar, na modalidade a distância, com pessoas que ela já conhece face a face. A maior facilidade de interação on-line relatada pela aluna, entretanto, não se refletiu na postagem de mensagens, já que ela não enviou nenhuma mensagem para os fóruns. É

possível, portanto, que a aluna tenha percebido a leitura que fez das mensagens dos colegas que já conhecia presencialmente como uma forma de interação entre eles.

Com referência à relação entre os componentes presencial e a distância (cf. subseção 2.1.5), cabe aqui lembrar Moran (2003) para quem há necessidade de reflexão a respeito de como os dois componentes interagem. Nos dois trechos acima, é possível notar que as alunas tinham visões similares sobre a interação nos componentes presencial e on-line que foram vistos como integrados e não como dois ambientes separados.

O quarto aspecto favorável à interação na percepção dos alunos, a camaradagem foi mencionada por uma aluna com grande participação nos fóruns. A aluna Dora cita a camaradagem como algo relevante à interação entre os alunos:

“O que facilitou a interação com outros alunos foi a camaradagem e vontade de somar”. (Dora no questionário)

Dessa forma, é interessante notar que a inclusão e o senso de solidariedade do grupo mencionados por Moore e Kearsley (2007- cf. subseção 2.1.4.2) se fez presente no componente on-line.

O último aspecto favorável à interação on-line, as questões que tinham o objetivo de problematizar a discussão, foi mencionado por mim em meu diário e percebi que a partir dessas questões a participação dos alunos foi mais intensa:

“ Pontos positivos: a qualidade das mensagens, os professores fizeram perguntas com a finalidade de problematizar a discussão. Com o passar do tempo outros alunos participaram”. (Rogéria em seu diário)

Nesse trecho, percebemos que o tipo de questões propostas pelos professores propiciou aos alunos uma melhora na qualidade das mensagens e um aumento no volume de participação e interação dos alunos.

Abaixo apresento um quadro-resumo da visão dos professores e da visão dos alunos a respeito dos aspectos favoráveis à interação on-line:

Visão dos professores:	Visão dos alunos:
o uso de determinados tipos de questões formuladas pelos docentes nos fóruns	
a presença constante dos professores nos fóruns	a disponibilidade dos professores
	o uso de e-mail paralelo ao site do curso
	a interação no ambiente presencial
	a camaradagem
	as questões que tinham o objetivo de problematizar a discussão

Quadro VII: Aspectos favoráveis à interação on-line – quadro-resumo para comparação da visão dos professores e da visão dos alunos

4.2- Dificuldades encontradas na interação on-line

Nesta seção, apresentarei as dificuldades encontradas na interação on-line sob a perspectiva dos participantes desta pesquisa, organizando-as em duas subseções: a visão dos professores (subseção 4.2.1) e a visão dos alunos (subseção 4.2.2).

4.2.1. Na visão dos professores

As dificuldades percebidas pelos professores na interação on-line foram sete:

- a) a pouca participação dos alunos;

- b) a grande demanda do componente on-line;
- c) a falta de familiaridade dos alunos com o ambiente on-line;
- d) a má organização dos tópicos em cada fórum;
- e) a pouca participação dos professores;
- f) o pouco estímulo aos alunos por parte dos professores;
- g) a falta de experiência dos professores no componente on-line.

Com referência à primeira dificuldade à interação on-line na percepção dos professores, a pouca participação dos alunos foi mencionada por todos os docentes. Início com o depoimento da professora Nora, para quem um número pequeno de alunos participou e apenas respondia às questões propostas ou interagiu com os professores, sem interação com os outros colegas:

“Como já apontado anteriormente, alguns alunos se limitavam a responder às perguntas e se dirigiam ao professor, embora isso não tenha acontecido muito” (Nora em seu diário).

Em um trecho de sua entrevista, a professora Nora comenta novamente que apenas um pequeno grupo de alunos participava dos fóruns e faz uma reflexão em relação a como o professor poderia levar mais alunos a contribuir para as discussões propostas:

“...só os mesmos alunos participaram. Então, não sei se haveria uma forma de fazer com que todos participassem mais, ficassem animados com a fala, não sei”. (Nora na entrevista)

Além de mencionar essa questão em seu diário e na entrevista, Nora, no questionário, também aponta que apenas uma professora e um número reduzido de alunos participaram mais ativamente:

“porém uma professora e poucos alunos se destacaram na participação online”. (Nora no questionário)

A seguir, vemos o depoimento da professora Anne que mencionou a pouca participação discente em dois momentos distintos. No primeiro momento, Anne nota uma diminuição no volume de participação dos alunos nos fóruns ao longo do curso:

“Como aspecto negativo destaco a menor participação dos alunos em relação aos primeiros fóruns”. (Anne em seu diário)

No trecho acima, a professora parece notar a diminuição da participação dos alunos ao longo do curso, o que é corriqueiro de acontecer em cursos a distância onde a participação é mais intensa no início, pois é uma novidade para todos e com o passar do tempo esse volume de participação se esvai.

No segundo momento, a professora Anne reitera o número reduzido de participação dos alunos.

“acho que poucos alunos participaram, mas os que participaram contribuíram com bastante conteúdo, nada superficial, acho que eles discutiram mesmo”. (Anne na entrevista)

Nesse trecho acima, a professora Anne faz uma ressalva ao mencionar o fato de que, embora houvesse sempre a participação dos mesmos alunos, suas discussões eram bastante relevantes e substanciais, revelando a preocupação com a qualidade das mensagens postadas.

A mesma dificuldade foi mencionada, em dois momentos, pelo professor Caio, se ressentindo da falta de participação dos alunos nos fóruns:

“No entanto, nem todos os alunos participaram de todos os fóruns”. (Caio em seu diário)

Nesse trecho, o professor Caio gostaria de ter tido uma maior participação de todos os alunos, revelando a alta expectativa do professor que gostaria de ter a participação dos alunos o tempo todo, mas talvez os alunos não tenham participado

tanto quanto o professor gostaria em razão de considerar sua participação como suficiente.

“[A interação professor-aluno] foi o modo de interação mais frequente. As postagens geradas pelos alunos nos fóruns de discussão ocorreram, geralmente, em resposta às perguntas de algum professor. No entanto, nem todos os alunos participaram de todos os fóruns”. (Caio no questionário por e-mail)

Nesse depoimento o professor Caio menciona o predomínio da interação professor-aluno na medida em que os alunos apenas respondiam às questões propostas pelos professores e não interagiam com os colegas além do pequeno número de participantes nas discussões.

A professora Júlia, que participou dos dois ambientes, também mencionou essa dificuldade ao comentar que havia predominância de interação no componente presencial tendo em vista que um grupo reduzido de alunos tinha participação ativa nos fóruns.

“Houve muito mais interação quando os encontros eram presenciais porque nos fóruns nem todos participavam, na verdade, era uma minoria e sempre os mesmos que estavam tentando discutir, mostrar suas opiniões e tudo mais... “(Júlia na entrevista)

Com relação à segunda dificuldade encontrada na interação on-line na percepção dos professores, a grande demanda do componente on-line foi mencionada por três professoras. A professora Júlia mencionou, na reunião dos professores e na entrevista presencial, que os alunos se sentiram assoberbados com várias tarefas que demandam tempo:

“Mas quando eles começaram a perceber que este componente on-line ia exigir muito deles... porque exige muito, muito mais até que o presencial, às vezes. Tem que participar, tem que sentar, tem que ler o texto, tem que relacionar com que o outro tá falando, então demanda, mais tempo no final das contas”. (Júlia na reunião dos professores)

Nesse trecho, a professora Júlia menciona a grande quantidade de tarefas necessárias para a participação on-line e a surpresa dos alunos ao perceberem que é

necessário tempo e dedicação ao estudo, não sendo uma tarefa fácil como muitos imaginavam.

Na entrevista presencial individual, três professoras foram bem claras a respeito da demanda do componente on-line. Ao ser perguntada se o componente on-line demandava muito dos alunos e professores do curso, a professora Júlia disse que o componente on-line exige muito mais de todos os participantes:

“Muito, muito mais do que as pessoas imaginam. Principalmente os alunos, eles começam um curso on-line achando que vai ser muito mais fácil, mas na verdade eu acho que a principal facilidade que tem é só a questão de tempo e espaço porque no resto demanda muito mais da gente que o componente presencial”. (Júlia na entrevista)

Na opinião da professora Júlia, a única vantagem do componente on-line refere-se à questão da economia de tempo, pois o aluno não tem que se deslocar até a sala de aula, mas o curso a distância exige muito dos participantes.

A professora Anne deu resposta semelhante à mesma pergunta e, ao ser perguntada se a demanda do componente on-line não teria dificultado a participação dos alunos, Anne respondeu que o fato de os alunos terem de ler a pergunta proposta, depois ler as respostas dadas pelos colegas e fazer um comentário relevante torna um simples ato de postar uma mensagem algo trabalhoso, pois não se deve dizer simplesmente que concorda com a mensagem anterior.

“Também. A minha experiência como aluna em cursos on-line mostra claramente isso. A gente acha que on-line o curso virtual é mais fácil, moleza, mas com certeza demanda muito mais tempo. Principalmente quando tem fórum, você tem que ler todas as mensagens, responder a mensagem inicial e aí você pode responder a mensagem do colega, comentar e tal, nunca fica só concordo, discordo.” (Anne na entrevista).

A professora Anne menciona a falsa percepção do aluno de que a exigência no componente on-line seja menor que no componente presencial, visto que nos fóruns é necessário ler as respostas anteriores, postar seu comentário e depois os

comentários dos colegas não sendo aceitável mensagens curtas do tipo concordo ou discordo, o que cria uma sobrecarga no aluno.

Dessa forma, esse depoimento de Anne parece concordar com a sugestão dada por Conklin (1987- cf.2.1.4.3) de que o professor deva alocar as tarefas paulatinamente a fim de que se evite a sobrecarga no usuário.

Para a professora Nora, o componente on-line demanda muito, pois além de ter que ler todas as respostas, tentar dirimir as dúvidas, o professor tem que propor novas perguntas, fazer uma reflexão tentando assim ajudar o aluno:

“É, muito, muito. Você tem que analisar as respostas de todo mundo, ver quais são as dúvidas, ah! eu achei que o aluno não tá entendendo bem esse ponto, então eu tenho que enfatizar mais aqui, fazer mais perguntas, não sei, fazer uma ponte, esclarecer um ponto. Você tem que refletir, entender qual é a visão do outro sobre o assunto e tentar ajudar de alguma forma”. (Nora na entrevista)

Nesse depoimento, a professora Nora nos dá um exemplo da grande carga de trabalho para o professor mencionada por Anderson (2003 - cf.subseção 2.1.4.1), pois o professor on-line (a exemplo do professor em contextos presenciais) tem de desempenhar várias tarefas que demandam tempo e reflexão.

Com relação à terceira dificuldade na interação on-line na percepção dos professores, a falta de familiaridade dos alunos com o ambiente on-line foi mencionada por duas professoras. Para a professora Luísa, os alunos tiveram dificuldade em interagir on-line porque não estavam acostumados ao ambiente virtual:

“...Eu acho que eles foram já deixando de lado, né. Eles começaram com receio daquilo, acho que de por não ter o hábito de participar de um curso on-line, eles começaram já não participando muito “. (Luísa na reunião dos professores)

Nesse depoimento, a professora Luísa supõe que o fato de os alunos serem inexperientes no ambiente a distância dificultou a sua participação nos fóruns.

No trecho seguinte, a professora Anne menciona a falta de experiência dos alunos no componente on-line como um fator desfavorável à interação:

“..alguns alunos não tinham muita experiência antes em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem então pode ser que alguns ficaram inibidos ...” (Anne na entrevista)

Dessa forma, a inibição dos alunos pode ser devida ao fato de não estarem familiarizados com o ambiente on-line.

Ao apontar que a falta de experiência prévia dos alunos no ambiente on-line pode afetar a sua participação, Leffa (2005 - cf.2.1.4.3) sugere que o professor dê exemplos na aula presencial do que fazer no ambiente on-line como um passo a passo.

Com relação à quarta dificuldade encontrada na interação on-line na percepção dos docentes, a má organização dos tópicos em cada fórum foi apontada por dois professores:

“Outro ponto negativo foi a organização dos tópicos dentro de cada fórum. Como os alunos tinham liberdade para abrir novos tópicos e não tinham experiências com o curso no Moodle, abriam tópicos repetidos ou não especificavam o assunto no nome do tópico. Isso dificultava acompanhar as discussões e continuá-las de maneira mais colaborativa” (Nora em seu diário)

Nesse depoimento, a professora Nora aponta a desorganização feita pelos alunos nos fóruns em virtude da pouca experiência com a plataforma como uma dificuldade à interação on-line.

O professor Caio mencionou esta mesma dificuldade em dois momentos em seu diário. No primeiro momento, chamou-a de sobreposição e no segundo momento de poluição visual:

“Tipos e gêneros textuais E Discussão do texto de Nunes (2005) – Houve boa participação, mas sobreposição de tópicos criados. Talvez, a participação fosse maior se todas as respostas aparecessem em um único tópico”. (Caio em seu diário)

“Webliotec@ de leitura instrumental – ótimas sugestões de sites, mas

houve uma “poluição visual” com tantos tópicos criados sobre a mesma proposta de participação no fórum. Com isso, pode ficar cansativo para os participantes lerem as sugestões de todos colegas”. (Caio em seu diário)

Nesses depoimentos acima, parece que os alunos precisariam de maior informação dada pelos professores em relação a sistematização de cada tópico contido nos fóruns. Além disso, a abertura de fóruns de discussão única, em vez de fóruns que permitem a criação de vários tópicos, parece que seja uma alternativa mais adequada em cursos para alunos que têm pouca familiaridade com esse recurso.

Com referência à quinta dificuldade encontrada na interação on-line na percepção dos professores, a pouca participação dos professores foi mencionada por todos os docentes.

É interessante notar que, mesmo os que participaram ativamente dos fóruns, gostariam de ter participado mais, mostrando a alta exigência dos professores com relação à própria participação.

A professora Nora comentou essa dificuldade em três momentos:

“Eu participei muito pouco das discussões, ao longo de todo o curso, só postei 3 mensagens por falta de tempo ou por achar que não havia mais nada a ser discutido. Por isso, mudaria a minha atuação em uma próxima experiência, buscando participar mais”. (Nora em seu diário)

No trecho acima, a professora Nora faz uma reflexão a respeito de sua pouca participação em virtude do tempo escasso e menciona a intenção de aumentá-la em uma futura oportunidade. Além da falta de tempo já mencionada, em sua entrevista, a professora Nora cita o fato de haver outros professores no componente on-line como um fator inibidor de sua participação:

“Porque como tinham outros professores, eu não me dediquei muito à interação com os alunos, não sei se por falta de tempo ou por saber que tinham outras pessoas prá fazer a mesma coisa então, eu achei...”(Nora na entrevista)

Ao ser perguntada o que mudaria na sua interação se fosse atuar no curso novamente, a professora Nora respondeu:

“Eu acredito que iria buscar interagir mais porque eu vi que poderia ter participado mais, ter respondido mais, questionado mais os alunos, porque eu vi que alguns deles estavam bastante interessados, podia ter trocado mais, falado mais das minhas experiências porque acho que os alunos aprendem muito também. Eu acredito que eu buscaria participar mais, me comprometer mais”. (Nora na entrevista)

No trecho acima, a professora Nora demonstra uma certa insatisfação com sua participação on-line, pois acredita que poderia ter feito mais.

A mesma dificuldade foi mencionada pela professora Anne em seu diário, na entrevista presencial e na reunião dos professores:

“Por este curso ter sido realizado em um semestre em que eu estava sobrecarregada pelo trabalho, admito minha pouca participação durante o curso. Contribuí em apenas dois fóruns: em um deles, levantei um ponto importante mencionado por um participante, citei outros pontos importantes em relação ao tema e incentivei a participação dos alunos; no outro, levantei uma questão importante e pedi a opinião dos alunos sobre ela. Acredito que algo que mudaria em minha atuação neste curso seria justamente a maior participação nos fóruns de discussão”. (Anne em seu diário)

Nesse trecho, percebe-se que, embora a professora Anne considere sua participação pequena, ela contribui de maneira consistente nas duas ocasiões. Ao ser perguntada o que mudaria na sua participação, a professora Anne mencionou uma maior contribuição no componente on-line.

“Eu acho que eu contribuiria mais, foi um semestre que estava muito atarefada e eu entrava pouco no FOPELI. Às vezes, eu entrava um tempo depois do fórum ter começado. Então contribuiria mais. Tentaria priorizar o site, acho que isso é importante prá saber o que estava acontecendo no presencial pois nunca sabia o que estava acontecendo”. (Anne na entrevista)

Além do aumento de sua contribuição nos fóruns, a professora Anne menciona o fato de ignorar, às vezes, o que ocorria nas aulas presenciais já que ela participou do curso apenas no ambiente on-line. A seguir, vemos a percepção da mesma

professora em relação a menor participação dos outros docentes:

“Porém, neste fórum notei uma menor participação dos professores”.
(Anne em seu diário)

No trecho acima, a professora Anne sente falta dos outros professores nos fóruns.

Opinião semelhante teve a professora Júlia para quem sua participação nos fóruns foi reduzida:

“Mudaria a frequência com que participei de cada fórum, pois acho que fornecer *feedback* freqüente facilita e estimula a interação entre professor-aluno e aluno-aluno”. (Júlia em seu diário)

No trecho a seguir, Júlia reflete a respeito da frequência de sua participação no componente on-line acrescentando que a presença dos professores nos fóruns estimula a interação entre os participantes:

“Eu não sei, acho que, por um lado inconsciente, a gente deixou o ambiente on-line um pouco meio de lado, a gente não participou tanto. A gente participou no início e depois foi deixando o on-line um pouco de lado e isto refletiu na atitude dos alunos que também deixaram de participar um pouco, a gente deixou de chamá-los a participar, e eles também meio que se desmotivaram por causa disso, eu acho”. (Júlia na reunião dos professores)

No trecho acima, percebe-se que, na opinião dela, se o professor não participa ativamente dos fóruns, os alunos não se sentem motivados para fazer o mesmo.

O professor Caio também se ressentiu de sua pouca participação nos fóruns:

“Se na ocasião eu tivesse mais tempo disponível, atuaria também como participante ativo nos fóruns de discussão”. (Caio em seu diário)

Finalmente, a professora Karla menciona a participação dos professores nos fóruns como fundamental para que os alunos façam o mesmo:

“Se o professor não participa ativamente dos fóruns, os alunos também não vão participar” (Karla na entrevista)

Com relação à sexta dificuldade à interação on-line na percepção dos professores, o pouco estímulo aos alunos por parte dos professores foi mencionada por três professoras na reunião da equipe docente:

A: Faltou um pouco de incentivo, então?

L: É.

J: Não sei se com o nosso incentivo eles iriam participar muitíssimo mais, mas um pouco mais acredito que sim, né porque eu vi que no início quando a Karla começou..., logo na primeira semana quase ninguém tinha atualizado seu perfil lá, e aí logo na semana seguinte a Karla chamou, mostrou: olha lá como é bom!, vamos lá, gente! Eles começaram a participar um pouco mais, é claro que tinham sempre aquelas mesmas pessoas participando e tudo, mas mesmo assim....”
(Anne, Luísa e Júlia na reunião dos professores)

A professora Anne voltou a mencionar esta dificuldade em seu diário:

“[Sugiro] maior participação dos professores nos fóruns; incentivo para que mais alunos participem dos fóruns”. (Anne em seu diário)

No trecho acima, a professora Anne acredita que a maior participação dos professores faria com que a participação dos discentes aumentasse, pois o incentivo dos professores é importante para aumentar a confiança dos alunos.

Para a professora Júlia, o estímulo do professor à participação dos alunos no componente on-line não foi suficiente se comparado com o mesmo no ambiente presencial:

“Eu gostaria que eles tivessem interagido mais entre si no ambiente on-line porque no presencial acho que foi bom, não tenho o que reclamar. Agora no on-line, não sei se faltou mais incentivo da nossa parte, apesar de eu ter achado que incentivamos bastante, talvez tivéssemos que ter feito mais”. (Júlia na entrevista)

Com relação à sétima dificuldade para a interação on-line na percepção dos professores, a falta de experiência dos professores no componente on-line foi mencionada por três professoras: Nora, Luísa e Júlia. No trecho a seguir, a professora

Nora comenta a dificuldade dos professores com o ambiente virtual em virtude de ele necessitar de competências diferentes do estilo de aula presencial:

“(...)Então o presencial e o on-line eram ambientes parecidos, só que a gente não estava acostumada com isso, com este estilo de aula, eu acho”.(Nora na reunião dos professores)

Para a professora Luísa, a pouca experiência docente influenciou a pouca participação dos alunos na medida em que os professores não conseguiram ressaltar a importância do ambiente virtual:

“...E a nossa falta de experiência fez com que eles, ah! eu já comecei meio devagar mesmo, então acho que não vou participar...Eu acho que eles foram já deixando de lado, né. Eles começaram com receio daquilo, acho que (...) a nossa falta de experiência fez com que a gente não conseguisse mostrar pra eles a importância do componente on-line.” (Luísa na reunião dos professores)

A professora Júlia também comentou na reunião dos professores e na entrevista de sua dificuldade em atuar como professora on-line.

No primeiro momento, a professora Júlia menciona a necessidade de o professor esperar para postar sua opinião para que não atrapalhe a interação on-line.

“..e a idéia de esperar também, porque o primeiro dá a opinião dele a respeito do fórum, enfim, e logo em seguida, não necessariamente, eu tenho que dar a minha opinião, então eu tenho que esperar um pouco para ver o que aquilo..., o que pode surgir mais.... Então, este problema de esperar e saber quando que eu tenho que entrar e de que forma, foi difícil. Acho que é muito complicado ser professor on-line”. (Júlia na reunião dos professores)

No segundo momento, a mesma professora reflete a respeito de sua atuação como professora on-line e considera que ser professora on-line é muito mais difícil, pois as atribuições são maiores:

“No início, foi difícil porque foi a minha 1ª. participação como professora num curso on-line e a gente tem que se portar de uma maneira totalmente diferente. (...) No on-line (...) você tem que lembrar de todos, lembrar de quem tá participando, ver quem não tá contribuindo, ver quem tá muito sumido. (...) eu achei muito mais difícil do que trabalhar como professora presencialmente” (Júlia na entrevista)

Em um outro momento da entrevista, a mesma professora retoma sua dificuldade em ser professora on-line dizendo que a mesma parece ter influenciado na interação dos alunos nos fóruns:

“ É a 1ª. vez, como falei prá você, marinheiro de 1ª. viagem... (...) foi difícil prá mim essa interação inicial com os alunos. Talvez isso também tenha de certa forma influenciado na pouca interação entre eles”. (Júlia na entrevista)

Em seguida, a professora Nora concorda com Júlia ao afirmar que a dificuldade foi de todos os professores inexperientes:

“Eu também acho a mesma coisa que você, acho que todo mundo, né? A gente teve uma certa dificuldade em intervir, participar deste componente on-line, em interagir com os alunos ali, porque era uma coisa nova pra gente, mas ao mesmo tempo, não era tão novo..” (Nora na reunião dos professores)

A princípio, a professora Nora afirma que a dificuldade dos professores deveu-se à inexperiência de todos, mas depois percebe que não era uma novidade grande para o grupo dos docentes.

4.2.2. Na visão dos alunos

Na percepção dos alunos, as dificuldades à interação on-line encontradas foram seis:

- a) a pouca participação dos outros alunos;
- b) a falta de tempo para participar mais;
- c) a grande demanda do componente on-line;
- d) o despreparo dos alunos;
- e) a dificuldade de acesso;
- f) a timidez.

Com relação à primeira dificuldade à interação on-line na percepção dos alunos, a pouca participação dos outros alunos foi mencionada por seis alunos. A aluna Dora, que teve grande participação on-line, se ressentiu da pouca participação dos outros alunos em dois momentos:

“A equipe se esforçou por fazer o grupo participar, mas acho que os alunos poderiam ter participado mais. A troca teria sido maior”. (Dora no questionário)

Nesse trecho, a aluna Dora menciona a possibilidade da troca entre os alunos ser maior se todos tivessem participado. No trecho seguinte, a mesma aluna comenta a sua decepção em perceber que os outros alunos não tinham participado tanto quanto ela gostaria:

“Os alunos não participaram tanto no ambiente on-line quanto eu esperava”. (Dora na autoavaliação)

Talvez a aluna Dora tenha superestimado a participação on-line dos colegas, achando que eles estariam todo o tempo conectados, responderiam a todas as discussões propostas e quando isto efetivamente não ocorreu, ela se ressentiu do fato. Aqui podemos notar que a expectativa dos participantes é variável e subjetiva, pois talvez para os outros alunos a participação deles mesmos foi suficiente enquanto que a participação dos colegas foi pequena.

A mesma impressão foi compartilhada por Ivo, que teve grande participação on-line, ao mencionar, em três momentos distintos, o número reduzido de participantes nos fóruns:

“As discussões foram proveitosas, e o engajamento de algumas pessoas as tornou particularmente interessantes. Todavia, a pequena quantidade de membros que efetivamente participaram foi decepcionante”. (Ivo no questionário)

Num segundo momento, o mesmo aluno enfatiza o pequeno número de alunos participantes das discussões on-line:

“Acho que não teve interação (...). Pouca gente participava. (...) a maioria das pessoas do curso nunca apareceu on-line. Então tinha aquele grupinho de quatro, cinco pessoas discutindo só”. (Ivo na entrevista)

E finalmente, o aluno Ivo retoma a constatação da pequena quantidade de alunos no ambiente on-line:

“Eu esperava que as pessoas fossem participar. Pelo menos que as pessoas do curso fossem lá”. (Ivo na entrevista)

Podemos perceber, nos depoimentos acima, que para o aluno Ivo a participação dos outros colegas foi pequena.

Uma opinião semelhante foi dada por Vitória, que teve grande participação on-line. Ao ser perguntada se houve pouca, muita interação ou nenhuma nos fóruns, Vitória mencionou que apenas um grupo reduzido de alunos participava das discussões:

“Acho que houve muita interação com poucos... Eu via sempre as mesmas pessoas, mas alguns componentes, eu nunca lembro de ter visto, os próprios membros do meu grupo do trabalho, eu não lembro deles no fórum”. (Vitória na entrevista)

No trecho acima, a aluna Vitória percebe que a interação on-line deu-se entre poucos alunos e que ela foi a única pessoa do seu grupo do trabalho final a participar das discussões nos fóruns.

A aluna Célia, que teve pouca participação on-line, também sentiu falta da participação de seus colegas e ao ser perguntada como se desenvolveu a interação nos fóruns de discussão respondeu que esperava uma participação maior:

“Sinceramente, esperava uma participação maior nos fóruns de discussão”. (Célia no questionário)

Nesse depoimento, a aluna Célia se mostra um pouco decepcionada com o volume de participação dos colegas.

Ao ser perguntada como se desenvolveu a interação nos fóruns de discussão, a aluna Maria, que teve média participação on-line, respondeu que a interação ocorreu de modo suficiente entre alguns alunos:

“A interação foi muito boa com relação a alguns alunos. Mas com relação a outros, não”. (Maria no questionário)

No trecho acima, a aluna Maria se mostra em dúvida em relação à interação entre todos os alunos do curso.

Eu, que tive média participação on-line, mencionei a pouca participação dos alunos em meu diário:

“ Um ponto negativo foi a pouca participação do restante do grupo, no início, talvez, por que os alunos não leram o 1º. texto”. (Rogéria em seu diário)

No trecho acima, pondero que talvez o fato de nem todos alunos terem lido o texto proposto pelas professoras tenha prejudicado a participação dos alunos.

E por último, a aluna Alda, que teve pouca participação on-line, ao ser perguntada se os temas e as questões foram capazes de estimular a discussão nos fóruns, comentou a pouca participação dos outros alunos, além de ter sentido falta de sincronicidade:

“As discussões poderiam ter sido melhores se todos tivessem participado. Uma sugestão seria marcar um horário para todos entrarem juntos no “ar””. (Alda no questionário)

Na visão da aluna Alda, a possibilidade oferecida pela comunicação síncrona aumentaria a participação de todos. Talvez ela não tenha atentado para o fato de que seria muito difícil ter todos os alunos conectados ao mesmo tempo, visto que eles tinham seus compromissos pessoais que lhes impediriam estar todos juntos virtualmente ao mesmo tempo.

Com relação à segunda dificuldade à interação on-line na percepção dos alunos, a falta de tempo para participar mais foi mencionada por seis alunos com diferentes graus de participação on-line.

Início com Vitória, que teve alta participação on-line, mas se ressentiu do pouco tempo para o acompanhamento das discussões nos fóruns:

“Gostaria de ter tido tempo para ler todas as respostas dos colegas nas discussões para acompanhar “totalmente” o andamento da discussão”.
(Vitória no questionário)

É curioso observar tal depoimento de Vitória visto que ela foi uma das alunas que mais participaram, e mesmo assim, gostaria de ter participado mais.

Afirmção semelhante foi feita pelas alunas Maria e Maísa, que tiveram média participação on-line:

“Não participei mais por não ter conseguido ler todos os textos a tempo”. (Maria no questionário)

Dessa forma, a aluna Maria se ressentiu de não ter sido capaz de terminar a leitura dos textos propostos.

Para a aluna Maísa, o tempo também foi escasso para que ela pudesse aumentar sua participação on-line:

“Gostaria de ter utilizado o ambiente on-line com mais tempo”. (Maísa no questionário)

A seguir, temos o depoimento de dois alunos que nunca participaram do componente on-line citando o tempo corrido, a falta de disciplina e falta de tempo como possíveis razões para sua pouca participação:

“O tempo corrido me fazia lembrar que defender minhas idéias em palavras, lá, demoraria muito e não “tenho” esse tempo”. (Fábio no questionário)

Para o aluno Fábio, não havia tempo para investir na interação on-line e talvez seja por isso que ele nunca tenha participado dos fóruns.

Já o aluno Rui reconhece a sua falta de disciplina como um impedimento para sua participação on-line:

“Gostaria de ter participado mais dos fóruns mas a falta de disciplina para dedicar meu tempo on-line ao curso me impediu de fazê-lo”.(Rui no questionário)

A aluna Alda, que teve pouca participação on-line, mencionou o pouco tempo para acessar o ambiente virtual como uma possível razão de sua participação reduzida, além de manifestar o desejo de ter participado mais:

“Infelizmente não participei mais dos fóruns por falta de tempo para acessar”. (Alda no questionário)

Com relação à terceira dificuldade à interação on-line na percepção dos alunos, a grande demanda do componente on-line foi mencionada por dois alunos com grande participação on-line.

A aluna Vitória, que teve alta participação on-line, mencionou a grande demanda do on-line em quatro momentos distintos. No primeiro momento, ela constata a necessidade de ter tempo para a realização das tarefas propostas:

Me surpreendi ao fazer este curso. Pensava que cursos que oferecessem componente on-line seriam adequados a quem “tivesse pouco tempo”. Mas não é assim que ocorre. É necessário ter tempo para as leituras e para a realização das tarefas” (Vitória na autoavaliação)

No segundo momento, a mesma aluna percebe que o on-line apenas diminui a necessidade de locomoção, em nada afetando o volume de trabalho:

“Eu tinha crença que o on-line seria uma coisa muito mais light, muito mais tranquila .. E eu pude perceber que a questão do componente on-line só reduz o trajeto até o local, apenas isso, porque o trabalho é o mesmo. Então a idéia que o curso on-line é fraquíssimo, a pessoa não consegue se formar no curso on-line, não tem nada a ver”. (Vitória na entrevista)

Em um terceiro momento, Vitória comenta sua crença que o trabalho gerado pelo componente virtual seria menor que o trabalho do componente presencial:

“...eu tinha essa visão de que o on-line ou a distância teria menos trabalho,teriam exigências menores”. (Vitória na entrevista)

E finalmente, em um quarto momento, a mesma aluna percebe o componente virtual mais denso que o ambiente presencial:

“Eu senti o on-line muito mais pesado que o presencial”. (Vitória. na entrevista)

Um outro aluno com alta participação on-line, Ivo, também comentou a grande demanda do componente on-line. Ao ser perguntado se ele faria o curso novamente caso o mesmo fosse oferecido somente a distância, Ivo respondeu que somente se o tema lhe interessasse muito, pois a “demora” da modalidade on-line o desanima.

“A menos que me interessasse muito o tema, só on-line eu acho que não faria. (...) acho a aula presencial mais produtiva, até em termo de tempo. (...) on-line você escreve aquela mensagenzinha desse tamanho (faz um gesto de pequeno)...On-line é uma coisa mais demorada, cada um faz o seu pouquinho com um intervalo de, às vezes, dias...” (Ivo na entrevista)

No trecho acima, o aluno Ivo parece se ressentir da demora acarretada pela interação assíncrona, visto que os participantes têm que esperar um longo tempo pelas postagens dos outros colegas para poderem, só então, continuar o fluxo da conversa.

Dessa forma, a sobrecarga cognitiva no usuário mencionada por Leffa (2005), baseada em Conklin (1987) (cf. subseção 2.1.4.3), surgiu nos depoimentos de dois alunos com alta participação on-line em diferentes instrumentos de geração de dados. Os alunos Vitória e Ivo tiveram a mesma percepção que o componente on-line demanda muito mais se comparado ao componente presencial.

Com relação à quarta dificuldade à interação on-line na percepção dos alunos, o despreparo dos alunos foi mencionada por um aluno com grande participação on-line em dois momentos distintos.

“Um dos problemas foi o despreparo de alguns alunos, que tiveram dificuldade de se fazer entender no ambiente on-line (além dos que dele não participaram) e a insistência em discussões pouco relevantes ou já superadas”. (Ivo na autoavaliação)

Após ler o trecho acima, me surgiu a dúvida a respeito do depoimento do aluno Ivo ao mencionar a insistência em discussões poucos relevantes ou já superadas e por isso lhe perguntei, na entrevista presencial, se essas discussões ocorreram no componente presencial ou online. Ivo me esclareceu que elas ocorreram em ambos.

“Nos dois. Havia a as mesmas discussões que já foram exploradas no presencial e no on-line. Aquilo que eu falei que as pessoas não sabem escrever”. (Ivo na entrevista)

Dessa forma, Ivo reitera a dificuldade de expressão de alguns alunos nos dois ambientes, além de recorrentes discussões não importantes.

Com relação à quinta dificuldade à interação on-line na percepção dos alunos, a dificuldade de acesso foi mencionada por três alunas que não tiveram nenhuma participação on-line:

“Tive dificuldade em acessar o site direto na página do [curso]”.
(Sueli no questionário)

A aluna Sueli comenta o fato de não ter conseguido se conectar ao ambiente virtual e a seguir menciona a falta de tempo, além de seu equipamento antigo.

“Não poste mensagens nos fóruns por falta de tempo e de um computador menos lento”. (Sueli no questionário)

Um depoimento semelhante podemos encontrar na resposta da aluna Alice à pergunta se ela teve alguma dificuldade de acesso ao curso.

“Tive dificuldade em conseguir me conectar no site e ter acesso em casa funcionando”. (Alice no questionário)

Para a aluna Andrea, houve incompatibilidade entre seu computador e o formato do arquivo.

“Tive dificuldade em acessar o [curso] pois meu computador não aceita o formato do arquivo”. (Andrea no questionário)

Dessa forma, alguns problemas técnicos tais como: dificuldade de conexão (cf. subseção 2.1.4.3) e baixa velocidade de conexão (cf. subseção 2.2.2), mencionados pelas três alunas, impediram-nas de participar das discussões nos fóruns.

Com relação à sexta dificuldade à interação on-line na percepção dos alunos, a timidez foi mencionada por três alunos com diferentes graus de participação on-line.

O aluno Ivo, que teve alta participação on-line, mencionou a timidez como uma dificuldade à interação dos outros alunos:

“Então é normal as pessoas ficarem tímidas e não falarem ou têm preguiça mesmo”. (Ivo na entrevista)

Nesse depoimento, o aluno Ivo reconhece que havia alguns alunos tímidos, mas não era esse o seu caso pois ele tinha bastante desenvoltura nas discussões propostas.

A aluna Clara, que teve média participação on-line, também mencionou a timidez, porém diferentemente de Ivo, ressalta, que no seu caso, por ser tímida não participou tanto quanto gostaria:

“Acredito que a interação ocorreu de forma satisfatória. Porém, acho que alguns alunos (dentre os quais me incluo) apresentaram uma certa resistência em postar, talvez por timidez”. (Clara no questionário)

A aluna Alice, que não teve nenhuma participação on-line, mencionou a timidez como um empecilho à interação:

“Gostaria de ter participado mais dos fóruns de discussão e timidez me impediu”. (Alice no questionário)

Os pontos em comum em relação às dificuldades na interação on-line sob a perspectiva dos professores e dos alunos foram a pouca participação dos alunos e a grande demanda do componente on-line. Talvez haja uma relação entre esse dois pontos: a pouca participação dos alunos pode ter sido causada pela grande demanda do

componente on-line na medida em que não bastava apenas postar mensagens simples, os alunos tinham que ler a questão proposta pelos professores, refletir sobre ela, ler a mensagem anterior do colega, comentá-la e voltar ao fórum para ver se algo foi acrescentado.

Ainda comparando as perspectivas de alunos e professores sobre a interação on-line, é possível perceber que, os alunos viram mais aspectos favoráveis à interação on-line do que os professores e os professores viram mais dificuldades à interação on-line do que os alunos. Uma possível razão para esse resultado parece ser o fato de os professores terem expectativa muito alta em relação à interação. Por outro lado, outra explicação pode ser o fato de os alunos serem inexperientes em cursos on-line, e assim, além de não terem um padrão de expectativa alto, estarem positivamente predispostos à novidade. Para os alunos, fazer um curso com um componente on-line era, de qualquer forma, um acréscimo à experiência. Além disso, os alunos podem não ter apontado muitos aspectos negativos por terem ficado constrangidos em fazer crítica ao trabalho do professor.

Em seguida, apresento um quadro-resumo com a visão dos professores e a visão dos alunos a respeito das dificuldades encontradas na interação on-line:

Visão dos professores	Visão dos alunos
pouca participação dos alunos	pouca participação dos (outros) alunos
	a falta de tempo para participar mais
grande demanda do componente on-line	grande demanda do componente on-line
a falta de familiaridade dos alunos com o ambiente on-line	
	o despreparo dos alunos
a má organização dos tópicos em cada fórum	
pouca participação dos professores	
pouco estímulo aos alunos por parte dos professores	
a falta de experiência dos professores no componente on-line	
	a dificuldade de acesso
	a timidez

Quadro VIII: Dificuldades encontradas na interação on-line – quadro-resumo para comparação da visão dos professores e da visão dos alunos

4.3- Relações entre o componente presencial e a interação on-line

Tendo apresentado os aspectos favoráveis à interação on-line (cf. subseção 4.1) e as dificuldades encontradas na interação on-line (cf. subseção 4.2), sob a visão dos professores e dos alunos, nesta seção abordarei as relações entre o componente presencial e a interação on-line sob a perspectiva dos participantes.

4.3.1. Na visão dos professores

Sob a perspectiva dos professores, as relações entre o componente presencial e a interação on-line foram três:

- a) o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais;

b) a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente pelos alunos;

c) o favorecimento da interação on-line pela criação de laços afetivos no ambiente presencial.

Com referência à primeira relação entre o componente presencial e a interação on-line na percepção dos professores, o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais foi mencionado por quatro professoras.

A professora Júlia, ao ser perguntada se o componente presencial influenciou ou não o componente virtual, respondeu que o estímulo à participação on-line dado durante as aulas presenciais influenciou de uma maneira positiva a interação on-line:

“Eu acho que sim, que influenciou positivamente porque como eu já disse, muitos não entraram e aqueles que entraram, acredito que foi muito devido ao estímulo que foi feito nos encontros presenciais”.
(Júlia na entrevista)

No depoimento a seguir, a professora Júlia reitera a importância do estímulo dado pelo professor na sala de aula ao mostrar o quão interessante o ambiente virtual é:

“Você tem que tentar estimular todo mundo a participar: vamos lá, tem que motivar, mostrando o ambiente on-line ali, sempre tentando fazer com que eles motivassem a participar”.(Júlia na reunião de professores)

As professoras Anne e Nora partilham da mesma opinião, como veremos nos depoimentos a seguir:

“... que no presencial isso também era comentado e os professores motivavam os alunos a participarem do fórum”. (Anne na entrevista)

Para a professora Anne, boa parte da participação on-line dos alunos deveu-se aos comentários feitos pelos professores em sala de aula presencial que aguçaram a curiosidade dos alunos.

“...por ser um curso semipresencial, o presencial também ajudava porque a Karla mostrava o fórum, abria lá o ambiente no Moodle, eles ficavam curiosos e queriam participar. Acho que eles ficavam com mais vontade por ver como é que era, que outras pessoas estavam participando e entravam lá e participavam também”. (Nora na entrevista)

No trecho acima, percebemos que para a professora Nora, a atitude da professora Karla em abrir e mostrar o ambiente virtual em sala de aula presencial foi determinante para que aumentasse a participação on-line dos alunos.

Da mesma forma, a professora Karla, ao ser perguntada se o componente presencial influenciou ou não o componente virtual, mencionou a importância de se mostrar para os alunos o ambiente virtual na sala de aula presencial a fim de aumentar a curiosidade deles a respeito do mesmo:

“No início do curso, acho muito importante mostrar para os alunos como é o ambiente virtual. Assim eles ficam mais curiosos de entrar no ambiente em casa.(...) Quando eles vêm o professor mostrando o ambiente virtual, eles ficam mais curiosos e estimulados a ir lá”. (Karla na entrevista)

Pelo que pude perceber ao longo do curso, a professora mais experiente agiu acertadamente ao mostrar, aos alunos, em sala de aula presencial, o site do curso, pois os alunos se mostraram ávidos e fascinados em conhecer tal ambiente.

Com referência à segunda relação entre o componente presencial e a interação on-line na percepção dos professores, a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente pelos alunos com conseqüente redução da participação on-line foi mencionada por três professoras.

A professora Júlia mencionou esse aspecto em dois momentos distintos. No primeiro momento, ao ser perguntada se o componente presencial influenciou ou não o virtual, ela menciona o fato de o componente presencial parecer ter esgotado as discussões e, por isso, ter esvaziado as discussões no ambiente on-line:

“.....que como eles não participavam tanto no ambiente on-line, no presencial eles discutiam muito mais. Então, parecia que o on-line não era tão importante porque tudo já tinha sido discutido em sala”. (Júlia na entrevista)

No segundo momento, a mesma professora se ressentiu do fato de os alunos considerarem o ambiente virtual como um componente extra ao curso:

“[sugiro] mais espaço de tempo entre as aulas presenciais e as on-line a fim de que os alunos passassem a considerar o componente on-line como aula e não como complemento (quase opcional) do curso presencial. Assim, espera-se que os alunos se mostrem mais comprometidos com suas participações on-line”. (Júlia no questionário)

Dessa forma, para a professora Júlia, os alunos viam o ambiente on-line como um adendo ao componente presencial, e por isso, não participaram tanto das discussões nos fóruns.

Para a professora Karla, o professor exerce papel fundamental na demonstração de quão importante é o ambiente virtual. Para ela, na medida em que o professor ressalta essa importância, o interesse e a participação dos alunos aumentam:

“Além da curiosidade, eles começam a achar que se o professor está dando importância pro ambiente virtual é porque ele tem realmente importância para o curso e não é apenas alguma coisa extra, dispensável, uma coisa só pra deixar o curso mais moderno”. (Karla na entrevista).

No trecho acima, a professora Karla ressalta o fato de que o professor deve valorizar a relevância pedagógica do componente on-line a fim de que os alunos façam o mesmo.

De modo semelhante, a professora Nora menciona a importância de mostrar para os alunos que o componente on-line é parte integrante do curso presencial:

“Acredito que seria importante mostrar para os alunos que o ambiente online é parte fundamental do curso e que o que acontece lá não é visto em sala de aula presencial para que eles possam ter a noção de que terão muito a perder se não participarem online. (Nora no questionário)

Para a professora Karla, por vezes, os alunos preferem tirar suas dúvidas presencialmente e se satisfazem com o componente presencial perdendo a chance de maior aproveitamento oferecida pelo ambiente virtual:

“Às vezes os alunos ficam meio acomodados, não participam dos fóruns porque acham que podem tirar suas dúvidas no presencial. Eles não percebem que no on-line eles têm a oportunidade de falar sem limite de tempo e poderiam aproveitar muito mais. Eles se sentem satisfeitos com o que tem no presencial e acham que não vale a pena o esforço de investir na interação on-line”. (Karla na entrevista).

Dessa forma, o fato de os alunos poderem se encontrar presencialmente com os professores diminui a necessidade de postarem dúvidas, já que eles poderão fazê-lo na aula presencial seguinte, acarretando, obviamente, menor participação on-line.

Com referência à terceira relação entre o componente presencial e a interação on-line na percepção dos professores, o favorecimento da interação on-line pela criação de laços afetivos no ambiente presencial foi mencionada por duas professoras. Ao ser perguntada se o fato de os alunos se conhecerem presencialmente modificou a interação on-line, a professora Nora mencionou a criação dos laços afetivos no componente presencial como um fator importante para uma maior interação on-line:

“É, eu acredito que modificou o modo como eles interagiram porque já se conheciam no presencial, tinham certa intimidade, sabiam com quem estavam falando e acho que estendia isso pro on-line, como eles se tratavam presencialmente acabaram estendendo isso pro on-line”
(Nora na entrevista)

Para a professora Karla, o aluno participa do componente on-line porque se sente envolvido pessoalmente com o grupo, demonstrando assim que os laços afetivos criados no ambiente presencial se estendem para o on-line:

“Às vezes os alunos postam mensagens porque se sentem na obrigação de participar para não decepcionar nem os professores nem os colegas. Outras vezes não é bem uma questão de obrigação mas de envolvimento pessoal. Os laços estabelecidos nas aulas presenciais se estendem para o on-line e quando o aluno vê a mensagem de um

colega no fórum quer responder para não deixar o colega ali falando sozinho".(Karla na entrevista)

Percebemos no depoimento acima a ideia de solidariedade no ambiente virtual fomentada a partir da convivência no componente presencial.

4.3.2. Na visão dos alunos

Sob a perspectiva dos alunos, as relações entre o componente presencial e a interação on-line foram:

- a) a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente;
- b) as discussões iniciadas on-line estendidas para o presencial;
- c) o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais.

Com referência à primeira relação entre o componente presencial e a interação on-line na percepção dos alunos, a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente com conseqüente redução da participação on-line foi mencionada por dois alunos com diferentes graus de participação on-line. Início com o depoimento de Andrea que não teve nenhuma participação on-line para quem a participação no presencial foi suficiente:

“[não poste mensagens nos fóruns] porque não senti necessidade já que os tópicos muitas vezes eram discutidos em classe”. (Andrea no questionário)

Ao ser perguntado se o curso fosse totalmente a distância, o aluno Ivo que teve grande participação on-line parece concordar com o depoimento anterior:

“ talvez a pessoas tivessem participado mais, porque teria só aquilo. Então, se você não fez aquilo, você não fez o curso. Então, talvez as pessoas tivessem participado mais”. (Ivo na entrevista)

Com referência à segunda relação entre o componente presencial e a interação on-line na percepção dos alunos, as discussões iniciadas on-line estendidas para o presencial foi mencionada por uma aluna. Ao ser perguntada se a proporção entre os encontros presenciais e o on-line foi bem dividida, a aluna Vitória, que teve grande participação on-line, mencionou o equilíbrio entre os dois ambientes, além da possibilidade de o componente virtual inserir novas questões ao componente presencial:

“ Eu achei que foi bem equilibrado. Porque quando a gente vinha pro presencial, a gente tinha bastante conteúdo pra desenvolver porque dois on-line a gente acha que é pouco, que ficou afastada muito tempo, mas pelo contrário, a gente tem muita coisa pra debater dos fóruns, das respostas que cada um deu querendo esclarecer alguma coisa ou alguma dúvida de alguma tarefa que era pra fazer. Então, quando a gente chegava no presencial era muito produtivo, (...). Então, muitas vezes a gente até não conseguia terminar o que a gente queria no presencial porque além do conteúdo que elas tinham que seguir do programa, da ementa delas, a gente ainda tinha várias questões do on-line que mexeu com a gente, provocou. Achei que foi bem equilibrado, bem dividido”. (Vitória na entrevista)

O efeito sanfona, que sugere a adaptação da aula presencial-virtual de acordo com o ritmo do grupo, descrito por Moran (2003) (cf. subseção 2.1.5) foi bem exemplificado pelo depoimento anterior. Dessa forma, Vitória mencionou o fato de o componente on-line ter provocado discussões que se estenderam para o componente presencial, fazendo com que o professor tivesse que se adaptar, no presencial, às novas discussões que emergiram no ambiente virtual.

Com referência à terceira relação entre o componente presencial e a interação on-line na percepção dos alunos, o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais foi mencionada por mim em minhas notas de campo na segunda semana do curso presencial quando a professora mais experiente estimulou a participação on-line ao mostrar o site em sala de aula presencial e por uma aluna com grande participação on-line:

“27/4/09. Karla pede maior participação no ambiente on-line. (Rogéria nas notas de campo)

A seguir veremos um comentário feito pela aluna Dora. Pode-se notar que a interação on-line aconteceu a partir de um comentário feito na sala de aula presencial pela professora Karla, que buscou encorajar a participação dos alunos relatando que o professor Caio, que participava apenas a distância, estava se sentindo isolado pela ausência de respostas dos alunos:

“Dora: ola caio, a karla disse q vc estava trstinho com as faltas de acesso, estamos chegando.....
Caio: Olá, Dora! Já estou me animando mais um pouco com a participação de vocês, ok?”

Nesse trecho acima, percebe-se a preocupação da aluna Dora com a demora dos outros alunos em participar do ambiente on-line e com seu desejo de diminuir o sentimento de isolamento do professor Caio, relatado pela professora Karla em uma aula presencial.

O quadro a seguir resume a percepção de professores e alunos sobre as relações entre o componente presencial e a interação on-line, facilitando comparações entre as perspectivas:

Visão dos professores	Visão dos alunos
o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais	o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais
a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente pelos alunos	a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente
o favorecimento da interação on-line pela criação de laços afetivos no ambiente presencial	
	as discussões iniciadas on-line estendidas para o presencial

Quadro IX: Relações entre o componente presencial e a interação on-line - quadro-resumo para comparação da visão dos professores e da visão dos alunos

Tendo apresentado a análise e discussão dos resultados buscando responder às minhas perguntas de pesquisa e estabelecer relações com a fundamentação teórica adotada, farei minhas considerações finais nos próximo capítulo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, retomo o objetivo desta pesquisa e a fundamentação teórica adotada. Em seguida, reapresento de forma breve os resultados obtidos através da análise dos dados gerados. Por fim, discorro sobre as implicações deste estudo de caso e apresento sugestões para futuras pesquisas.

Conforme já mencionado na Introdução e no capítulo 3, nesta dissertação, conduzi um estudo de caso de base etnográfica cujo principal objetivo foi investigar a percepção dos participantes de um curso de extensão universitária, ministrado na modalidade semipresencial sobre a interação no componente on-line do mesmo. Logo, foram estas as perguntas de pesquisa que nortearam minha investigação:

- 1) Na perspectiva dos participantes (professores e alunos), o que facilitou a interação no componente on-line do curso em questão?
- 2) Para eles, o que dificultou essa interação?
- 3) Na visão dos participantes, como o componente presencial influenciou (ou não) a interação no componente on-line e vice-versa?

Para fundamentar teoricamente a presente pesquisa, apoiei-me em duas seções, abordadas na revisão de literatura (cf. capítulo 2). Na primeira seção, abordei questões sobre EaD on-line e interação, incluindo interação na sala de aula presencial e a distância, os tipos de interação na EaD on-line, a interação on-line professor-aluno, a interação on-line aluno-aluno e as relações entre o componente presencial e o on-line em cursos semipresenciais. Na segunda seção, revisei conceitos sobre Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apresentando as definições e usos do AVA e destacando o desenvolvimento de AVA, com uso da plataforma Moodle.

Para responder às perguntas de pesquisa, foram utilizados vários instrumentos de geração de dados. Em primeiro lugar, foi utilizado, no primeiro encontro presencial, o formulário de sondagem (cf. anexo 1) para caracterizar o perfil dos alunos. No penúltimo encontro presencial, foi aplicado o questionário (cf. anexo 2) para complementar a caracterização do perfil dos alunos (identificando a frequência e o tipo de acesso a Internet) e para investigar sua percepção sobre a interação no componente on-line do curso investigado. No último encontro presencial, foi aplicada a autoavaliação (cf. anexo 3) com o objetivo de ter acesso à visão dos alunos sobre o curso e a sua participação sobre o mesmo. Após o término do curso, conduzi uma entrevista semiestruturada presencial com alunos voluntários (cf. anexo 4) com a finalidade de esclarecer questões abertas e aprofundar aspectos levantados pelo formulário de sondagem, pelo questionário e pela autoavaliação. Para ter acesso à perspectiva dos professores, gravei em áudio uma entrevista em grupo com os mesmos, apliquei o questionário por e-mail (cf. anexo 5) e conduzi uma entrevista individual presencial (cf. anexo 6), após o término do curso, a fim de esclarecer questões abertas e aprofundar aspectos levantados pela entrevista gravada em áudio e pelo questionário. Foram utilizados também outros instrumentos para a geração de dados desta pesquisa: minha observação on-line e presencial a fim de conhecer o contexto de investigação com tomada de notas de campo, registro das mensagens postadas nos fóruns e registro dos e-mails trocados fora do site do curso a fim de observar a interação entre os participantes; diário dos professores com o objetivo de ter acesso aos relatos dos mesmos sobre suas ações e às suas reflexões sobre o curso; e diário da pesquisadora com a finalidade de registrar ações dos participantes e reflexões sobre o curso e o processo de pesquisa.

A análise dos dados gerados (cf. capítulo 4) foi feita a partir das três perguntas de pesquisa, que constituem três núcleos de significados. Para cada núcleo de significado, foram definidas categorias relacionadas à visão dos professores e à visão dos alunos, a partir da identificação de aspectos recorrentes e contextualmente relevantes no conjunto de dados gerados.

A primeira pergunta de pesquisa foi representada pelo núcleo de significado aqui chamado de “aspectos favoráveis à interação on-line”. Dentro deste núcleo, sete categorias foram identificadas, sendo duas categorias relacionadas à visão dos professores: (1) o uso de determinados tipos de questões formuladas pelos docentes nos fóruns e (2) a presença constante dos professores nos fóruns e cinco relacionadas à visão dos alunos: (1) a disponibilidade dos professores, (2) o uso de e-mail paralelo ao site do curso, (3) a interação no ambiente presencial, (4) a camaradagem e (5) as questões que tinham o objetivo de problematizar a discussão.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa, estabeleci o núcleo de significado chamado “dificuldades encontradas na interação on-line”. Dentro deste núcleo, treze categorias foram identificadas, sendo sete relacionadas à visão dos professores: (1) a pouca participação dos alunos, (2) a grande demanda do componente on-line, (3) falta de familiaridade dos alunos com o ambiente on-line, (4) a má organização dos tópicos em cada fórum, (5) a pouca participação dos professores, (6) pouco estímulo aos alunos por parte dos professores e (7) a falta de experiência dos professores no componente on-line. Seis categorias foram identificadas a partir da visão dos alunos: (1) a pouca participação dos outros alunos, (2) a falta de tempo para participar mais, (3) a grande demanda do componente on-line, (4) o despreparo dos alunos, (5) a dificuldade de acesso e (6) a timidez.

A última pergunta de pesquisa corresponde ao núcleo de significado chamado “relações entre o componente presencial e a interação on-line”. Dentro deste núcleo, seis categorias foram identificadas, sendo três relacionadas à visão dos professores: (1) o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais, (2) a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente pelos alunos e (3) o favorecimento da interação on-line pela criação de laços afetivos no ambiente presencial e três relacionadas à visão dos alunos: (1) a participação (mais intensa) no presencial considerada suficiente, (2) as discussões iniciadas on-line estendidas para o presencial e (3) o estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, os dados levam a crer que, na percepção dos professores, os aspectos favoráveis à interação on-line estão relacionados ao uso de determinados tipos de questões formuladas pelos docentes e à presença constante dos professores nos fóruns. Com relação ao uso de determinados tipos de questões formuladas pelos docentes, a análise dos dados gerados mostrou que a possibilidade de escolher o item a ser respondido estimulou a participação e discussão on-line, assim como também as questões que solicitavam que os alunos comentassem a mensagem dos outros colegas. Além disso, foram feitas perguntas com a intenção de promover o debate e a interação com os outros colegas. Com relação à presença constante dos professores nos fóruns, os dados nos mostram que o modelo de participação e interação dado pelo professor parece ser fundamental para que o aluno não se sinta isolado e participe mais dos fóruns.

Os dados revelaram que os alunos mencionaram mais aspectos favoráveis à interação on-line do que os professores. Na percepção dos alunos, a disponibilidade dos professores favoreceu a interação, visto que os alunos se sentiram confiantes em postar mensagens, pois sabiam que os professores estavam disponíveis para ajudá-los.

Outro aspecto favorável mencionado pelos alunos foi o uso de e-mail paralelo ao site do curso. Os dados revelaram que os e-mails trocados entre os participantes, com a finalidade de realizar o trabalho final de curso, possibilitaram maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno. O terceiro aspecto favorável à interação na visão dos alunos foi a interação no ambiente presencial. Os dados gerados levam a crer que o fato de os alunos se conhecerem presencialmente fez com que os mesmos se sentissem mais a vontade para interagir no ambiente on-line. A análise dos dados gerados mostrou que o quarto aspecto favorável à interação, a camaradagem, promoveu um sentimento de inclusão e senso de solidariedade no grupo. Talvez a camaradagem tenha sido reforçada pela a interação no ambiente presencial, já que a atmosfera nas aulas presenciais era bastante agradável. Finalmente, os dados revelaram que o último aspecto visto como favorável à interação on-line – questões que tinham o objetivo de problematizar a discussão – intensificou a participação dos alunos. O ponto em comum na perspectiva dos participantes sobre os aspectos que favorecem a interação on-line foi a presença constante dos professores nos fóruns.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, os dados levam a crer que, na percepção dos professores, as dificuldades encontradas na interação on-line estão relacionadas à pouca participação dos alunos, à grande demanda do componente on-line, à falta de familiaridade dos alunos com o ambiente on-line, à má organização dos tópicos em cada fórum, à pouca participação dos professores, ao pouco estímulo aos alunos por parte dos professores e à falta de experiência dos professores no componente on-line. Com relação à pouca participação dos alunos, a análise dos dados gerados mostrou que todos os docentes apontaram essa dificuldade como sendo a principal. É interessante perceber que todos os professores gostariam que todos os alunos participassem mais. No entanto, os dados revelaram também que, na percepção dos

professores, houve bastante interação entre aqueles poucos alunos que participaram ativamente, na medida em que postavam mensagens relevantes e com conteúdo. Uma possível razão para essa percepção pode ser a alta expectativa do professor, que deseja sempre que todos participem ativamente de todas as atividades.

Com relação à terceira dificuldade para a interação on-line, os dados levam a crer que a grande demanda do componente on-line acarretou uma sobrecarga cognitiva no usuário. Os professores tinham grande carga de trabalho na medida em que deveriam ler todas as respostas, dirimir as dúvidas, propor novas perguntas, além de tentar ajudar os alunos. A análise das respostas oferecidas revelou que a falta de familiaridade dos alunos com o ambiente on-line também dificultou a interação on-line. Outro aspecto observado foi a má organização dos tópicos em cada fórum que criou uma poluição visual. Talvez a falta de familiaridade dos alunos com a organização dos fóruns e com a abertura de tópicos tenha levado a essa poluição visual. Em um próximo curso, sugiro que se dê orientações claras aos alunos sobre como participar de um fórum e, se for o caso, como abrir tópicos. Além disso, é importante que, na fase de desenho do componente on-line, seja avaliada a adequação do tipo de fórum usado (por exemplo, fóruns gerais, em que os alunos podem abrir tópicos livremente ou fóruns de discussão única, em que a discussão não se divide em tópicos) à atividade proposta.

Os dados gerados revelaram que os docentes mencionaram a pouca participação dos professores como uma dificuldade à interação on-line. Talvez isso tenha ocorrido devido ao fato de os professores saberem que havia outros professores on-line. Porém, é curioso perceber que os alunos citaram a disponibilidade dos professores como um aspecto favorável à interação. Então, percebe-se aqui que, para os professores, a participação docente foi pouca, mas na visão dos alunos, ela foi importante para a interação. Além disso, a análise dos dados revelou que a equipe

docente acreditou que o pouco estímulo à participação dos alunos por parte dos professores influenciou a participação daqueles, pois o incentivo do professor é visto pela equipe como essencial para os alunos. A análise também sugeriu que a falta de experiência da maioria dos professores no componente on-line pode ter contribuído para que os alunos não percebessem a importância do componente on-line. Talvez a pouca participação de alguns professores esteja relacionada à falta de experiência dos mesmos no ambiente virtual.

Os dados mostraram que os alunos identificaram menos dificuldades relacionadas à interação on-line do que os professores. A análise dos dados revelou que a pouca participação dos outros alunos, a falta de tempo para participar mais, a grande demanda do componente on-line, o despreparo dos alunos, a dificuldade de acesso e a timidez de alguns alunos foram apontados pelos alunos como fatores que prejudicaram a interação on-line. As possíveis razões para esse resultado parecem ser o fato de os alunos serem inexperientes em cursos on-line, além de não terem um padrão de expectativa alto e estarem positivamente predispostos à novidade. Para eles, participar de um curso com componente on-line, independente da qualidade de interação proporcionada, era um acréscimo à experiência deles como alunos. Além disso, é possível que os alunos tenham ficado constrangidos em fazer críticas.

Com relação aos aspectos desfavoráveis à interação on-line, os pontos em comum na perspectiva dos professores e dos alunos foram: a pouca participação dos alunos e a grande demanda do componente on-line. Talvez haja uma relação entre esse dois pontos: a pouca participação dos alunos pode ter sido causada pela grande demanda do componente on-line na medida em que não bastava apenas postar mensagens simples, os alunos tinham que ler a questão proposta pelos professores, refletir sobre

ela, ler a mensagem anterior do colega, comentá-la e voltar ao fórum para ver se algo foi acrescentado.

Em relação à última pergunta de pesquisa, os dados levam a crer que as relações entre o componente presencial e a interação on-line, na percepção dos participantes, foram estabelecidas a partir do estímulo à participação on-line durante as aulas presenciais e do fato de a participação mais intensa no presencial considerada suficiente pelos alunos com conseqüente redução de sua participação on-line. Os dados revelam ainda que os professores relataram o favorecimento da interação on-line pela criação de laços afetivos no ambiente presencial e os alunos relataram as discussões iniciadas on-line estendidas para o presencial como relações importantes entre o componente presencial e a interação on-line.

Com relação às limitações da metodologia de pesquisa, houve dificuldades em fazer as entrevistas com os alunos na medida em que apenas dois alunos se voluntariaram para tal. Esses alunos tiveram grande participação nos fóruns e creio que seria interessante entrevistar alguns alunos que tiveram média, pouca e nenhuma participação nos fóruns para saber o que os impediu de participar mais.

Se eu tivesse a oportunidade de fazer esta pesquisa novamente, teria começado a coletar dados mais cedo, entrevistaria mais alunos e mais professores e depois voltaria a conversar com eles para ver o que mudou na perspectiva deles ao longo do tempo.

Creio também que seja relevante retornar os resultados desta pesquisa para os participantes e gostaria de fazer uma apresentação para eles.

Ressalto que os resultados aqui encontrados relacionam-se ao contexto investigado e suas características particulares, não podendo ser generalizados para

qualquer outro contexto de curso semipresencial. Pode-se, entretanto, utilizar os resultados desta pesquisa para se conduzir comparações com outros estudos de caso, para se tomar decisões melhor fundamentadas na elaboração e condução de outros cursos semipresenciais e para informar outras possíveis pesquisas sobre interação on-line.

Dessa forma, ao pesquisar a percepção dos participantes em relação à interação professor-aluno e aluno-aluno no componente on-line de um curso semipresencial, creio ter contribuído para a reflexão das pessoas envolvidas sobre o contexto investigado e ter colaborado para a discussão sobre as relações entre o componente presencial e a interação on-line. Espera-se que as contribuições desta pesquisa se traduzam em recomendações para futuros cursos semipresenciais que valorizem a interação entre os participantes. Acredito que novas pesquisas sobre o tema, como por exemplo, com foco na interação on-line entre professor-aluno e aluno-aluno seriam altamente bem vindas. Estudos que comparem o que os participantes pensam sobre a interação on-line e a análise das interações em si (mensagens postadas e o fluxo de interação nos fóruns) também seriam enriquecedores.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. B. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf> Acesso em 10 set. 2008.

AMORIM, E. Moodle-conceitos importantes. Curso mini-Moodle: criando e organizando um ambiente virtual de aprendizagem simples e eficaz. In: Aquifolium Educacional, jun. 2009.

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M & ANDERSON, W. (Eds.), **Handbook of distance education**, Lawrence Erlbaum Associates, p.129-144, 2003.

ANDERSON, T., & GARRISON, D. R. Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In: GIBSON (Ed.) **Distance learners in higher education**. Madison, WI.: Atwood Publishing, 1998.

ARAÚJO, J. O que os aprendizes esperam dos professores na Educação a Distância on-line?, 2001. Disponível em: WWW.comunicar.pro.br/artigos/expect.htm Acessado em 11 de out. 2010.

BAZARIM, M. **Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas**. XII Congresso Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Instituto de Letras da UERJ, 25 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologiasdepesquisaaplicadaaocontextodeensino-aprendizagemdelinguas-MILENE.pdf>. Acessado em 29 ago. 2008.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Associados, p.53-77, 1999.

BEHAR,P.,PASSERINO,L.e BERNARDI,M.Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem.In; **RENTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.5,2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf> Acessado em 20 dez. 2009.

BOYD & APPS. **Redefining the discipline of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980

CORREIA,S & LENCASTRE.E.R. Comparação de ambientes virtuais de aprendizagem –estratégias de avaliação. Distance Learning Conference & Workshop, 2006. Disponível em<http://conteudo.thegraal.net/DLCW06_papers/DLCWPDF/secundinoartigo_V2.pdf> Acessado em 24 de jul. 2008.

DANIEL,J. & MARQUIS,C.Interaction and independence: Getting the mix right. IN: SEWART, KEEGAN & HOLMBERG (Eds). **Distance education: international perspectives**.London:Routledge, p.339-359, 1998.

DAVIES,C.Observing, participating. In:**Reflexive ethnography: a guide to Researching selves and others**. London: Routledge, p.67-93, 1999.

DEWEY,J..**Democracy and education**. New York: Macmillan, 1916.

ERICKSON, F. Ethnographic description.In: AMMON, H.U; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.J. **Sociolinguistics**. Berlin, New York: Walter de Gruyter, p.1081-1095, 1988.

_____.Qualitative methods in research on language learning.IN:M.C.Wittrock

(ed), 1986.

EVANS,T & NATION,D. **Reforming open and distance education: critical reflections from practice**.London:Routledge,1993.

FREDERICKSEN,E. et al.Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: principles and examples from the SUNY learning network. In:Journal of Asynchronous Learning Networks, v.4, n.2,2000. Disponível em http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol4_issue2/le/Fredericksen/LE-fredericksen.htm Acessado em 20 out.2008.

FREITAS,M.T.(2003). **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. 26ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPed), Poços de Caldas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/26/outrostextos/semariateresaassuncaoofreitas.rtf>>. Acessado em: 14 ago. 2008.

GARCIA,P. & LACLETA,M.L.S.**A revolução pedagógica: o meio Moodle**.2004. Disponível em:http://contenidos.universia.es/html_trad/traducirEspecial/params/especial/bc/seccion/6/titulo/REVOLUCION-PEDAGOGICA-ENTORNO-MOODLE.html Acessado em 25 ago.2008.

GONZALES,M.**Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GURIBYE, F &WASSON, B. The ethnography of distributed collaborative learning. CSCL 2002, University of Colorado, Boulder, CO, USA, Jan 7-11, 2002. Disponível em:<<http://www.newmedia.Colorado.edu/cscl/148.html>> Acessado em: 9 abr. 2005.

HAGUENAUER, C et al.Revisitando a fundamentação pedagógica dos modelos educacionais a distância mediados pela tecnologia. In: **Revista Educaonline**, 1(3) set/dez 2007. Disponível em :

<www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline/vol1_3/3_fundam-ped.pdf> Acessado em 5 mar. 2009.

HILLMAN,D., WILLIS,D.J. & GUNAWARDENA.,C.. Learner-interface interaction in distance Education: An extension of contemporary models and strategies for practioners. **The American Journal of Distance Education**, 8(2), 30-42, 1994. Disponível em: <http://www.ajde.com/Contents/vol8-2htm> Acessado em 20 de jan.2009.

HINE, C. Virtual Ethnography. Conference Proceedings of Internet Research and Information for Social Scientists, Bristol. U.K. p.25-27, 1998. Disponível em :<<http://www.intute.ac.uk/socialsciences/archive/iriss/papers/paper16.htm>>Acessado em 5 abr.2008.

HUGUES,I. How to keep a research diary. In: **Action Research E-Reports**,2000. Disponível em:<<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rdiary.html>> Acessado em: 28 out. 2008.

KEEGAN,D.**Theoretical principals of distance education**.London: Routledge,1993.

LEFFA,V.J.A. A aprendizagem de línguas mediada por computador.IN:Vilson J. Leffa org). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas:Educat, p.11-36 2006. Disponível em http://www.leffa.pro.br/trabalhos/Role_of_exercises.pdf. Acessado em 16 out 2008.

_____.**Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências**.Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. ção. São Leopoldo:Unisinos, 2005. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/interacao_virtual_e_face.htm> Acessado em 4 de abr. 2008.

LIBERALI, F.C. Agente e pesquisador na ação colaborativa.XLV GEL, Campinas, mimeo, 1997.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo. Editora 34, 1996.

MAÇADA, D. L. **Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital.** Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre –RS- Brasil, 2001. Disponível em: <<http://amadis.lec.ufrgs.br/index.php/PlataformasparaEAdeAmbientesVirtuaisdeaprendizagem>>. Acessado em 24 de jul. 2008.

MANN, C. & STEWART, F. **Internet communication and qualitative research: a handbook for researching on-line.** London, Sage, p.126-159, 2000.

MATHIE, A. & CARNOZZI, A. (2005). Understanding qualitative research. In: _____. *Qualitative Research for Tobacco Control: A How-to Introductory Manual for Researchers and Development Practitioners.* Research for International Tobacco Control, Ottawa, Canadá, pp.23-38. Disponível em: <http://www.idrc.ca/openbooks/074-8/#page_23> ou <http://www.idrc.ca/en/ev-106468-201-1-DO_TOPIC.html>. Acessado em: 14 ago. 2008.

MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. H. **Research Methods for English Language Teachers.** London, Arnold, p.37-136, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A. vol.10, n.2, p.329-338, 1994.

MOODLE. **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.** Disponível em: <<http://moodle.org>> Acessado em 20 de jul. 2008.

MOORE, M. Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, 3 (2), 1-7, Pennsylvania State University, Pennsylvania, 1996.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo, Thompsom Learning, p.147-252, 2007.

MORAN, J.M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=482&layout=abstract>> Acessado em 2 de nov. 2009.

_____. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação “on-line”**. IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, Salvador. Congresso Internacional de Educação a distância, Salvador, BA, ABED, 2004. Disponível em : <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/gradetc.htm#8>> ou <http://www.ccs.ufsc.br/spb/os3_abeno.pdf#page=40> Acessado em 14 nov. 2009 .

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. IN: SILVA, M. **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo, Loyola, p.39-50, 2003. Disponível em [Site pessoal do autor] <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/contrib.htm>> Acessado em 14 de nov. 2009.

_____. Novos caminhos do ensino a distância. In: **CEAD-Centro de Educação a Distância**, SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, outubro-dezembro, p.1-3, 1994.

NASCIMENTO, F. & CARNIELLI, B.L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade? **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, 2007. Disponível em < <http://www.fae.unicamp.br/etd>>

PAGNEY, B. What advantages can conventional education derive from correspondence education? IN: SEWART, KEEGAN & HOLMBERG (Eds). **Distance Education: International perspectives**. London: Routledge. p.157-164, 1988.

PAIVA, V.L.M.O. (2005). A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópico*. São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005. Disponível em: <<http://www.verameneses.com/cmc.htm>> Acessado em: 15 set. 2007.

PALLOFF, R.M & PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. p.21-32, 1999.

RUSSELL, T. The no significant difference phenomenon, 2000. Disponível em: <http://www.cuda.teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference>

SAMMONS, M. Exploring the new conception of teaching and learning in distance education. In: MOORE, M & ANDERSON, W. (eds). **Handbook of Distance Education**. Lawrence Erlbaum Associates, p.387-397, 2003.

SHALE, D. Toward a reconceptualization of distance education. IN: MOORE (Ed). **Contemporary issues in American distance education**. Oxford: Pergamon Press, p.333-343, 1990.

SINCLAIR, J.M. & COULTHARD, M. **Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils**. Oxford: OUP, 1975.

SUTTON, L. Vicarious interaction in a course enhanced through the use of computer-mediated communication. Doctoral Dissertation, Arizona State University, Tempe, 2000. Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/9534>> Acessado em: 27 jan. 2010.

TAVARES, K. Os papéis e o trabalho do moderador de listas de discussão. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico 3**. Revista do IPEL, PUC-RJ, p.72-88, 2005.

_____. Novas tecnologias, novas linguagens – formando comunidades de aprendizagem online para o ensino de línguas. In: SILVA, I.A & MONTEIRO, M.J.P. (orgs). **Caderno de Letras 20**. Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, UFRJ. p.129-136, 2003.

THURMOND, V.A. Understanding interactions in distance education: a review of the literature. In: *Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, v.1, n.1, p.17-34, 2004. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.101.9189&rep=rep1&type=pdf#page17> Acessado em 10. nov. 2010.

VAN LIER, L. Classroom Research in Second Language Acquisition. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, v.10, p.173-186, 1989. doi:10.1017/S0267190500001288. Disponível em: <http://www.journals.cambridge.org/action/displayAbstract?aid=2668588> Acessado em 13 fev. 2010.

_____ The Classroom and the Language Learner. Londres. Longman. p.53-70, 1988.

WAGNER, E.D. In support of a functional definition of interaction. **The American Journal of Distance Education**, 8(2), 6-26, 1994. Disponível em: <http://www.ajde.com/Contents/vol8-2htm>> Acessado em 10 jan 2010.

YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. London. Sage, 2002.

ANEXOS

Anexo 1 - Formulário de sondagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Letras- Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão

Departamento de Letras Anglo-Germânicas – Setor de Inglês

Curso de extensão: Formação de Professores para o Ensino de Leitura Instrumental

Coordenadoras: Karla T. e Sônia B.

Professores: Anne, Caio, Júlia, Luísa, Nora.

Formulário de sondagem

Dados pessoais:

Nome:

E-mail:

1) Qual é a sua formação acadêmica?

2) Você trabalha? Onde? Qual é a sua função?

3) Sobre sua experiência anterior com a abordagem instrumental ao ensino de línguas, responda:

a) Você já fez algum curso de língua instrumental (Inglês instrumental, Espanhol Instrumental etc) como aluno? Qual?

b) Você já fez algum curso (ou algumas aulas dentro de um curso ou disciplina) cujo objetivo era preparar professores (ou futuros professores) para dar aulas de língua instrumental (ou de leitura instrumental)? Qual?

c) Já ensinou usando a abordagem instrumental ao ensino de leitura? Indique o tipo de

curso, local/instituição, público-alvo e duração da experiência.

4) Você pretende trabalhar na área de ensino de leitura instrumental? Em que contexto (s)?

5) Você já fez algum curso semipresencial ou totalmente a distância? Qual? Que recursos tecnológicos foram usados no componente a distância do curso?

6) Como soube deste curso? Por que decidiu fazê-lo?

7) O fato de este curso ser ministrado na modalidade semipresencial aumentou, diminuiu ou não alterou sua vontade de participar? Por quê?

8) O que você espera deste curso?

Espaço para outros comentários adicionais:

Anexo 2 - Questionário

Este questionário destina-se exclusivamente a uma pesquisa de mestrado na UFRJ.

Seu nome e seu e-mail serão mantidos em sigilo. Sua colaboração é voluntária e de fundamental importância para nos ajudar a compreender melhor alguns aspectos do uso da Internet na educação. Obrigada por sua participação!

Rogéria Dias Camillo (e-mail: rogcamillo@oi.com.br)

Nome: _____

E-mail: _____

1) Com que frequência você acessa a Internet?

___ todos os dias. ___ em dias alternados. ___ duas vezes por semana.

___ uma vez por semana. ___ uma vez por mês. ___ menos que uma vez por
mês.

2) De onde? ___ casa. ___ escola. ___ trabalho. ___ lanhouse.

___ outro. Qual? _____.

3) Sua conexão é: ___ banda larga. ___ acesso discado.

4) Ao acessar o FOPELI você teve alguma dificuldade?

___ sim. Qual? _____

___ não.

5) Sua primeira impressão do ambiente on-line do FOPELI foi:

___ excelente. ___ muito boa. ___ boa. ___ razoável. ___ ruim.

Se desejar, justifique: _____

6) Você se sentiu perdido(a) em algum momento? Quando? O que aconteceu? O que fez?

7) Como você utilizou o ambiente on-line do curso?

Você gostaria de ter utilizado esse ambiente de outra forma? Qual? Por quê?

8) Sobre os fóruns de discussão, por favor, responda:

a) O que achou das discussões propostas? Os temas e as questões foram capazes de estimular a discussão? Por quê?

b) Na sua opinião, como se desenvolveu a interação nos fóruns de discussão?

c) Você lia as mensagens dos colegas? _____ Sim. _____ Não.

Você lia as mensagens dos professores? _____ Sim. _____ Não.

Para você, qual a relevância de ler as mensagens dos professores e dos colegas?

d) Você postou mensagens nos fóruns? _____ Sim. _____ Não.

Em caso negativo, por que não? _____

Em caso afirmativo, em que ocasiões você postava mensagens? Marque abaixo todas as alternativas que se aplicam.

_____ Para responder às questões inicialmente propostas no fórum de discussões.

_____ Para responder ou comentar mensagens postadas pela equipe docente ao longo do fórum.

_____ Para responder ou comentar mensagens postadas pelos colegas ao longo do fórum.

e) Em que situações, você sentia mais vontade de postar mensagens? Por quê?

f) Nos fóruns de discussão, como você se sentiu ao postar suas mensagens?

___ muito confortável. ___ confortável. ___ razoavelmente confortável.

___ pouco confortável. ___ desconfortável.

Se desejar, justifique: _____.

g) Você deixou de postar alguma mensagem que, a princípio, teve vontade de postar?

_____ sim. Por quê? _____

_____ não.

h) Você teve dificuldade em interagir com outros alunos?

_____ sim. Quais? _____

_____ não. O que facilitou sua interação? _____

i) Você teve dificuldade em interagir com os professores?

_____ sim. Quais? _____

_____ não. O que facilitou sua interação? _____

j) Gostaria de ter participado mais dos fóruns de discussão? O que o (a) impediu de fazê-lo?

9) Tem intenção de fazer um curso on-line (ou semipresencial) no futuro? Por quê?

Faria algo diferente? O quê?

10) Você se disporia a participar de uma entrevista presencial (em local e horário de sua conveniência) para esclarecer e/ou aprofundar aspectos deste questionário?

___ sim. ___ não.

Anexo 3 - Autoavaliação

Autoavaliação

- 1)Quais eram suas expectativas iniciais em relação ao curso?

- 2)Você encontrou alguma surpresa, facilidade ou dificuldade durante o curso? Quais?

- 3)O que você aprendeu ao longo da disciplina? Como isso lhe poderá ser útil no futuro?

- 4)O trabalho final foi feito de forma colaborativa entre o grupo? Quais as vantagens e limitações desse tipo de trabalho?

- 5)Você já se sente preparado(a) para dar aulas de instrumental? Como você acha que pode aprofundar mais esta experiência?

Avaliação do curso

- 1)Que aspectos positivos e negativos você pôde observar ao longo do curso?

- 2)Você acha que faltou algo no curso? O quê?

- 3)Você acredita que a distribuição do tempo foi adequada? Por quê?

4) Você acha que o componente on-line contribuiu para a sua aprendizagem? De que forma?

5) Quais aspectos do componente on-line foram mais interessantes ou produtivos em termos de aprendizagem?

6) Você faria outro curso que oferece o componente on-line? Por quê?

7) Que sugestões você daria para a melhoria do curso?

Comentários

Anexo 4 Entrevista presencial com os alunos

. Nome:

. Idade:

Visão Geral:

. Em que ambiente você se sentiu mais confortável? Presencial ou on-line? Por quê?

Fóruns:

. O que você achou da interação nos fóruns no componente on-line do curso?

. O que você achou que facilitou a interação?

. O que você achou que dificultou a interação?

. Como foi a sua participação nos fóruns de discussão? Por quê? O que faria diferente?

. E a dos colegas? Por quê?

E-mail:

. Na sua opinião, como foi a interação por e-mail nos grupinhos?

. Você percebeu dificuldades na interação on-line? Como você e os outros participantes buscaram superar essas dificuldades?

Presencial/On-line

. Qual a comparação que você faria do presencial e do on-line em relação à:
interação?

sua participação?

a participação dos colegas?

. Pra você, como a parte on-line do curso se relacionou com a parte presencial?

. Se o curso fosse só on-line seria diferente? Em que medida?

Anexo 5 - Questionário enviado por e-mail aos professores

1) Nome:

2) Idade:

3) Qual a sua experiência prévia como professor on-line?

4) No ambiente on-line do FOPELI, você se sentiu:

___ muito confortável ___ confortável ___ desconfortável

___ pouco confortável ___ razoavelmente confortável

5) Sua participação no ambiente on-line do FOPELI foi :

___ muito boa ___ boa ___ razoável ___ ruim

O que esta experiência lhe trouxe?

6) Em sua opinião, como se deu a interação professor- aluno no componente on-line do FOPELI?

7) Como se deu a interação aluno-aluno no componente on-line do FOPELI?

8) Que conselhos/sugestões você daria para um novo curso semipresencial?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Rogéria Dias Camillo.

Anexo 6 - Entrevista presencial com os professores

Como você percebeu a interação professor-aluno e aluno-aluno no componente on-line do FOPELI?

O que você acha que facilitou a interação?

O que você acha que dificultou a interação?

Como o componente presencial influenciou (ou não) a interação no componente on-line?

A troca dos e-mails ajudou ao seu grupo a interagir mais?

O seu grupo teve dificuldade na preparação do trabalho final por não ter se encontrado presencialmente?