

# **O USO DA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL EM UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES**

**Juliana Anuniação Almeida**

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

Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro  
Dezembro de 2012

Almeida, Juliana Anunciação

O uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos: a perspectiva dos participantes / Juliana Anunciação Almeida. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2012. 146p.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

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

Referências bibliográficas: f. 128-135.

Anexos: f. 136- 146

1. Educação semipresencial 2. Abordagem semipresencial 3. Educação a distância 4. Ambiente virtual de aprendizagem 5. Ensino de línguas. I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de letras. III. Título.

O uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês  
para fins específicos: a perspectiva dos participantes

Juliana Anunciação Almeida  
Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística 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 Linguística Aplicada.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Cristina do Amaral Tavares  
Orientadora  
Faculdade de Letras – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Nora de Souza  
Faculdade de Letras – UFJF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea de Farias Castro  
Faculdade de Educação – UERJ

Dedico este trabalho aos meus pais. À  
minha mãe, que sempre se preocupou em  
me proporcionar as melhores oportunidades.  
Ao meu pai, que sempre esteve ao meu lado  
pronto para ouvir e apoiar minhas escolhas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela coragem e proteção que me deu ao longo dessa jornada.

A meus pais, por sempre acreditarem na minha capacidade.

Ao meu irmão, pela descontração e cumplicidade que contribuíram para aliviar os momentos de tensão.

À minha orientadora Kátia, por seu profissionalismo, carinho e humor que me ajudaram a evoluir durante o caminho não só no campo profissional, mas também no pessoal.

A todos os professores que cruzaram meu caminho.

Ao meu amigo Claudio, que sempre está pronto para me ajudar e me transmitir alegria quando preciso.

Às minhas amigas de mestrado, Ana Carolina e Nadja, com quem partilhei bons momentos.

À minha amiga Marcelle, que se mostrou disposta a me incentivar e a ouvir sobre minha pesquisa a qualquer hora.

Aos participantes desta pesquisa, por sua presteza.

ALMEIDA, Juliana Anunciação. **O uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos: a perspectiva dos participantes.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

## RESUMO

Tendo em vista o uso crescente da modalidade semipresencial em diferentes contextos educacionais, esta pesquisa tem o propósito de investigar os benefícios e as limitações dessa modalidade em um curso de inglês instrumental focado na habilidade de leitura sob a perspectiva dos participantes. Pretende-se também discutir as semelhanças e as diferenças entre o ambiente presencial e o on-line que compõem o curso a partir da visão dos alunos e da professora. Assim, este estudo busca identificar e discutir possíveis formas de integração entre tais ambientes. A pesquisa é norteada por uma fundamentação sobre a educação presencial (GRAHAM, 2005; VOIGT, 2007, entre outros) e sobre a educação a distância (GOMES, 2008; ZIDAN, 2011, entre outros), focando na educação on-line (MORAN, 2003; PALLOFF e PRATT, 2007, entre outros). Além disso, adotou-se como base um arcabouço teórico relativo à modalidade semipresencial, abordando diferentes termos a ela relacionados e suas definições (OLIVER e TRIGWELL, 2005, entre outros), características e recomendações sobre o papel do professor (BAÑADOS, 2006; COMAS-QUINN, 2011, entre outros), o papel do aluno (MORAN, 2000; QUEVEDO, 2011) e o desenho e a implementação do curso (SANDS, 2002; STRACKE, 2007, entre outros). No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa de base etnográfica com orientação crítica e natureza colaborativa. Foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, tais como: questionários, entrevistas, diário de pesquisa e registros de mensagens dos fóruns. Os resultados evidenciam que é fundamental conscientizar os alunos a respeito de características e exigências dos dois componentes do curso. A interação também se mostrou um fator relevante para o desenvolvimento adequado de ambos. Dessa forma, constata-se que a fase de desenho e implementação do curso precisa contemplar atividades e atitudes que favoreçam a integração entre o ambiente presencial e o on-line.

**Palavras-chave:** educação semipresencial, abordagem semipresencial, educação a distância, ambiente virtual de aprendizagem, ensino de línguas

ALMEIDA, Juliana Anunciação. **O uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos: a perspectiva dos participantes.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

## **ABSTRACT**

Considering the increasing use of blended learning in different educational contexts, this research aims at investigating the benefits as well as the limitations of using a blended learning approach in an English for specific purposes course focused on reading skills according to its participants. It is also intended to discuss similarities and differences between the face-to-face and online environments of the course according to students' and teacher's views. Therefore, this study aims at identifying and discuss possible ways to integrate these components. The research is guided by a theoretical foundation about face-to-face education (GRAHAM, 2005; VOIGT, 2007, among others) and distance education (GOMES, 2008; ZIDAN, 2011, among others), focusing on online education (MORAN, 2003; PALLOFF and PRATT, 2007, among others). In addition, it is based on a framework related to blended learning, involving terms related to this approach and its definitions (OLIVER and TRIGWELL, 2005, among others), characteristics and recommendations about the teacher's role (BAÑADOS, 2006; COMAS-QUINN, 2011, among others), the student's role (MORAN, 2000; QUEVEDO, 2011) and the design and implementation of the course (SANDS, 2002; STRACKE, 2007, among others). In relation to its methodology, this research has ethnographic basis with critic orientation and collaborative nature. Different instruments were used such as questionnaires, interviews, research diary and messages from the online forums. The data findings show that it is fundamental to raise students' awareness about the characteristics and demands of the two components of the course. Interaction is also seen as an important item for the appropriate development of both. As a result, it is noticed that the designing and implementation of the course needs to deal with activities and attitudes which benefit integration between face-to-face and online environments.

**Keywords:** blended education, blended learning approach, distance education, virtual learning environment, language teaching

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Atitudes recomendadas a professores na modalidade semipresencial
- Quadro 2.** Papel do aluno em contexto educacional inovador
- Quadro 3** Combinações necessárias em um curso de LE
- Quadro 4.** Pesquisas nacionais recentes sobre a modalidade semipresencial relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas
- Quadro 5.** Atividades realizadas nos ambientes presencial e on-line do curso investigado
- Quadro 6.** Perfil individual dos participantes quanto à formação acadêmica, visão experiência sobre EaD (on-line e semipresencial)
- Quadro7.** Visão dos participantes sobre educação semipresencial antes do curso semipresencial em foco
- Quadro 8.** Objetivos das perguntas do primeiro questionário aplicado aos alunos
- Quadro 9.** Objetivos das perguntas do segundo questionário aplicado aos alunos
- Quadro 10.** Descrição dos instrumentos de geração de dados
- Quadro 11.** Abreviações dos instrumentos utilizados para a geração de dados

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Reprodução da parte superior da página inicial do curso investigado
- Figura 2.** Bloco de informação (0) – Sala do café
- Figura 3.** Bloco de informação (1) – Boas-vindas
- Figura 4.** Bloco de informação (2) – Importância da colaboração
- Figura 5.** Bloco de informação (3) – Gênero Acadêmico
- Figura 6.** Bloco de informação (4) – Feira Cultural
- Figura 7.** Bloco de informação (5) – Questões de provas
- Figura 8.** Bloco de informação (6) – Unlocking Hydrogen's Fuel Potential
- Figura 9.** Bloco de informação (7) – Festa de despedida
- Figura 10** Bloco de informação (8) – Portfólio Online

## **ABREVIATURAS**

**EaD** Educação a Distância

**AVA** Ambiente Virtual de Aprendizagem

**NTICs** Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. EDUCAÇÃO PRESENCIAL, A DISTÂNCIA E A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL .....	18
2.1. Da educação presencial à educação a distância .....	18
2.1.1. Gerações de educação a distância .....	20
2.1.2. Educação a distância on-line .....	22
2.2. Educação semipresencial .....	24
2.2.1. Termos e definições .....	24
2.2.2. Características e recomendações .....	27
2.2.2.1. Papel do professor .....	28
2.2.2.2. Papel do aluno .....	32
2.2.2.3. Desenho e implementação de cursos na modalidade semipresencial .....	35
2.2.3. Pesquisas relacionadas ao ensino de línguas na modalidade semipresencial .....	39
3. METODOLOGIA DE PESQUISA .....	44
3.1. Objetivos de pesquisa .....	44
3.2. Justificativa da metodologia adotada .....	46
3.3. Contexto de pesquisa .....	49
3.3.1. O Projeto CLAC/UFRJ .....	49
3.3.2. O Projeto Letras 2.0 .....	51
3.3.3. O curso de inglês instrumental do Projeto CLAC/UFRJ .....	52
3.4. Participantes .....	68
3.5. Procedimentos de coleta de dados .....	74
3.6. Procedimentos de análise de dados .....	80
4. ANÁLISE DOS DADOS .....	83
4.1. Aspectos positivos e negativos da modalidade semipresencial e sugestões para seu aperfeiçoamento .....	84

4.1.1. Aspectos positivos .....	85
4.1.2. Aspectos negativos .....	93
4.1.3. Sugestões .....	98
4.2. Semelhanças e diferenças entre os componentes on-line e presencial .....	102
4.2.1. Conteúdos abordados .....	103
4.2.2. Tipos de tarefas .....	105
4.2.3. Papel do aluno .....	109
4.2.4. Papel do professor .....	111
4.2.5. Interação entre alunos .....	113
4.2.6. Interação entre alunos e professora-monitora .....	116
4.2.7. Percepção geral dos componentes do curso: integração entre os ambientes on-line e presencial .....	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	128
ANEXOS .....	136
Anexo 1 – Folha com ementa dos cursos de inglês instrumental I e II do Projeto CLAC/UFRJ disponível no site do projeto .....	137
Anexo 2 – Lista das unidades do livro didático adotado nos cursos de Inglês Instrumental I e II do Projeto CLAC/UFRJ .....	139
Anexo 3 – Primeiro questionário aplicado aos alunos .....	140
Anexo 4 – Roteiro da primeira entrevista realizada com a professora-monitora .....	142
Anexo 5 – Mensagem de e-mail enviada aos alunos contendo o segundo questionário .....	143
Anexo 6 – Mensagem de e-mail enviada aos alunos contendo os questionários iniciais da entrevista semi-estruturada .....	145

# 1. INTRODUÇÃO

As novas tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais acessíveis e disponibilizam uma grande variedade de recursos em favor do conhecimento. Mesmo em contextos mais convencionais como o face a face, a presença da Internet é quase inevitável, seja através de *notebooks*, celulares, *tablets* ou, até mesmo, de uma simples troca de endereços de e-mails. Com isso, segundo Moran (2000), temos reaprendido certas práticas como aprender, comunicar e integrar e o humano e o tecnológico. Essas mudanças têm implicações significativas para a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, influenciam o cenário educacional.

A educação a distância (EaD) on-line parece cair como uma luva para essa sociedade tão próxima da web. Trata-se de pessoas que acumulam tarefas e buscam uma formação cada vez melhor para se aperfeiçoarem mesmo com a correria do dia-a-dia. Assim, o potencial da EaD tem sido reconhecido por um número crescente de pessoas que recorrem a essa modalidade. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2011, quase um milhão de alunos estuda em cursos de graduação a distância no Brasil. Apesar desse crescimento, a evasão é um fator que preocupa especialistas. A ausência da comunicação ocorrida presencialmente acaba por gerar o desinteresse dos participantes, principalmente quando há pouco ou nenhum incentivo à interação entre eles no meio virtual (FAVERO e FRANCO, 2006).

Diante da proximidade da educação face a face com o mundo virtual e de uma EaD on-line que sofre por se desvencilhar do meio presencial, adotar uma perspectiva flexível na educação parece ser o mais adequado. Dessa forma, cursos presenciais utilizariam ferramentas geralmente associadas à modalidade a distância, enquanto os cursos on-line incorporariam mais atividades comuns ao ambiente presencial, tais como os trabalhos feitos em grupo (MOTA, 2010). A nova configuração aponta um caminho em que elementos presenciais e a distância são combinados. Tal combinação tem recebido variadas denominações, tais como modalidade semipresencial, modalidade híbrida, educação flexível, *blended learning*, entre outras que serão discutidas no capítulo 2 desta dissertação.

A possibilidade de usufruir dos potenciais do contexto face a face e do on-line tem tornado a educação semipresencial uma opção bastante tentadora. O meio corporativo, por exemplo, enxerga essa modalidade como uma forma de aliar a teoria

estudada a distância à prática do trabalho presencial. Assim, proporciona-se formação continuada aos funcionários de modo mais produtivo e talvez menos custoso. Aos poucos, o meio acadêmico assume postura semelhante, reconhecendo que não se deve ignorar os impactos que a mistura do presencial com o virtual pode causar na educação. A educação semipresencial, portanto, figura como o modelo predominante no futuro (TAYEBINIK e PUTEH, 2012).

Ao contrário do que se possa imaginar, entretanto, o modelo semipresencial por si só não será capaz de aparar as arestas encontradas tanto na educação presencial quanto na educação on-line. Considerando as muitas possibilidades de combinação, podemos nos deparar com cursos em que tecnologias avançadas serão utilizadas dentro de uma perspectiva conservadora, focada no professor e no lucro da instituição (MORAN, 2008). Encontraremos também aqueles em que o uso de tecnologias é baseado em visões pedagógicas inovadoras com foco na aprendizagem, isto é, no desempenho do aluno (MORAN, 2008). É possível, então, que essa modalidade represente mudanças pouco expressivas, visto que ela depende de como seus elementos serão combinados.

Diante desse cenário, que permite a utilização de diferentes formas de integrar o presencial e o virtual, é fundamental que se investigue como eles e seus diversos recursos podem funcionar juntos a fim de proporcionar uma experiência que atenda aos objetivos da aprendizagem com qualidade (HIRATA e HIRATA, 2008).

Como atuava na condição de orientadora em um curso de inglês para fins específicos, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como curso de extensão universitária, que era oferecido apenas presencialmente e passou a ser ministrado na modalidade semipresencial, com a incorporação de um ambiente on-line, interessei-me por pesquisar essa modalidade.

Assim, esta pesquisa se propõe a investigar as vantagens e as limitações do uso da modalidade semipresencial e de seus componentes (presencial e on-line) no referido curso, sob a perspectiva dos participantes. Este estudo procura também identificar em que aspectos tal modalidade poderia ter sido melhor empregada para atender às expectativas dos alunos e da professora-monitora. Além disso, esta pesquisa visa observar os traços que aproximam ou distanciam os ambientes do curso, tendo em vista que esses fatores podem potencializar a referida experiência de aprendizagem.

Com base nos objetivos apontados acima e a partir de uma fundamentação teórica sobre educação presencial, a distância e semipresencial, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Na perspectiva dos participantes (alunos e professora-monitora), quais são os aspectos positivos e negativos do uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos voltado para o ensino de leitura (conhecido como curso de Inglês Instrumental) ? Quais as sugestões dos participantes para o aperfeiçoamento do curso oferecido nessa modalidade?
2. Na perspectiva desses participantes, quais são as semelhanças e as diferenças entre os componentes on-line e presencial do curso em questão, considerando os conteúdos abordados, os tipos de tarefas, os papéis do aluno e da professora-monitora, a interação entre alunos e entre alunos e professora-monitora?

Dessa forma, pretende-se colaborar para ampliar o conhecimento a respeito da implementação da modalidade semipresencial e, conseqüentemente, contribuir para suprir a necessidade apontada por Hirata e Hirata (2008) de investigar como os recursos do presencial e do virtual podem se integrar a fim de atender satisfatoriamente aos objetivos de aprendizagem. Espera-se ainda oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas adotadas no contexto educacional investigado.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. Depois deste capítulo de introdução, apresento, no capítulo denominado “A educação presencial, a distância e a modalidade semipresencial”, a fundamentação teórica que norteou esta investigação. O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresento algumas características da educação presencial e da a distância, incluindo as limitações associadas a cada uma delas. Abordo a EaD apontando brevemente suas diferentes gerações, desde o ensino por correspondência, passando pelo uso de recursos de vídeo e de áudio até chegar na utilização da Internet no processo de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2000; GOMES, 2008; QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005; WANG e SUN, 2001; ZIDAN, 2011). Abordo ainda aspectos da EaD on-line (AZEVEDO, 2001; GRAHAM, 2005; PALLOFF e PRATT, 2007; SANTOS, 2009).

Na segunda seção, apresento certas questões relativas à educação semipresencial. Apresento termos comumente atribuídos a ela encontrados na literatura

(AUSBURN, 2004; CLARDY, 2009; DRISCOLL, 2002; GRAHAM, 2005; GRAY, 2007; KIM, 2007; LIN, 2009; MASIE, 2002; OLIVER e TRIGWELL, 2005; RODRIGUES, 2010; SCHERER, 2005; SILVERWOOD, 2006; TAYEBINIK e PUTEH, 2012). Discuto também as diversas definições referentes a essa modalidade. Assim, esclareço a escolha pelo uso do termo “semipresencial” nesta pesquisa. Além disso, apresento características e recomendações associadas a cursos na modalidade em questão. Dentre elas, trato das mudanças sofridas pelos papéis do professor e do aluno com base em uma perspectiva que considera o discente como centro do ensino-aprendizagem, conforme apontado por pesquisadores da área (AZEVEDO, 2000; BAÑADOS, 2006; DERNTL e PITRIK, 2005; DÍAZ e ENTONADO, 2009; EBERT, 2003; MORAN, 2000; QUEVEDO, 2011). Em virtude das múltiplas combinações possíveis, abordo também o desenho e a implementação de cursos semipresenciais, destacando práticas recomendáveis em prol da integração entre os componentes presencial e a distância (CROSS, 2006; GARRISON e KANUKA, 2004; GRAHAM, 2005; LIANG e BONK, 2009; NEUMEIER, 2005; SANDS, 2002; STRACKE, 2007). Finalmente, apresento algumas pesquisas nacionais recentes sobre o uso da modalidade semipresencial no ensino de línguas e na formação do professor de línguas.

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia adotada neste estudo. Esse capítulo divide-se em seis seções. Na primeira, retomo os objetivos da investigação e as questões que a nortearam. Em seguida (seção 3.2), esclareço que esta pesquisa é de base etnográfica com orientação crítica e natureza colaborativa, apontando razões que me levaram a optar por essa abordagem metodológica. Posteriormente (seção 3.3), descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada, ou seja, um curso de inglês para fins específicos voltado para a leitura. Em seguida (seção 3.4), caracterizo os participantes da pesquisa: os alunos do curso, a professora-monitora do curso e eu, a pesquisadora. A quinta seção é dedicada à descrição dos instrumentos de pesquisa – questionários, entrevistas, diário de pesquisa e registro de mensagens – e dos procedimentos adotados para a geração de dados. Finalizo o capítulo (seção 3.6) apresentando os procedimentos de análise de dados.

No quarto capítulo, apresento os resultados da pesquisa. Esse capítulo divide-se em duas seções. Na primeira seção, que tem por objetivo responder à primeira pergunta de pesquisa (*Na perspectiva dos participantes (alunos e professora-monitora), quais são os aspectos positivos e negativos do uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos voltado para o ensino de leitura (conhecido como*

*curso de Inglês Instrumental)? Quais as sugestões dos participantes para o aperfeiçoamento do curso oferecido nessa modalidade?), apresento os aspectos positivos e negativos do curso identificados a partir da análise dos dados gerados. Além disso, indico as recomendações dos participantes para o aprimoramento do curso. Na segunda seção, que almeja apresentar os resultados da segunda pergunta de pesquisa (Na perspectiva desses participantes, quais são as semelhanças e as diferenças entre os componentes on-line e presencial do curso em questão, considerando os conteúdos abordados, os tipos de tarefas, os papéis do aluno e da professora-monitora, a interação entre alunos e entre alunos e professora-monitora?), aponto as semelhanças e as diferenças entre os ambientes presencial e on-line do curso de acordo com a perspectiva dos participantes. Apresento ainda a percepção geral deles a respeito da integração entre tais componentes.*

No quinto e último capítulo, faço as considerações finais relacionadas a esta pesquisa. Retomo o propósito e os procedimentos da investigação, sintetizo e comento os resultados, apresentando suas implicações pedagógicas. Indico também as limitações deste estudo, bem como sugestões para futuras pesquisas. Por fim, aponto as possíveis contribuições desta dissertação para o contexto investigado e para a área de educação.

## **2. A EDUCAÇÃO PRESENCIAL, A DISTÂNCIA E A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL**

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica que norteou esta pesquisa. Será conduzida uma breve discussão acerca das modalidades presencial e a distância além de uma discussão, mais aprofundada, sobre a educação semipresencial.

A primeira seção (seção 2.1) trata de algumas características das modalidades presencial e a distância, incluindo as diferentes gerações de EaD com foco na EaD on-line. São apontadas também algumas limitações de cada uma dessas modalidades de ensino que contribuíram para o fortalecimento da educação semipresencial. Já na segunda seção (seção 2.2), a discussão gira em torno da modalidade semipresencial. Dessa forma, serão apresentados termos utilizados para se referir a tal modalidade e suas respectivas definições. Além disso, com base na literatura, serão identificadas algumas recomendações para a oferta de cursos semipresenciais no que diz respeito aos papéis do professor e do aluno, bem como ao desenho e à implementação do curso. Por fim, apresento algumas pesquisas recentes no âmbito nacional acerca da educação semipresencial.

### **2.1. Da educação presencial à educação a distância**

Durante muito tempo, a educação presencial foi a principal modalidade a ser considerada quando se tratava de ensinar e aprender, sendo mencionada através de diferentes denominações na literatura. Dentre elas, é possível destacar a expressão “face a face” (CLARDY, 2009; DERNTL e PITRIK, 2005; GARRISON e KANUKA, 2004; GRAHAM, 2005; LIN, 2009), que nos remete a uma característica marcante dessa modalidade presencial: o caráter síncrono das aulas, contando com a presença dos participantes no mesmo espaço físico ao mesmo tempo. Além disso, a educação presencial é caracterizada como tradicional (CLARDY, 2009; SCIDA e SAURY, 2006). No entanto, o termo “tradicional”, adotado nesta pesquisa, diz respeito ao ensino-aprendizagem centrado no professor, que pode ocorrer tanto na modalidade presencial quanto na a distância. Dessa forma, a educação presencial será também chamada de face

a face nesta pesquisa, enquanto a denominação tradicional será adotada em referência à educação focada no docente.

Tendo em vista a importância da modalidade presencial no contexto educacional, algumas de suas características serão abordadas. Em princípio, é relevante destacar que a educação presencial permite que se tenha e se perceba mais facilmente uma reação imediata acerca de alguma ação ocorrida no processo de ensino-aprendizagem. Não é à toa que, para Voigt (2007), o contexto presencial está associado à reação imediata independente dos diversos princípios pedagógicos que podem norteá-lo. De acordo com o autor, trata-se da possibilidade de facilitar “a pronta percepção e o tratamento de problemas ligados à compreensão” de determinado assunto (p. 46). Caso o aluno tenha alguma dificuldade, ele pode tentar solucionar suas dúvidas imediatamente, permitindo inclusive que o professor obtenha um *feedback* imediato sobre o desenvolvimento do curso. Além disso, é possível identificar algum posicionamento do aluno através de sua linguagem corporal, elemento também apontado pelo autor como uma vantagem da educação presencial.

Outro ponto relacionado ao caráter síncrono da educação face a face diz respeito ao fortalecimento de relações afetivas e sociais. As interações ocorridas em ambiente presencial facilitam a aproximação entre os participantes, gerando um maior senso de comunidade entre eles (VOIGT, 2007). Vale registrar que essa concepção de presença sofreu certas mudanças com o passar do tempo devido aos avanços tecnológicos que viabilizaram a ampliação das formas de se obter reação imediata e interação face a face como através do uso de videoconferência, por exemplo.

No que diz respeito à postura do professor e do aluno, o contexto de educação face a face tradicional prevê uma estrutura hierárquica em que o docente se encontra no topo da pirâmide controlando o processo de ensino-aprendizagem e onde o fluxo da informação é visto como unidirecional, conforme já dito. Cabe ao professor, responsável pela aprendizagem, transmitir informações, planejando seus cursos e produzindo materiais. Espera-se que os alunos, por sua vez, atuem de forma passiva, prontos para absorver o conteúdo transmitido.

Diante de um contexto educacional predominantemente presencial, a EaD surge como uma forma de aumentar as oportunidades de acesso à educação, tendo em vista que pode estar ao alcance de qualquer pessoa, independente de barreiras geográficas e temporais. Ciente desse fato, Voigt (2007), ao tratar dos novos caminhos da educação,

aponta que a EaD provoca uma mudança no conceito tradicional de presença, pois ela deixa de ser determinada por tempo e espaço e passa a ser definida de acordo com a atuação de cada participante no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a EaD passa a ser vista como “uma alternativa para suplantar restrições decorrentes da aula presencial” (PEDROSA, 2003, p. 79), sendo diretamente influenciada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Com o decorrer do tempo e o avanço das TICs, o conceito de EaD tem sido modificado rapidamente (MORAN, 2003), de modo que ela costuma ser dividida em gerações que serão brevemente discutidas na próxima subseção.

### 2.1.1. Gerações de educação a distância

As fases da EaD têm suas características determinadas pela tecnologia e ferramentas empregadas no processo de ensino-aprendizagem (WANG e SUN, 2001) configurando três gerações no mínimo. A primeira, que Quevedo e Crescitelli (2005) chamam de textual, é marcada pela educação por correspondência na qual a interação entre professor e aluno ocorre lentamente de forma assíncrona (GOMES, 2008; WANG e SUN, 2001; ZIDAN, 2011). Na segunda geração, por outro lado, há uma aproximação maior e mais rápida entre professor e aluno possibilitada pelo uso de áudio e vídeo associado à utilização do material impresso (ZIDAN, 2011). Com a segunda geração, surgem universidades abertas que utilizam transmissões via televisão aberta, rádio, vídeo e fitas de áudio com interações por meio de TV a cabo e telefone, além do material impresso (QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005).

É na terceira geração que a comunicação mediada por computador e a tecnologia da Internet são inseridas na educação trazendo mudanças significativas para o sistema educacional (QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005; WANG e SUN, 2001; ZIDAN, 2011). Uma das principais transformações é decorrente do fato de que a Internet viabiliza três formas de comunicação: um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos, ao contrário das tecnologias de comunicação de um-para-um (via correspondência) e de um-para-muitos (via rádio e TV) das outras gerações (AZEVEDO, 2000). Através de ferramentas disponibilizadas pela Internet, a EaD se

torna uma modalidade de educação flexível capaz de “acrescentar ao sistema tradicional uma modalidade inovadora e de qualidade, além de viabilizar a educação continuada” (PAULA, FERNEDA e CAMPOS FILHO 2004, p. 11). Dessa forma, a EaD se afasta da imagem de uma educação de “segunda categoria”, termo que era adotado por ser uma educação direcionada em geral para pessoas de camadas mais pobres da sociedade sem acesso à educação convencional segundo Azevêdo (2000).

Além disso, existem autores que consideram a existência de uma quarta e, até mesmo, de uma quinta geração de EaD. Wang e Sun (2001), por exemplo, defendem a existência de uma quarta geração com base na possibilidade de se estabelecer uma comunicação síncrona através de tecnologias como videoconferência diferentemente da terceira que, para os autores, é marcada pela assincronicidade por utilizar a Internet basicamente para a apresentação de materiais. Com opinião semelhante, Gomes (2008) aponta a aprendizagem colaborativa através do uso da Internet como característica principal da quarta geração, restringindo a terceira à interatividade propiciada pelo uso de CDs e DVDs. De acordo com Gomes (2008), existem também a quinta e a sexta gerações, nas quais o processo ocorre com: (a) a adoção de tecnologias móveis como o telefone celular (m-learning), leitores de MP3 e MP4, aumentando a mobilidade e a conectividade dos participantes e (b) mundos virtuais e imersivos, respectivamente.

Nota-se que o desenvolvimento das TICs possibilitou o surgimento de diferentes gerações de EaD, sendo que a existência de uma geração não significa o completo desaparecimento da outra (QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005). No entanto, a EaD on-line é a modalidade que vem adquirindo destaque cada vez maior no contexto educacional, atingindo também o meio corporativo de forma significativa. A EaD on-line tem sido adotada por empresas como forma de lidar com a necessidade de oferecer formação continuada aos seus trabalhadores a fim de mantê-los constantemente atualizados. Assim, a EaD on-line contribui para que as empresas estejam mais preparadas para atuar no meio corporativo bastante competitivo (MORAN, 2003). Cabe, então, esclarecer alguns pontos relacionados à EaD on-line, o que será feito a seguir.

### 2.1.2. Educação a distância on-line

Ao utilizar os recursos disponibilizados pela Internet, a EaD on-line permite que diferentes mídias sejam reunidas em um mesmo ambiente (SANTOS, 2009) viabilizando a integração das TICs usadas, até então, na modalidade a distância, isto é, o correio (agora eletrônico), o telefone, o rádio e a televisão (AZEVEDO, 2001). A utilização de diferentes recursos digitais é frequente (ainda que não obrigatória) na criação dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), entendidos aqui como ambientes digitais utilizados para facilitar ou promover a aprendizagem (HAGUENAUER, MUSSI e CORDEIRO FILHO, 2009) e que possibilitam diferentes tipos de interação entre aluno, professor e conteúdo.

Para Santos (2009), os ambientes virtuais de aprendizagem, as teleconferências e as videoconferências são as ferramentas mais utilizadas na educação on-line. Para o autor, elas propiciam um diferencial para a EaD on-line por favorecerem a interação e a aprendizagem colaborativa, além da autoaprendizagem, já estimulada em outras fases da EaD. Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Palloff e Pratt (2007) afirmam que a EaD on-line evidencia a importância da interação entre alunos e entre alunos e professores, destacando também a colaboração que pode resultar dessas interações. Assim, abre-se espaço para a formação de comunidades de aprendizagem, que contribuem para a construção conjunta de significado e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem como um todo (PALLOFF e PRATT, 2007).

Embora a modalidade on-line seja reconhecida pelos benefícios que oferece (como os mencionados acima), ela apresenta algumas limitações, assim como as outras formas de EaD. Em geral, a falta da presença física é apontada como uma das principais desvantagens da EaD. Em sua pesquisa sobre as limitações da EaD, Galusha (1997) constatou que, de acordo com os alunos, o pouco contato presencial com o professor é um fator que dificulta a aprendizagem. Na verdade, os alunos se mostram pouco dispostos a deixar de lado a interação social e o contato físico aos quais estão acostumados na educação presencial (GRAHAM, 2005).

Dessa forma, é possível perceber que a EaD on-line tem características importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas que apresenta lacunas que podem ser supridas pela educação presencial. O modelo presencial, por sua vez, requer cada vez mais o uso de recursos tecnológicos geralmente

associados à EaD, como áudio, vídeo e Internet. A pesquisa de Al-Jarf (2006) confirma tal necessidade tecnológica, pois revela que os alunos de um curso semipresencial de leitura em inglês como língua estrangeira apresentaram melhor desempenho que os alunos do mesmo curso realizado na modalidade presencial no qual não houve a inserção de um componente on-line.

A inserção de atividades educacionais a distância dentro da educação presencial tradicional também é considerada relevante por Azevêdo (2003), já que pode estimular o enriquecimento da experiência social do aluno e o aumento da qualidade da educação como um todo. Tendo em vista o crescente acesso da população à Internet, Moran (2003) destaca a possibilidade de integrar ambientes virtuais e presenciais, argumentando que, na própria opinião de alunos, tal integração é válida para ampliar o espaço e o tempo de sala de aula convencional. Para ele, o equilíbrio entre momentos presenciais e virtuais permite que se obtenha resultados eficientes com maior flexibilidade de gerenciamento de aprendizagem e menor perda de tempo e de deslocamento, fatores que podem ser vantajosos para as instituições de ensino, por exemplo.

Diante das modificações sofridas pela sociedade com as TICs, nota-se que o conceito tradicional de educação presencial pouco se adequa à nova realidade, uma vez que ensinar e aprender vão além do trabalho realizado em sala de aula presencial (MORAN, 2003). Segundo Moran (2003), as práticas educativas combinarão o presencial e o virtual cada vez mais, configurado uma modalidade híbrida, a semipresencial. torna-se necessário, então, compreender melhor como o processo de ensino-aprendizagem ocorre nessa modalidade. Além de adotá-la, é preciso tomar conhecimento do que tem sido discutido a seu respeito no contexto educacional. Para tal, na próxima seção, serão abordadas questões referentes à educação semipresencial com base em pesquisas existentes sobre o assunto.

## 2.2. Educação semipresencial

Conforme já dito, a modalidade semipresencial tem sido frequentemente adotada tanto no meio acadêmico quanto no corporativo devido principalmente à possibilidade de se imprimir certa flexibilidade ao processo de ensino-aprendizagem em termos de tempo e espaço sem perder os possíveis benefícios da interação ocorrida presencialmente. Vale ressaltar que o modelo semipresencial será abordado, nesta seção, com foco em uma concepção mais inovadora (que será explorada mais adiante), apesar da possibilidade de ser apresentado através de um ponto de vista tradicional.

Com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão do tema, apresento nesta seção, subdividida em três subseções, algumas questões relevantes sobre a modalidade semipresencial discutidas na literatura da área. A primeira subseção (subseção 2.2.1) trata do conceito de educação semipresencial e dos termos relacionados a ela. Já na segunda (subseção 2.2.2), são abordadas características e recomendações sobre: (1) o papel do professor, (2) o papel do aluno e (3) o desenho e a implementação de cursos semipresenciais. Por fim, na subseção 2.2.3, apresento pesquisas sobre a educação semipresencial conduzidas no âmbito nacional.

### 2.2.1. Termos e definições

Com base no termo “semipresencial”, definir essa modalidade de educação parece ser uma tarefa das mais simples, já que pressupõe uma parte presencial e a outra não. Dessa forma, bastaria considerar a modalidade semipresencial como a combinação entre a educação presencial e a distância (QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005). No entanto, há diferentes termos utilizados para se referir à modalidade semipresencial na literatura que dão margem a diversas interpretações, a saber: (1) modalidade híbrida (AUSBURN, 2004; CLARDY, 2009; GRAY, 2007; HENTEA, SHEA e PENNINGTON, 2003; LIN, 2009; TAYEBINIK e PUTEH, 2012), (2) modalidade mista (TAYEBINIK e PUTEH, 2012), (3) modalidade bimodal (SCHERER, 2005) e até mesmo (4) modalidade sanduíche (AUSBURN, 2004; GRAY, 2007). Diante de diversas possibilidades de termos e conceitos, definir a educação semipresencial torna-

se uma tarefa um pouco mais complicada do que se esperava, como será mostrado a seguir.

Todas as quatro denominações citadas acima contemplam de alguma forma um caráter híbrido e, portanto, a mistura de elementos. Segundo Quevedo (2011), tal mistura pode indicar múltiplas combinações como a de diferentes abordagens ou de diversos métodos de acordo com as necessidades e metas dos participantes. Para Scida e Saury (2006), em cursos híbridos, a mistura ocorre através da inserção de atividades mediadas pelo computador em uma sala de aula presencial, podendo representar uma diminuição na carga horária de aula presencial. Já para Lin (2009), aprendizagem híbrida é a que combina instrução on-line e a presencial tornando obrigatório o uso da Internet, ferramenta que pode ser dispensável de acordo com a visão de Scida e Saury (2006). Contemplando ambas as concepções de educação híbrida, Scherer (2005) utiliza o termo bimodal para indicar uma modalidade composta por aulas presenciais e a distância que utilizam recursos da Internet e/ou outras tecnologias educacionais.

Nota-se que a natureza mista transmitida pelos termos mencionados nos conduz a conceitos abrangentes que também podem ser explicados através das definições atribuídas ao termo em inglês *blended learning* (abreviadamente *b-learning*), frequentemente utilizado em textos escritos em diferentes idiomas para se referir à modalidade semipresencial, inclusive o português (MOLINA, 2007; OESTERREICH e MONTOLI, 2012; RODRIGUES, 2010). Essa expressão mantém o caráter misto da modalidade em questão, uma vez que o verbo em inglês *to blend* pode ser traduzido como misturar, combinar e o *to learn* como aprender. De acordo com Graham (2005), a expressão *blended learning* era mais utilizada no meio corporativo no lugar de “aprendizagem híbrida”, fazendo com que a mesma prática fosse transferida para a literatura acadêmica. Atualmente, a definição de *blended learning* é constantemente adotada tanto no contexto acadêmico quanto no corporativo.

Para Graham (2005), *blended learning* é caracterizado pela junção da instrução presencial e da mediada por computador. Uma concepção semelhante, porém mais específica, é dada por Hentea, Pennington e Shea (2003) e Tayebinik e Puteh (2012), que apontam a aprendizagem on-line, em particular, como sendo a parte a distância da modalidade. Ao discutir a importância de *blended learning* para o contexto educacional, Silverwood (2006) admite que o termo não está restrito à combinação de aprendizagem presencial com a mediada por computador. Com foco no meio corporativo, Driscoll

(2002) afirma que é possível encontrar quatro tipos de combinações consideradas *blended learning*. Trata-se da combinação de (1) de diferentes tecnologias da web (aulas virtuais síncronas, áudio, texto); (2) variadas abordagens pedagógicas (construtivismo, behaviorismo, cognitivismo); (3) qualquer forma de tecnologia instrucional (CD-ROM, vídeo, internet) com instrução presencial e (4) tecnologia instrucional com tarefas do meio corporativo para estabelecer uma harmonia entre aprendizagem e trabalho. Também voltado para treinamentos no meio corporativo, Masie (2002) caracteriza *blended learning* como a junção de dois ou mais métodos diferentes de treinamento.

É possível observar que o termo *blended learning* assim como híbrido, misto e sanduíche evidencia a combinação de diferentes elementos, sejam eles teorias de aprendizagem, contextos, mídias, objetivos de aprendizagem e aprendizagem presencial com on-line (OLIVER e TRIGWELL, 2005). Dessa forma, tanto cursos em que sejam utilizados recursos de áudio e vídeo quanto cursos de língua estrangeira com foco em, no mínimo, duas das quatro habilidades (escrita, auditiva, oral e leitura), seriam classificados como *b-learning*, por exemplo. As definições apontam para uma noção ampla que torna qualquer modelo de aprendizagem passível de ser considerado *blended learning*. Assim, afirmar que um curso é misto ou híbrido (*blended*) não deixa claro o tipo de combinação que está sendo empregada (DRISCOLL, 2002; OLIVER e TRIGWELL, 2005).

Cabe registrar que o termo *blended learning* levanta ainda uma questão referente à sua terminologia. Oliver e Trigwell (2005) apontam que parte das definições coloca em destaque a instrução e o ensino ao invés da aprendizagem do aluno e que, portanto, deveria ser considerada como *blended teaching*. Para os autores, é importante que a perspectiva do aprendiz seja contemplada. Tal necessidade parece também ter sido notada por Borges (2005) que afirma que um modelo híbrido consiste na formação de um novo modelo no qual “o sujeito (re)elabora novos métodos e processos cognitivos e emocionais” (p. 3) ao invés de se basear na mera justaposição ou combinação de antigos e novos usos das tecnologias.

Conclui-se que *blended learning* bem como aprendizagens híbrida e mista pode ser definido de formas variadas para diferentes autores tanto no meio corporativo quanto no acadêmico de acordo com seus contextos e objetivos (STRACKE, 2007). Considerando as diversas definições, o curso investigado nesta dissertação pode ser chamado de híbrido baseado em pelo menos uma delas. No entanto, o termo

“semipresencial” é adotado aqui para tratar da modalidade do curso pesquisado, pois ele transmite melhor a ideia de que se trata de uma combinação que envolve uma parte presencial e outra a distância, embora o referido termo também possa sugerir variadas misturas. Com isso, é possível manter mais facilmente o foco no principal interesse desta pesquisa, isto é, a junção de um componente presencial com outro a distância que, neste caso, diz respeito a um ambiente on-line. Dessa forma, as menções feitas neste estudo à modalidade semipresencial referem-se à combinação de um componente presencial com um componente on-line, mesmo que sejam utilizados como referência autores que adotem outras nomenclaturas para tal combinação.

Tendo abordado os diferentes termos empregados para tratar da modalidade semipresencial bem como a natureza da discussão gerada por eles, apresento, na próxima subseção, características e recomendações encontradas na literatura referentes à modalidade em questão.

### 2.2.2. Características e recomendações

A possibilidade de combinar o melhor das modalidades presencial e a distância (GARRISON e KANUKA, 2004) torna a educação semipresencial muito atraente para alunos, professores, empresas e instituições de ensino. No entanto, não se deve descartar a possibilidade de unir não apenas o melhor, mas também o pior de cada ambiente (JACKSON e HELMS, 2008), uma vez que isso pode acontecer dependendo das escolhas feitas ao se desenhar e implementar o curso na modalidade em questão. As características de cada componente da modalidade semipresencial devem contribuir para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, proporcionando uma experiência de aprendizagem coerente (GINNS e ELLIS, 2007).

Com a viabilização do uso de diferentes mídias no processo de ensino-aprendizagem, é esperado que novos métodos sejam adotados a fim de explorar os novos caminhos que elas oferecem. A hibridação pode facilitar a criação de ambientes capazes de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico (GARRISSON e KANUKA, 2004). É necessário, portanto, refletir sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem na educação semipresencial, o que tem sido feito principalmente

com foco: (1) nos papéis assumidos por professores e alunos e (2) no desenho e implementação dos cursos nessa modalidade. Dessa forma, características e recomendações encontradas na literatura referentes a esses tópicos serão discutidas a seguir.

### 2.2.2.1. Papel do professor

A inserção de tecnologias na educação como as utilizadas na modalidade semipresencial, por si só, não implica em transformações significativas no papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. As modificações ocorrem se ele possuir o que Moran (2000, p.138) chama de “visão pedagógica inovadora” a qual pressupõe que os impactos sofridos pela sociedade da informação se estendam à prática docente. Segundo o autor, é preciso que os participantes modifiquem os paradigmas convencionais da educação, enxergando a necessidade de que todos colaborem para que o conhecimento seja construído e compartilhado (MORAN, 2000). Ao assumir uma perspectiva inovadora, o professor deixa de simplesmente ditar regras e transmitir conteúdos para orientar a aprendizagem, gerenciando a pesquisa e a comunicação entre os alunos (MORAN, 2000; QUEVEDO e GERALDINI, 2005). A importância da postura do docente é reforçada por Borges e Fontana (2003), pois afirmam que são os princípios pedagógicos desse profissional que fundamentarão o processo de aprendizagem, determinando como os recursos tecnológicos serão utilizados.

Tendo em vista a importância do papel do professor em qualquer abordagem de aprendizagem e o crescente número de instituições que oferecem cursos semipresenciais, Comas-Quinn (2011) avaliou o impacto que o uso dessa modalidade causou nos professores de um curso de espanhol. Segundo a autora, o sucesso de um curso semipresencial depende em grande parte do modo como o professor lida com a transição de suas atribuições em ambiente presencial tradicional para as exigidas pela educação semipresencial. De acordo com alguns professores investigados por Comas-Quinn (2011), a inserção de um componente on-line em um curso presencial significa um aumento considerável na carga de trabalho do docente, o que pode contribuir para que se sintam pouco motivados a oferecer cursos semipresenciais. Com atenção também

voltada para o uso de novas tecnologias em favor da aprendizagem, Derntl e Pitrik (2005) afirmam que, além de tempo para lidar com a sobrecarga de trabalho, muitos docentes carecem de flexibilidade, incentivos e conhecimentos técnico e didático para usar plataformas de aprendizagem como algo mais do que mero repositório de materiais didáticos.

Apesar de o cenário educacional apontar para um docente cada vez mais distante do centro do processo de ensino-aprendizagem, pesquisas como a de Comas-Quinn (2011) mostram que o professor continua mantendo certa influência sobre a percepção dos alunos acerca do curso. Com isso, o modo como o professor apresenta e usa os diferentes componentes do curso influencia significativamente a visão dos alunos sobre a importância tanto dos componentes do curso quanto das ferramentas nele utilizadas (COMAS-QUINN, 2011). Ao adotar tais ferramentas, o docente pode, por exemplo, utilizá-las para manter a comunicação com os participantes, promovendo diálogo e interação entre os alunos a ponto de estimulá-los a participar mais do curso (ZIDAN, 2011).

Apontar o professor como uma espécie de animador que estimula a colaboração entre professor e aluno e entre aluno e aluno tornou-se prática comum na literatura sobre NTICs na educação (MORAN, 2000). Ciente das constantes transformações sofridas pelo papel do professor, Ebert (2003) propõe que esse profissional não se preocupe apenas com o conteúdo ou técnicas didáticas, mas que também se concentre em promover a troca entre os participantes, mobilizando a comunidade em torno de sua própria aprendizagem na modalidade semipresencial. Com uma visão semelhante, Moran (2003) recomenda que logo nas primeiras aulas o professor motive os alunos, crie boas expectativas, estabeleça laços de confiança e organize o processo de aprendizagem. Trata-se da importância de manter um clima de apoio, incentivo e afeto entre os participantes através de aulas agradáveis, interessantes e cativantes que privilegiem a contribuição de cada participante a fim de mostrar as vantagens obtidas com o tempo investido em favor de aprender junto com o outro (MORAN, 2003).

Com base na perspectiva de alunos tanto de cursos on-line quanto semipresenciais, Lim, Morris e Kupritz (2006) recomendam que o professor adote determinadas atitudes em ambas as modalidades a fim de aumentar o engajamento dos alunos durante o curso. Dentre elas, é possível destacar a necessidade de: providenciar suporte técnico em tempo hábil; oferecer relatório de progresso do desempenho dos

alunos regularmente e usar humor para que eles se sintam mais à vontade. Em pesquisa também focada na percepção dos alunos sobre o ensino semipresencial, Quevedo (2011) aponta que o professor deve fornecer *feedback*, estar presente nas discussões e apoiar os alunos. Nota-se, então, que a perspectiva do aluno reforça a ideia de que o professor precisa compensar a distância física se fazendo presente de diferentes formas.

Tendo em vista o curso semipresencial como um todo (que vai além da fase de implementação), Bañados (2006) toma como referência cursos de línguas semipresenciais desenvolvidos no ensino superior e aponta diferentes funções que o professor pode assumir. São elas: (a) desenvolver e desenhar materiais didáticos, (b) escrever uma espécie de roteiro, (c) gerenciar e produzir recursos midiáticos, (d) gerenciar o fluxo do trabalho, (e) ser tutor on-line e (f) gerenciar o ambiente de aprendizagem. Nos cursos investigados por Bañados (2006), o grupo de professores era responsável por adaptar e criar formas de desenvolver tarefas e materiais (item a), decidindo o tema central das aulas e em que contexto seria apresentado. Cabia a eles inclusive providenciar recursos audiovisuais (item c) e até mesmo escrever seus roteiros (item b) para se encaixarem nos objetivos do curso. Assim, esses profissionais não só gerenciavam a aprendizagem no ambiente on-line (item e) e no curso como um todo (item f), mas também coordenavam o ritmo do desenvolvimento do *software* por parte de técnicos.

Embora Zidan (2011) afirme que ensinar a distância e presencialmente são práticas bem diferentes devido às atitudes específicas exigidas pela separação temporal e espacial entre os participantes na EaD, Díaz e Entonado (2009) apontam que, em geral, não há diferenças significativas entre as funções do professor nas modalidades on-line e presencial. Ao comparar as funções do docente em um curso implementado nessas duas modalidades, Díaz e Entonado (2009) concluíram que em ambas o professor buscou facilitar o processo de ensino-aprendizagem, combinar explicações de conteúdos teóricos com atividades práticas e estimular a interação, demonstrando estar ciente da importância atribuída a aspectos psicopedagógicos, técnicos e organizacionais.

No entanto, conclui-se que a combinação de ferramentas tecnológicas com a modalidade presencial faz com que o professor se modifique, tendo em vista as novas relações de espaço e tempo e as variadas formas de comunicação se comparadas à educação tradicional. O espaço de troca entre os participantes se estende do presencial para o virtual, possibilitando que a interação ocorra em qualquer dia da semana

(MORAN, 2000). Diante desse contexto, espera-se que o docente, além de possuir domínio tecnológico, seja atento e sensível a fim de que consiga privilegiar momentos em que deve gerenciar a pesquisa, motivar a busca e coordenar resultados sem desconsiderar totalmente algumas práticas atribuídas a um professor convencional, já que “às vezes é importante dar uma bela aula expositiva” (MORAN, 2000, p.140).

Considerando as variadas atribuições do professor na modalidade semipresencial apresentados, o quadro abaixo reúne e sintetiza ações recomendadas por diversos autores aos professores no início, ao longo e após o término do curso.

<b>INÍCIO DO CURSO</b>
Apresentar e explicar o objetivo de cada ambiente.
Criar boas expectativas sobre o curso.
Estabelecer laços de confiança.
<b>AO LONGO DO CURSO</b>
Coordenar o fluxo do trabalho.
Promover interação entre os participantes.
Manter um clima de apoio, incentivo e afeto entre os participantes.
Mostrar as vantagens obtidas com o tempo investido na aprendizagem colaborativa.
Usar humor para que os alunos se sintam mais à vontade.
Estar presente nas discussões.
Oferecer <i>feedback</i> .
Oferecer relatório de progresso do desempenho dos alunos regularmente
Providenciar suporte técnico em tempo hábil.
<b>APÓS O TÉRMINO DO CURSO</b>
Oferecer relatório de progresso do desempenho dos alunos.

**Quadro 1.** Atitudes recomendadas a professores na modalidade semipresencial – com base em Moran (2000/2003), Borges e Fontana (2003), Derntl e Pitrik (2005), Ebert (2003), Quevedo e Geraldini (2005), Bañados (2006), Lim, Morris e Kupritz (2006), Comas-Quinn (2011), Quevedo (2011) e Zidan (2011)

Conforme discutido e ainda com o auxílio do quando acima, é possível notar que a inserção de um componente on-line em um curso presencial causa significativas mudanças no papel do professor se comparado às funções do docente convencional. Trata-se de um profissional que se mostra comprometido com o processo de ensino-

aprendizagem (como coordenador, designer, tutor e animador, entre outros) e, ao mesmo tempo, preparado para ceder o lugar central desse processo para outro participante: o aluno. A fim de compreender o que se espera desse aluno, seu papel na educação semipresencial será abordado a seguir.

#### 2.2.2.2. Papel do aluno

Com a educação e a tecnologia caminhando lado a lado, diferentes visões referentes ao papel do aluno ganham destaque a partir de propostas de mudanças significativas na concepção de aluno tradicional – ainda que, conforme já apontado, tais mudanças não sejam uma consequência natural do uso das novas tecnologias na educação, mas da adoção de uma abordagem educacional inovadora.

A exemplo da mistura de elementos proposta pelo modelo semipresencial, já descrita neste capítulo (cf. subseção 2.2.1), o papel do aluno também resulta de uma combinação de funções que, por vezes, acabam se misturando àquelas atribuídas até então ao professor principalmente. Na verdade, o aluno, acostumado a ouvir mais do que falar em sala de aula tradicional, vê-se diante de um contexto em que a aprendizagem depende de sua participação ativa. Através da modalidade semipresencial, a tendência em favor de uma abordagem centrada no aluno é fortalecida (STRACKE, 2007). Nessa abordagem, também recai sobre o discente a (co)responsabilidade pelo seu desenvolvimento, pois é esperado que ele gerencie sua aprendizagem (EBERT, 2003). Embora o professor monitore o processo, cabe ao aluno planejar seu estudo e administrar seu tempo, realizando atividades que norteiem sua aprendizagem (EBERT, 2003).

O caráter autônomo do papel do aluno faz com que ele se torne juntamente com o professor autor no processo de aprendizagem. Assim, o aluno se afasta da posição que Moran (2000) chama de “tarefeiro” (aquele que se limita a executar tarefas) para assumir a função de “co-pesquisador, responsável pela riqueza, qualidade e tratamento das informações coletadas” (p.139). Para Quevedo e Geraldini (2005), o aluno precisa estar ciente dessas novas funções e disposto a assumir sua parcela de responsabilidade no processo de construção do conhecimento. É possível, então, contar com grupos

formados por alunos mais engajados, visto que já terão concordado previamente com as condições do curso.

Vale registrar que o comprometimento do aluno também merece constante atenção no decorrer do curso. Segundo Quevedo (2011), é fundamental que os participantes formem “uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade colaborativa que passe a sensação de proximidade e pertencimento por meio da presença social” (p.19). A motivação do aluno pode ser mantida através do apoio emocional e suporte dado tanto pelos professores quanto pelos outros copesquisadores, alunos do curso (QUEVEDO, 2011). Dessa forma, os alunos (assim como os docentes) são colocados na função de animadores prontos para motivar uns aos outros em busca do crescimento do grupo (AZEVEDO, 2000).

Nota-se que as funções do aluno exigidas pelo contexto educacional inovador (já descrito nesta seção) se aproximam de atribuições geralmente associadas ao aluno on-line, cuja participação ativa é ainda mais necessária em virtude da distância física em todo o curso. O engajamento e a autonomia encorajados pelo uso do ambiente virtual que compõe um curso semipresencial acabam sendo estendidos para o curso como um todo. Em se tratando da modalidade semipresencial, é esperado que o aluno assuma uma postura ativa tanto na parte presencial quanto na on-line. Cabe, portanto, observar características do aluno on-line como forma de compreender melhor o papel do aluno na educação semipresencial. Considerando algumas dessas atribuições do aluno on-line apontadas por Palloff e Pratt (2007) e outras apresentadas no decorrer desta subseção, o quadro a seguir resume características e atitudes do aluno em cenário educacional inovador.

<b>O aluno deve estar disposto a ser:</b>	copesquisador	<b>, já que precisa</b>	generoso	buscar informações para contribuir com o desenvolvimento do grupo.  compartilhar experiências pessoais, educacionais e profissionais em geral.
	crítico		aceitar e usar o pensamento crítico como parte do processo de aprendizagem.  tomar decisões no processo de aprendizagem e se manifestar diante de algum problema.	
	ativo		incentivar o grupo em prol do desenvolvimento do mesmo.  gerenciar sua aprendizagem, reservando algumas horas da semana para se dedicar ao curso.	
	animador		refletir antes de expressar suas opiniões.	
	disciplinado		cauteloso	

**Quadro 2.** Papel do aluno em contexto educacional inovador – com base em Azevêdo (2000), Moran (2000), Ebert (2003), Palloff e Pratt (2007) e Quevedo (2011)

A responsabilidade conferida a todos os participantes e não apenas ao professor na educação inovadora faz com que o aluno precise ser mais generoso, crítico, ativo, disciplinado e cauteloso além de ter que agir como copesquisador e animador. Há de se levar em conta que a atuação do aluno pode ser significativamente influenciada pelo modo como o curso é desenhado e implementado, por isso é importante discutir algumas questões referentes ao desenho e à implementação de cursos na modalidade semipresencial, conforme será feito a seguir.

### 2.2.2.3. Desenho e implementação de cursos na modalidade semipresencial

Apesar de haver muitas pesquisas sobre a utilização de diferentes mídias na educação, poucas propõem uma teoria coerente para nortear o desenho de cursos mistos como o semipresencial (DERNTL e PITRIK, 2005). Como ponto de partida em busca de algum direcionamento, é relevante considerar a visão de Garrison e Kanuka (2004), pois eles destacam que é preciso redesenhar a relação entre ensino e aprendizagem para alcançar o potencial da modalidade semipresencial, ao invés de simplesmente focar na mistura de tecnologias ou na maior conveniência que ela pode representar para alunos e professores. Na verdade, o planejamento e a implementação de cursos semipresenciais não seguem uma receita com a combinação de elementos presenciais e on-line em proporções pré-estabelecidas, isto é, “não há um conjunto ou uma simples fórmula para se fazer uma boa mistura” (SILVERWOOD, 2006, p. 119). A informação de que o curso deve ter x% presencial e y % on-line acaba sendo pouco significativa para se ter uma noção sobre ele, caso não se saiba a natureza das atividades que serão propostas em cada ambiente, nem se o potencial de cada um será adequadamente explorado (CROSS, 2006). Há, portanto, mais com o que se preocupar do que a mera combinação de tecnologias nos ambientes presencial e on-line quando o assunto é o desenho e a implementação de cursos na modalidade semipresencial.

Preocupada com parâmetros que pudessem ajudar a desenhar e a implementar ambientes de aprendizagem mista, Neumeier (2005) destaca a necessidade de buscar a combinação de métodos mais adequada aos contextos e objetivos da aprendizagem. Moran (2003) parece seguir o mesmo raciocínio ao afirmar que, além de planejar o curso como um todo antes de sua implementação, é importante levar em conta as particularidades de cada grupo na medida em que forem reveladas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, incorporando ao curso o que for considerado mais relevante para privilegiar as qualidades dos alunos. Trata-se de manter o foco na criação de um ambiente de aprendizagem eficiente como um todo e não na mera escolha entre “o inovador” e “o tradicional” (NEUMEIER, 2005).

No que se refere à qualidade de um curso semipresencial, Sands (2002) aponta a união entre professor e aluno e entre as partes presencial e on-line como fatores essenciais. O papel da integração entre os componentes presencial e a distância também foi abordado por Stracke (2007), que investigou as razões que levaram os alunos a

abandonar cursos de francês e espanhol para iniciantes na modalidade semipresencial. De acordo com os dados coletados, Stracke (2007) observou que a falta de complementaridade entre os componentes do curso foi uma das principais razões que motivaram os alunos a desistir do mesmo. Assuntos introduzidos através de um CD-ROM, por exemplo, não faziam referência ao conteúdo abordado em ambiente presencial fazendo com que os alunos se sentissem perdidos. Além disso, foi constatado que não havia um consenso entre os alunos sobre a concepção de complementaridade, uma vez que o grau de integração entre os componentes foi considerado apropriado por participantes que permaneceram no curso apesar de terem sido caracterizados como insuficiente pelos que o abandonaram (STRACKE, 2007).

A conexão entre os componentes de um curso semipresencial deve ser prevista durante a fase de planejamento (SANDS, 2002; STRACKE, 2007). De acordo com Sands (2002), é essencial prever a inclusão de sequências de tarefas envolvendo discussões e reflexões sobre leituras e projetos individuais ou em grupo. Outra prática fundamental é a inserção de comentários feitos on-line pelos alunos nas aulas presenciais a fim de discuti-los com o grupo (SANDS, 2002). Entretanto, segundo Stracke (2007), não basta estabelecer a referida ligação entre os elementos do curso, tendo em vista que torná-la clara para todos os participantes é tão relevante quanto promovê-la. Compreender como a internet pode se adequar de forma eficaz a características da educação face a face modifica a natureza da experiência de aprendizagem, pois influencia consideravelmente a qualidade e a quantidade da interação e do engajamento em uma comunidade de aprendizagem (GARRISON e KANUKA, 2004). Diante disso, cabe inserir no curso momentos em que o professor/instrutor chamará a atenção dos alunos para as conexões existentes entre os elementos do curso até como uma forma de lidar com diferentes concepções de integração que os alunos podem ter, conforme apontado anteriormente (STRACKE, 2007).

Tendo em vista a educação semipresencial e a importância da interação em aulas de inglês como LE, Liang e Bonk (2009) focam na interação a partir de suas dimensões textual, social e tecnológica. Eles identificaram a necessidade de considerar, respectivamente: (1) a interação dos alunos com diferentes materiais de leitura e escrita, (2) a interação entre os aprendizes em ambientes sociais de aprendizagem e (3)

interação dos alunos com e através das tecnologias. Com base em Liang e Bonk (2009), o quadro abaixo mostra exemplos de combinações nas três dimensões e seus objetivos.

<b>Interação</b>	<b>Combinações</b>	<b>Objetivo</b>
Textual	Diferentes atividades linguísticas + diferentes materiais de leitura	Facilitar a construção de significado e aumentar o engajamento dos alunos ao interagirem com os textos variados.
Social	Diferentes técnicas instrucionais + diferentes estruturas organizacionais	Estimular a participação ativa dos envolvidos na interação social e a colaboração entre eles.
Tecnológica	Diferentes mídias + diferentes tecnologias	Facilitar a aprendizagem mais flexível através de tecnologias e as experiências interativas.

**Quadro 3.** Combinações necessárias em um curso de LE – com base em Liang & Bonk (2009)

As combinações acima apontam os seguintes questionamentos a serem considerados diante da tarefa de se elaborar atividades de aprendizagem mistas propostas com base nas interações textual, social e tecnológica: “Que materiais e atividades promoverão compreensão e aprendizagem?”, “Que técnicas e estratégias facilitarão a participação ativa” e “Que mídias e tecnologias proporcionarão experiências interativas?”<sup>1</sup> (LIANG e BONK, 2009, p. 5). Assim, nota-se que é necessário refletir sobre elementos como materiais, pessoas e recursos, de modo que uma aula seja formada por partes de uma história, em vez de atividades desconectadas unidas de maneira forçada (SILVERWOOD, 2006).

Além dos aspectos aqui abordados, é fundamental manter o foco nos objetivos do curso como um todo e não na tecnologia em si, enfatizando a interação e a interatividade com o propósito de estimular os alunos a dialogar uns com os outros e a opinar sobre resumos e análises feitos pelos colegas (SANDS, 2002). Dessa forma, fazem parte do desenho e da implementação do curso tarefas que promovam a colaboração entre os participantes, podendo contribuir para aumentar seu engajamento (LIM, MORRIS e KUPRITZ, 2006). Privilegiar a interação requer que seja criada e/ou

<sup>1</sup> Tradução minha do trecho original “(1) What materials and activities will promote comprehension and learning? (2) What techniques and strategies will facilitate active participation? and (3) What media and technologies will bring interactive experiences? (LIANG e BONK, 2009, p.5)

consolidada nos alunos a consciência de que a aprendizagem de cada indivíduo do grupo depende da participação de todos (SANDS, 2002).

Vale registrar que combinar os ambientes presencial e on-line coerentemente significa combinar também a maneira como os alunos são avaliados no curso. Com base nessa ideia, Bañados (2006) propõe que sejam utilizadas formas de avaliar o desempenho do aprendiz tanto no componente a distância quanto no presencial sem deixar de respeitar os objetivos do curso. A autora acredita que isso faz parte do caminho para se obter equilíbrio entre os componentes da aprendizagem semipresencial. Convergentemente, o estudo de Comas-Quinn (2011) mostrou que a inserção do componente on-line na avaliação está diretamente relacionada à percepção dos alunos sobre o papel das ferramentas on-line no curso e, conseqüentemente, ao engajamento dos mesmos nas atividades do ambiente virtual e no curso como um todo. Na opinião dos professores dos cursos semipresenciais de espanhol como LE investigados por Comas-Quinn (2011), as ferramentas on-line utilizadas não foram apropriadamente integradas ao curso, pois as atividades realizadas on-line não foram contempladas na avaliação, fazendo com que os alunos não dessem tanta importância a elas por considerá-las opcionais.

Conclui-se que a mistura de elementos da educação semipresencial é uma tarefa desafiadora que requer atenção e muita reflexão, principalmente, de acordo com Graham (2005), no que diz respeito aos tópicos abaixo:

- o papel da interação (como as interações síncrona e assíncrona influenciam o aprendiz e o processo de aprendizagem);
- o papel da escolha do aprendiz (como os ambientes de aprendizagem podem ser elaborados para lidar com o aumento da maturidade do aprendiz e com a disciplina exigida por um componente on-line);
- os modelos para suporte e treinamento (como lidar com as demandas da aprendizagem mista considerando tanto uma perspectiva de infraestrutura tecnológica quanto organizacional);

- o equilíbrio entre inovação e produção (considerando o ritmo acelerado com que a tecnologia muda, como equilibrar o avanço tecnológico e a busca por soluções lucrativas);
- a adaptação cultural (necessidade de adaptar cursos semipresenciais a culturas específicas de cada localidade quando necessário);
- a exclusão tecnológica (manter a consciência de que nem todos têm ou tiveram o mesmo tipo de acesso à tecnologia devido à questões socioeconômicas).

Após a identificação de termos e conceitos associados à educação semipresencial e a discussão de algumas características e recomendações referentes a ela, a próxima subseção é voltada para a apresentação de teses e dissertações nacionais referentes ao ensino de línguas na modalidade semipresencial.

### 2.2.3. Pesquisas relacionadas ao ensino de línguas na modalidade semipresencial

Com o intuito de tomar conhecimento do rumo das pesquisas nacionais recentes sobre a modalidade semipresencial no contexto de ensino-aprendizagem, principalmente o de línguas, realizei uma busca na Internet por teses e dissertações defendidas no Brasil a partir de 2000. Foram procuradas pesquisas que tivessem no título o termo *semipresencial*, *blended learning* ou *b-learning* e cujos textos completos estivessem disponíveis na Internet. A busca foi realizada nas seguintes bibliotecas digitais de teses e dissertações: Biblioteca Digital de teses e dissertações UFRGS (<http://www.lume.ufrgs.br/>); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFF (<http://www.btdt.ndc.uff.br/tde>); Biblioteca Digital de teses e dissertações UNICAMP (<http://cutter.unicamp.br/document/search.php?adv=y>); Teses LAEL/PUC-SP ([http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html)); Teses e Dissertações CAPES – Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>). Além dessas bibliotecas,

realizei uma busca no banco de teses e dissertações do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ (<http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada>).

Um total de cinco pesquisas foi encontrado. Elas estão listadas no quadro abaixo, que também mostra o nível de cada pesquisa (mestrado ou doutorado), a instituição, o autor e o ano de publicação.

<b>Título da pesquisa</b>	<b>Nível</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso	Mestrado	UFRJ	Rogéria Dias Camillo	2010
A evasão no ensino semipresencial: estudo de caso em um pólo de apoio da UAB/EFC	Mestrado	UFC	Antonio Lúcio da Cunha Carneiro	2010
Blended learning – uma proposta de espaços interativos de ensino e aprendizagem de espanhol como LE para a rede pública de ensino no Estado de Goiás	Mestrado	UnB	Juliane Rodrigues Ferreira	2009
Do LOLA (Laboratório On-line de Aprendizagem) ao LAPLI (Laboratório de Aprendizagem de Línguas): uma proposta metodológica para o ensino semi-presencial em ambiente virtual	Mestrado	PUCPR	Rita de Cássia Veiga Marriott	2004
O ensino semipresencial na aprendizagem da língua espanhola com recursos informatizados pelos idosos: estudo de caso	Doutorado	PUCRS	Cláudia de Oliveira Tacques Wehmeyer	2010

**Quadro 4.** Pesquisas nacionais recentes sobre a modalidade semipresencial relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas

Camillo (2010), em sua dissertação intitulada “Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso”, tinha como propósito investigar o que facilitou e o que dificultou, de acordo com a perspectiva dos participantes (professores e alunos), a interação no componente on-line de um curso de extensão da UFRJ intitulado “Formação de Professores para o Ensino de Leitura Instrumental” oferecido na modalidade semipresencial. A pesquisa buscava ainda identificar de que forma o

componente presencial influenciou (ou não) a interação no ambiente on-line e vice-versa.

O curso era composto por atividades presenciais envolvendo discussões de textos, tarefas individuais ou em grupo acerca da abordagem instrumental no ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos, focando na habilidade de leitura. No ambiente virtual, oferecido através da plataforma Moodle, tarefas individuais e em grupo também foram propostas. A pesquisadora observou que os alunos ressaltaram os aspectos favoráveis à interação on-line como a presença constante dos professores nos fóruns de discussão e as questões propostas pelos docentes no Moodle que estimulavam o debate entre os alunos. Os professores, por sua vez, deram maior atenção às dificuldades encontradas na referida interação, tais como: a pouca participação dos alunos, o aumento na demanda de trabalho para todos os participantes provocado pelo ambiente on-line, a falta de familiaridade dos alunos com o Moodle e a organização pouco eficiente dos tópicos em cada fórum. Além disso, Camillo (2010) constatou que as atitudes adotadas no componente presencial podem influenciar significativamente a interação no ambiente on-line, reforçando a importância de manter uma relação de complementaridade entre os componentes (on-line e presencial) de um curso semipresencial.

Outro fator relacionado à educação semipresencial foi investigado por Carneiro (2010) em sua dissertação denominada “A evasão no ensino semipresencial: estudo de caso em um pólo de apoio da UAB/EFC”. O objetivo da pesquisa era identificar fatores que resultam na evasão de alunos de cursos semipresenciais de graduação. Carneiro (2010) direcionou sua investigação para os cursos oferecidos em determinado polo presencial, atendido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) por intermédio do Instituto EFC Virtual. O polo presencial em questão contava com os seguintes cursos: Bacharelado em Administração e as Licenciaturas em Letras nas habilitações Português e Inglês. O pesquisador focou nos dados obtidos por meio de questionários, sem revelar, mais especificamente, que tipos de atividades eram feitas no ambiente presencial e na plataforma SOLAR adotada nos cursos. Através da análise das perspectivas de alunos (tanto os que permaneceram nos cursos quanto aqueles que decidiram abandoná-los) e tutores, o pesquisador apontou a segurança, a gerência e a estrutura do polo, bem como a resistência à metodologia como fatores que levaram à evasão. Por outro lado, o AVA e o bom

relacionamento mantido entre alunos e tutores foram identificados como elementos capazes de estimular a permanência nos cursos.

Ferreira (2009), por sua vez, através de seu estudo chamado “Blended learning – uma proposta de espaços interativos de ensino e aprendizagem de espanhol como LE para a rede pública de ensino no Estado de Goiás”, analisou as vivências e expectativas de alunos e professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol com o intuito de investigar a importância do uso de TICs nesse processo através de espaços interativos. Com esse estudo, a pesquisadora pretendia ainda contribuir para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiás.

Ao analisar as experiências dos participantes, Ferreira (2009) identificou iniciativas de inserção de TICs na educação por meio do uso de listas de discussão, blogs e e-mails, por exemplo. As propostas observadas tinham como objetivo promover experiências de colaboração e interação tanto entre professores e alunos quanto entre professores em busca de desenvolvimento profissional de modo que não se afastassem da realidade do ensino público de Goiás. Segundo a pesquisadora, *blended learning*, por propor a combinação do ensino presencial e de tecnologias na EaD, pode e deve ser utilizado para ampliar os meios de acesso ao conhecimento e alcançar diferentes níveis de aprendizagem.

Com foco distinto, a pesquisa de Marriott (2004), denominada “Do LOLA (Laboratório On-line de Aprendizagem) ao LAPLI (Laboratório de Aprendizagem de Línguas): uma proposta metodológica para o ensino semipresencial em ambiente virtual”, buscou investigar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa de alunos da graduação de Letras (Português – Inglês) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), contando com encontros presenciais e virtuais realizados no Laboratório de Informática e no ambiente virtual da universidade (chamado Eureka), respectivamente. Através de atividades individuais e em grupo que levaram os alunos a buscar e desenvolver os materiais a serem utilizados, foi possível estimular a colaboração entre os aprendizes bem como favorecer o desenvolvimento da autonomia dos mesmos. Através desse estudo, Marriot (2004) observou, ainda, que alternar aulas presenciais e a distância também contribuiu para o aumento da autonomia dos alunos que adquiriram mais responsabilidade e confiança.

Por fim, foi encontrada a tese de Wehmeyer (2010), intitulada “O ensino semipresencial na aprendizagem da língua espanhola com recursos informatizados pelos

idosos: estudo de caso”, que buscou compreender o potencial da modalidade semipresencial na aquisição da língua espanhola (quatro habilidades) por idosos. Com o uso da plataforma Moodle associada a encontros presenciais quinzenais, foram propostas atividades para desenvolver noções sobre a gramática e o léxico da língua espanhola. Nos encontros presenciais, em sua maioria, eram realizadas algumas atividades do Moodle tendo em vista possíveis limitações dos alunos, as quais, em geral, eram vinculadas à idade, como, por exemplo, a pouca familiaridade com recursos tecnológicos. Assim, foi possível proporcionar mais segurança aos alunos em relação ao uso da ferramenta, motivando-os a participar das atividades on-line nos momentos a distância do curso.

Wehmeyer (2010) percebeu que, embora os idosos tenham sido acostumados a adotar uma postura passiva, absorvendo informações transmitidas pelo professor, eles se mostraram bastante receptivos a uma nova forma de aprender que estimula o aluno a ser mais autônomo e responsável por sua aprendizagem. Além disso, a falta de *feedback* imediato na parte a distância da modalidade semipresencial, fator que costuma gerar reclamações dos alunos, não ocasionou descontentamento significativo nos alunos do curso investigado, visto que eles estavam cientes do caráter flexível que a modalidade possui tanto para o professor quanto para os alunos. Com isso, a pesquisadora ressalta a importância de deixar claro para os alunos as características da educação semipresencial bem como os objetivos do uso da mesma.

Nota-se, com base nessas pesquisas, que, em geral, a modalidade semipresencial tem apresentado um potencial significativo em contextos de ensino-aprendizagem de línguas ou de formação do professor de línguas. No entanto, é preciso fazer novas pesquisas sobre a modalidade semipresencial no que diz respeito a ensinar e aprender uma língua, já que se mostra um tema pouco explorado por pesquisadores no âmbito nacional.

Tendo apresentado os fundamentos teóricos nos quais esta pesquisa se baseia, dedico o próximo capítulo à apresentação da metodologia adotada nesta investigação. Tal perfil metodológico será identificado retomando os objetivos desta pesquisa, caracterizando-a e descrevendo seu contexto bem como seus participantes. Serão apresentados ainda os procedimentos de geração e análise de dados.

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo, em que apresento o perfil metodológico da presente investigação, está subdividido em seis seções. Na seção 3.1, retomo os objetivos da pesquisa e suas questões norteadoras (já apresentados na Introdução). Na seção posterior, caracterizo esta investigação como uma pesquisa de base etnográfica com orientação crítica e natureza colaborativa, indicando justificativas para a escolha dessa abordagem metodológica (seção 3.2). A seção seguinte é dedicada à descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada (seção 3.3). Em seguida, apresento o perfil dos participantes da pesquisa (seção 3.4). Nas duas últimas seções, descrevo os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados adotados (seção 3.5) e os procedimentos de análise de dados empregados (seção 3.6).

#### **3.1. Objetivos de pesquisa**

A fim de compreender o desenvolvimento e a implementação de cursos semipresenciais e contribuir para seu aperfeiçoamento, esta pesquisa se propõe a investigar o uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês instrumental para leitura, incluindo as características de suas partes on-line e presencial de acordo com a percepção dos alunos e da professora, aqui chamada de professora-monitora e apresentada com o pseudônimo de Tania. Trata-se de um curso tradicionalmente oferecido na modalidade presencial no qual foi inserido um componente on-line. Assim, foi possível caracterizá-lo como um curso semipresencial tendo em vista a definição adotada neste estudo para essa modalidade (cf. subseção 2.2.1). Estão envolvidos, no referido curso, alunos com experiências variadas em relação à EaD e uma professora em formação, tanto no que se refere ao ensino de inglês para fins específicos voltado para a leitura quanto no que diz respeito à EaD.

Dessa forma, considerando os impactos que o avanço das TICs tem causado na educação, tornando a modalidade semipresencial uma abordagem fundamental na educação do presente e do futuro (cf. Introdução e Capítulo 2), esta pesquisa envolve questões relacionadas ao uso (como foi e como poderia ter sido) e às características

(semelhanças e diferenças) dos componentes que formaram a modalidade semipresencial no curso investigado e busca responder:

1. Na perspectiva dos participantes (alunos e professora-monitora), quais são os aspectos positivos e negativos do uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos voltado para o ensino de leitura (conhecido como curso de Inglês Instrumental) ? Quais as sugestões dos participantes para o aperfeiçoamento do curso oferecido nessa modalidade?
2. Na perspectiva desses participantes, quais são as semelhanças e as diferenças entre os componentes on-line e presencial do curso em questão, considerando os conteúdos abordados, os tipos de tarefas, os papéis do aluno e da professora-monitora, a interação entre alunos e entre alunos e professora-monitora?

Através da primeira pergunta de pesquisa acima, objetiva-se investigar os benefícios e as limitações do uso da modalidade semipresencial para um curso de inglês para fins específicos voltado para o ensino de leitura. Pretende-se, ainda, a partir das sugestões dos participantes, identificar de que forma a modalidade semipresencial deveria ser adaptada para alcançar as expectativas dos participantes sem deixar de atingir os objetivos do curso em questão.

A partir da segunda pergunta de pesquisa, objetiva-se pesquisar as características que aproximam e/ou distanciam os ambientes que compõem a modalidade semipresencial do curso na visão dos participantes, podendo identificar também formas de integração desses componentes que estabeleçam uma relação de complementaridade mais eficaz. Pretende-se, assim, apontar o que cada componente pode oferecer de melhor para os objetivos do curso e, ao mesmo tempo, como o uso de um componente pode potencializar o uso do outro.

Conforme já mencionado na Introdução, o interesse por aspectos positivos e negativos do uso da modalidade semipresencial e por semelhanças e diferenças entre as partes que a compõem se justifica por possibilitar a identificação de implicações para a implementação e o desenvolvimento de cursos semipresenciais mais adequados e eficazes, tendo em vista as expectativas depositadas nessa modalidade no cenário

educacional (cf. subseção 2.1.2). Avaliar o uso dos componentes presencial e on-line se faz necessário para obter uma visão do curso investigado como um todo, considerando as características atribuídas à modalidade semipresencial na literatura acerca do desenho e da implementação de cursos (cf. subseção 2.2.2). Além disso, o fato de que uma das vantagens normalmente apontadas em um curso semipresencial é a possibilidade de combinar o melhor de cada ambiente, presencial e a distância (cf. subseção 2.2.2), gera o interesse pela busca do que seria esse melhor através da comparação e do contraste entre os componentes presencial e on-line.

Em âmbito mais geral, pretende-se identificar itens que merecem maior atenção no que se refere à avaliação, planejamento e implementação de cursos semipresenciais. Dessa forma, ao responder às questões de pesquisa propostas, este estudo não pretende propor generalizações a serem diretamente aplicadas em outros contextos, mas busca estimular a reflexão sobre certos aspectos referentes à modalidade semipresencial em contextos semelhantes e/ou diferentes ao desta pesquisa. Em outras palavras, a presente investigação objetiva informar aqueles que oferecem cursos semipresenciais e/ou pretendem fazê-lo, estimulando-os a planejar e observar sua prática de maneira mais reflexiva e teoricamente informada a partir dos resultados aqui gerados (cf. Capítulo 4, Considerações finais).

Tendo apresentado os objetivos desta pesquisa, passo para a próxima seção em que apresento o perfil metodológico adotado.

### 3.2. Justificativa da metodologia adotada

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de base etnográfica com orientação crítica e natureza colaborativa em que esta pesquisadora, devido à sua condição de orientadora da professora-monitora, participa do contexto investigado (cf. seção 3.3) desenvolvendo um trabalho de natureza colaborativa com Tania.

Como o interesse desta investigação é pesquisar o desenvolvimento e a implementação da modalidade semipresencial bem como as características de seus componentes (os ambientes presencial e a distância), privilegiando o contexto mais amplo da prática social na visão dos participantes, a vertente etnográfica mostrou-se uma alternativa metodológica adequada para orientar o estudo.

Tradicionalmente, a etnografia, ao menos na antropologia, busca compreender o contexto social investigado a partir da perspectiva de seus participantes, incluindo o pesquisador como participante (MOITA LOPES, 1994). Pressupõe-se que o pesquisador se insira na comunidade investigada, tornando-se parte dela com o intuito de observar e analisar a cultura do “outro” a partir de uma perspectiva holística. A investigação é conduzida com foco na visão dos membros da comunidade sobre o contexto e no todo do contexto social (MOITA LOPES, 1994; RODRIGUES JR, 2007). Além disso, como apontado por Nunan (1992), o etnógrafo constrói a orientação de sua pesquisa durante o processo de observação, isto é, hipóteses surgem durante a coleta e interpretação de dados.

Ao se referir a pesquisas feitas na área de educação, Rodrigues Jr. (2007), com base em Green e Bloome (1998), associa as características da etnografia tradicional, descritas acima, ao que chama de fazer etnografia, distinguindo-as do que chama de adotar uma perspectiva etnográfica. Fazer etnografia implica, além da observação participante mencionada anteriormente, compreender holisticamente as práticas sociais e culturais do grupo de indivíduos investigado, registrando-as através de notas de campo, entrevistas e questionários, por exemplo. Adotar uma perspectiva etnográfica, por outro lado, significa investigar aspectos particulares das práticas sociais e culturais de determinada comunidade (RODRIGUES JR, 2007).

Ainda que esta pesquisadora tenha se inserido no contexto pesquisado a fim de investigar a modalidade semipresencial em uso na visão dos participantes, manteve-se o foco em características específicas do curso em questão, foco esse determinado antes mesmo do início da pesquisa. Assim, é possível dizer que este estudo se afasta da etnografia convencional, mas assume uma perspectiva etnográfica.

A perspectiva etnográfica aqui utilizada segue uma orientação crítica de natureza colaborativa. Ambas as vertentes (crítica e colaborativa) se fazem necessárias devido à condição de orientadora assumida por esta pesquisadora no contexto estudado. De acordo com Freitas (2003), pesquisas que adotam o paradigma crítico comprometem-se não só a compreender, mas também a transformar determinada realidade percebida como produto dos valores dos diversos sujeitos que nela interagem. Magalhães (1994) complementa esse caráter transformador da teoria crítica afirmando que ela “estuda o conhecimento no contexto da evolução humana” (p.72) a ponto de tornar os participantes sujeitos das próprias ações e acostumados, portanto, a refletir sobre a

própria prática social para se conscientizar sobre a mesma e possivelmente transformá-la.

O pesquisador, dentro da visão crítica, busca entender e transformar o outro a partir de uma prática intervencionista de modo que ambos, pesquisador e sujeito de pesquisa, atuem como coparticipantes ativos na construção e transformação de conhecimento, crenças e valores (MAGALHÃES, 1994). Diante disso, observa-se que, embora esta pesquisa não tenha envolvido os participantes, principalmente a professora-monitora, no processo de análise de dados, houve interferência desta pesquisadora, enquanto orientadora, no desenvolvimento e na implementação da modalidade semipresencial no curso pesquisado. As intervenções foram feitas através de diálogos de natureza colaborativa entre esta pesquisadora e a professora-monitora a partir de reflexões sobre as aulas observadas que contemplaram tanto atividades on-line quanto presenciais inseridas no curso.

O caráter colaborativo do diálogo entre Tania e esta pesquisadora, que buscava contribuir para o processo de formação da professora-monitora, no entanto, não caracteriza uma pesquisa colaborativa, conforme é definida por Cole e Knowles (1993), em que pesquisador e participante negociam continuamente o processo de investigação, incluindo seu planejamento, a coleta e análise de dados e, até mesmo, o relato e o uso dos resultados.

Cumprir registrar que a experiência de orientar Tania culminou em aprendizagem não só para ela, mas também para esta pesquisadora. Minha pouca experiência tanto em usar estratégias para promover a reflexão quanto em usar as ferramentas do Moodle para fins pedagógicos geraram muitas dúvidas e questionamentos sobre a minha prática como orientadora durante a pesquisa. Tive que lidar, por exemplo, com o receio de interferir excessivamente e assumir uma postura diretiva que se afasta dos conceitos norteadores da minha relação com os participantes, uma vez que nada seria (e não foi) imposto à monitora nem aos alunos.

Com relação aos instrumentos para coleta de dados, na pesquisa etnográfica convencional, são adotadas diversas ferramentas de coleta de dados, tais como: entrevistas, notas de campo, questionários, diários, observação participante (em que o pesquisador participa da comunidade pesquisada com o intuito de compreendê-la melhor), registros (gravações em áudio e vídeo) e documentos que enriqueçam as

descrições e interpretações do contexto (MOITA LOPES, 1994; RODRIGUES JR, 2007).

Neste estudo, foram utilizados instrumentos etnográficos de pesquisa (cf. seção 3.5). Optou-se por utilizar diferentes técnicas de coleta de dados – entrevista, observação, questionário, registro eletrônico de mensagens dos fóruns de discussão, notas de campo, diário – para favorecer uma compreensão mais ampla e abrangente sobre o fenômeno estudado.

Tendo caracterizado esta dissertação como uma pesquisa de base etnográfica com orientação crítica e natureza colaborativa, passemos, então, para a descrição do contexto em que a investigação foi realizada.

### 3.3. Contexto de pesquisa

O curso de inglês instrumental que serviu de contexto para esta pesquisa foi um curso de extensão do projeto CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade) da Faculdade de Letras da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) oferecido no segundo semestre do ano de 2011. A oferta desse curso na modalidade semipresencial foi proporcionada pelo projeto Letras 2.0 também em andamento na UFRJ. Dessa forma, nesta seção, dedicada ao contexto desta pesquisa, descrevo os projetos CLAC (subseção 3.3.1) e Letras 2.0 (subseção 3.3.2) e o curso de inglês instrumental investigado (subseção 3.3.3).

#### 3.3.1. O Projeto CLAC/UFRJ

O Projeto CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade) da UFRJ – <http://www.clac.lettras.ufrj.br> – é um projeto desenvolvido pela Diretoria Adjunta de Extensão da Faculdade de Letras da UFRJ há mais de quinze anos. Ele tem como objetivo contribuir para a formação dos graduandos dessa faculdade como docentes atuantes no mundo social de maneira reflexiva. Através de um processo seletivo, os graduandos são selecionados, tornando-se monitores do projeto na condição de bolsistas

e passando, então, a ministrar aulas dos idiomas que estudam em seus cursos de graduação.

Ao participar do projeto, os monitores se comprometem a integrar um grupo de orientação composto por outros monitores que lecionam a mesma língua e por um orientador (que é um professor ou pós-graduando dos respectivos setores de línguas dos departamentos da faculdade). Há sessões semanais de orientação em que são abordadas questões relevantes ao processo de ensino-aprendizagem por meio da discussão de textos acadêmicos e das experiências dos monitores em sala de aula. Assim, os monitores têm a oportunidade de exercer, na prática, a função de docente e de refletir sobre ela, além de serem encorajados pelos orientadores a desenvolver pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem. O comprometimento do projeto com a formação dos graduandos é amplamente divulgado, de modo que todos os alunos do CLAC sabem, antes mesmo de se matricular, que os cursos são ministrados por graduandos.

O público-alvo do projeto, com idade mínima de 16 anos, envolve tanto a comunidade acadêmica da UFRJ quanto a comunidade externa a ela. O aluno realiza a inscrição no(s) curso(s) desejado(s) respeitando o nível em que se enquadra, já que os cursos são divididos em níveis de acordo com a proficiência que cada um tem em determinada língua. Não raramente, alunos novos no projeto precisam fazer um teste de nivelamento, aplicado por monitores do CLAC para saber em que nível devem se inscrever. Após a inscrição, é preciso efetuar o pagamento de uma taxa única de matrícula para estudar durante um semestre em cursos de: alemão, alemão instrumental, árabe, espanhol, francês, hebraico, inglês, inglês instrumental, inglês (conversação), japonês, italiano, português como língua estrangeira, português (redação), russo, latim ou grego.

Através de seus cursos de inglês instrumental, o projeto CLAC, a partir do ano de 2011, começou a participar do projeto Letras 2.0, implementado no mesmo ano na Faculdade de Letras da UFRJ. A fim de promover maior compreensão sobre o contexto educacional pesquisado, descrevo, a seguir, o projeto Letras 2.0.

### 3.3.2. O projeto Letras 2.0

O projeto Letras 2.0, iniciado em 2011, foi elaborado pelo núcleo de pesquisas LingNet – [www.lingnet.pro.br](http://www.lingnet.pro.br) – que desenvolve estudos sobre Linguagem, Educação e Tecnologia no âmbito do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UFRJ. De acordo com Tavares (2012), o principal objetivo do projeto Letras 2.0 é integrar as NTICs ao currículo da Faculdade de Letras da UFRJ, proporcionando condições técnicas e pedagógicas para que professores ofereçam cursos on-line e semipresenciais. Pretende-se, assim, estimular o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica flexível, centrada no aprendiz e caracterizada pelo uso de diferentes mídias.

O projeto viabiliza a criação de ambientes de aprendizagem on-line na plataforma Moodle – sistema de gerenciamento de aprendizagem livre e gratuito – para os cursos dos professores da Faculdade de Letras que se interessam em participar do projeto. Como suporte, a partir de 2010, esses docentes passaram a ter acesso a palestras, cursos e workshops sobre o Moodle e seus recursos técnicos e pedagógicos. Além disso, cada professor, no decorrer do curso que ministra, recebe o auxílio de um assessor, aluno graduado e pesquisador interessado no uso de tecnologias na educação, chamado de “assessor específico”. O assessor específico dá suporte ao professor através de reuniões presenciais periódicas e de interação por e-mail e/ou telefone. O assessor específico também se dispõe, caso seja necessário, a fazer apresentações para os discentes a fim de familiarizá-los com o ambiente on-line. Com o intuito de oferecer suporte técnico e pedagógico adicional, o projeto conta, ainda, com dois assessores gerais – alunos graduados com maior experiência em tecnologia educacional – e dois monitores – graduandos com conhecimento técnico sobre o uso de NTICs. Somam-se a essa equipe, o administrador do sistema (aluno de doutorado) e a coordenadora geral do projeto, Professora Kátia Tavares, também coordenadora do núcleo de pesquisas LingNet/UFRJ.

Atualmente, o projeto Letras 2.0 possui quase dois mil alunos registrados no Moodle do projeto e mais de 60 ambientes de aprendizagem on-line que foram criados para cursos de graduação, pós-graduação e extensão da Faculdade de Letras, nos setores de Inglês, Francês, Português, Português para estrangeiros, Latim, Italiano, Espanhol e Alemão. Cabe destacar que o projeto CLAC (cf. seção 3.3.2) também participa do

Letras 2.0, mas inicialmente, em fase de teste, o CLAC teve sua participação restrita aos cursos de inglês instrumental. Assim, o curso investigado, oferecido na modalidade semipresencial, fez parte do projeto Letras 2.0 e será descrito na subseção a seguir.

### 3.3.3. O curso de Inglês Instrumental do Projeto CLAC/UFRJ

O curso de Inglês Instrumental do Projeto CLAC/UFRJ é um curso de inglês para fins específicos que objetiva o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos acadêmicos, atraindo, principalmente, graduandos de diferentes áreas que necessitam ler textos em inglês em seus cursos e de graduados, também de diversas áreas, que almejam uma preparação para fazerem provas de inglês (com foco na habilidade de leitura) como parte de processos seletivos para cursos de pós-graduação.

O curso é norteado pela visão do modelo sócio-interacional de leitura. O ato de ler é considerado uma prática influenciada pela interação que se tem com o mundo social, tendo em vista que o sentido que o leitor atribui ao objeto de leitura é construído a partir de suas interpretações e experiências, assim como o autor, ao produzir um texto, leva em conta suas interpretações do mundo (NUNES, 2005). Dessa forma, considera-se que o processo de leitura está inserido em um contexto sócio-histórico-cultural.

Trata-se de um curso dividido em dois módulos com duração de aproximadamente quatro meses e meio cada um (Instrumental I e Instrumental II), sendo que ambos são compostos obrigatoriamente por aulas presenciais que podem ocorrer uma vez (com quatro horas de duração incluindo um intervalo de quinze minutos) ou duas vezes por semana (com duas horas de duração, sem intervalo). Não há pré-requisitos para que alguém se matricule no primeiro módulo do curso, porém, no segundo, costuma-se exigir que o Inglês Instrumental I tenha sido cursado ou que o aluno demonstre certo conhecimento linguístico através de uma prova de nivelamento.

Os monitores de inglês instrumental são monitores de inglês geral (foco nas quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever) do CLAC que passaram por um treinamento de inglês para fins específicos (foco na leitura), tiveram bom desempenho e demonstraram interesse em assumir turmas de inglês instrumental no projeto, o que não significa abdicar de turmas de inglês geral. Há monitores como Tania, por exemplo, que, em um mesmo semestre, trabalham tanto com uma turma de inglês geral quanto de

instrumental. É importante esclarecer que monitores de inglês instrumental tinham um orientador específico para essa abordagem de ensino, papel que, durante o período de coleta de dados, foi assumido por esta pesquisadora.

Em relação ao curso investigado, mais especificamente, é preciso relatar que era um curso de inglês instrumental II cujas aulas presenciais ocorriam uma vez por semana, aos sábados à tarde durante o segundo semestre de 2011 (de 20 de agosto a 17 de dezembro). Cumpre registrar que observei algumas dessas aulas presenciais antes do início do uso do componente on-line e passei a observar todas a partir do dia em que o componente on-line foi apresentado (1 de outubro de 2011). Além disso, é necessário esclarecer que os alunos, em sua maioria, cursaram juntos o inglês instrumental I no semestre anterior e tiveram a mesma monitora do curso investigado, enquanto alguns outros participaram de turmas diferentes no módulo 1 com outros monitores que não a participante desta pesquisa (cf. a descrição dos perfis dos participantes mais adiante na seção 3.4).

Aproveitando a oportunidade oferecida pelo projeto Letras 2.0, a professora-monitora optou por inserir um componente on-line, desenvolvido na plataforma Moodle, no curso de inglês instrumental II como complemento das aulas presenciais. A mesma decisão já tinha sido tomada por ela em seu curso de inglês instrumental I do semestre anterior no qual também tinha sido inserido um ambiente virtual com uso da plataforma Moodle do Letras 2.0. Interessada em observar a interação entre alunos no curso com e sem o componente on-line, a monitora optou por inseri-lo na segunda metade do curso investigado (de 8 de outubro a 17 de dezembro) tendo, assim, a oportunidade de observar uma possível influência da plataforma on-line na interação entre os alunos. Assumi, então, além da posição de orientadora de Tania no CLAC, o papel de assessora de Tania, uma vez que faço parte do núcleo de pesquisas LingNet, responsável pelo desenvolvimento do Projeto Letras 2.0.

O uso do componente on-line não representou diminuição da carga horária das aulas presenciais exigindo que, em geral, os alunos disponibilizassem semanalmente de 30 a 60 minutos de seu tempo extraclasse para realizarem as atividades on-line. Diante disso, com o objetivo de encorajar os alunos a participar do componente on-line, as atividades feitas no Moodle representaram até três pontos, que, somados à pontuação obtida na última prova (que valia sete pontos), indicariam a nota do aluno na segunda avaliação. Em geral, há duas provas, uma no meio e outra no final do curso, sendo que a

média aritmética entre as notas das duas avaliações é a média final do aluno, que precisa ser, no mínimo, sete para que ele seja aprovado no curso.

No total, houve onze encontros presenciais e seis atividades propostas na plataforma Moodle durante o período do curso que serviu de foco desta investigação, ou seja, a segunda metade do curso (de 08 de outubro a 17 de dezembro de 2011), contada a partir da data da primeira prova aplicada aos alunos. Cumpre registrar que as tarefas realizadas no Moodle se distanciam em quantidade e qualidade da proposta inicialmente idealizada por esta pesquisadora e pela monitora. Questões de ordem pessoal e profissional limitaram o tempo destinado à elaboração das atividades on-line por parte da professora em formação.

Tendo em vista que o curso pesquisado foi oferecido na modalidade semipresencial, é necessário descrever as atividades presencial e on-line além de apontar como elas se relacionam no desenvolvimento do curso como um todo. Através do registro das atividades propostas no ambiente on-line e da análise de notas de campo da orientadora (cf. seção 3.5), foi possível identificar as relações estabelecidas entre os ambientes on-line e presencial durante a implementação do curso, tomando como ponto de partida o momento em que a inserção do componente on-line foi comunicada aos alunos.

Na aula presencial do dia 1 de outubro de 2011, a professora-monitora informou aos alunos que um componente on-line seria inserido no curso. Os alunos, apesar de preocupados com o trabalho adicional que isso poderia representar, não se manifestaram contra o uso do ambiente on-line. Conforme mencionado anteriormente, os alunos (a maioria do grupo) que cursaram Inglês Instrumental I com Tania no semestre anterior já conheciam o Moodle, visto que a monitora havia inserido a plataforma em seu curso anterior mesmo que por pouco tempo.

O componente on-line oferecido na plataforma Moodle (figura 1) foi dividido em oito blocos de informação: (0) Sala do café, (1) Boas-vindas, (2) Importância da colaboração, (3) Gênero Acadêmico, (4) Feira Cultural, (5) Questões de prova, (6) Unlocking hydrogen's fuel potential, (7) Festa de despedida e (8) Portfólio online. No ambiente on-line do curso, além de tais blocos encontrados na coluna central, ao lado esquerdo da tela, os alunos poderiam acessar a lista dos participantes do curso e seus respectivos perfis e buscar informações específicas nos fóruns. No lado direito da

tela, tinha-se acesso a informes da monitora por meio do item “Últimas Notícias” e a uma lista com atividades recentes realizadas no ambiente.



**Figura 1.** Reprodução da parte superior da página inicial do curso investigado

A primeira aula presencial do período investigado (8 de outubro) foi iniciada com exercícios de compreensão textual a fim de revisar o conteúdo trabalhado até então. Após a correção dos exercícios, a professora-monitora lembrou os alunos que, a partir daquele dia, a plataforma Moodle seria usada como complemento das aulas presenciais. Ela ressaltou que as primeiras atividades – blocos de informação (0), (1) e (2) do Moodle – estavam disponíveis na plataforma, apontando o prazo de uma semana para sua realização. Em seguida, deu-se início à realização das provas.

O bloco de informação (0), “Sala do café” (figura 2), continha o item: *Compartilhar nossas experiências*, que era um fórum de discussão. Na mensagem inicial do fórum, a monitora encorajou os alunos a montarem seus perfis no Moodle, afirmando que essa seria uma forma de se conhecerem melhor. Ainda com o intuito de estreitar os laços entre os alunos, ela propôs que cada um relatasse uma experiência que lhes mostrou que eram capazes de alcançar seus objetivos.

### **Sala do café!**



 Vamos compartilhar as nossas experiências?!

**Figura 2.** Bloco de informação (0) – Sala do café

O bloco (1), “Boas vindas” (figura 3), era composto por dois fóruns de discussão: denominados *Apresentação do curso* e *Dúvidas? Perguntas & Respostas*. O primeiro fórum continha uma mensagem de apresentação do ambiente on-line indicando seu objetivo, descrevendo e localizando seus componentes. Aproveita-se para reforçar a importância da atualização do perfil com informações pessoais, apontando um prazo para que essa atividade fosse realizada (uma semana). O objetivo desse fórum era apenas apresentar o componente on-line aos alunos e guiá-los para navegar por ele mais facilmente e não promover alguma discussão entre os participantes do curso. O segundo fórum, por sua vez, pretendia ser um espaço para que os alunos pudessem expor possíveis dúvidas e problemas técnicos em relação ao uso da plataforma. A mensagem inicial deixava claro que qualquer participante, e não apenas a professora-monitora, poderia ajudar respondendo às mensagens postadas nesse fórum.

<sup>1</sup> **Boas Vind@s!**



(Tarefa a ser realizada até 15 de outubro)

-  Apresentação do Curso
-  Dúvidas? Perguntas & Respostas

**Figura 3.** Bloco de informação (1) – Boas-vindas

O bloco (2), “Importância da colaboração” (figura 4), continha um fórum intitulado *O que significa colaborar?*, em que Tania propôs, em sua mensagem inicial, uma discussão acerca da importância da colaboração tanto no ambiente on-line quanto no presencial.

## 2 Importância da colaboração



**Figura 4.** Bloco de informação (2) – Importância da colaboração

A segunda aula presencial (15 de outubro) foi iniciada com comentários de Tania sobre a participação dos alunos. Ela elogiou os poucos que tinham realizado as tarefas. Nesse momento, alguns alunos informaram que não tinham conseguido acessar o ambiente on-line por problemas técnicos, enquanto outros, por falta de tempo. Tania resolveu, então, estender o prazo (de 15 para 22 de outubro), dando mais uma semana para que as tarefas fossem realizadas. Em seguida, a professora-monitora fez comentários sobre a primeira avaliação, realizada na semana anterior, indicando a resposta esperada em cada questão e abrindo espaço para que os alunos expressassem suas dúvidas. Depois, realizou-se uma atividade de pré-leitura sobre o texto “U.S. Coins: Reminders of History and Heritage” (<http://eca.state.gov/forum/vols/vol45/no1/p43.htm> - acessado em maio de 2012) da unidade 19 do livro didático adotado no curso (cf. Anexo 02). Os alunos realizaram também as atividades propostas no material didático e compararam suas respostas com as do colega sentado ao lado a pedido da professora-monitora que depois conduziu a correção dos exercícios. Houve, ainda, uma revisão sobre apostos, tempos verbais (presente e passado simples) e voz passiva com o auxílio do material didático. No fim da aula, Tania lembrou os alunos de que teriam mais uma semana para fazer as tarefas on-line – blocos (0), (1) e (2) do Moodle.

Após a segunda aula presencial, em conversa informal com Tania, referi-me, enquanto orientadora, à decisão que ela tomou de estender o prazo para a realização das primeiras tarefas no Moodle, relacionando-a com uma das recomendações que fiz antes da inserção do Moodle no curso. Havia recomendado que fosse dado um prazo mínimo

de duas semanas para a realização da primeira atividade on-line devido ao fato de ser o contato inicial dos alunos com um novo ambiente (o on-line) e, portanto, uma fase de adaptação que poderia exigir mais tempo de alguns participantes.

A aula presencial seguinte (22 de outubro) foi iniciada com a realização e posterior correção de alguns exercícios sobre tempos verbais (presente e passado simples) e voz passiva, apresentados na unidade 19 do livro didático adotado, que não haviam sido feitos na aula anterior. Tendo em vista a importância dos gêneros acadêmicos para o curso de inglês instrumental, a professora-monitora optou por iniciar, nessa aula, a unidade 21 (O Gênero Acadêmico – cf. Anexo 2) antes da unidade 20, cujo assunto (uso do dicionário) já tinha, de alguma forma, sido abordado no inglês instrumental I. Assim, a atividade seguinte da aula em questão foi uma discussão, promovida pela monitora, a respeito do tema central do texto da unidade 21 (adaptação do texto “English as a global language in China” encontrado no site <http://www.eltnewsletter.com/back> - acessado em maio de 2012). Considerando a extensão do texto, Tania pediu que os alunos lessem o resumo, a introdução e a conclusão do texto. Depois, professora-monitora e alunos trocaram informações acerca do assunto abordado e de características da organização textual do gênero acadêmico. Em seguida, os alunos leram a parte do texto que ainda não tinham lido e realizaram as atividades propostas no livro. Por fim, a professora-monitora comunicou ao grupo que, diante do término do prazo para a realização das primeiras tarefas on-line – blocos (0), (1) e (2), uma nova atividade – bloco (3) da plataforma – seria disponibilizada no Moodle no início da semana seguinte.

O bloco (3), “Gênero Acadêmico” (figura 5), continha três itens: (a) fórum nomeado *Gêneros acadêmicos – Realização de exercícios*, (b) resumo em inglês (*abstract*) do artigo “Innovations in image – guided radiotherapy” acompanhado de três questões de múltipla-escolha sobre ele em português, e (c) resumo em inglês (*abstract*) do artigo “Nuclear energy: an ‘objective needs’ model” e duas questões de múltipla-escolha em português. Ambos os exercícios, elaborados com o *software HotPotatoes*, apresentavam respostas automáticas e foram baseados em atividades encontradas em um site voltado para o ensino de inglês para fins acadêmicos ([www.uefap.com](http://www.uefap.com)). Através da mensagem inicial do fórum, a professora-monitora explicou a atividade proposta, isto é, a realização das tarefas dos itens (b) e (c), ressaltando a importância do trabalho com gêneros acadêmicos iniciado em aula

presencial. Além disso, ela sugeriu que os alunos cronometrassem o tempo gasto para fazer dos exercícios e postassem, no fórum, suas opiniões, dúvidas e maiores dificuldades em relação aos exercícios. Com isso, ela buscava levar os alunos a observar melhor o tempo, tendo em vista que a maioria deles pretendia fazer provas de inglês como parte de processos seletivos de cursos de pós-graduação, situação que exige um bom controle do tempo.

### 3 Gênero Acadêmico



(Tarefas a serem realizadas até dia 5 de novembro)

 Gêneros acadêmicos - Realização de exercícios  
 INNOVATIONS IN IMAGE-GUIDED RADIOTHERAPY  
 NUCLEAR ENERGY: AN "OBJECTIVE NEEDS" MODEL

**Figura 5.** Bloco de informação (3) – Gênero Acadêmico

A quarta aula presencial (29 de outubro) foi ministrada por um outro monitor de inglês instrumental, uma vez que Tania não pôde estar presente por questões de saúde. Seguindo o planejamento de Tania, o monitor corrigiu algumas atividades sobre gêneros acadêmicos do livro didático adotado no curso e, após uma revisão de grupos nominais, pediu que os alunos fizessem exercícios sobre o tópico no livro. Em seguida, foi proposta uma tarefa que promovia o contraste entre dois resumos de artigos acadêmicos (“Equity, quality and relevance in higher education in Brazil” e “The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality”) que abordavam assuntos semelhantes. Nenhuma menção foi feita ao ambiente on-line.

A quinta aula presencial (05 de novembro) foi iniciada com questionamentos da professora-monitora a respeito das atividades propostas no bloco (3) – “Gênero Acadêmico” – do componente on-line que deveriam ser feitas até aquele dia. Ela buscou saber a opinião dos alunos sobre essas atividades além de parabenizar os que postaram suas contribuições no fórum do referido bloco. As atividades propostas na aula anterior

(presencial) contendo dois resumos de artigos acadêmicos foram corrigidas e Tania aproveitou o momento para comentar a semelhança entre elas e o exercício sobre gêneros acadêmicos proposto no bloco (3) do ambiente on-line. Além disso, foram realizados outros exercícios de compreensão textual de textos acadêmicos. Para essa semana, Tania não conseguiu disponibilizar uma nova atividade no Moodle, pois teve que dar conta de alguns trabalhos que deixaram de ser feitos em virtude de seu problema de saúde na semana anterior.

Na sexta aula presencial (12 de novembro), a unidade 20 do livro didático adotado foi trabalhada, possibilitando uma breve discussão sobre o uso do dicionário, tópico que, conforme mencionado anteriormente, já tinha sido abordado no curso de inglês instrumental I. Além disso, Tania informou aos alunos que, na aula seguinte, eles elaborariam as atividades que seriam apresentadas na Feira Cultural do projeto CLAC e que, a fim de adiantar o trabalho, precisariam iniciar a tarefa do bloco (4) – “Feira Cultural” – do ambiente on-line.

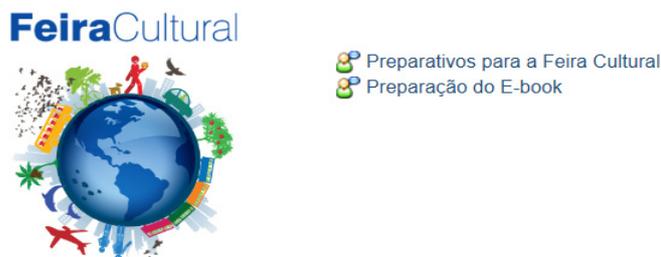
O bloco (4), denominado “Feira Cultural” (figura 6), continha dois fóruns: (a) *Preparativos para a Feira Cultural* e (b) *Preparação do e-book*. Tendo em vista uma melhor compreensão dos componentes do referido bloco, faz-se necessário que a natureza da atividade (Feira Cultural) seja explicada. Feira Cultural diz respeito a um evento, organizado anualmente pelo projeto CLAC, envolvendo monitores e turmas de todas as línguas que fazem parte do projeto. Durante o evento, aberto a qualquer visitante, seja ele aluno do CLAC ou não, as turmas apresentam trabalhos buscando destacar, de alguma forma, traços da cultura de falantes da língua que estudam no projeto. Promove-se, assim, a interação entre estudantes de diversas línguas e culturas.

Com o intuito de participar do evento, o grupo de Inglês Instrumental II aqui investigado sentiu dificuldade em decidir como participariam da feira em virtude da especificidade de seu curso (voltado para a leitura) e da proposta do evento. A monitora e os alunos tiveram, então, a ideia de escolher textos sobre a cultura de países de língua inglesa e disponibilizá-los em cartazes. Durante a feira, os visitantes responderiam a um *quiz* com algumas perguntas sobre os textos sendo auxiliados pelos alunos do curso caso fosse necessário. Tania disponibilizou-se, inclusive, a reunir textos e perguntas formando uma espécie de e-book a ser disponibilizado para os alunos.

Focalizando o referido evento, o primeiro fórum do bloco (4) – *Preparativos para a Feira Cultural* – pretendia ser um espaço para que cada aluno indicasse *links* de

textos que pudessem ser apresentados na Feira Cultural e seus respectivos assuntos. Na mensagem inicial do fórum, a professora-monitora deixa claro que a proposta era que os alunos tivessem um contato inicial com as sugestões dos colegas e que opinassem sobre elas, facilitando a escolha dos textos que seriam efetivamente apresentados no evento e a elaboração do *quiz*, atividade que, em princípio, seria feita no componente presencial. O segundo fórum, intitulado *Preparação do E-book*, tinha por objetivo possibilitar que os alunos, em duplas, escolhessem um texto e elaborassem questões sobre ele. É preciso esclarecer que esse fórum foi criado a partir de uma necessidade surgida em outra aula presencial, a do dia 26 de novembro (que será descrita mais adiante nesta subseção).

#### <sup>4</sup> Feira Cultural



**Figura 6.** Bloco de informação (4) – Feira Cultural

Na sétima aula (19 de novembro), foi feita uma revisão de tempos verbais compostos por meio de tarefas que exigiam que os alunos relessem textos trabalhados no livro didático no curso de Inglês Instrumental I com o propósito de identificar alguns tempos verbais e suas funções nos respectivos textos. Além disso, foi possível verificar a compreensão dos textos, destacando a importância da referência contextual. Não houve continuação da atividade do fórum Feira Cultural (apresentado anteriormente), prevista para ocorrer nessa aula presencial, uma vez que grande parte dos alunos não tinha conseguido iniciá-la no Moodle em tempo hábil para a discussão em sala de aula. Tania, então, estendeu o prazo até a semana seguinte para que a atividade em questão fosse realizada no ambiente on-line, ressaltando que ela se somaria à tarefa on-line previamente planejada para ser iniciada naquela data – bloco (5) intitulado “Questões de provas”.

O bloco (5), “Questão de provas” (figura 7), era formado por três itens: (a) “Resolução de questões de provas”, (b) o fórum *Resolução de questões – Opinião e Dificuldades* e (c) “Resolução de questões de provas – Arquivo para download”. No primeiro item, havia a descrição de uma tarefa: acessar o link indicado para resolver algumas questões discursivas de uma prova de vestibular de inglês (com foco na compreensão textual) e postar um arquivo com as respostas. O enunciado informava, ainda, que os textos das provas seriam discutidos na aula presencial seguinte ao término do prazo para a realização da tarefa. No segundo item, um fórum, pedia-se que os alunos indicassem suas opiniões sobre a tarefa proposta no item anterior, apontando dificuldades encontradas durante a resolução da prova, dicas para melhorar o desempenho na tarefa e o tempo gasto para realizá-la. Por fim, no terceiro item, foi disponibilizado um arquivo (em formato pdf) com as referidas questões de prova, devido à dificuldade que alguns alunos tiveram em acessar o link indicado no item 1 .

## 5 Questões de provas



(Tarefas a serem realizadas até dia 26 de novembro)

[Resolução de questões de provas](#)

[Resolução de questões - Opinião e Dificuldades](#)

[Resolução de questões de provas - ARQUIVO PARA DOWNLOAD](#)

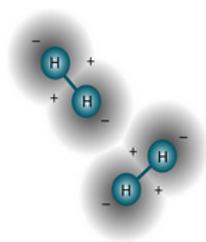
**Figura 7.** Bloco de informação (5) – Questões de provas

A oitava aula (26 de novembro) foi dedicada, em parte, à realização de exercícios de revisão. Após a revisão, os alunos se organizaram em duplas e deram continuidade à tarefa iniciada no bloco (4) do Moodle (fórum *Preparativos para a Feira Cultural*), elaborando o trabalho para a Feira Cultural. No entanto, o tempo disponibilizado presencialmente para o desenvolvimento da tarefa não foi suficiente e a maioria dos alunos não teria tempo de fazê-lo até o sábado seguinte (dia totalmente reservado ao evento e sem aula presencial). Assim, tornou-se difícil a participação do grupo no evento Feira Cultural. No fim da aula presencial, eu propus que os alunos tentassem terminar as atividades no ambiente on-line, porque não haveria aula

presencial na semana seguinte por causa da Feira Cultural. A professora-monitora foi além e sugeriu que as atividades elaboradas no Moodle fossem reunidas para formar um e-book. Com esse intuito, foi aberto mais um fórum no bloco (4) do ambiente no Moodle denominado Preparação do E-book, que continha um espaço para cada dupla discutir e completar a tarefa conforme descrito anteriormente. Tania reforçou ainda a necessidade de se fazer a última atividade proposta na plataforma – bloco (6) denominado “Unlocking Hydrogen’s Fuel Potential” – cujo prazo, em princípio, se esgotaria na semana seguinte. No final da aula, os alunos começaram a decidir qual seria a contribuição de cada um para a festa de confraternização que eles decidiram fazer no último dia de aula. Diante da proximidade do término da aula, uma aluna sugeriu que a confraternização terminasse de ser organizada no ambiente on-line, levando à criação do fórum intitulado *Preparativos: o que levar*.

O bloco (6), “Unlocking Hydrogen’s Fuel Potential” (figura 8), era formado por: (a) texto “Unlocking Hydrogen’s Fuel Potential” e (b) fórum de discussão *O tempo ainda é um desafio?*. O primeiro item continha um resumo (*abstract*) de um artigo científico e questões de múltipla-escolha sobre o texto que apresentavam respostas automáticas. O segundo item era um fórum cuja mensagem inicial explicava que os alunos deveriam acessar a atividade disponível no item anterior, responder às questões, podendo recorrer ao dicionário se preciso, e comentar, nesse fórum, como o tempo indicado como estimado para a realização da atividade foi administrado.

### 6 Unlocking Hydrogen's Fuel Potential



(Tarefas a serem realizadas até dia 3 de dezembro)

UNLOCKING HYDROGEN'S FUEL POTENTIAL  
 O tempo ainda é um desafio?

**Figura 8.** Bloco de informação (6) – Unlocking Hydrogen’s Fuel Potential

O bloco (7), “Festa de Despedida” (figura 9), continha apenas um item, um fórum denominado *Preparativos: o que levar?* . Nesse fórum, os participantes organizariam uma festa de confraternização que seria realizada no último dia de aula, indicando suas contribuições para a festa. Cabe lembrar que esse bloco foi criado a partir da sugestão de uma aluna. Conforme já dito, durante a aula presencial em que a comemoração estava sendo preparada, a aluna propôs aos colegas de classe que a organização continuasse a ser feita em ambiente on-line, pois não teriam tempo de resolver tudo naquele dia considerando a proximidade do horário do término da aula. Como ninguém se opôs à proposta da aluna, a monitora criou o bloco (7).

### <sup>7</sup> Festa de Despedida



**Figura 9.** Bloco de informação (7) – Festa de despedida

Nos dois últimos encontros presenciais (10 e 17 de dezembro), foram aplicadas a última prova e a prova de segunda chamada (feita por alunos que não fizeram a primeira ou a última prova), respectivamente. Na primeira aula, os alunos fizeram a prova e depois houve a confraternização. A professora-monitora ressaltou ainda que, apesar do término dos encontros presenciais, eles ainda tinham que disponibilizar seu portfólio on-line do Moodle – bloco (8) intitulado “Portfólio on-line”.

Por fim, o bloco (8) “Portfólio Online” (figura 10), era formado por um único fórum chamado *The end*. Na mensagem inicial, a monitora pedia que os alunos comentassem sobre o curso como um todo considerando seus dois componentes (on-line e presencial) e postassem seus portfólios on-line que representariam até três pontos da nota da segunda avaliação. No portfólio on-line, o aluno deveria reunir, em um arquivo (.doc), todas as suas participações na plataforma Moodle.

## 8 **Portfólio Online**



**Figura 10.** Bloco de informação (8) – Portfólio Online

O curso investigado contou, portanto, com 11 aulas presenciais complementadas por um ambiente on-line composto por 11 fóruns de discussão distribuídos em 9 blocos de informação. As atividades realizadas em cada ambiente (presencial e on-line) e já descritas nesta seção foram sintetizadas no próximo quadro (Quadro 5), que também indica as datas em que foram propostas.

<b>Data</b>	<b>Atividades presenciais</b>	<b>Atividades on-line</b>
01/10	- Apresentação do componente on-line aos alunos.	Sem atividade on-line.
08/10	- Realização de exercícios do livro (unidade 18). - Revisão: marcadores discursivos e verbos modais. - Realização da 1ª Prova.	Bloco (0) - Troca de experiências Bloco (1) - Preenchimento do perfil Bloco (2) - Discussão sobre colaboração
15/10	- Discussão sobre as questões da prova. - Realização de exercícios de compreensão textual (unidade 19). - Revisão: aposto, tempos verbais e voz passiva (unidade 19).	
22/10	- Correção de exercícios do livro (unidade 19). - Desenvolvimento de atividades com foco no reconhecimento do gênero acadêmico (unidade 21).	
29/10	- Correção de exercícios do livro. - Realização de exercícios com resumos de artigos acadêmicos (atividade extra 1). - Revisão: grupos nominais (unidade 21).	Bloco (3) - Gênero Acadêmico
05/11	- Correção de exercícios da aula anterior (atividade extra 1). - Realização de exercícios sobre gêneros acadêmicos (atividade extra 2).	
12/11	- Discussão sobre o uso do dicionário (unidade 20). - Revisão: marcadores discursivos, formas verbais e aposto.	Bloco (4) - Feira cultural (Preparativos para a Feira Cultural).
19/11	- Revisão: tempos verbais compostos e referência contextual.	Bloco (5) - Questões de provas
26/11	- Revisão (exercícios de compreensão textual). - Elaboração de atividades da Feira Cultural (Preparativos para a Feira Cultural).	Bloco (4) - Feira cultural (Preparação do e-book) Bloco (6) - Unlocking Hydrogen's Fuel Potential Bloco (7) - Festa de despedida
03/12	- Realização do evento Feira Cultural (sem aula presencial).	
10/12	- Realização da 2ª prova. - Confraternização.	
17/12	- Realização da prova de 2ª chamada.	Bloco (8) - Portfólio on-line

**Quadro 5.** Atividades realizadas nos ambientes presencial e on-line do curso investigado

Conforme já dito, descrever as atividades realizadas nos componentes presencial e on-line é necessário, mas não é o bastante para que se tenha uma visão do curso semipresencial investigado como um todo. É preciso, ainda, apontar como tais atividades e, conseqüentemente, como os ambientes (presencial e on-line) se relacionaram no desenvolvimento do curso. Para tal, foram observadas informações presentes no diário de pesquisa e no registro das mensagens dos fóruns da plataforma Moodle.

A relação entre os ambientes presencial e on-line pôde ser notada antes mesmo do início da realização das atividades na plataforma Moodle através da primeira menção que a professora-monitora fez, em aula presencial, à inserção de um componente on-line no curso. Ao apresentar o componente on-line para os alunos (no dia 1 de outubro de 2011), Tania, em princípio, deu a entender que o componente on-line seria desvinculado do presencial por dizer aos alunos que teriam o curso on-line e o presencial. Em seguida, no entanto, ela transmitiu a ideia de que haveria uma relação de continuidade entre as partes on-line e presencial do curso, pois afirmou que o trabalho feito em aula presencial também seria feito no ambiente on-line. Tendo em vista a importância do gênero acadêmico nas provas que os alunos pretendiam fazer, Tania destacou que o objetivo principal do uso do ambiente de aprendizagem no Moodle era reforçar o trabalho com textos acadêmicos, tópico também previsto para ser abordado nas aulas presenciais (cf. Anexo 01), indicando novamente alguma relação de continuidade entre os ambientes.

Outro fator relevante diz respeito às menções feitas em um ambiente sobre o outro, pois contribuíram para indicar que os dois faziam parte de um único curso e que havia alguma conexão entre eles. Alguns enunciados de atividades do ambiente on-line, por exemplo, referiam-se explicitamente ao que era feito e/ou falado no presencial como no enunciado “Na atividade dessa semana, vamos dar continuidade ao assunto abordado em sala”, encontrado em um fórum do curso. Em geral, através das instruções das atividades, os alunos também eram estimulados a ajudar uns aos outros tanto no ambiente presencial quanto no on-line. No ambiente presencial, pedia-se frequentemente que os alunos trabalhassem em duplas ou recorressem, primeiramente, a algum colega de classe diante de uma dúvida e, no ambiente on-line, pedia-se que eles dessem dicas uns aos outros para a realização das atividades propostas e comentassem as respostas dos colegas. A própria Tania costumava dar *feedback* sobre as atividades

on-line nos dois ambientes e aproveitava para pedir, no componente presencial, para que os alunos dessem *feedback* sobre as atividades on-line. Os alunos, por sua vez, pareciam sentir-se mais à vontade para compartilhar dúvidas com colegas e professora, no ambiente presencial, sobre atividades realizadas on-line.

No decorrer do curso, a relação entre seus componentes também foi estabelecida por meio de atividades que foram iniciadas no componente presencial e continuadas no on-line e vice-versa. Deu-se continuidade a tais atividades, sejam elas voltadas para o conteúdo do curso (como o gênero acadêmico) ou para um evento social (como a confraternização do final do curso), por iniciativa de Tania, minha ou até mesmo de um dos alunos sugerindo que a relação de continuidade entre os ambientes foi, de alguma forma, percebida pelos participantes.

Cumprir destacar que a integração dos ambientes presencial e on-line, mencionada nesta seção a fim de se descrever o curso em foco de forma mais completa, é retomada e discutida no capítulo de resultados como um dos aspectos significativos citados pelos participantes em seus depoimentos sobre o curso.

A seguir, os participantes da pesquisa, ou seja, a professora-monitora, o grupo de alunos e esta pesquisadora, serão caracterizados.

### 3.4. Participantes

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês instrumental (leitura) de acordo com a perspectiva de seus participantes. Os participantes desta pesquisa são: (1) a pesquisadora, (2) a professora-monitora e (3) os alunos que participaram do curso de Inglês Instrumental II investigado. Nesta seção, eles serão descritos com base em informações do primeiro questionário aplicado aos alunos, da primeira entrevista com a monitora e dos perfis disponibilizados no Moodle (cf. seção 3.5).

Tenho 26 anos, sou formada em Letras com habilitação em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2009. No quarto período da faculdade (em 2005), comecei a dar aulas de inglês geral como monitora no curso que serve de contexto para esta pesquisa, o Projeto CLAC/UFRJ. Essa foi minha primeira experiência profissional. Fui ainda professora de inglês em um curso livre onde também

era responsável por orientar a monitora do curso. Atualmente, sou professora de inglês da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e professora de inglês, contratada temporariamente, em um colégio federal do Rio de Janeiro.

Meu primeiro contato com o ensino de línguas para fins específicos foi no segundo semestre de 2005, no quinto período da faculdade, quando cursei uma disciplina optativa denominada “Abordagem ao ensino de língua instrumental”. No semestre seguinte, cursei outra optativa, uma continuação da mencionada anteriormente, voltada para a produção de material didático para ensino de línguas para fins específicos (com foco na leitura). Na sequência, no início de 2006, passei a dar aulas de inglês instrumental (leitura) no Projeto CLAC/UFRJ em vez de inglês geral (quatro habilidades). Seguindo as regras do projeto (cf. subseção 3.3.1), comecei a frequentar reuniões de orientação de inglês instrumental, as quais, muitas vezes, incluíam assistir a aulas de inglês instrumental (leitura) ministradas pela minha orientadora do CLAC em um curso de graduação da mesma universidade. Tais observações eram seguidas de reflexões do grupo de orientação sobre a aula assistida.

Ainda como monitora de inglês instrumental do CLAC, cursei, em 2007, uma optativa intitulada “Ensino de línguas via Internet”. Começou ali meu interesse pelo uso de TICs na educação. Posteriormente, participei do Projeto IngRede, que reunia participantes de várias universidades federais e visava à elaboração de material didático digital para o ensino de Inglês Instrumental (com foco na leitura). No Projeto IngRede, que teve a concepção pedagógica da Profa. Kátia Tavares (UFRJ) e coordenação da Profa. Vera L. Menezes de O. e Paiva (UFMG), atuei como co-autora de unidades didáticas publicadas em CD-Rom (PAIVA, BRAGA, TAVARES, 2008). Desde então, participo do núcleo de pesquisas LingNet – Linguagem, Educação e Tecnologia – do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ. Ao iniciar o curso de mestrado no referido programa de pós-graduação, tornei-me orientadora de inglês instrumental do CLAC.

A professora-monitora, chamada aqui pelo nome fictício Tania, tinha 25 anos no período da coleta de dados e graduou-se em Letras na habilitação Português-Inglês pela UFRJ no primeiro semestre de 2011. No entanto, ela manteve vínculo com a faculdade cursando uma disciplina optativa na Faculdade de Letras, o que lhe permitiu continuar no Projeto CLAC/UFRJ como monitora. Tania era monitora do projeto desde 2008 lidando apenas com turmas de inglês geral (quatro habilidades) e, a partir de 2011,

também com grupos de inglês instrumental. Na época da geração dos dados, além de monitora do CLAC, ela trabalhava como professora de inglês da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e já havia ensinado inglês em cursos livres anteriormente.

Tania começou a se interessar por educação a distância depois de ter participado do III Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia (Seminário LingNet) promovido na UFRJ, em 2010, no qual participou de cursos e esteve presente em palestras e comunicações sobre o uso de TICs na educação. Ela, inclusive, iniciou um curso de pós-graduação a distância sobre ensino de línguas mediado por computador na Universidade Federal de Minas Gerais em 2011. No primeiro semestre de 2011, Tania optou por inserir um componente on-line em seus cursos presenciais do CLAC de inglês geral (utilizando Grou.ps – uma plataforma de rede social que possibilita a criação de grupos com interesses em comum) e de Inglês Instrumental I (utilizando a plataforma Moodle) – no primeiro caso, por iniciativa própria e, no segundo, com o respaldo do Projeto Letras 2.0. Com interesse crescente em EaD, Tânia foi a única, dentre os monitores de inglês instrumental, a querer inserir a plataforma Moodle em seu curso no período da coleta de dados e a aceitar fazer parte desta pesquisa.

Quanto aos alunos que participaram desta pesquisa, de acordo com os registros do ambiente on-line, a turma era composta por dezessete alunos, sendo a maioria do sexo feminino (onze alunas). Apesar disso, a descrição mais detalhada do grupo de alunos, aqui apresentada, levou em conta, principalmente, os catorze alunos que responderam ao primeiro questionário (cf. seção 3.5 e Anexo 03), pois alguns não preencheram seus perfis no Moodle e outros deixaram de incluir informações importantes em seus perfis, não sendo suficientes para caracterizá-los nesta pesquisa.

O grupo de catorze alunos era composto por nove graduados, seis graduandos, uma aluna de curso pós-técnico e um com segundo grau completo que não fazia parte de outro curso exceto o de Inglês Instrumental II no período da coleta de dados. Dentre os alunos graduados, três faziam parte de um curso de pós-graduação e uma era mestre. Os alunos tinham diferentes áreas de formação, a saber: Arquitetura, Artes, Ciência da Computação, Ciências Sociais, Engenharia de Materiais, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Nutrição e Segurança do Trabalho. Embora os alunos tivessem diferentes áreas de interesse, a maioria do grupo (treze alunos) convergia no que se refere à necessidade de ler textos em inglês por exigência da vida acadêmica. Apenas um aluno queria desenvolver a habilidade de leitura em inglês por hobby.

É possível afirmar ainda que treze alunos tinham o hábito de acessar a Internet diariamente e uma em dias alternados. A Internet era usada para checar e-mails (três alunos), ler jornais e/ou revistas on-line (onze alunos), usar motores de busca (catorze alunos), acessar redes sociais (dez alunos), participar de fóruns de discussão (seis alunos), baixar músicas e/ou vídeos (oito alunos) e visitar sites voltados para o meio acadêmico (doze alunos). Uma aluna apontou que também acessava a Internet para realizar compras on-line e um outro para ter acesso a jogos on-line. Ao total, treze alunos acreditavam que a internet poderia auxiliar o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira através do acesso a textos acadêmicos, dicionários, letras de música e jogos on-line em inglês que contribuem, principalmente, para a ampliação do vocabulário em LE.

No que se refere à EaD on-line, onze alunos afirmaram que acreditavam na possibilidade de se aprender por meio de um curso on-line contanto que os alunos se dediquem mais, mostrando maior responsabilidade. Os três alunos restantes disseram não acreditar na eficácia de um curso on-line tendo em vista o pouco contato com o docente e com os outros alunos, o que julgavam ser desmotivador.

Além disso, através do questionário aplicado quando a plataforma Moodle ia começar a ser utilizada (cf. seção 3.5 e Anexo 3), foi possível conhecer o que o grupo pensava, naquele momento inicial, sobre a inserção de um componente on-line em um curso presencial, aqui considerada educação semipresencial (conforme discutido na subseção 2.2.1). A maioria, doze alunos, apontou como principal aspecto positivo dessa modalidade a maior flexibilidade de tempo e espaço, enquanto dois alunos indicaram a possibilidade de estar em contato com uma maior variedade de materiais e recursos.

Em se tratando de desvantagens, dos catorze alunos que responderam ao questionário, seis apontaram, de alguma forma, o distanciamento entre os alunos como um aspecto negativo da EaD por resultar na falta de interação entre eles e de aprendizagem em grupo. Por outro lado, quatro mencionaram a dificuldade para tirar dúvidas no momento em que elas aparecem, ou seja, a falta de *feedback* imediato e outros quatro alunos indicaram a dificuldade de lidar com os recursos tecnológicos como o principal aspecto negativo.

Vale destacar que, dentre os catorze participantes, somente cinco não fizeram parte da turma de Inglês Instrumental I de Tania no primeiro semestre de 2011 e nunca tinham tido contato com a plataforma Moodle. Todos – tendo sido alunos de Tania no

Inglês Instrumental I ou não – participaram de, pelo menos, um fórum de discussão no componente on-line do curso investigado.

A descrição feita até aqui buscou traçar o perfil geral dos alunos que participaram desta pesquisa. A seguir, dois quadros, nos quais os nomes verdadeiros dos alunos foram substituídos por nomes fictícios para manter o sigilo de suas identidades, tratam do perfil individual dos alunos. No quadro 6, informa-se sobre a formação acadêmica de cada um e algumas crenças e experiências em relação à EaD. No quadro 7, são resumidas suas visões a respeito da inserção de um componente on-line na educação presencial, relatadas antes do início do curso investigado. Espera-se estabelecer relações entre as informações apresentadas nos quadros 6 e 7 e os dados a serem analisados no próximo capítulo.

<b>Aluno</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Hábito de usar a Internet para ajudar a ler em LE</b>	<b>Experiência com o Moodle</b>	<b>Crença na eficácia de curso on-line para aprender a ler em LE</b>	<b>Participação em curso on-line e/ou semipresencial</b>
<b>Beatriz</b>	Graduação em Letras (Português- Literatura)	Sim	Não	Não	Não
<b>Carla</b>	Graduação em História Mestrado em História	Sim	Sim	Não	Sim (on-line e semipresencial)
<b>Daniel</b>	Aluno de Graduação em Geografia	Sim	Sim	Sim	Sim (on-line)
<b>Elisa</b>	Graduação em Nutrição Aluna de Mestrado em Ciência de Alimentos	Sim	Sim	Sim	Sim (semipresencial)
<b>Felipe</b>	Graduação em Arquitetura Aluno da pós-graduação em Gerência de Segurança da Informação	Sim	Sim	Sim	Sim (on-line)
<b>Joana</b>	Aluna de Graduação em Fisioterapia	Sim	Sim	Sim	Não
<b>Laura</b>	Aluna de Graduação em Geografia	Sim	Não	Sim	Não
<b>Letícia</b>	Técnico em Segurança do trabalho	Sim	Sim	Sim	Sim (on-line e semipresencial)
<b>Lucas</b>	Aluno de Graduação em Geografia	Sim	Não	Sim	Não
<b>Marcos</b>	Ensino Médio Completo	Sim	Não	Sim	Não
<b>Pedro</b>	Aluno de Graduação em Engenharia de Materiais	Sim	Sim	Sim	Sim (on-line e semipresencial)
<b>Rafaela</b>	Graduação em Nutrição Aluna de Mestrado em Ciência de Alimentos	Não	Não	Sim	Sim (on-line e semipresencial)
<b>Renato</b>	Aluno de Graduação em Ciência da Computação	Sim	Sim	Sim	Sim (on-line e semipresencial)
<b>Tatiana</b>	Graduada em Artes	Sim	Sim	Não	Sim (semipresencial)

**Quadro 6.** Perfil individual dos participantes quanto à formação acadêmica, visão e experiência sobre EaD (on-line e semipresencial)

		ALUNO
ASPECTOS POSITIVOS	Maior flexibilidade de tempo e espaço para realizar as atividades	Beatriz, Carla, Daniel, Elisa, Felipe, Joana, Letícia, Lucas, Marcos, Rafaela, Renato e Tatiana
	Maior acesso a diferentes materiais e recursos	Laura e Pedro
ASPECTOS NEGATIVOS	Distância entre os alunos	Carla, Elisa, Lucas, Marcos, Rafaela e Tatiana
	Dificuldade de obter <i>feedback</i> imediato	Beatriz, Felipe, Laura e Pedro
	Dependência do computador, dificuldades no acesso a Internet	Daniel, Joana, Letícia e Renato

**Quadro 7.** Visão dos participantes sobre educação semipresencial antes do curso semipresencial em foco

Conclui-se, a partir do quadro 6, que a maioria dos alunos que consideravam a Internet como uma ferramenta útil para o desenvolvimento da habilidade de leitura também acreditava na eficiência de um curso on-line voltado para a leitura em uma língua estrangeira. Havia ainda alunos que afirmaram nunca ter participado de um curso semipresencial mesmo tendo utilizado a plataforma Moodle no curso de inglês instrumental I (conforme mostra o quadro 6). Além disso, nota-se que a comodidade em relação ao tempo e espaço proporcionada pelas TICs é o que mais atrai os alunos para a EaD e que, de certa forma, é a mesma comodidade que pode ajudar a promover a distância entre os alunos considerada um aspecto negativo pela maioria (conforme mostra o quadro 7).

Na seção a seguir, serão apresentados os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de geração de dados adotados.

### 3.5. Procedimentos de coleta de dados

A fim de possibilitar uma compreensão mais profunda e abrangente de como o uso da modalidade semipresencial e de seus componentes são percebidos no curso investigado, optou-se pelo uso de diferentes instrumentos etnográficos de pesquisa para a geração de dados, a saber:

(1) questionário misto (isto é, com perguntas abertas e fechadas) aplicado aos alunos em

- aula presencial, quando o Moodle começou a ser usado no curso (cf. Anexo 03);
- (2) diário de pesquisa mantido por esta pesquisadora redigido a partir de notas de campo (produzidas durante a observação das aulas presenciais), incluindo comentários e reflexões dos participantes sobre o curso e seus dois componentes (presencial e on-line), além de reflexões sobre o próprio processo de pesquisa;
  - (3) entrevista face a face gravada em áudio com a professora em formação antes do início do curso (cf. Anexo 04);
  - (4) registro de mensagens da plataforma, ou seja, todas as mensagens postadas pelos participantes no ambiente on-line;
  - (5) questionário (com perguntas abertas) aplicado aos alunos via e-mail (cf. Anexo 05);
  - (6) entrevista realizada com os alunos via e-mail após o término do curso (cf. Anexo 06) e
  - (7) entrevista realizada com a professora-monitora através do Skype após o término do curso.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário misto direcionado aos alunos com o intuito de obter informações que permitissem traçar o perfil dos participantes bem como saber suas experiências e opiniões a respeito de cursos on-line e/ou semipresenciais. O questionário foi aplicado e respondido por catorze alunos em uma aula presencial no dia em que seriam iniciadas as atividades no componente on-line do curso. Os dados gerados foram analisados e já apresentados na seção anterior, onde os alunos foram caracterizados. A seguir, apresento um quadro indicando as perguntas do questionário – instrumento 1 – (cf. Anexo 03) e seus objetivos específicos, desconsiderando o item dados pessoais presente no questionário, para auxiliar na descrição dos participantes.

<b>Perguntas do Questionário</b>	<b>Objetivos das Perguntas</b>
<b>Perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 6</b>	Caracterizar o participante.
<b>Perguntas 7, 8, 9, 10 e 11</b>	Identificar a visão e a experiência do aluno sobre EaD.
<b>Perguntas 12 e 13</b>	Identificar a visão do aluno a respeito dos aspectos positivos e negativos da inserção de um componente on-line em um curso presencial.

**Quadro 8.** Objetivos das perguntas do primeiro questionário aplicado aos alunos

O questionário (instrumento 1) foi aplicado logo depois que esta pesquisadora se apresentou e informou os objetivos da pesquisa aos alunos. Cientes da realização da pesquisa, todos os participantes autorizaram, para fins desta investigação, a utilização dos dados obtidos por todos os instrumentos adotados, uma vez que lhes foi garantido o uso de pseudônimos no lugar de seus nomes verdadeiros e a exclusão de outros dados pessoais eventualmente mencionados tanto nos ambientes presencial e on-line do curso quanto nos questionários e entrevistas utilizados. Buscou-se, assim, respeitar questões éticas de privacidade.

Iniciado o uso do componente on-line e diante do consentimento dos participantes, as aulas presenciais passaram a ser observadas por esta pesquisadora continuamente, sem que fosse considerado necessário gravá-las em áudio, uma vez que o objetivo deste estudo não era analisar as interações ocorridas no ambiente presencial. Por outro lado, a partir das observações, foram feitas notas de campo, incluindo resumos das aulas e o registro escrito de comentários espontâneos dos participantes sobre os ambientes do curso. Dessa forma, foi possível obter dados referentes ao componente presencial que possibilitaram uma descrição mais detalhada e abrangente do contexto do curso (cf. seção 3.3.3). As notas de campo foram inseridas no diário de pesquisa (instrumento 2) mantido por esta pesquisadora antes do início, durante a implementação e após o término do curso investigado.

O diário de pesquisa (instrumento 2) foi utilizado como ferramenta para geração de dados neste estudo, pois, segundo Mc Donough e Mc Donough (1997), ele permite que o pesquisador registre suas reflexões sobre o fenômeno estudado. Dessa forma, foi possível registrar minha visão sobre o curso, considerando o comportamento dos participantes nas partes presencial e on-line e as relações que eles estabeleceram entre esses dois ambientes. Além disso, o diário serviu para documentar anotações feitas a partir de sessões de orientação e conversas informais com a professora-monitora.

Foi considerada ainda a possibilidade de que Tania, a exemplo desta pesquisadora, mantivesse um diário de pesquisa no qual ela registraria suas reflexões acerca do curso. Tal prática contribuiria significativamente para o desenvolvimento de Tania como professora e forneceria dados úteis para esta pesquisa. No entanto, Tania não conseguiu manter um diário de pesquisa devido a sua sobrecarga de trabalho, indicada já na primeira entrevista concedida por ela (instrumento 3), realizada face a face e gravada em áudio logo após o início do curso de Inglês Instrumental II (20 de

agosto). Com a entrevista (instrumento 3), pretendia-se, além de caracterizar a professora-monitora, observar suas expectativas e objetivos em relação ao curso, principalmente, diante da inserção do componente on-line.

Outro instrumento adotado foi o registro de mensagens dos fóruns do ambiente on-line do curso (instrumento 4). Produziu-se um total de 240 mensagens que foram armazenadas no computador desta pesquisadora e ao mesmo tempo encontram-se disponíveis no AVA do curso. O registro das mensagens dos fóruns foi feito ao longo do curso e possibilitou verificar a percepção dos alunos sobre o ambiente on-line de maneira mais espontânea, sem que tivessem sido questionados por esta pesquisadora.

Após o término do curso, um segundo questionário (instrumento 5) direcionado aos alunos foi aplicado via e-mail e também disponibilizado em um formulário on-line (cf. Anexo 05). Assim, pretendia-se ter acesso ao ponto de vista dos alunos sobre o curso como um todo (aspectos positivos e negativos) e, principalmente, sobre seus componentes on-line e presencial no que se refere aos tipos de atividades propostas, aos conteúdos abordados, aos papéis da professora e dos alunos e à interação entre participantes. Dos catorze alunos que responderam ao primeiro questionário, oito responderam ao segundo. Apresento, no quadro abaixo, as perguntas do segundo questionário aplicado aos alunos – instrumento 5 – (cf. Anexo 05) e seus objetivos específicos associados às perguntas norteadoras desta investigação (cf. Introdução e seção 3.1).

<b>Perguntas do Questionário</b>	<b>Objetivos das Perguntas</b>
<b>Perguntas 1, 2 e 4</b>	Identificar a percepção dos alunos sobre o uso da modalidade semipresencial e sugestões para o aperfeiçoamento do curso na modalidade semipresencial (questão de pesquisa 1).
<b>Perguntas 3</b>	Identificar características dos componentes on-line e presencial (questão de pesquisa 2).

**Quadro 9.** Objetivos das perguntas do segundo questionário aplicado aos alunos

Diante de algumas respostas pouco claras obtidas com o segundo questionário (instrumento 5), houve a necessidade de aprofundá-las, principalmente, no que diz respeito à visão dos alunos sobre a modalidade semipresencial como um todo. Dessa forma, deu-se continuidade à geração de dados por meio de uma entrevista com os alunos (instrumento 6). Realizou-se ainda uma segunda entrevista com Tania (instrumento 7) a fim

de observar a percepção dela a respeito de seu curso de Inglês Instrumental II na modalidade semipresencial, considerando semelhanças e diferenças entre os componentes presencial e on-line e possíveis mudanças que ela faria no planejamento e implementação dos ambientes e do curso como um todo. Devido a limitações de tempo e espaço, tais entrevistas foram realizadas on-line. A entrevista concedida pelos alunos foi feita via e-mail, o que exigiu sucessivas trocas de mensagens (ver a mensagem inicial no Anexo 05). Já a concedida pela professora foi feita via Skype (software que possibilita comunicação síncrona gratuita através da internet por meio de conexões sobre VoIP - voz sobre IP) e gravada em áudio.

Convém esclarecer que a entrevista foi adotada como ferramenta de coleta de dados nesta pesquisa, pois nos permite obter dados que evidenciem a perspectiva do participante podendo indicar também itens não percebidos pelo pesquisador anteriormente (ERICKSON,1988). Diante do interesse desta pesquisa pela visão dos participantes, a entrevista mostrou-se um instrumento relevante. Tendo em vista a necessidade de que houvesse certa flexibilidade durante o processo de entrevista, concedendo ao entrevistado alguma influência sobre o rumo desse processo, optou-se por conduzir entrevistas semi-estruturadas (instrumentos de pesquisa 3, 6 e 7) nas quais o pesquisador, focado no objetivo da entrevista, em vez de pré-determinar as perguntas a serem feitas ao entrevistado, pré-seleciona tópicos que guiarão o curso da mesma (NUNAN, 1992). Cumpre esclarecer que, no caso da entrevista por e-mail com os alunos (instrumento 6), conforme já dito, foi enviada uma mensagem inicial com questões que, embora pré-definidas, eram um ponto de partida para uma possível troca de mensagens que contemplariam, a partir das respostas dos alunos, novos tópicos não previstos. A entrevista feita por Skype com a professora (instrumento 7), por outro lado, foi desenvolvida a partir de depoimentos dados pela professora em outros instrumentos e que precisavam ser esclarecidos ou aprofundados.

Antes de passar para a próxima seção, apresento um quadro que mostra os instrumentos etnográficos empregados nesta investigação, o momento e o ambiente em que os dados foram gerados, quais participantes estavam envolvidos e com qual objetivo cada instrumento foi utilizado, resumindo o que foi abordado nesta seção.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA				
	MOMENTO DA GERAÇÃO DE DADOS	AMBIENTE DA GERAÇÃO DE DADOS	PARTICIPANTES	OBJETIVOS
<b>1. Questionário misto</b>	Antes do início do curso na modalidade semipresencial.	Presencial.	Alunos (14 participantes).	Ter acesso ao perfil do grupo de alunos.
<b>2. Diário de pesquisa</b>	Antes do início, ao longo e após o término do curso na modalidade semipresencial.	Presencial e on-line (na plataforma Moodle).	Pesquisadora.	Registrar: - características do curso no ambiente presencial; - a visão dos participantes sobre o curso expressa de forma mais espontânea; - as reflexões da pesquisadora sobre o curso.
<b>3. Entrevista semi-estruturada 1</b>	Antes do início do curso na modalidade semipresencial.	Presencial.	Professora em formação.	Ter acesso ao perfil da professora-monitora e as suas expectativas e objetivos em relação ao curso diante da inserção do componente on-line.
<b>4. Registro de mensagens dos fóruns.</b>	Ao longo do curso na modalidade semipresencial.	On-line (na plataforma Moodle).	Professora em formação e alunos.	Ter acesso a características do curso no ambiente on-line e à percepção dos alunos sobre o curso na modalidade semipresencial expressada de forma mais espontânea.
<b>5. Questionário com perguntas abertas</b>	Após o término do curso na modalidade semipresencial.	On-line (via e-mail).	Alunos (8 participantes).	Ter acesso à percepção dos alunos sobre o curso na modalidade semipresencial e seus componentes (presencial e on-line).
<b>6. Entrevista semi-estruturada 2</b>	Após o término do curso na modalidade semipresencial.	On-line (via e-mail).	Alunos (4 participantes).	Ter acesso a uma perspectiva mais aprofundada dos alunos sobre a modalidade semipresencial que a indicada no questionário anterior.
<b>7. Entrevista semi-estruturada 3</b>	Após o término do curso na modalidade semipresencial.	On-line (via Skype).	Professora-monitora.	Ter acesso à percepção da professora-monitora sobre o curso na modalidade semipresencial e seus componentes (presencial e on-line).

**Quadro 10.** Descrição dos instrumentos de geração de dados

### 3.6. Procedimentos de análise de dados

Conforme descrito na seção anterior, nesta pesquisa, foram utilizados sete instrumentos de geração de dados: diário de pesquisa, registro de mensagens, dois questionários e três entrevistas. O uso de diferentes instrumentos etnográficos de pesquisa gerou diversos tipos de dados, possibilitando que se tivesse uma visão mais abrangente do assunto estudado. Os dados coletados foram analisados em cinco fases.

Na primeira fase, foram analisados os dados obtidos a partir do primeiro questionário (cf. Anexo 3) aplicado aos alunos e da gravação em áudio da primeira entrevista realizada com Tania. O objetivo da análise era identificar a visão da professora-monitora e dos alunos sobre o uso da modalidade semipresencial no curso de Inglês Instrumental II (voltado para leitura) antes de seu início. Com a entrevista, pretendia-se verificar também, através dos objetivos de Tania, como ela caracterizava os ambientes presencial e on-line do curso ainda na fase do seu planejamento.

A gravação da entrevista com Tania foi feita em um aparelho de mp4 e transferida para o computador desta pesquisadora. A partir de uma primeira audição dessa entrevista, além da identificação de dados que caracterizassem a monitora, foi feita uma transcrição seletiva considerando apenas os trechos relevantes às perguntas de pesquisa, contendo, portanto, informações sobre a visão de Tania acerca do uso da modalidade semipresencial e de seus componentes. Depois, o primeiro questionário respondido pelos alunos foi lido e as informações que pudessem caracterizar o grupo de alunos foram destacadas e contabilizadas. Iniciou-se, em seguida, a releitura desse questionário focando na visão dos alunos sobre a inserção do componente on-line em um curso presencial de inglês instrumental antes do início do mesmo. Para tal, através da observação do campo semântico-lexical presente nas respostas dos participantes, buscou-se identificar núcleos de significado relacionados ao foco proposto acima. A partir disso, foi gerada uma tabela associando os referidos núcleos de significados aos participantes, identificados a partir desse momento com nomes fictícios.

A segunda fase de análise foi voltada para a leitura e releitura do segundo questionário respondido pelos alunos e dos dados provenientes da entrevista feita com eles. Em princípio, os dados do segundo questionário foram organizados em tabelas de modo que todas as respostas a um mesmo item estivessem agrupadas facilitando a sua visualização. Depois, uma primeira leitura foi feita em busca de núcleos de significado

referentes aos aspectos positivos e negativos do curso em questão na modalidade semipresencial e às sugestões para seu aprimoramento. Vale destacar que, embora esses tópicos fossem alvo dos itens 1, 2 e 4 do questionário (cf. Anexo 5), as respostas ao item 3 (cf. Anexo 5) também foram levadas em conta para identificar os referidos tópicos, uma vez que foi possível, de alguma forma, encontrar nesse item a menção a pontos positivos e negativos do curso semipresencial investigado.

Depois, uma releitura do segundo questionário foi feita com foco em núcleos de significado sobre as semelhanças e diferenças entre os componentes (presencial e on-line) do curso no que diz respeito: (a) aos conteúdos abordados, (b) aos tipos de tarefas, (c) ao papel do aluno, (d) ao papel da professora-monitora, (e) à interação entre alunos e (f) à interação entre alunos e professora-monitora. Assim como na primeira leitura, foi necessário considerar a possibilidade de encontrar núcleos de significado relacionados à determinada categoria no espaço previsto para outra. Um aluno, por exemplo, referiu-se à natureza das tarefas ao responder sobre o tópico papel do aluno.

Ao término dessa primeira leitura, constatou-se que as respostas obtidas não foram suficientes para investigar a visão dos alunos a respeito do curso na modalidade semipresencial (aspectos positivos e negativos e sugestões), havendo, então, uma necessidade de aprofundar essa perspectiva dos alunos, o que foi feito através da entrevista. Uma primeira leitura das respostas às questões iniciais da entrevista mostrou itens que precisavam ser esclarecidos nas respostas de cada participante, de modo a gerar outros questionamentos que foram enviados novamente por e-mail para os respectivos alunos. Ao fim desse processo de indas e vindas de respostas e questionamentos por e-mail, os dados da entrevista foram colocados em uma tabela a fim de que aqueles referentes a um mesmo item fossem agrupados. Em seguida, os dados foram lidos com o intuito de encontrar núcleos de significado sobre o uso da educação semipresencial no curso investigado (conforme a necessidade sinalizada anteriormente). Além disso, foi possível identificar aqueles relacionados às semelhanças e diferenças entre as partes presencial e on-line.

A terceira fase foi dedicada à análise da segunda entrevista feita com a professora-monitora, gravada em um aparelho de mp4 e transferida para o computador desta pesquisadora. Foram lidas as anotações feitas pela pesquisadora durante a entrevista para identificar núcleos de significado referentes à percepção de Tania sobre os temas estudados, isto é, educação semipresencial como um todo e seus componentes

presencial e on-line. Com o mesmo intuito, a gravação da entrevista foi ouvida resultando em uma transcrição seletiva de trechos pertinentes.

Na quarta fase de análise, foram observados o diário de pesquisa da pesquisadora e o registro de mensagens dos fóruns do Moodle do curso. Eles foram lidos em busca de dados que ilustrassem a visão dos participantes indicada pelos núcleos de significado identificados até então, a partir dos outros instrumentos. Por fim, na quinta fase de análise, os núcleos de significado destacados em todos os instrumentos foram lidos novamente com o intuito de identificar regularidades e discrepâncias à luz da fundamentação teórica deste estudo (cf. Capítulo 2). Criadas as categorias referentes aos objetivos de cada questão de pesquisa, tais núcleos foram organizados em uma tabela.

Trata-se, portanto, de uma análise dos dados gerados através dos instrumentos de pesquisa na qual a interpretação deles se deu em um processo de idas e vindas, em que foram analisados e revisados. A análise dos dados obtidos será apresentada no próximo capítulo a partir das categorias encontradas, considerando as perguntas de pesquisa e à luz da fundamentação teórica discutida no capítulo 2.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos, tendo em vista a metodologia descrita no capítulo 3. Considerando as vantagens e desvantagens associadas ao uso da modalidade semipresencial, apontadas no capítulo 2, foram identificados aspectos positivos e negativos relacionados a essa modalidade, com base na perspectiva dos participantes. Além disso, foram investigadas as percepções dos participantes a respeito das características dos dois componentes do curso em foco, o on-line e o presencial. Esta pesquisa foi realizada, portanto, com o intuito de responder às perguntas apresentadas na introdução e no capítulo 3 e que serão aqui retomadas:

1. Na perspectiva dos participantes (alunos e professora-monitora), quais são os aspectos positivos e negativos do uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos voltado para o ensino de leitura (conhecido como curso de Inglês Instrumental) ? Quais as sugestões dos participantes para o aperfeiçoamento do curso oferecido nessa modalidade?
2. Na perspectiva desses participantes, quais são as semelhanças e as diferenças entre os componentes on-line e presencial do curso em questão, considerando os conteúdos abordados, os tipos de tarefas, os papéis do aluno e da professora-monitora, a interação entre alunos e entre alunos e professora-monitora?

Dessa forma, apresento os resultados relativos a cada pergunta de pesquisa nas seções 4.1 e 4.2. Em ambas, serão analisados os núcleos de significados encontrados a partir dos dados gerados através dos instrumentos de pesquisa, especificados no capítulo 3 (cf. seção 3.5). Além disso, os resultados serão associados à fundamentação teórica presente no capítulo 2. Vale destacar também que, por questões éticas, os nomes dos participantes são fictícios a fim de que suas identidades permaneçam em sigilo, conforme já mencionado na seção 3.4.

Alguns fragmentos dos dados foram grifados para facilitar a localização das partes destacadas no decorrer da análise. Após cada dado transcrito, identifico o participante e utilizo abreviações para indicar através de qual instrumento o dado foi gerado. Tais abreviações estão listadas na tabela a seguir:

<b>DP</b>	Diário de pesquisa.
<b>E1</b>	Primeira entrevista com a professora em formação.
<b>E2</b>	Segunda entrevista com a professora em formação.
<b>E3</b>	Entrevista com os alunos.
<b>Q1</b>	Primeiro questionário (com perguntas abertas e fechadas) direcionado aos alunos.
<b>Q2</b>	Segundo questionário (com perguntas abertas) direcionado aos alunos.
<b>RM</b>	Registro de mensagens postadas no Moodle.

**Quadro 11:** Abreviações dos instrumentos utilizados para a geração de dados

É importante ressaltar que o registro de mensagens postadas no Moodle não se refere somente àquelas encontradas nos fóruns como resposta a alguma tarefa, mas também inclui as mensagens que iniciam os fóruns e apresentam os enunciados dessas tarefas, elaborados pela professora-monitora.

#### 4.1. Aspectos positivos e negativos da modalidade semipresencial e sugestões para seu aperfeiçoamento

Considerando a importância que a educação semipresencial vem adquirindo no cenário educacional (conforme apontado na introdução desta pesquisa), esta seção, dividida em três subseções, tem por objetivo compreender o que leva os participantes a se aproximar e a se afastar dessa modalidade. Nas subseções 4.1.1 e 4.1.2, são discutidos os dados referentes aos aspectos positivos e negativos do curso, respectivamente. A subseção 4.1.3. é dedicada à análise dos dados relativos às sugestões dos participantes para o aperfeiçoamento do curso semipresencial pesquisado.

#### 4.1.1. Aspectos positivos

Em se tratando de aspectos positivos, é preciso lembrar que participar de um curso na modalidade on-line ou semipresencial pode ser uma boa oportunidade para perceber que recursos tecnológicos podem ser ferramentas de aprendizagem relevantes. Ao optar por inserir um componente on-line em seu curso de inglês para fins específicos, Tania, a professora-monitora, almeja fazer com que os alunos percebam que a internet pode proporcionar experiências enriquecedoras para a aprendizagem, como mostra o depoimento a seguir:

*“...eu acho que meu objetivo principal de usar o AVA é que eu gostaria que os próprios **alunos percebessem a importância que a Internet pode ter na nossa vida com todas as ferramentas que a Internet pode oferecer para a aprendizagem.**” Tania (E1)*

O trecho acima refere-se à expectativa de Tania ao adotar a modalidade semipresencial, já que ele é proveniente da primeira entrevista concedida pela professora-monitora antes do início do curso. Tania acredita que o uso da Internet traz como vantagem ao curso semipresencial o estabelecimento de relações entre o que o aluno aprende com a vida dele e com o que acontece no mundo, como se pode ver no depoimento a seguir:

*“Usando a tecnologia, o aluno insere a realidade, o cotidiano dele na vida acadêmica. Ele tem acesso a textos no mundo inteiro. Os alunos podem perceber que o ensino on-line não é de baixa qualidade. Acho que **os alunos conseguiram perceber a importância da Internet.**” Tania (E2)*

No trecho acima, já com base no curso oferecido, Tania, em sua segunda entrevista, afirma ter alcançado seu objetivo, pois acredita que a possibilidade de aprender através da internet ficou clara para os alunos. A aluna Elisa, através do segundo questionário, comprova a percepção de Tania ao dizer que a parte on-line do curso foi boa, pois lhe proporcionou a oportunidade de aprender a utilizar uma nova ferramenta de ensino além do conteúdo do curso em si.

*“A parte on-line ... é bom no sentido de aprender uma ferramenta nova de ensino.” Elisa (Q2)*

Cabe ressaltar que Elisa foi a única aluna que mencionou esse aspecto positivo do uso da modalidade semipresencial no curso. A oportunidade de aprender a aprender com a tecnologia é mais valorizada pela professora-monitora, uma vez que foi ela quem planejou a inserção da tecnologia no curso. Talvez mais alunos apontassem esse aspecto positivo se Tania tivesse sinalizado tal vantagem para eles no decorrer do curso tanto no componente on-line quanto no presencial.

Outro aspecto positivo identificado diz respeito à extensão da carga horária do curso viabilizada pelo uso do componente on-line no curso, como revela o próximo trecho:

*“...(o ambiente on-line) é uma maneira de fazer com que os alunos estejam mais próximos do curso durante a semana.” Tatiana (E3)*

Tatiana acredita que o ambiente on-line foi capaz de manter os alunos focados no curso por mais tempo, visto que os encontros presenciais ocorriam somente uma vez por semana (como apontado na descrição do contexto na seção 3.3). A maior proximidade com o curso trouxe outro benefício referente ao aumento da carga horária, que foi identificado por Rafaela e Pedro nos fragmentos abaixo encontrados no segundo questionário:

*“...atividades de casa, como as tarefas on-line para manter sempre o contato com a língua.” Rafaela (Q2)*

*“O ambiente on-line tinha um foco em gramática que o ambiente presencial não permitia com maior ênfase devido ao curto intervalo de tempo...” Pedro (Q2)*

De acordo com esses relatos, Rafaela e Pedro perceberam que o maior contato com o curso proporcionou a ampliação do contato dos alunos com o conteúdo da língua

estudada. Assim, eles vão além da comodidade de poder se dedicar ao curso a qualquer momento de acordo com a disponibilidade de cada um. Ao optar pelo uso do advérbio “sempre”, Rafaela mostrou reconhecer a possibilidade de estender o período de quatro horas semanais (concentradas em um único dia) dedicadas ao estudo da língua inglesa para um período de tempo ilimitado distribuídos em qualquer dia da semana, conforme apontado por Moran (2000). Pedro também percebeu que houve mais tempo para lidar com a língua alvo, sendo ainda mais específico por se referir à possibilidade de ampliar o conteúdo gramatical estudado através do AVA. Para ele, a parte on-line serviu para abordar tópicos diferentes daqueles vistos na parte presencial, os quais ele sugere que não poderiam ser tratados se o componente no Moodle não tivesse sido inserido no curso, justamente por causa da curta duração das aulas.

Cumprе destacar, entretanto, que, apesar da observação de Pedro, notas de campo presentes no meu diário de pesquisa revelam que tópicos gramaticais foram trabalhados em aula presencial, como se pode ver a seguir:

*“Hoje, antes da prova, a professora-monitora propôs um exercício de compreensão textual. O texto também possibilitou que ela **fizesse uma revisão de verbos modais e marcadores discursivos, principalmente.**” Pesquisadora (DP, dia 08/10/2011)*

*“Os exercícios da aula anterior foram corrigidos e, a partir do texto, Tania **revisou apostos, tempos verbais (presente e passado simples) e voz passiva** através da unidade 19...” Pesquisadora (DP, dia 15/10/2011)*

*“Além disso, Tania propôs que os alunos **relessem trechos de textos (Já trabalhados no livro) para identificar tempos verbais mais utilizados e os motivos pelos quais foram usados.**” Pesquisadora (DP, dia 19/11/2011)*

Na verdade, o trabalho com tópicos gramaticais ocorreu com mais frequência e de forma mais explícita no ambiente presencial do que no on-line (como pode ser percebido através da descrição das atividades realizadas no curso feita na subseção 3.3.3). Talvez Pedro não tenha percebido isso por ter participado pouco dos fóruns do Moodle. Por outro lado, ele era assíduo nas aulas presenciais, nas quais alunos e professora-monitora faziam comentários sobre as atividades do Moodle caso fosse preciso. Tais comentários possivelmente influenciaram a perspectiva de Pedro.

A partir de notas de campo, observa-se que, ao tratar de verbos modais durante uma aula presencial, Tania disse aos alunos que há muitos sites interessantes que disponibilizam atividades envolvendo tópicos gramaticais e que iria disponibilizar o endereço de alguns deles no ambiente on-line do curso o que ela acabou não fazendo. Em outro momento presencial, a professora-monitora perguntou aos alunos se os tempos verbais que estavam trabalhando naquela ocasião eram semelhantes aos encontrados nos textos das tarefas on-line.

*“Hoje após a correção de um exercício, um aluno falou que a gramática do inglês é muito difícil e Tania disse que há vários sites com explicações e exercícios de gramática para ajudar e que indicaria alguns deles no Moodle do curso. Achei bom para mostrar aos alunos como a internet pode ser útil à aprendizagem.” Pesquisadora (DP, aula do dia 08/10/2011)*

*“Hoje foi a última aula antes da prova e Tania fez uma revisão. Durante a correção, Laura teve uma dúvida sobre present perfect. Depois de ajudar a aluna, Tania perguntou ao grupo se estavam encontrando dificuldades com os tempos verbais das tarefas do Moodle. Achei interessante, pois mostra que Tania está tentando relacionar os dois ambientes e fazer com que os alunos notem que o que é feito em sala de aula também está presente no on-line.” Pesquisadora (DP, aula do dia 26/11/2011)*

Diante desses comentários, Pedro deve ter concluído que os tópicos gramaticais eram aprofundados no ambiente on-line, ainda que não se saiba exatamente o que o aluno entende por dar mais ênfase à gramática, já que ele não se disponibilizou a conceder uma entrevista na qual sua visão poderia ter sido esclarecida. De qualquer forma, o depoimento de Pedro deixa clara sua opinião de que a carga horária do curso em sua modalidade presencial é insuficiente para dar conta, de forma satisfatória, de todos os assuntos que precisariam ser abordados ou que gostaria que fossem tratados. Essa insuficiência torna-se ainda mais evidente através dos trechos a seguir, encontrados no meu diário de pesquisa, onde o componente on-line também aparece como ferramenta capaz de suprir as lacunas causadas pelo pouco tempo de aula presencial.

*“Hoje, ao perceber que o tempo da aula estava acabando, Tania disse aos alunos que não daria tempo para fazerem a atividade da feira*

*cultural. Os alunos começaram a discutir quando realizariam a atividade até que eu **sugeri que fosse feita no ambiente on-line**. Todos gostaram da ideia e a professora ficou de abrir um espaço no Moodle para isso.” Pesquisadora (DP, aula do dia 26/11/2011)*

*“Hoje, no final da aula, Tania deu a ideia de o grupo fazer uma festinha na próxima aula (última aula) a fim de confraternizarem uns com os outros. Como **estava praticamente na hora da saída, Elisa sugeriu que a confraternização fosse organizada no ambiente on-line**. Achei interessante o fato da ideia partir de uma aluna. Parece que ela percebeu que o curso não se limita ao presencial.” Pesquisadora (DP, aula do dia 26/11/2011)*

Minha condição de orientadora da professora-monitora permitiu que eu fizesse uma intervenção para lembrar os participantes de que poderiam recorrer a umas das vantagens do componente on-line, ou seja, a flexibilização do tempo. A aluna Elisa também enxergou a possibilidade de estender o tempo da aula presencial, mesmo para tratar de um evento social. Com a proximidade do término da aula e a necessidade de ir embora, ela sugeriu que todos continuassem a organizar a festa no Moodle. Dessa vez, a sugestão partiu de uma aluna, mas sua atitude pode ter sido influenciada pela minha intervenção, feita antes no mesmo dia. A extensão da carga horária do curso devido à inserção de um componente on-line no curso apresenta-se, então, como um aspecto positivo tanto para alunos (Elisa, Pedro, Rafaela, Tatiana) quanto para esta pesquisadora. No entanto, há de se considerar que a ampliação da carga horária pode se tornar um aspecto negativo, tendo em vista que o docente pode acabar sobrecarregando o aluno propondo muitas tarefas por ter mais tempo disponível.

A modalidade semipresencial é capaz de ampliar também as chances que os participantes têm para estreitarem os laços afetivos, visto que o ambiente on-line pode representar um espaço de interação social, conforme foi observado em diferentes instrumentos de coleta de dados.

*“...um ponto positivo foi a parte on-line, pois **pude conhecer melhor os meus colegas e, dessa forma, interagir melhor**.” Beatriz (Q2)*

*“**Maior integração e interesse dos alunos** (com a parte on-line).” Tatiana (E3)*

Beatriz constatou que ela pôde conhecer melhor os outros alunos por meio do AVA. Tatiana, por sua vez, apontou uma maior integração entre os alunos. Ambas as percepções podem ser atribuídas às interações ocorridas nos fóruns do Moodle, onde os alunos costumavam compartilhar suas experiências além de dificuldades e opiniões sobre as atividades. Tal prática era encorajada através de tarefas on-line como a do bloco de informação (0) do Moodle intitulado “Sala do Café” (cf. subseção 3.3.3), em que foi pedido para os alunos identificarem alguma experiência relevante em suas vidas. Provavelmente, o caráter pessoal desses relatos contribuiu para que Beatriz afirmasse que pôde conhecer seus colegas melhor a partir do ambiente on-line. Talvez a falta de tempo do componente presencial (já mencionada anteriormente) tenha inviabilizado a realização de atividades semelhantes nesse ambiente. Além disso, o ambiente virtual é capaz de deixar alguns participantes mais à vontade para interagir, estimulando uma maior proximidade e, até mesmo, certa cumplicidade entre os alunos que podem resultar na maior integração percebida por Tatiana.

Os próximos dados, registros de mensagens dos fóruns, nos permitem verificar que havia informalidade na interação entre os discentes.

*“Olá, pessoal!! Por mim, temos a comemoração, rrsrsrs. Vamos decidir o que cada um irá levar? Bjus, Laura” Laura (RM, Fórum ‘Preparativos: o que levar’)*

*“Vou levar minha boca o/ ” Marcos (RM – Fórum ‘Preparativos: o que levar’)*

*“Bonito, eu te acompanho então, rrsrsrsrsrs” Laura (RM – Fórum ‘Preparativos: o que levar’)*

*“Eeeee...Essa realmente é uma ótima parte do curso... adoro!” Tatiana (RM – Fórum ‘Preparativos: o que levar’)*

Ao observar como os alunos interagiam nesses fóruns, a pesquisadora notou que eles tinham liberdade para brincar uns com os outros, fazendo com que ela caracterizasse o ambiente como descontraído em uma nota de campo.

*“Interessante observar a interação dos alunos no fórum criado para a organização da confraternização. **Percebo um ambiente descontraído** que indica haver certa liberdade entre eles para fazerem brincadeiras uns com os outros. Isso pode ser facilitado pelo tema do fórum, um evento social. Na verdade, acho que mostra que **eles estão mais próximos**, pois é complicado brincar com quem não se tem certa intimidade.” Pesquisadora (DP, dia 10/12/2011)*

Embora tenha consciência de que o fórum trata de um evento social (uma confraternização), o que facilita a descontração, acredito que há laços afetivos e/ou pessoais unindo o grupo, tendo em vista que a informalidade se estendia para as aulas presenciais. Com base na minha perspectiva e na dos alunos, é possível afirmar que a inserção de atividades a distância na modalidade presencial pode resultar no enriquecimento da experiência social do discente, conforme indicado por Azevêdo (2003).

Outro ponto positivo apontado nos dados refere-se à forma como foi planejado o volume das tarefas do curso com a inserção do componente on-line. Durante a entrevista, três alunas (Joana, Beatriz e Tatiana) se mostraram satisfeitas com o volume de tarefas do curso, sendo que uma delas – Tatiana – destacou inclusive a contribuição das muitas atividades on-line para seu desenvolvimento classificando-as como eficazes e produtivas.

*“(A quantidade de exercícios) foi **satisfatória**.” Joana (E3)*

*“**Não houve sobrecarga** de atividades.” Beatriz (E3)*

*“**Não houve sobrecarga. Volume alto, porém extremamente eficaz e produtivo**.” Tatiana (E3)*

As opiniões das alunas devem estar relacionadas a medidas tomadas pela professora-monitora para que a inserção do Moodle no curso não representasse uma sobrecarga para os alunos. Considerando que o componente on-line não implicava diminuição de carga horária presencial no contexto investigado (descrito na subseção 3.3.3), Tania declarou durante a segunda entrevista que optou por substituir os trabalhos de casa do livro pelas tarefas on-line.

*“Acho que **para os alunos não foi muito desgastante**. A partir do uso da parte on-line não tinha mais trabalho de casa no livro, por exemplo.”  
Tania (E2)*

O equilíbrio entre a carga de trabalho prevista para o ambiente on-line e para o ambiente presencial é um dos desafios de um curso semipresencial. Quando os participantes consideram que esse equilíbrio é atingido, as chances de um maior engajamento dos alunos no curso são maiores.

Os dados apontam ainda para o aumento do interesse dos alunos pelo curso devido ao uso da tecnologia. Em sua primeira entrevista, Tania mencionou que a internet pode de aumentar o interesse dos alunos, uma vez que é capaz de motivá-los a se dedicarem mais ao curso.

*“Acredito que vai influenciar de forma positiva, porque eu acredito que **a Internet deve e vai ser um incentivo para eles e conseqüentemente eles acabam estudando mais e assim eu acredito que eles vão ter um resultado melhor até mesmo na hora de discutir algum texto em sala ou então analisar alguma outra questão... acho que a influência vai ser grande, mais em relação ao aprendizado dos alunos e de repente até no interesse mesmo.**” Tania (E1)*

Trata-se de um depoimento dado antes do início do curso, logo se refere às expectativas da professora-monitora em relação do curso e não as suas percepções sobre ele. Já no fragmento a seguir, retirado de uma entrevista realizada após o término do curso, Beatriz relata ter percebido o aumento do interesse dos alunos como consequência da inserção do componente on-line.

*“Acho que os alunos ficaram **mais motivados (com a parte on-line).**”  
Beatriz (E3)*

A expectativa da professora-monitora (ao início do curso) e a percepção da aluna (após o término do curso) nos remetem à ideia presente na literatura da área de que o componente on-line pode ser visto como um elemento capaz de motivar os alunos a participarem mais do curso (CARNEIRO, 2010).

Conclui-se que há diversos aspectos positivos que podem aproximar os participantes de cursos semipresenciais. Em resumo, os aspectos positivos do uso da modalidade semipresencial no curso investigado sob a perspectiva dos participantes foram:

- oportunidade de aprender a aprender com a tecnologia (além do conteúdo do curso em si);
- extensão do tempo da carga horária do curso através do ambiente on-line;
- ambiente on-line como espaço de interação social (proporcionando mais chances para a criação de laços pessoais/ afetivos);
- adequação do volume de tarefas do curso às necessidades dos alunos (sem sobrecarga de trabalho advinda do uso de um componente on-line); e
- aumento do interesse dos alunos devido ao uso da tecnologia.

Nesta subseção, buscou-se identificar os aspectos positivos da modalidade semipresencial para a oferta de um curso de inglês para fins específicos de acordo com a perspectiva dos participantes e a subseção a seguir tem o intuito de compreender os aspectos negativos.

#### 4.1.2. Aspectos negativos

Na subseção anterior, vimos que cinco aspectos positivos acerca do curso semipresencial em foco foram identificados nos dados. Nesta subseção, o outro lado será discutido, isto é, os aspectos negativos. O primeiro ponto negativo a ser abordado é a pouca familiarização com o ambiente on-line. De acordo com os depoimentos abaixo, os alunos apresentaram algumas dificuldades para lidar com o AVA assim que ele foi inserido no curso.

*“A parte on-line, apesar de **no início ficarmos um pouco perdidos**,...”  
Elisa (Q2)*

*“Infelizmente, na plataforma os alunos em um primeiro momento ficavam um **pouco "perdidos"**, e até mesmo pela **falta de prática** ou tempo de acessar.” Elisa (E3)*

*“O curso se apresentou de maneira satisfatória em sua maioria, porém a parte on-line começou com algumas dificuldades.” Tatiana (Q2)*

No segundo questionário, Elisa afirmou que não só ela, mas que também outros alunos se sentiram perdidos no ambiente on-line. A entrevista concedida por Elisa esclareceu que a dificuldade mencionada por ela dizia respeito à falta de prática com o contexto on-line. O mesmo foi percebido por Tatiana que destacou as dificuldades encontradas pelos alunos para lidar com o AVA. Embora o depoimento de Tatiana não evidencie a que se devem suas dificuldades, é possível dizer que ela também se referia a pouca familiarização devido a outro trecho do segundo questionário, no qual a aluna afirma ser necessário que a professora-monitora mostre em aula presencial como utilizar a plataforma Moodle.

*“Uma aula introdutória de 1 h em um laboratório de informática para ensinar os primeiros passos da plataforma on-line.” Tatiana (Q2)*

A dificuldade em questão percebida por Elisa e Tatiana foi mencionada de forma mais espontânea no próprio componente on-line do curso por outras duas alunas, Laura e Beatriz.

*“...às vezes, **ainda me pego procurando as ferramentas de utilização desta ferramenta...Mas estou me adaptando.**” Laura (RM – Fórum ‘Apresentação do Curso’)*

*“Achei interessante esta ideia dos exercícios on-line, mas confesso que **me atrapalhei um pouco no começo, pois, esta é a primeira vez que utilizo esta ferramenta.** Depois de um tempo, percebi que é simples...” Laura (RM – Fórum ‘Gêneros Acadêmicos – Realização de exercícios’)*

*“No início das atividades, **tive um pouco de dificuldade, pois é a primeira vez que utilizo essa plataforma.** Mas depois consegui fazer os exercícios...” Beatriz (RM – Fórum ‘Gêneros Acadêmicos – Realização de exercícios’)*

As mensagens acima evidenciam a pouca familiaridade dos alunos com o Moodle, conforme também constatado por Camillo (2010), sugerindo que os discentes não foram adequadamente instruídos para começar a utilizar o componente on-line. Laura e Beatriz atribuem suas dificuldades ao fato de não terem tido experiência prévia com a plataforma adotada no curso. Por outro lado, Elisa e Tatiana haviam utilizado o Moodle anteriormente (conforme apresentado na seção 3.4 em que o perfil dos participantes foi descrito) e encontraram dificuldades para usar o ambiente on-line no início de sua implementação no curso. Ou seja, as alunas apresentaram dificuldades para navegar no AVA, independentemente de suas experiências com ele. Cumpre notar, entretanto, que, após algum tempo de trabalho com a plataforma, as alunas relataram estar mais confortáveis com o ambiente on-line (“*Depois de um tempo, percebi que é simples...*”; “*Mas depois consegui fazer os exercícios...*”).

Outro segundo ponto negativo mencionado nos dados é relativo à dificuldade do estabelecimento de parâmetros claros e adequados para a avaliação da participação no ambiente on-line. Pedro ressalta esse tópico por meio do seguinte depoimento:

*“...falta de um melhor método de avaliação, avaliações deficitárias. O ambiente on-line: não é por meio de comentários que se evidencia o engajamento da pessoa no mesmo. Repetir comentários por meio de paráfrases é algo simples.” Pedro (Q2)*

É relevante lembrar que as participações dos alunos no ambiente on-line influenciavam nas notas dos alunos, pois deveriam ser reunidas em um portfólio, o qual representava até três pontos da nota referente à segunda avaliação do curso (conforme mencionado na descrição do contexto desta pesquisa – cf. subseção 3.3.3). Pedro critica o método de avaliação do curso por acreditar que o desenvolvimento dos participantes não foi avaliado de maneira eficaz no ambiente on-line, principalmente. Segundo o discente, os comentários de alguns alunos nos fóruns do Moodle são apenas paráfrases do que foi postado por algum outro participante e, mesmo assim, são levados em conta na avaliação, diminuindo a importância do conteúdo dos comentários e, conseqüentemente, a da participação no AVA.

A perspectiva de Pedro está relacionada ao fato de que Tania incluiu a participação no Moodle no seu sistema de avaliação, mas não especificou quais seriam os parâmetros utilizados para avaliar o desempenho dos alunos no componente on-line.

Ela não esclareceu se avaliaria a pertinência dos comentários, se levaria mais em conta a realização dos exercícios propostos do que a participação nos fóruns ou se consideraria válida a atuação dos chamados *lurkers* (aqueles que observam o que é feito e dito no ambiente on-line sem fazer comentário nos fóruns), por exemplo. Assim, os alunos não devem ter se preocupado tanto em trazer algo novo para ser discutido nos fóruns. No entanto, há de se considerar que talvez tenha sido difícil diversificar os comentários nos fóruns devido à natureza das tarefas propostas on-line. É possível que elas não tenham favorecido à colaboração por privilegiarem a convergência ao invés da divergência de opiniões, propiciando o surgimento de respostas semelhantes. Provavelmente esse fator desmotivou Pedro a participar das atividades realizadas no ambiente on-line, conforme inferido anteriormente.

As observações de Pedro reforçam a concepção de que o desempenho dos alunos no componente a distância precisa ser avaliado, isto é, ele deve fazer parte do método de avaliação adotado em cursos semipresenciais (BAÑADOS, 2006; COMAS-QUINN, 2011). No entanto, é fundamental negociar com os alunos os parâmetros da avaliação de acordo com os objetivos do curso, a fim de que os participantes estejam cientes do que se espera deles nos dois ambientes do curso.

Cabe destacar que ambos os aspectos negativos abordados até então foram percebidos somente por alunos e não pela professora-monitora. Provavelmente Tania acreditou que a maioria dos alunos utilizaria a plataforma Moodle facilmente, visto que eles já tinham tido contato com esse AVA no semestre anterior por terem feito parte da turma dela em que o referido componente on-line foi inserido (cf. seção 3.4). Com isso, Tania não privilegiou a necessidade de oferecer um melhor direcionamento para o uso do ambiente on-line no que se refere tanto à familiarização com a tecnologia em si quanto aos parâmetros que serviriam de base para a avaliação da participação dos alunos no Moodle.

Por fim, os próximos dados indicam uma desvantagem da educação semipresencial identificado pela professora-monitora: o aumento do volume de trabalho.

*“Para mim foi muito puxado, porque eu ficava horas preparando as atividades, escolhendo um texto, preparando gabarito.” Tania (E2)*

*“Nós, professores, gastamos muito tempo na preparação.” Tania (E2)*

Tania menciona o tempo dedicado à elaboração das tarefas propostas on-line, sendo que ela também precisava planejar suas aulas presenciais no curso investigado e dar conta de suas atribuições decorrentes de seu trabalho como professora em uma escola municipal (cf. seção 3.4). Em virtude do curso investigado em particular, a professora-monitora deveria estar presente em dois ambientes, isto é, no presencial fisicamente e no on-line virtualmente, onde tinha que observar as participações de todos os alunos nos fóruns e postar comentários sobre elas. A inserção do componente on-line no curso representou, portanto, um aumento considerável da carga de trabalho da docente, conforme apontado por Camillo (2010) e Comas-Quinn (2011). O somatório das atribuições de Tania fez com que somente ela mencionasse o acréscimo do volume de suas tarefas como aspecto negativo, tendo em vista que os alunos o julgaram satisfatório (como já abordado nesta seção).

A perspectiva dos participantes revelou que este curso não apresentou muitos aspectos negativos. O mais apontado foi a dificuldade inicial encontrada pelos alunos para lidar com a plataforma Moodle. Alguns se sentiram desorientados para realizar as tarefas do Moodle, sugerindo que a utilização de um componente on-line ainda é vista como uma prática nova mesmo nos contextos em que os alunos já tiveram contato com algum AVA. Outro fator negativo mencionado foi a falta de informações mais precisas a respeito dos parâmetros adotados para avaliar a participação dos alunos no ambiente on-line. Elas poderiam ter conscientizado os alunos acerca de suas atitudes no Moodle evitando que os fóruns de discussão apresentassem comentários repetitivos e pouco relevantes para o desenvolvimento do grupo como um todo. O último tópico citado diz respeito ao acréscimo do volume de trabalho da professora-monitora provocado pelo uso do componente on-line. Em síntese, na perspectiva dos participantes, o curso semipresencial pesquisado teve os seguintes aspectos negativos – sendo os dois primeiros apontados pelos alunos, e o último, pela professora-monitora:

- dificuldades iniciais em relação à familiarização com o ambiente on-line;
- falta de estabelecimento de parâmetros claros e adequados para a avaliação da participação on-line e

- aumento do volume de trabalho com a inserção do ambiente on-line.

Após ter observado o que agradou e o que desagradou os participantes no curso semipresencial em questão, a próxima subseção é voltada para a análise das sugestões propostas para o aperfeiçoamento do curso.

#### 4.1.3. Sugestões

Esta subseção tem por objetivo apresentar as recomendações feitas pelos participantes para aprimorar o curso em sua modalidade semipresencial. Uma delas é referente à fase de ambientação dos alunos no ambiente on-line no início do curso, considerando a dificuldade que os alunos tiveram para se adaptar à plataforma Moodle (já abordada neste capítulo como aspecto negativo do curso). É recomendável que haja um momento dedicado à familiarização dos alunos com o AVA segundo Tatiana, uma das alunas que apontou o referido ponto negativo.

*“Uma aula introdutória de 1 h em um laboratório de informática deveria ter sido feita para ensinar os primeiros passos da plataforma on-line.”  
Tatiana (Q2)*

O depoimento de Tatiana mostra que as instruções dadas no próprio ambiente on-line não foram suficientes para que ela o utilizasse facilmente. Aproveitar um encontro presencial para mostrar a plataforma adotada e apresentar suas ferramentas é uma boa oportunidade para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos e evitar a sensação de desconforto ao tentar realizar as tarefas do Moodle (WEHMEYER, 2010). Em sessão de orientação com Tania, eu também sugeri que o componente on-line fosse exposto em um laboratório de informática durante uma aula presencial por reconhecer os possíveis benefícios dessa prática, como indica o trecho a seguir retirado de meu diário de pesquisa.

*“Hoje, falei com Tania que seria bom ela **usar o novo laboratório da faculdade para mostrar aos presencialmente como o ambiente***

*funciona, o que é esperado que eles façam e etc. Disse a ela que seria uma boa oportunidade para estimular a participação dos alunos principalmente no início, já que alguns nunca usaram o Moodle. Ela gostou muito da ideia, mas me lembrou da dificuldade de ter acesso a esses recursos no sábado.” Pesquisadora (DP)*

Cumprir registrar que apresentar o componente on-line presencialmente é útil e uma vantagem do curso semipresencial, mas não deve ser visto como uma prática essencial, uma vez que é possível oferecer as instruções necessárias no próprio ambiente virtual de aprendizagem. É o caso de cursos totalmente on-line, nos quais os alunos nem sempre apontam dificuldades significativas ao utilizar o AVA adotado.

De acordo com os alunos, também é necessário abordar e/ou aprofundar em sala de aula tarefas propostas no ambiente on-line ou vice-versa. Alguns discentes lamentaram que as atividades on-line não tenham sido corrigidas nem comentadas nas aulas presenciais.

*“Os exercícios on-line deveriam ter sido mais discutidos pelos alunos e pela professora na aula.” Beatriz (E3)*

*“Acho importante que os professores comentem em sala as respostas dadas pelos alunos na plataforma on-line (...)” Beatriz (Q2)*

*“Seria bom corrigir as questões (do ambiente on-line) em sala de aula, tirando um tempo da aula só para isso (...)” Joana (E3)*

Talvez a professora-monitora tenha demorado a dar *feedback* nos fóruns de discussão ou simplesmente não tenha fornecido tanto *feedback* quanto as alunas esperavam. Com isso, elas sentiram falta da visão de Tania atestando se suas contribuições eram pertinentes ou não. É possível, então, que Joana e Beatriz tenham buscado se beneficiar da sincronia, facilitada pelo ambiente presencial, para obter o que não conseguiram ter no AVA de forma satisfatória. Por outro lado, a sugestão das alunas pode indicar também a busca por uma relação de continuidade entre as tarefas dos dois componentes do curso, tendo em vista outro depoimento de Beatriz reproduzido abaixo. A preocupação com tal continuidade também se reflete na sugestão da professora-monitora, a seguir.

*“(...)poderia ter aproveitado o ambiente virtual para propor desafios que serviriam como ferramenta introdutória dos tópicos de conteúdo que seriam desenvolvidos presencialmente.” Beatriz (E3)*

*“Dar continuidade ao conteúdo da sala de aula. Talvez trabalhar na parte on-line um texto diferente com o mesmo assunto trabalhado em aula.” Tania (E2)*

Considerando as lacunas encontradas no curso, Beatriz propõe que um tópico seja iniciado no ambiente on-line e continuado no presencial, enquanto a professora-monitora sugere que um conteúdo começado presencialmente seja continuado virtualmente. Ambas sentiram falta de uma maior integração entre os ambientes. Dessa forma, discutir presencialmente sobre comentários ou tarefas do ambiente virtual pode representar, então, uma forma de conectar o presencial e o on-line (SANDS, 2002) e até mesmo de estimular a participação dos alunos no AVA como aponta Wehmeyer (2010). Dessa forma, o próprio conteúdo abordado em um componente estaria presente no outro, atribuindo a eles a relação de continuidade recomendada por Beatriz e Tania.

A conexão entre o que ocorre presencial e virtualmente, no entanto, não é garantia de se aproveitar da melhor forma o que cada ambiente oferece. Após refletir sobre o curso, Tania admitiu que deveria ter explorado mais os recursos da internet e os existentes no contexto presencial. Assim, ela sugere que se pode aproveitar as diferentes potencialidades de cada ambiente, como apontam Garrison e Kanuka (2004).

*“Só acho que tinha que ter mais equilíbrio, mais coerência, com assuntos mais parecidos, usando mais recursos da internet dando links para eles irem a algum site fazer um exercício, inserir algum vídeo com resumo da aula(...)” Tania (E2)*

*“Aulas mais diferentes. Acho que me prendi muito ao livro. Poderia ter usado mais o quadro. Acho que isso afetou as duas partes, porque alguns alunos participaram pouco do on-line. Acho que estavam pouco motivados.” Tania (E2)*

Para Tania, a variedade de ferramentas resultaria em maior equilíbrio entre as partes do curso, o que poderia motivar os alunos a participar mais do ambiente no Moodle. É provável que o uso excessivo de ferramentas, por outro lado, possa

sobrecarregar os alunos com muitas atividades, produzindo um efeito contrário do esperado por Tania, isto é, a desmotivação dos discentes. Também preocupada com a participação dos alunos no AVA, Elisa acredita ser necessário que todos acessassem a plataforma virtual em um horário previamente estabelecido para realizarem ao mesmo tempo as atividades, como mostra o trecho subsequente:

*“Os ambientes poderiam ser melhor empregados, poderia ser feito um horário durante a semana (1 hora) em que **todos, ou a grande maioria estivessem on-line** resolvendo as questões, pois **senão todos só entram para resolver os exercícios nos últimos dias** antes de terminar a disciplina.” Elisa (E3)*

É interessante observar que a ideia de todos juntos no mesmo horário pode indicar uma busca pela reprodução da interação síncrona da sala de aula. Elisa crê que a sincronia gera um maior comprometimento capaz de aumentar a participação do grupo. Além disso, Elisa aponta um gerenciamento inadequado de tempo (por parte dos alunos e da professora-monitora), que acaba por prejudicar a interação entre os participantes e pode ser considerado um aspecto negativo do curso. Ao deixarem para realizar as atividades no final do curso, os alunos comprometem a interação entre os participantes. Essa prática dos alunos parece ser resultado da postura da professora-monitora que, durante a entrevista, afirmou que os alunos não relataram se sentir sobrecarregados com o curso, mas também não tinham uma rotina de realização das tarefas nos prazos inicialmente indicados por ela e complementou:

*“Eu também **fui muito flexível nos prazos**. Eles tinham muito tempo para fazer as coisas”. Tania (E2)*

A professora-monitora tentou se mostrar compreensiva e até facilitar a participação dos alunos que, em geral, têm muitas atribuições além das referentes ao curso. Sem contar que o ambiente on-line era algo extra, um complemento e não parte integrante do curso de acordo com a instituição. No entanto, essa prática de Tania foi ineficaz e nos mostra que o docente precisa permanecer firme em relação aos prazos, colaborando para que os alunos mantenham certa disciplina.

Nota-se que, de acordo com os participantes, o aperfeiçoamento do curso passa pelas seguintes ações:

- prestar atenção à fase de ambientação na plataforma no início do curso;
- abordar / aprofundar em aula presencial tarefas propostas no ambiente on-line ou vive-versa;
- manter equilíbrio entre os ambientes presencial e on-line no que se refere ao estímulo à participação e à interação dos alunos, buscando explorar as potencialidades de cada ambiente; e
- estimular os alunos a cumprir os prazos estabelecidos para a realização de tarefas pelos alunos.

A próxima seção apresenta a análise dos dados obtidos para responder à segunda pergunta de pesquisa: *Na perspectiva desses participantes, quais são as semelhanças e as diferenças entre os componentes on-line e presencial do curso em questão, considerando os conteúdos abordados, os tipos de tarefas, os papéis do aluno e da professora-monitora, a interação entre alunos e entre alunos e professora-monitora?*

#### 4.2. Semelhanças e diferenças entre os componentes on-line e presencial

Nesta seção, será discutida a perspectiva dos participantes sobre os ambientes do curso semipresencial pesquisado, a partir da análise de dados que indiquem semelhanças e diferenças entre os dois componentes (on-line e presencial) no que diz respeito aos seguintes itens: conteúdos abordados, tipos de tarefas, papel do aluno e da professora-monitora, interação entre os alunos e entre os alunos e a professora-monitora. Esses tópicos serão abordados em diferentes subseções, respectivamente: 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5 e 4.2.6. Por fim, dados relativos à percepção geral dos participantes acerca dos contextos on-line e presencial serão apresentados na seção 4.2.7, com o intuito de

oferecer uma visão mais abrangente das características de cada ambiente segundo os participantes.

#### 4.2.1. Conteúdos abordados

Em se tratando dos conteúdos trabalhados nos dois ambientes do curso, os dados revelam que houve mais semelhanças do que diferenças entre eles. A seguir, os depoimentos de três alunas – Laura, Elisa e Tatiana – evidenciam que os assuntos tratados eram parecidos.

*“Semelhança é que se tratava dos **mesmos temas abordados** (...)” Laura (Q2)*

*“Geralmente o **conteúdo abordado** na atividade **on-line** é para **intensificar o que já foi dito em sala de aula.**” Elisa (Q2)*

*“O **ambiente on-line** pode ser visto como **uma auto-avaliação do que foi aprendido nas aulas.**” Tatiana (E3)*

Tanto para Elisa quanto para Tatiana os conteúdos foram apresentados e discutidos em aula presencial e posteriormente trabalhados no Moodle com o intuito de fixá-los. Assim, Tania atingiu seu objetivo de levar o que estava sendo discutido no ambiente presencial para o on-line, como esclarece o seguinte trecho encontrado em sua primeira entrevista.

*“(...) acho que o principal seria no **on-line eles (alunos) trabalharem o que está sendo trabalhado no presencial também, embora eu acredite que também não há restrições em matéria nova ser dada no on-line.**” Tania (E1)*

No entanto, o fato de Tania ter tentado abordar assuntos semelhantes presencial e virtualmente não foi, por si só, o único motivo que levou os alunos a notarem tal similaridade. A professora-monitora também buscou chamar a atenção dos alunos para a

relação entre os assuntos tratados nos dois contextos do curso, apontando certa coerência no que era proposto no curso como um todo. É possível perceber a referida prática de Tania a partir dos próximos dados: (1) um trecho do diário da pesquisadora indicando que Tania mencionou a conexão ao falar do uso do ambiente on-line para os alunos, (2) um fragmento do enunciado de uma tarefa proposta no Moodle em que a conexão foi feita e (3) um depoimento de Tania afirmando ter conseguido fazer com que os alunos percebessem alguma relação entre o conteúdo dos ambientes do curso.

*“Ao propor aos alunos a inserção de um ambiente on-line no curso, Tania disse que o trabalho feito em sala de aula também será feito na internet citando como exemplo o trabalho com gênero acadêmico. Acho que, ao falar que os **assuntos serão semelhantes nos dois ambientes**, ela quis mostrar que a parte on-line estará conectada com o curso como um todo que até agora foi somente presencial.” Pesquisadora (DP)*

*“Na atividade dessa semana, vamos dar **continuidade ao assunto abordado em sala**.” Tania (RM – Fórum ‘Gêneros Acadêmicos – Realização de exercícios’)*

*“Aos poucos e perguntando aos alunos, eles viram que tinha **algo compatível: conteúdo, material**.” Tania (E2)*

Vale dizer que a intenção da professora-monitora de esclarecer para os alunos a ligação existente entre o presencial e o on-line pode ter sido fruto de uma influência minha, na condição de orientadora. Aproveitei a primeira entrevista com Tania para tratar de aspectos relevantes ao curso. Dentre eles, a noção de que indicar a conexão existente entre as partes do curso para os alunos é tão importante quanto promovê-la, conforme aponta Stracke (2007). A nota de campo a seguir nos informa sobre a entrevista em questão.

*“Hoje tive realizei a primeira entrevista com Tania. Falamos sobre o curso como um todo, sobre as expectativas e objetivos dela em relação ao uso do Moodle. Dei algumas dicas de sites interessantes para ela e disse que seria importante para os alunos perceberem que o ambiente on-line não é uma parte separada do curso, mas que faz parte dele. Uma das formas de mostrar isso seria **trabalhar assuntos semelhantes nos dois ambientes** (...)” Pesquisadora (DP)*

A semelhança dos conteúdos foi mencionada em diferentes instrumentos de coleta de dados e percebida por todos os participantes (alunos, professora-monitora e pesquisadora). O mesmo não ocorreu com a diferença entre os conteúdos abordados virtual e presencialmente, já que foi citada em apenas um instrumento de pesquisa por uma aluna através do trecho abaixo.

*“Acredito que os conteúdos abordados foram **melhor desenvolvidos** no ambiente on-line do que no ambiente presencial.” Beatriz (Q2)*

Ao afirmar que os conteúdos foram “melhor desenvolvidos”, talvez Beatriz considere que assuntos foram aprofundados no Moodle e não na sala de aula presencial, o que pode ter ocorrido devido à flexibilidade de tempo do primeiro. O depoimento de Beatriz também dá margem para crer que ela se refere a aspectos metodológicos, isto é, ao modo como os conteúdos foram abordados e não necessariamente à seleção dos temas trabalhados. De qualquer forma, a aluna percebeu algum tipo de diferença entre os conteúdos do componente on-line e do presencial.

Os resultados evidenciam que os ambientes do curso tiveram mais semelhanças do que diferenças no que se refere aos conteúdos abordados, conforme mencionado anteriormente.

#### 4.2.2. Tipos de tarefas

Os tipos de tarefas propostos on-line e presencialmente foram caracterizados como similares ou distintos de acordo com a perspectiva dos participantes. Com relação às semelhanças, três alunas relataram que as atividades on-line eram parecidas com as realizadas no componente presencial como exposto abaixo.

*“(...) as tarefas on-line e presenciais são  **muito semelhantes**, (...)”  
Rafaela (Q2)*

*“On-line: geralmente as atividades eram  **texto + perguntas**. Presencial:  **também eram textos + perguntas** (...)” Elisa (E3)*

*“Às vezes, (as tarefas on-line e presenciais) não variavam muito.”*  
*Beatriz (E3)*

A semelhança foi reconhecida por Rafaela e também percebida por Elisa, sendo que a última especifica o tipo de tarefa encontrado nos dois componentes (on-line e presencial). Elisa observou que ambos continham atividades compostas por texto e perguntas, provavelmente questões de interpretação sobre ele, visto que se tratava de um curso voltado para a leitura. Embora não tenha citado tal característica, ela pode ter levado Beatriz a afirmar que as tarefas “não variavam muito” de um ambiente para o outro.

A falta de diversidade pode ser considerada um aspecto negativo do curso mesmo que não tenha sido mencionada como tal por algum participante. É possível que ela tenha desmotivado alunos a participarem mais no AVA. Já para a professora-monitora, a pouca variedade poderia ser apontada como um fator negativo por sugerir que o Moodle serviu como um repositório de materiais semelhantes aos utilizados presencialmente. Essa prática não condiz com as expectativas de Tania em relação ao uso do Moodle, pois ela tinha como objetivo conscientizar os alunos de que a internet oferece vários recursos em favor da aprendizagem (aspecto já mencionado na subseção 4.1.1). Dessa forma, considerar que os tipos de tarefas on-line eram geralmente os mesmos daquelas propostas no ambiente presencial significa dizer que Tania pode não ter explorado os variados recursos presentes na internet e no AVA adotado, o que nos permite compreender melhor a sugestão da própria Tania em prol do uso de diversas ferramentas (cf. subseção 4.1.3).

Cabe ressaltar que o pouco conhecimento técnico e didático do docente sobre o uso de plataformas virtuais de aprendizagem somados ao aumento da carga de trabalho (discutido na subseção 4.1.2) contribui para que ele proponha tarefas pouco diversificadas (DERNTL e PITRIK, 2005). Além desses fatores, Tania teve de lidar com sua pouca experiência no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos.

Em relação às diferenças entre os tipos de tarefas, uma das alunas, Elisa, notou que as questões realizadas a distância não eram similares às propostas pelo livro didático, como mostra o seguinte fragmento do segundo questionário:

*“(...) os tipos de questões on-line não são do mesmo estilo das do livro.”  
Elisa (Q2)*

Apesar de não tratar dos tipos de tarefas especificamente, o próximo dado, outro depoimento da aluna, indica que o mais provável é que ela tenha mencionado os estilos distintos das tarefas com base no tamanho do texto e do grau de complexidade da matéria abordada.

*“Geralmente a matéria on-line era um pouco mais simples, textos mais curtos e acho isso uma vantagem para não tornar-se cansativa.” Elisa (E3)*

O trecho acima também sugere a possível associação entre o tamanho do texto e a dificuldade do conteúdo abordado. É preciso esclarecer que a dificuldade das tarefas depende da natureza das questões propostas e não do tamanho do texto ou do tópico abordado. Dessa forma, as atividades do componente on-line poderiam ser consideradas mais complexas que as do presencial mesmo com textos curtos e conteúdos aparentemente simples. A visão de Joana ratifica essa possibilidade, uma vez que a aluna caracteriza as tarefas on-line como mais difíceis, capaz de motivar os alunos pelo caráter desafiador. Diferentemente de Elisa, Joana associa a maior dificuldade ao tempo disponível para fazê-las e não ao tamanho do texto ou à complexidade do conteúdo trabalhado.

*“Temos mais tempo para resolver as atividades on-line, então são um pouco mais difíceis.” Joana (E3)*

Embora Elisa mencione matérias “mais simples” e “textos mais curtos”, é possível obter outras interpretações a respeito do “estilo” das questões do material didático ao qual ela se refere no segundo questionário. Primeiramente, é possível inferir que ela estivesse se reportando, consciente ou inconscientemente, ao fato de as tarefas do componente a distância não serem discursivas, tendo em vista que a maioria das atividades do livro didático (utilizado em aulas presenciais) eram dessa natureza.

Tatiana sinalizou que o contraste está no fato de que as tarefas on-line eram de múltipla escolha. A professora-monitora, por sua vez, confirmou ter proposto questões discursivas nas aulas presenciais e de múltipla escolha no AVA (com *feedback* automático). Talvez a referida diferença dos tipos de tarefas se deva ao intuito de Tania de explorar os recursos da internet (já abordado anteriormente). As opiniões de Tatiana e Tania são compreendidas através dos depoimentos subsequentes:

*“Diversas (diferenças) uma vez que as questões eram de múltipla escolha na parte on-line e não discursivas.” Tatiana (Q2)*

*“No ambiente on-line, tentei usar múltipla escolha que os alunos não estavam acostumados no presencial.” Tania (E2)*

Uma outra interpretação sobre os estilos distintos das tarefas é possível a partir da observação de Pedro. Segundo Pedro, as tarefas do ambiente presencial propiciavam um debate sobre os textos, enquanto as atividades on-line consistiam na resolução de exercícios.

*“Debate sobre os textos em ambiente presencial e resolução de exercícios em ambiente on-line.” Pedro (Q2)*

O estímulo ao debate indica que as tarefas realizadas em aula presencial favoreceram a interação e a troca de experiências entre os alunos contrastando com a “resolução de exercícios” do AVA, que pode ser associada a uma atividade mais mecânica e individual. Trata-se, portanto, de estilos diferentes de tarefas.

Há de considerar também a visão de Beatriz, segundo a qual, as tarefas virtuais foram melhores que as presenciais.

*“As tarefas on-line foram mais interessantes do que os textos trabalhados em sala de aula.” Beatriz (Q2)*

Infelizmente não foi encontrado algum fator que justificasse o ponto de vista da aluna nos instrumentos de pesquisa, nem foi possível esclarecê-lo através de entrevista. Dessa forma, é possível que ela tenha classificado as atividades on-line como “mais

interessantes” devido a alguma das características das tarefas on-line apontadas por outros participantes e já expostas nesta subsecção: atividades mais simples ou mais difíceis, textos mais curtos, questões de múltipla escolha ou tarefas pouco voltadas para o debate.

#### 4.2.3. Papel do aluno

As atribuições do aluno nos componentes on-line e presencial do curso apresentaram poucos aspectos semelhantes de acordo com a visão dos participantes. Joana e a professora-monitora foram as únicas participantes a apontá-los através das seguintes afirmações:

*“Nos dois caso (on-line e presencial), eu me dediquei bastante para realizar as tarefas.” Joana (Q2)*

*“Trabalhar melhor na parte presencial para que os **alunos fossem mais ativos no presencial** e ficaria mais claro, mais natural para eles serem mais **ativos no on-line também.**” Tania (E2)*

Joana parece reconhecer que ambos os componentes exigem comprometimento por parte do discente. O depoimento de Tania também aponta que os alunos tiveram posturas semelhantes nos dois componentes. Entretanto, a similaridade não diz respeito a um fator positivo como a mencionada por Joana. Tania acredita que os alunos não participaram ativamente do ambiente on-line nem do presencial, sugerindo que a postura empregada no primeiro componente pode influenciar aquela adotada no segundo.

Ao afirmar que precisaria “trabalhar melhor”, Tania sugere que sua prática não propiciou aos discentes oportunidades de assumir um papel mais ativo. Diante da postura do grupo, ela percebeu que incentivar a participação dos alunos nas aulas presenciais pedindo que eles expusessem suas opiniões, trabalhassem em grupo e colaborassem uns com os outros (cf. subsecção 3.3.3) não foi suficiente. Melhorar seu trabalho pode envolver, então, alguma mudança na natureza das tarefas dos dois ambientes, de modo que elas viabilizem diversas contribuições.

Partindo de uma visão oposta à de Tania, outras participantes (Beatriz e Laura) relataram que os alunos assumiram funções diferentes nos dois ambientes, tendo em vista que, na perspectiva delas, os discentes tiveram uma participação mais ativa no AVA, de acordo com os trechos a seguir.

*“No ambiente on-line, os alunos tiveram um papel **mais ativo no processo de aprendizagem.**” Beatriz (Q2)*

*“Ambos havia a participação do aluno, com **maior ênfase na parte on-line**, onde sua produção é mostrada a todos os colegas e ao monitor do curso.” Laura (Q2)*

Ao sugerir que o componente on-line possibilitou ou mesmo exigiu que o aluno fosse “mais ativo no processo de aprendizagem”, Beatriz nos remete à ideia de que a eficácia do processo de aprendizagem depende da atuação do discente como apontam Moran (2000) e Quevedo e Geraldini (2005). Nota-se, então, que o aluno precisa realizar suas tarefas com maior responsabilidade no ambiente virtual, conforme Rafaela mencionou no questionário.

*“É bem diferente, pois nas aulas on-line é exigido **maior responsabilidade do aluno** com as tarefas, ou seja, depende do aluno o aprendizado.” Rafaela (Q2)*

Talvez o maior comprometimento se justifique pelo fato de que o aluno é responsável por gerenciar sua aprendizagem, precisando administrar seu tempo para realizar as atividades do ambiente on-line (EBERT, 2003), uma vez que o AVA propicia a flexibilidade de tempo diferentemente das aulas presenciais que ocorrem em dia e hora preestabelecidos. Em diferentes instrumentos de coleta de dados, três alunas (Elisa, Joana e Laura) mencionaram a nova relação com o tempo, proporcionada pela educação on-line, como um dos aspectos que conduz a diferenças entre os papéis dos alunos no ambiente presencial e no on-line, como se pode ver nos trechos reproduzidos a seguir:

*“No ambiente on-line **nós fazemos nosso próprio horário.**” Elisa (Q2)*

*“O fato de **fazer seus horários** para fazer as atividades (on-line)...”  
Joana (E3)*

*“... diferença está **na comodidade de se trabalhar em casa, fazendo seu próprio horário.**” Laura (Q2)*

Além da flexibilidade de tempo, Laura destaca a de espaço tendo em vista a possibilidade de escolher onde realizar as tarefas on-line. O depoimento de Laura também revela que o caráter flexível é considerado uma “comodidade” e, portanto um aspecto positivo da inserção do AVA no curso. Outro ponto relevante é a noção de que a referida flexibilidade viabiliza a extensão da carga horária do curso, fator considerado um aspecto positivo do curso (conforme já mencionado neste capítulo). No entanto, esse ponto positivo pode representar mais trabalho, já que implica em uma carga horária além da estabelecida institucionalmente, como Tatiana indica no depoimento abaixo, ao relacionar o componente on-line a um “horário extra” de trabalho do aluno.

*“Distinto pois a parte on-line é feita no **horário extra** e a presencial é feita com dia e **hora marcada.**” Tatiana (Q2)*

Conforme já apresentado nesta subseção, foram identificadas pelos participantes semelhanças e diferenças entre o papel do aluno nos componentes on-line e presencial no curso pesquisado. Em relação às semelhanças, os dados sugerem que os alunos, em geral, foram pouco participativos nos dois contextos apesar de ambos exigirem dedicação dos discentes. Quanto às diferenças, os participantes notaram que os alunos foram mais ativos e tiveram mais responsabilidades no AVA do que no ambiente presencial.

#### 4.2.4. Papel do professor

Em se tratando das similaridades entre os papéis exercidos pela professora-monitora nos ambientes presencial e on-line, as percepções de duas alunas – Laura e Elisa – indicaram que Tania participou ativamente do curso buscando interagir com os alunos nos dois componentes.

*“Sempre participativo, seja em sala ou através do curso on-line.” Laura (Q2)*

*“A professora tenta **interagir em ambos ambientes.**” Elisa (Q2)*

Possivelmente, Elisa se baseou no fato de que a professora-monitora era solícita e procurava estimular a contribuição dos alunos tanto no AVA quanto nas aulas presenciais, o que também pode ter feito com que Laura caracterizasse Tania como participativa. Ao que parece, não houve contrastes entre a atuação de Tania nos ambientes do curso segundo as alunas, confirmando a concepção de Díaz e Entonado (2009) e de Moran (2000) de que não há diferenças significativas entre as atribuições do docente na educação on-line e na presencial.

Contudo, a participação da professora-monitora não foi percebida da mesma forma por todos os discentes. Basta observar os depoimentos de Joana e Rafaela, reproduzidos a seguir.

*“**Presencialmente é melhor**, pois nos auxilia nas tarefas.” Joana (Q2)*

*“A diferença é que **a professora nos auxilia nas aulas presenciais e na on-line não.**” Joana (Q2)*

*“Bom nos dois ambientes, porém **mais ausente no on-line.**” Rafaela (Q2)*

De acordo com Joana, a atuação de Tania foi melhor nas aulas presenciais do que no ambiente no Moodle, porque a professora-monitora oferecia suporte aos alunos apenas presencialmente. Rafaela também se remete a uma diferença no comportamento de Tania nos dois ambientes do curso, isto é, a noção de que a professora-monitora foi mais atuante no contexto presencial do que no on-line onde foi “mais ausente”. Talvez a professora-monitora não tenha tido tempo suficiente para se fazer presente no ambiente on-line devido à sobrecarga de trabalho apontada por ela como um aspecto negativo do curso (cf. subseção 4.1.2). Além disso, Tania pode ter levado em conta a possibilidade de utilizar o ambiente presencial para fazer comentários sobre as atividades on-line, compensando assim a sua pouca disponibilidade para estar presente no AVA.

Há de se considerar também que a falta de familiaridade de alguns alunos com o Moodle pode ter feito com que eles esperassem mais apoio da professora nesse ambiente. Além disso, a busca pelo suporte da docente pode indicar que os alunos não estavam cientes da postura mais independente exigida na educação on-line, apontada por Moran (2000). Os discentes, então, poderiam ter assumido tal postura mais facilmente caso Tania tivesse esclarecido para eles qual era a atitude esperada dos participantes (alunos e a própria docente) no AVA, conforme observado por Wehmeyer (2010).

#### 4.2.5. Interação entre alunos

Assim como os outros tópicos, a interação entre os alunos no contexto presencial e no on-line apresentou traços similares e distintos na perspectiva dos participantes. Quanto aos aspectos semelhantes, é possível afirmar que o grupo interagiu adequadamente tanto presencial quanto virtualmente a partir das percepções de dois alunos (Laura e Pedro). Para Laura e Pedro, a interação foi “boa” e ocorreu como deveria ter sido, respectivamente.

*“Foi ótima, foram poucos aqueles (alunos) que não tinham uma **boa interação nos dois ambientes.**” Laura (Q2)*

*“**Em ambos os ambientes, interação (entre os alunos) a todo momento como deve ser.**” Pedro (Q2)*

Apesar de mostrarem que a interação entre os alunos foi considerada satisfatória no AVA e nas aulas presenciais, os depoimentos acima não apontam mais especificamente o que os alunos entendem como boa interação. Suas perspectivas não puderam ser esclarecidas, uma vez que nenhum dos dois se disponibilizou a conceder uma entrevista. Tendo em vista o curso como um todo, é possível supor que eles tenham se referido à troca de informações entre os alunos ocorridas através de trabalhos em grupo, constantemente realizados nas aulas presenciais. Há de se considerar ainda a liberdade que tinham para interagir e expressar seus pontos de vista nos dois

componentes, facilitada pelos momentos de descontração existentes no curso como um todo (tópico abordado anteriormente na subseção 4.1.1).

Outro ponto importante é o fato de que os comentários postados nos fóruns do Moodle podiam ser lidos por todos os participantes, simulando o que acontecia presencialmente. Isso possivelmente contribuiu para que os discentes não se sentissem muito distantes da referência de interação que costumam ter, isto é, a promovida nas aulas presenciais. O referido aspecto similar entre a interação nos dois contextos do curso foi mencionado por Elisa no trecho subsequente.

*“As respostas serem enviadas para todas as pessoas **mimetiza o efeito de sala de aula** que se todos estivessem presentes saberiam do que o outro pensou sobre aquela questão.” Elisa (Q2)*

Além da semelhança acima, Elisa encontrou diferenças na interação entre os alunos como indica seu depoimento a seguir.

*“Na parte on-line, alguns alunos **respondem e não interagem**, o que no ambiente presencial pode ser estimulado pelo professor.” Elisa (Q2)*

Segundo a aluna, os fóruns de discussão promovem uma interação tradicional de “pergunta-resposta” (com questionamentos da professora e respostas dos alunos) em vez de uma interação entre todos os participantes. Vale lembrar que as tarefas on-line eram compostas por exercícios de compreensão textual e fóruns de discussão onde os alunos deveriam comentar sobre a realização dos exercícios propostos (cf. seção 3.3). Embora o enunciado das tarefas estimulasse os alunos a colaborarem uns aos outros, a natureza das tarefas não exigia a interação entre eles. Torna-se evidente a necessidade de refletir sobre atividades que promovam a colaboração entre os participantes na fase de desenho e durante a implementação do curso (CAMILLO, 2010; LIM, MORRIS e KUPRITZ, 2006).

É importante considerar que a falta de interação entre os alunos nos fóruns do Moodle pode indicar que os alunos não compreenderam a importância de sua própria participação nesse ambiente. Ao mencionar a possibilidade de o professor estimular a interação entre os alunos no ambiente presencial, Elisa parece desconsiderar que esse

tipo de estímulo também poderia ser dado no ambiente on-line. Tal postura sugere que a aluna tem pouca familiaridade com a interação em fóruns, especialmente em contextos educacionais. Além disso, Elisa parece ver o professor como o único responsável por promover a interação entre os alunos. Ela desconsidera a perspectiva inovadora segundo a qual tanto alunos quanto professores devem promover a interação entre os participantes, conforme sugerido por Azevêdo (2000) e Moran (2000).

Elisa aponta a oferta de *feedback* imediato como outro fator que diferencia a interação entre os alunos nos dois contextos do curso através do trecho abaixo.

*“Demora no feedback, pois às vezes postamos uma coisa e só é respondida pelos outros alunos bem depois, o que na sala de aula é imediato.” Elisa (Q2)*

A aluna prefere a comunicação síncrona sem considerar os benefícios oferecidos pela assincronia, como a possibilidade de obter mais tempo para fazer as tarefas e refletir sobre elas, o que pode resultar em comentários com conteúdos mais enriquecedores para o desenvolvimento do grupo. Talvez Elisa não tenha percebido essa vantagem por acreditar que alguns alunos só respondem às questões e não interagem entre si, como disse no trecho anterior.

Os trechos abaixo indicam outras diferenças relacionadas à interação entre os alunos nos ambientes on-line e presencial observadas pelas alunas Tatiana, Rafaela e Joana.

*“(...) as aulas presenciais dão mais motivação pela possibilidade de tirar dúvidas na hora e fazer novas amizades.” Tatiana (Q1)*

*“É muito maior presencialmente. Fazemos atividades em grupos.” Joana (Q2)*

*“As aulas presenciais são muito melhores neste aspecto, já que se tem troca de experiências e construção do conhecimento junto com outros indivíduos.” Rafaela (Q2)*

*“(...) no ambiente presencial esta (interação entre alunos) é mais calorosa.” Rafaela (Q2)*

De acordo com a perspectiva de Tatiana, a reação imediata é uma vantagem do contexto presencial. Ela acredita que as aulas presenciais viabilizam o estabelecimento de laços afetivos com os outros participantes. Joana também prefere a interação entre os alunos promovida presencialmente devido às atividades presenciais feitas em grupo. Rafaela, por sua vez, destaca a colaboração como fator que torna o relacionamento entre os alunos no componente presencial melhor que o existente no AVA. Provavelmente, foi essa oportunidade de aprender “junto com outros indivíduos” que levou Rafaela a classificar a interação presencial como “mais calorosa”.

Os próximos dados revelam que Beatriz, entretanto, considerou o contexto virtual melhor que o presencial no que diz respeito à interação entre os discentes. É possível que Beatriz seja tímida e por isso o AVA tenha feito com que ela se sentisse mais à vontade para interagir com os colegas.

*“As **atividades on-line** em que havia **a participação de outros colegas**, pois propunham **maior oportunidade de interação**.” Beatriz (E3)*

*“A **dinâmica trabalhada no ambiente on-line** favoreceu mais a interação dos alunos do que no ambiente presencial.” Beatriz (Q2)*

Dessa forma, constatou-se que, na visão dos participantes, o curso contou com aspectos semelhantes e distintos acerca da interação entre os alunos nos dois componentes do curso – o presencial e o on-line.

#### 4.2.6. Interação entre alunos e professora-monitora

Interagir com a professora-monitora parece ter sido uma tarefa fácil, uma vez que a relação entre ela e os alunos nos dois contextos apresentou semelhanças positivas, conforme apontado por Laura e Pedro.

*“Nossa relação aluno-professor foi **muito boa**, (...)” Laura (Q2)*

*“**Em ambos os ambientes, interação a todo momento**, (...) Pedro (Q2)*

Nota-se que tanto Laura quanto Pedro caracterizaram a interação aluno-professor da mesma forma que se referiram à interação aluno-aluno (abordada na subseção anterior). Quanto à relação aluno-professor, a percepção de Laura e Pedro pode estar associada ao fato de que Tania procurava usar o bom humor para estimular a participação do grupo e deixá-lo à vontade com ela, conforme recomendado por Lim, Morris e Kupritz (2006).

Divergentemente, Elisa, Beatriz e Rafaela mencionaram pontos distintos da relação professor-aluno nos dois contextos do curso. Os seguintes depoimentos mostram a visão delas favorável à interação promovida em contexto presencial em detrimento da on-line.

*“A interação na parte on-line com a professora não é tão forte quanto na presencial.” Elisa (Q2)*

*“(...) no on-line tem a demora das respostas da professora.” Rafaela (Q2)*

*“O professor não favoreceu uma interação satisfatoriamente produtiva entre ele e os alunos na parte on-line.” Beatriz (Q2)*

Talvez a noção de que a professora-monitora não favoreceu a interação no AVA pode indicar que as alunas buscavam encontrar no ambiente on-line um docente com atitudes semelhantes às adotadas no presencial. Elas queriam que a docente oferecesse *feedback* rapidamente e que ele estivesse presente das discussões on-line (QUEVEDO, 2011). A percepção de Beatriz nos permite crer que ela esperava que a professora-monitora promovesse a interação e, até mesmo, a colaboração entre os participantes, o que vai ao encontro do papel do professor defendido por Ebert (2003). Tania, por sua vez, tentava manter o clima de apoio entre os participantes como sugerido por Moran (2003). Apesar disso, a professora-monitora pode não ter participado como o esperado, pois não tinha tempo suficiente para interagir on-line devido à sobrecarga de trabalho que o uso do AVA representou para ela (conforme já mencionado neste capítulo). Na verdade, o mais provável é que a natureza das tarefas on-line tenha dificultado a própria participação de Tania nos fóruns, uma vez que as atividades não favoreciam diversas respostas, como foi abordado anteriormente.

Apesar de alguns alunos terem notado que houve alguma semelhança entre a interação professor-aluno nos componentes on-line e presencial, outros perceberam diferenças que nos levam a crer que as funções do professor têm que ser esclarecidas para os alunos e, sobretudo que o docente reflita se o tipo de tarefa que irá propor realmente viabiliza a interação entre os participantes (EBERT, 2003; MORAN, 2000).

#### 4.2.7. Percepção geral dos componentes do curso: integração entre os ambientes on-line e presencial

Depois de comparar as percepções dos participantes sobre os dois ambientes do curso a partir de diferentes tópicos, é importante saber se e como os participantes perceberam alguma integração entre o ambientes presencial e on-line do curso em questão. Segundo Elisa e Tatiana, os ambientes foram integrados satisfatoriamente como evidenciam os trechos abaixo.

*“Sim, **houve integração**, pois geralmente a disciplina que era dada em sala de aula tinha algum exercício na plataforma on-line.” Elisa (E3)*

*“Os **ambientes** segundo minha visão estavam **bem integrados**.” Tatiana (E3)*

*“...as atividades on-line **sempre dialogavam** com as atividades de aula.” Tatiana (E3)*

As duas alunas reconhecem que os ambientes estavam conectados. Elisa relaciona a integração aos conteúdos das atividades propostas ao dizer que “a disciplina” trabalhada em aula presencial era abordada virtualmente através de algum exercício. Tatiana também associa essa integração às tarefas dos dois ambientes, afirmando que elas dialogavam umas com as outras. No entanto, a aluna não especifica em que se baseia para fazer tal afirmação. Provavelmente, ela tenha se referido à semelhança de conteúdo entre as tarefas on-line e presenciais assim como Elisa fez, tendo em vista outros depoimentos de Tatiana mencionados neste capítulo anteriormente e que serão aqui retomados.

*“O ambiente on-line pode ser visto como uma auto-avaliação do que foi aprendido nas aulas.” Tatiana (E3)*

*“Semelhantes no geral (conteúdo).” Tatiana (Q2)*

É possível que as percepções de Elisa e Tatiana estejam relacionadas à tentativa da professora-monitora de mostrar aos alunos a semelhança entre os conteúdos abordados presencial e virtualmente. Após tratar de gêneros acadêmicos em uma aula presencial, Tania propôs uma tarefa envolvendo o mesmo tópico no AVA, por exemplo (conforme já discutido na subseção 4.2.1).

Segundo Beatriz, entretanto, a integração foi parcial, pois a professora simplesmente comentava as questões do AVA em vez de aprofundá-las.

*“Em parte: a professora comentava as questões do ambiente virtual, mas elas não foram aprofundadas.” Beatriz (E3)*

Talvez Beatriz se refira às menções que a professora fazia, em sala de aula presencial, a algumas tarefas on-line a fim de lembrar os alunos de fazê-las. Esse raciocínio nos leva a pensar que Beatriz desejava que Tania corrigisse as atividades on-line ou tirasse dúvidas sobre elas em aula presencial. Com base no mesmo desejo, Joana declarou não ter havido integração entre os ambientes.

*“Não... não resolvemos as questões em sala de aula, nem corrigimos.” Joana (E3)*

Para a aluna, integrar os ambientes significa trazer o on-line para o presencial, o que pode indicar que a aluna não se sentia confortável com o fato de ter que corrigir os exercícios on-line, já que as atividades eram de *feedback* automático ou tinham seus gabaritos disponibilizados no AVA. Talvez Joana tenha sentido falta de obter *feedback* da professora-monitora apesar de poder utilizar os fóruns de discussão para tirar dúvidas. Possivelmente, isso fez com que Joana tenha tido a sensação de que os exercícios disponibilizados na plataforma Moodle não foram explicados nem corrigidos, o que pode representar um aspecto negativo do curso.

Apesar de não ter feito como as alunas esperavam, Tania demonstrou estar ciente da possibilidade de utilizar o componente presencial para tratar de exercícios propostos na plataforma Moodle, como apontado em sua primeira entrevista.

*“(...) se a gente tem a facilidade do presencial para explicar determinada tarefa on-line ou até mesmo para se eu passar alguma uma atividade on-line e depois achar que é interessante trazer para sala de aula o mesmo assunto ou então até mesmo trazer a própria (atividade) para corrigir na sala de aula com eles porque eu achei importante, o índice de erro foi grande (...)” Tania, (E1)*

Os depoimentos de Beatriz, Elisa, Joana, Tatiana mostram que os participantes podem ter diferentes concepções de integração, capazes de gerar uma percepção positiva ou negativa do curso, conforme apontado por Stracke (2007). Assim, é importante que seja inserido no curso momentos em que o docente mencionará as conexões entre os componentes, possibilitando também que ele lide com as diversas concepções de integração (STRACKE, 2007).

Tendo apresentado e analisado os dados gerados nesta pesquisa, passo para o próximo capítulo, em que serão feitas as considerações finais sobre a investigação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, relembro os propósitos desta dissertação bem como os aportes teóricos que a fundamentaram. Em seguida, retomo brevemente os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados. Por fim, apresento as limitações e contribuições desta investigação e faço um direcionamento para pesquisas futuras.

Com base em instrumentos etnográficos de pesquisa, busquei compreender o uso e as características dos componentes da modalidade de educação semipresencial. Para tal, investiguei um curso de inglês para fins específicos que costumava ser oferecido na modalidade presencial e foi complementado por um componente on-line (o Moodle), passando a ser caracterizado como curso semipresencial (por ter uma parte presencial e outra a distância). Nesse curso, assim o papel de orientadora de Tania, uma graduanda em Letras que atuava como professora-monitora por fazer parte de um projeto de extensão universitária que visa à formação de professores – o Projeto CLAC/UFRJ.

A fim de nortear a análise dos dados, adotei uma fundamentação teórica sobre a educação presencial, a educação a distância e, mais detalhadamente, sobre a modalidade semipresencial. Comecei abordando traços da modalidade presencial. Apontei algumas denominações referentes a ela, com base na literatura (CLARDY, 2009; DERNTL e PITRIK, 2005) e indiquei suas características mais marcantes como o caráter síncrono das interações (VOIGT, 2007). Em seguida, tratei de aspectos da educação a distância, identificando suas diferentes gerações (GOMES, 2008; WANG e SUN, 2001, entre outros), principalmente a da EaD on-line (GRAHAM, 2005; PALLOFF e PRATT, 2007, entre outros), tendo em vista o papel significativo que ela vem assumindo no contexto educacional por viabilizar o uso de diferentes mídias através da Internet. Posteriormente, destaquei tópicos associados à educação semipresencial. Apresentei e discuti alguns termos e definições relativos a essa modalidade, encontrados na literatura (CLARDY, 2009; DRISCOLL, 2002, entre outros). Além disso, explicitarei características e recomendações de cursos semipresenciais, apontadas por pesquisadores da área, no que tange: (1) ao papel do professor (BAÑADOS, 2006; COMAS-QUINN, 2011, entre outros), (2) ao papel do aluno (MORAN, 2000; STRACKE, 2007, entre outros) e (3) ao desenho e a implementação de cursos semipresenciais (SANDS, 2002; STRACKE, 2007, entre outros). Por fim, apresentei pesquisas de mestrado e doutorado sobre o uso da modalidade semipresencial em cursos relacionados ao ensino de línguas

(CAMILLO, 2010; CARNEIRO, 2010; FERREIRA, 2009; MARRIOTT, 2004; WEHMEYER, 2010).

A partir dessa fundamentação teórica, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa ao investigar o curso em questão:

1. Na perspectiva dos participantes (alunos e professora-monitora), quais são os aspectos positivos e negativos do uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos voltado para o ensino de leitura (conhecido como curso de Inglês Instrumental) ? Quais as sugestões dos participantes para o aperfeiçoamento do curso oferecido nessa modalidade?
2. Na perspectiva desses participantes, quais são as semelhanças e as diferenças entre os componentes on-line e presencial do curso em questão, considerando os conteúdos abordados, os tipos de tarefas, os papéis do aluno e da professora-monitora, a interação entre alunos e entre alunos e professora-monitora?

Com o intuito de responder às perguntas acima, conduzi uma pesquisa de base etnográfica com orientação crítica e natureza colaborativa. A perspectiva etnográfica se justifica devido ao fato de que se manteve o foco na perspectiva dos participantes (alunos e professora-monitora) para se compreender o fenômeno estudado. Além disso, adotei diferentes instrumentos etnográficos de pesquisa (questionários, entrevistas, diário de pesquisa e registro de mensagens) a fim de coletar dados que me permitissem ter acesso a múltiplas perspectivas. Assim, pude obter uma visão mais abrangente do curso investigado. Minha participação como orientadora da professora-monitora no referido contexto exigiu que eu contribuísse para transformação da prática de Tania, conferindo uma vertente crítica e uma natureza colaborativa a esta pesquisa.

Assim, analisei os dados gerados pelo segundo questionário aplicado aos alunos e pela entrevista realizada com eles em busca de núcleos de significados relativos às duas perguntas de pesquisa. O mesmo foi feito com as entrevistas concedidas pela professora-monitora, com os registros das mensagens dos fóruns e com as anotações presentes no meu diário de pesquisa. Dessa forma, destaquei os dados relevantes e identifiquei categorias que apontassem o ponto de vista dos participantes sobre as

vantagens e desvantagens do curso semipresencial pesquisado e as sugestões feitas por eles para o aprimoramento da modalidade presencial. Busquei identificar ainda características dos componentes on-line e presencial do curso investigado que, de acordo com a visão dos participantes, se assemelham e se diferenciam.

No que concerne aos aspectos positivos da inserção do Moodle no curso, concluiu-se que ele representou uma oportunidade de aprender a aprender com a tecnologia além do contato com o conteúdo do curso em si, considerando os diversos recursos oferecidos pela internet capazes de favorecer a aprendizagem. Além disso, a possibilidade de estender a carga horária do curso foi apontada pelos alunos como uma vantagem da modalidade em questão. Para os alunos, a ampliação do tempo do curso permitiu que prolongassem o contato com a língua inglesa. Os alunos mostraram que foram o ambiente on-line e as responsabilidades atreladas ao curso que os levaram a manter maior contato com a língua, embora pudessem se manter próximos da língua alvo sem a ajuda do AVA, através de ferramentas como o material didático e a internet. Outro benefício indicado foi a chance de estreitar os laços afetivos, já que o componente on-line se mostrou um espaço de interação social. O volume das tarefas do curso também representou um ponto favorável, visto que os alunos se mostraram satisfeitos e nada sobrecarregados com a inserção da plataforma virtual. Soma-se a isso o maior interesse dos alunos pelo curso devido ao uso da tecnologia.

Em relação às desvantagens do curso semipresencial em questão, constatou-se que a falta de familiarização com o componente on-line foi um dos principais fatores desfavoráveis para os alunos por gerar dificuldades para utilizar a ferramenta tecnológica adotada. Outro obstáculo diz respeito à ausência de parâmetros claros e adequados para a avaliação do desempenho dos discentes no AVA, especialmente no que concerne a participação nos fóruns on-line. Com isso, os comentários dos fóruns de discussão apresentaram conteúdos pouco significativos para o desenvolvimento do grupo. Diferentemente dos alunos, a professora-monitora apontou o volume de trabalho como um fator negativo, já que o contexto virtual representou uma sobrecarga de trabalho para ela. O referido curso apresentou, portanto, mais aspectos positivos do que negativos.

As sugestões para o aperfeiçoamento do referido curso foram, de certa forma, propostas para suprir algumas das lacunas identificadas pelos participantes. Um deles é referente à fase de ambientação dos discentes ao AVA, pois, para os alunos, é

fundamental que seus primeiros passos na plataforma virtual sejam guiados pelo docente no início do curso. Abordar e/ou aprofundar em sala de aula presencial atividades propostas no componente on-line ou vice-versa retrata outra prática aconselhável tanto na perspectiva dos alunos quanto na da professora-monitora. Além disso, é importante manter um equilíbrio entre as tarefas propostas nos dois ambientes, de modo que diversas ferramentas sejam utilizadas em ambos, tendo em vista os recursos de que dispõem, sejam eles tecnológicos ou não. Para finalizar, foi sugerido por uma aluna que todos os participantes acessassem o ambiente no Moodle ao mesmo tempo, em um horário determinado, para facilitar e estimular a interação entre eles.

Na perspectiva dos participantes, o curso apresentou diferenças e semelhanças entre o ambiente on-line e o presencial relacionadas aos conteúdos abordados, aos tipos de tarefas propostas, aos papéis do professor e do aluno e às interações entre alunos e entre alunos e professor. Os conteúdos foram caracterizados como similares, pois quando foram trabalhados na plataforma Moodle já tinham sido abordados presencialmente. Por outro lado, eles foram desenvolvidos de forma distinta nos dois ambientes. Já os tipos de tarefas se assemelham por terem estruturas parecidas no geral, contendo um texto e questões associadas a ele. O tamanho e o grau de complexidade dos textos correspondem aos fatores contrastantes das tarefas. Acrescentou-se a eles o fato de as questões propostas virtualmente terem sido de múltipla escolha e a maioria das realizadas presencialmente ter sido discursiva. As tarefas on-line propiciaram também maior interação entre os participantes do que as tarefas feitas em aulas presenciais.

Quanto ao papel do aluno, pode-se afirmar que alguns discentes se mostraram organizados e participativos nos dois componentes do curso. No entanto, a maioria não assumiu uma postura ativa seja no contexto presencial ou no virtual, de acordo com a professora-monitora. O contraste entre os ambientes presencial e on-line no que diz respeito aos papéis assumidos pelos alunos relaciona-se às implicações referentes à flexibilidade de tempo propiciada pelo meio virtual. Tal flexibilidade conferiu ao aluno maior responsabilidade para gerenciar sua aprendizagem e maior comprometimento com as atividades propostas on-line, o que resultou em alunos mais atuantes de acordo com alguns discentes. Já o papel do professor, na visão de alguns alunos, foi semelhante nos dois ambientes, por Tania ter participado ativamente dos dois componentes do curso. Outros alunos, entretanto, relataram que, ao seu ver, Tania se mostrou mais

atuante no ambiente presencial do que no on-line, já que, naquele, oferecia *feedback* imediato e em maior quantidade. No que diz respeito à interação entre os alunos, ela foi caracterizada como satisfatória em ambos os componentes pela maioria dos alunos, pois a plataforma Moodle permitiu que todos tivessem acesso às contribuições uns dos outros assim como ocorria nas interações presenciais. Apesar disso, a interação não foi tão produtiva no ambiente presencial quanto no on-line, segundo uma discente, porque os participantes apenas respondiam sem interagirem necessariamente. A interação on-line entre os alunos também é mais lenta que a presencial devido à falta de *feedback* imediato. No entanto, concluiu-se, por relatos de vários participantes, que o ambiente on-line do curso ofereceu mais oportunidades de interação que o presencial. Por fim, a interação entre os alunos e a professora-monitora foi percebida como boa nos dois ambientes devido à postura sociável de Tania, que imprimiu um clima agradável a eles. Por outro lado, essa interação foi caracterizada, por alguns alunos, como tendo sido diferente nos dois ambientes, por ter ocorrido, na visão deles, melhor presencial do que virtualmente, em função da falta de *feedback* imediato.

Diante da comparação entre os ambientes do curso, diferentes perspectivas foram encontradas a respeito da integração de tais componentes. A noção de que os conteúdos abordados on-line e presencialmente eram vistos como semelhantes fez com que se depreendesse que as tarefas on-line dialogavam com as presenciais. Assim, concluiu-se que o AVA e as aulas presenciais foram integrados. Por outro lado, a integração foi parcial ou simplesmente não existiu para aqueles que levaram em conta o fato de que as atividades on-line não foram suficientemente explicitadas na sala de aula presencial. A concepção de integração entre os componentes presencial e virtual depende, portanto, do teor das tarefas e de como elas são desenvolvidas em ambos os contextos.

Tendo conhecimento das características do todo e das partes (presencial e on-line) que compuseram o curso semipresencial investigado, cabe ao professor a importante tarefa de conscientizar os alunos a respeito das exigências da modalidade, tendo em vista uma perspectiva inovadora, apontada por Moran (2000). Dessa forma, a fase inicial do curso merece atenção por parte do docente, pois é momento em que ele precisa estar atento à necessidade de apresentar os componentes do curso, em particular, o on-line, de modo a familiarizar os alunos com ele. O início serve para esclarecer os objetivos do curso bem como apontar o que se espera dos alunos nos dois ambientes do

curso. Vale salientar que práticas como ambientar do aluno com o AVA adotado e conscientizá-lo sobre sua função representam atitudes que também devem ser conduzidas no decorrer do curso através de tarefas que exijam o uso de algum recurso do AVA e propiciem a participação ativa do discente. Assim, mostra-se a ele, na prática, como agir.

Outro fator a destacar é o impacto que a falta de *feedback* imediato causa nos alunos e no curso como um todo. O *feedback* foi capaz de desmotivar o aluno e até de inibir sua atuação no componente on-line. A questão é que os discentes buscam obter virtualmente um *feedback* tão rápido quanto o oferecido em aula presencial. Dessa forma, o professor deve estar atento às contribuições dos alunos no AVA para não demorar muito a oferecer algum retorno e suporte a eles. Por outro lado, é papel do professor conscientizar os alunos de que eles mesmos podem e devem proporcionar *feedback* uns aos outros, de modo que sua demora em responder pode ser uma forma de contribuir para que isso ocorra.

Além disso, os resultados desta pesquisa alertam o docente que os traços similares e os distintos entre os componentes do curso podem representar aspectos positivos e/ou negativos de acordo com o ponto de vista dos participantes. Diante da multiplicidade de perspectivas capazes de afastar e/ou aproximar os discentes do curso, torna-se ainda mais relevante manter um diálogo com os alunos ao longo do curso a fim de compreender suas percepções em tempo de tentar modificá-las, se necessário, para evitar a falta de motivação para atuar no curso. Trata-se da necessidade de contemplar as relações de continuidade e/ou de complementaridade entre o que ocorre no ambiente presencial e no a distância desde a etapa de planejamento, uma vez que eles fazem parte de um mesmo curso e precisam, portanto, estar integrados a favor de um mesmo propósito.

Embora esta dissertação tenha respondido às questões a que se propôs pesquisar, cabe registrar que ela apresenta algumas limitações. O segundo questionário aplicado aos alunos foi respondido por apenas oito dos catorze que responderam ao primeiro questionário. Desses oito, somente quatro concederam a entrevista feita após o término do curso, a qual não foi possível realizar presencialmente devido a questões de disponibilidade. Assim, esta pesquisa não contemplou a perspectiva de todos os alunos do curso e não conseguiu esclarecer nem aprofundar algumas informações presentes nos dados.

Com o intuito de ampliar os resultados obtidos a partir deste estudo, pretendo, em uma próxima pesquisa, investigar os tipos de tarefas capazes de favorecer as relações de complementaridade e/ou continuidade entre os componentes presencial e virtual de um curso semipresencial. Além disso, em pesquisas futuras, cabe investigar como a prática do professor no componente presencial pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do discente no ambiente on-line e vice-versa, tendo em vista a constante busca pelo apoio do professor no curso como um todo.

Para concluir, acredito que esta pesquisa contribuiu para o entendimento da perspectiva dos participantes (alunos e professora-monitora) acerca do desenho e da implementação do curso semipresencial de inglês instrumental investigado. Foi possível apontar os benefícios e as limitações do uso da educação semipresencial em tal contexto. Além disso, pôde-se identificar o que cada componente ofereceu de melhor para os propósitos do curso. Em contexto mais amplo, esta dissertação permitiu identificar fatores que merecem maior atenção no que diz respeito à avaliação, ao desenho e à implementação de cursos semipresenciais. Assim, a pesquisa busca contribuir para que docentes assumam uma postura mais reflexiva diante da educação semipresencial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-JARF, R. S. Impact of Blended Learning on EFL college. Riyadh: Readers. King Saud University, 2006. Disponível em <http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/Publications/> (acesso em agosto de 2010)

AUSBURN, L.J. Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International*. v. 41(4), 2004, pp. 327-337.

AZEVÊDO, W. Panorama atual(izado) da educação a distância no Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/html>. (acesso em junho de 2010)

AZEVÊDO, W. E-Learning como elemento de integração no processo educacional. Comunicação apresentada no 27º Congresso Nacional da Associação Brasileira de Recursos Humanos, CONARH. Agosto 2001. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/palestra.html> (acesso em nov 2009)

AZEVÊDO, W. Panorama atual da Educação a Distância no Brasil. *Revista Conect@*, n. 2, 2000. Disponível em: [http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson\\_seminario.htm](http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm) (acesso em ago. 2010).

BAÑADOS, E. A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. *CALICO Journal*. v.23 (3), 2006, pp. 533-550.

BORGES, M. K. Educação Semipresencial: Desmistificando a Educação a Distância. Anais do 12º Congresso Internacional de Educação à Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância. Florianópolis, setembro de 2005.

BORGES, M. K.; FONTANA, K. B. Interatividade na prática: a construção de um texto colaborativo por alunos da educação a distância. X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Porto Alegre: ABED. 2003

BRANDL, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language teaching curriculum: From teacher- to student-centered approaches. *Language Learning & Technology*. v.6 (3), pp.87-107. Disponível em: [http://reference.kfupm.edu.sa/content/i/n/integrating\\_internet\\_based\\_reading\\_mater\\_77020.pdf](http://reference.kfupm.edu.sa/content/i/n/integrating_internet_based_reading_mater_77020.pdf) (acesso em abril de 2010)

CAMILLO, R. Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

CARNEIRO, A. A evasão no ensino semipresencial: estudo de caso em pólo de apoio da UAB/EFC. Dissertação de Mestrado, UFC, Fortaleza, 2010.

CLARDY, A. Distant, On-line Education: Effects, Principles and Practices, 2009. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED506182.pdf> (acesso em maio de 2011)

COLE, A.L.; KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, 1993, pp. 473-495.

COMAS-QUINN, A. Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *ReCALL*, 23(03), 2011, pp. 218-232.

CROSS, J. Foreword. In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.), pp. 17-23. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.

DERNTL, M.; PITRIK, R. The role of structure, patterns, and people in blended learning. *Internet and Higher Education*, v.8, 2005, pp. 111-130.

DÍAZ, A.; ENTONADO, B. Are the Functions of Teachers in e-Learning and Face-to-Face Learning Environments Really Different? *Educational Technology & Society*, v. 12, (4), 2009, pp. 331-343.

DRISCOLL, M. Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning*, v. 3, n. 3, 2002.

EBERT, C. O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. *Educar em Revista*, n. 21, 2003, pp. 1-16.

ERICKSON, F. Ethnographic Description IN: *Sociolinguistics*. Berlin Walter de Gruyter, 1988, pp.1081-1095.

FAVERO, R e FRANCO, S. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Novas Tecnologias na Educação*, v.4, n.2, dez 2006, pp.1-10.

FERREIRA, J. Blended learning – uma proposta de espaços interativos de ensino e aprendizagem de espanhol como LE para a rede pública do ensino do estado de Goiás. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 2009.

FREITAS, M. T. A. “A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas”. 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Poço de Caldas, 2003. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf) (acesso em maio de 2012)

GALUSHA, J. M. Barriers to learning in distance education. *Interpersonal computing and technology: An electronic journal for the 21st century*. v. 5, 1997, pp.6–14. Disponível em: <http://www.infrastructure.com/barriers.htm> (acesso em abril de 2011)

GARRISON, D.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 2004. pp. 95–105.

GINNS, P.; ELLIS, R. Quality in blended learning: Exploring the relationships betweenon-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, v. 10, 2007, pp. 53-64.

GOMES, M. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 42-2, 2008, pp. 181-202.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems Definitions, Current Trends and Future Directions. In *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005 Disponível: em [http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham\\_intro.pdf](http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf) (acesso em setembro de 2010)

GRAY, D. K. M. Uses and perceptions of online learning components in hybrid courses by full-time business instructors at comprehensive and regional public universities in Oklahoma. Tese de doutorado. Oklahoma State University, 2007. Disponível em <http://www.lamergray.com/LGLI/dissertation.pdf> (acesso em maio de 2011).

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S.B.; LAPP, D. (Org.) *Handbook for*

*literacy educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1998, pp.181-202.

JACKSON, M. e HELMS, M. Student Perceptions of Hybrid Courses: Measuring and Interpreting Quality. *Journal of Education for Business*, 2008, pp. 7-12.

HAGUENAUER, C., MUSSI, M, CORDEIRO FILHO, F. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e Singularidades. *Revista Educaonline*, v. 3, n.2, 2009 Disponível em

<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=112&path%5B%5D=298> (acesso em 15/06/2012)

HENTEA, M., SHEA, M., PENNINGTON, L. Perspective on Fulfilling the Expectations of Distance Education. Disponível em:

<http://140.127.40.36/ftp/students%20collection%20and%20work/93CAI/M9153312/M9153312%E5%8E%9F%E5%A7%8B%E6%AA%94.pdf> (acesso em abril de 2010)

HIRATA, Y. e HIRATA, Y. Japanese students' attitudes towards hybrid learning.

International Conference on Hybrid Learning and Education - ICHL , 2008, pp. 439-449.

KIM, W. Towards a Definition and Methodology for Blended Learning. In: J. Fong & F.L. Wang (Eds), *Proceedings of Workshop on Blended Learning*. Edinburgh, UK: Pearson, 2007.

LIANG, M.; BONK, C. Interaction in Blended EFL Learning: Principles and Practice. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 6. n. 1, 2009, pp.7-19.

LIM, D.H., MORRIS, M., e KUPRITZ, V. Online vs. blended learning: differences in instructional outcomes and learner satisfaction. Paper presented at the Academy of Human Resource Development international conference, Columbus, OH, 2006. Disponível em: [http://www.bartfennemore.com/edt6040/images/9/95/Lim\\_1.pdf](http://www.bartfennemore.com/edt6040/images/9/95/Lim_1.pdf) (acesso em maio de 2010)

LIN, Q. Student Views of Hybrid Learning: A One-Year Exploratory Study. *Journal of Computing in Teacher Education*. v 25, n.2, 2009. pp.57-66. Disponível em: <http://robinwofford.wiki.westga.edu/file/view/EJ834097.pdf> (acesso em agosto de 2011)

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v.23, janeiro-junho 1994, pp.71-78.

MARRIOT, R. Do LOLA (Laboratório On-line de Aprendizagem ao LAPLI (Laboratório de Aprendizagem de Línguas): uma proposta metodológica para o ensino semi-presencial em ambiente virtual. Dissertação de Mestrado. PUCPR, Curitiba, 2004.

MASIE, E. Blended learning: The magic is in the mix. In A. Rosett (Ed.), *The ASTD e-learning handbook*. New York: McGraw-Hill, 2002.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. Edward Arnold. 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, 1994, pp.329-338.

MOLINA, C. Avaliação do blended learning na disciplina de pesquisa operacional em cursos de pós-graduação em engenharia de produção. Dissertação de mestrado, Itajubá, Minas Gerais, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologia. *Informática na Educação: Teoria & Prática. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação*. v. 3, setembro, 2000, p.137-144. Porto Alegre: UFRGS/PPGIE.

MORAN, J. M. A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores. In: BONIN, Iara et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Cap. 4, p. 245-259. (XIV Endipe).

MORAN, J. M. Educação inovadora presencial e a distância. 2003. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov\\_1htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1htm) (acesso em abril de 2010).

MORAN, J. M. Pedagogia integradora do presencial-virtual. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, São Paulo. 2002.

MORAN, J. M. O presencial e o virtual no ensino superior. In: XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2002, Goiânia. XI Endipe - Igualdade e Diversidade na Educação. Goiânia: Endipe, 2002. p. 265-266.

MOTA, R. Olhando para o futuro: visões da educação brasileira para os próximos dez anos. *Estudos*, v.39, dez 2010. Disponível em: [http://www.semerj.org.br/arquivos/ronaldo\\_mota-olhando\\_para\\_o\\_futuro.pdf](http://www.semerj.org.br/arquivos/ronaldo_mota-olhando_para_o_futuro.pdf)

NEUMEIER, P. A closer look at blended learning - parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL* v.17 n.2, 2005, pp.163-178

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press. 1992.

NUNES, M. B. C. Visão sócio-interacional de Leitura. Publicação em CD-ROM. In: Tânia Sallies. (Org.). Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais. Coletânea de documentos. IPEL/PUC-Rio, 2005.

OESTERREICH, F., MONTOLI, F. Blended learning como uma proposta metodológica adotada no ensino superior. IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online (Evidosol/Ciltec-online), v. 1, n. 1, 2012, pp.1-6.

OLIVER, M.; TRIGWELL, K. Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-Learning*, v. 2, n.1, 2005, pp.17

PAULA, K., FERNEDA, E. e CAMPOS FILHO, M. Elementos para implantação de cursos à distância. *Colabor@*, v. 2, n.7, 2004, pp.1-12. Disponível em: [http://www.ricesu.com.br/colabora/n7/artigos/n\\_7/pdf/id\\_02.pdf](http://www.ricesu.com.br/colabora/n7/artigos/n_7/pdf/id_02.pdf) (acesso em maio de 2010)

PAIVA, V. L. M. O. (Org.) ; BRAGA, J. F. (Org.) ; TAVARES, K. C. A. (Org.) . *Inglês Instrumental 2*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. v. 1.

PALLOF, R. & PRATT, K. *Building Online Learning Communities: effective strategies for the virtual classroom*. 2nd Ed., San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2007.

PEDROSA, S. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar em Revista*, n. 21, 2003, pp.1-15.

QUEVEDO, A. O ensino semipresencial do ponto de vista do aluno. *Revista e-curriculum*, v. 7, n.1, abril/2011.

QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. F. C. Recursos Tecnológicos e Ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). *Linha d' Água*, São Paulo, v. 18, p. 43-59, 2005.

QUEVEDO, A.; GERALDINI, A. And now? What is Next for Teachers? – Thinking about the Activity of Online Teaching. In *International Journal of Learning*, 2005, volume 12, number 6, pp.341-349.

RODRIGUES, L. Uma nova proposta para o conceito de blended learning. *Interfaces da Educação*, v.1, n.3, 2010, p. 5-22.

RODRIGUES JR, A. S. A etnografia e o ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, jul./dez. 2007, pp. 527-552.

SANDS, P. Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, v 8, n. 6, 2002.

SANTOS, E. Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf> (acesso em abril de 2011)

SCHERER, S.. Atitude Transdisciplinar: habitantes, visitantes e transeuntes na Educação Bimodal. In: II Congresso Mundial de transdisciplinaridade, 2005, Vila Velha. Anais do II congresso mundial de transdisciplinaridade, 2005

SCIDA, E. e SAURY, R. Hybrid Courses and Their Impact on Student and Classroom Performance: A Case Study at the University of Virginia. *Calico Journal*, 23(3), 2006, pp 517-531. Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=104> (acesso em abril de 2011)

SILVERWOOD, T. Blended learning made easy. 2006 Disponível em: <http://www.chs.nihon-u.ac.jp/institute/human/kiyou/74/10.pdf>. (acesso em março de 2012).

STRACKE, E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL*, v. 19(1), 2007, pp. 57-78.

TAVARES, K. Technology in university language courses: conflicts, contradictions and change in Project Letras 2.0/UFRJ. Palestra proferida no III Congresso Internacional da Abrapui, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 6 a 9 de maio de 2012.

TAYEBINIK, M. e PUTEH, M. Blended Learning or E-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications*, v. 3, n.1, 2012, pp. 103-110.

VOIGT, E. A ponte sobre o abismo:educação semipresencial como desafio dos novos tempos. Disponível em:  
[http://www3.est.edu.br/publicações/estudos\\_Teologicos/vol4702\\_2007\\_ET2007-2c\\_evoigt.pdf](http://www3.est.edu.br/publicações/estudos_Teologicos/vol4702_2007_ET2007-2c_evoigt.pdf). (acesso em abril de 2011)

WANG, Y. e SUN, C. Internet-Based Real time Language Education: Towards a Fourth Generation Distance Education. *Calico Journal*, v. 18, n. 3, 2001, pp. 539-561.

WEHMEYER, C. O ensino semipresencial na aprendizagem da língua espanhola com recursos informatizados pelos idosos: estudo de caso. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre, 2010.

ZIDAN, V. As novas tecnologias de informação e comunicação e a educação a Distância. *Revista Uniabeu*, v. 4, n 6, 2011, pp.99-108.

## **ANEXOS**

**Anexo 01** – Folha com ementa dos cursos de Inglês Instrumental I e II do Projeto CLAC/UFRJ disponível no site do projeto

---

**Inglês Instrumental I**

Estudo das estratégias para leitura de textos de língua inglesa. Introdução às técnicas de abordagem de textos escritos às estruturas formais básicas. Exercícios práticos com textos de diferentes áreas de conhecimento e de diferentes gêneros. Gramática aplicada para facilitar a compreensão de textos. Principais pontos que incluem os itens abaixo:

- Estratégias de leitura (elementos não-verbais, conhecimento prévio, inferência lexical)
- Identificação de gêneros textuais
- Uso do dicionário
- Etapas de leitura, scanning, skimming
- Estrutura da frase
- Formação de palavras (prefixos e sufixos )
- Grupo nominal simples
- Marcadores discursivos
- Tempos verbais simples

**Inglês Instrumental II**

Desenvolvimento das estratégias para leitura de textos de língua inglesa. Ampliação do conhecimento e aplicação de técnicas de abordagem de textos escritos e de reconhecimento de estruturas formais. Gramática aplicada para facilitar a compreensão de textos. Uso de exercícios práticos com textos de diferentes áreas de conhecimento e de diferentes gêneros. Principais pontos incluem os itens abaixo:

- Frases nominais complexas
- Marcadores discursivos
- Verbos auxiliares ( modais )
- Tempos verbais compostos
- Voz passiva

- Estrutura do texto acadêmico
- Referência contextual

**Anexo 02** – Lista das unidades do livro didático adotado nos cursos de Inglês Instrumental I e II do Projeto CLAC/UFRJ

---

- UNIDADE 1 Reconhecimento de gêneros textuais
- UNIDADE 2 Objetivos da leitura e níveis de compreensão
- UNIDADE 3 Cognatos
- UNIDADE 4 Conhecimento prévio
- UNIDADE 5 Skimming
- UNIDADE 6 Scanning
- UNIDADE 7 Informação não-verbal
- UNIDADE 8 Inferência contextual
- UNIDADE 9 Palavras-chave
- UNIDADE 10 Grupos nominais
- UNIDADE 11 Referência pronominal
- UNIDADE 12 Marcadores discursivos
- UNIDADE 13 Afixos
- UNIDADE 14 Sufixos “-ing” e “-ed”
- UNIDADE 15 Grau de adjetivos e advérbios
- UNIDADE 16 Formas verbais i
- UNIDADE 17 Formas verbais ii
- UNIDADE 18 Formas verbais iii
- UNIDADE 19 Apostos
- UNIDADE 20 Uso do dicionário
- UNIDADE 21 O Gênero Acadêmico

**Anexo 03** – Primeiro questionário aplicado aos alunos

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada**  
**Professora-Pesquisadora: Juliana Almeida**  
**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Tavares**

**QUESTIONÁRIO 1**

Caro aluno,

Peço sua colaboração para responder este questionário. Ele é fundamental para a pesquisa realizada que busca contribuir para o desenvolvimento da educação a distância. Nome, telefone e e-mail não serão divulgados a fim de preservar o anonimato dos participantes.

**Dados pessoais**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Área de formação: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone(s): \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

**Usos da Internet**

1. Você tem computador em casa? ( ) Sim ( ) Não

2. Você tem acesso à Internet em casa? ( ) Sim ( ) Não

3. Com que frequência você acessa a internet?

( ) Todos os dias.

( ) Em dias alternados

( ) Duas a três vezes por semana.

( ) Uma vez por semana.

( ) Uma vez a cada quinze dias.

( ) Uma vez por mês.

4. De que forma você usa a Internet? (Marque todas as opções válidas.)

( ) Envio de e-mails.

( ) Leio jornais e/ou revistas on-line.

( ) Uso motores de busca (Google, Cadê etc).

( ) Acesso a redes sociais (Orkut, Facebook etc).

( ) Participo de fóruns de discussão.

( ) Baixo músicas e/ou vídeos.

( ) Visito sites voltados para o meio acadêmico (periódicos, instituições educacionais etc)

( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**Leitura**

5. Para que você precisa ler textos em inglês?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você usa (ou já usou) a internet para auxiliar o desenvolvimento de sua habilidade de leitura em língua estrangeira? Em caso afirmativo, de que forma?

---



---

### Educação a distância

7. Você acha possível aprender a ler em uma língua estrangeira por meio de um curso on-line?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta.

---



---



---

8. Você já participou de algum curso on-line e/ou semipresencial (parte on-line e parte presencial)?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta anterior for “Sim”, responda às questões 9, 10 e 11. Caso tenha respondido “Não”, vá direto para a questão 12.

9. De qual modalidade de curso você participou?

( ) On-line ( ) Semipresencial ( ) Ambas

10. O que achou da experiência?

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssima

11. Você participaria deste tipo de curso novamente? Por quê?

---



---

12. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e/ou negativos do uso de um componente on-line para complementar um curso presencial?

Pontos positivos - \_\_\_\_\_

---

Pontos negativos - \_\_\_\_\_

---

13. O que você espera do ambiente on-line que complementará este curso de inglês instrumental?

---



---

Muito obrigada por sua participação na pesquisa!

Juliana Almeida

**Anexo 04** – Roteiro da primeira entrevista realizada com a professora-monitora

---

- Experiência anterior com o uso de um AVA no Moodle (aspectos positivos negativos, sugestões de mudanças).
  
- Objetivo com a inserção de um componente on-line no curso.
  
- Pontos a considerar no que se refere ao planejamento do curso (atividades, avaliação, ferramentas adotadas e etc).
  
- Influência do componente on-line nas aulas presenciais e vice-versa.
  
- Visão dos alunos a respeito do componente on-line.

**Anexo 05 – Mensagem de e-mail enviada aos alunos contendo o segundo questionário**

---

Caro aluno (nome do aluno),

Primeiramente, agradeço por você ter contribuído durante todo o semestre com a pesquisa realizada. A partir dela busco compreender melhor alguns aspectos relacionados ao ensino semipresencial e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da educação a distância.

A fim de complementar as informações já obtidas, peço sua colaboração para responder este segundo questionário sobre o curso de inglês instrumental II. Não tomará muito do seu tempo e será fundamental para o aperfeiçoamento do curso.

Não há respostas certas ou erradas, é apenas a sua opinião que conta. Seu nome será mantido em sigilo e, nos resultados da pesquisa, substituído por um nome fictício.

O questionário pode ser respondido no formulário disponível em

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDF1aEdWMEFqcEprR212OWZrVHhnbGc6MQ>

ou em resposta a esta mensagem, inserindo suas respostas entre os colchetes no questionário ao final deste e-mail. Neste caso, clique em "Responder" (e não "Responder para todos") para que sua mensagem seja destinada apenas para a.almeidajuliana@gmail.com .

Sua participação é de extrema importância para a pesquisa realizada.

Desde já agradeço imensamente por continuar colaborando e aguardo sua resposta o mais breve possível.

Abraço,  
Juliana Almeida

---

Nome do aluno: [ ]

1. Quais foram os pontos positivos e negativos do curso de inglês instrumental II?  
Lembre-se de considerar as partes on-line e presencial.

Resposta: [ ]

2. Quais sugestões você daria para o desenvolvimento do curso? Lembre-se de considerar as partes on-line e presencial.

Resposta: [ ]

3. Compare os ambientes presencial e on-line do curso no que se refere aos tópicos abaixo. Quais foram as semelhanças e as diferenças entre esses dois ambientes em relação a cada tópico a seguir?

- Conteúdos abordados

Resposta: [ ]

- Tipos de tarefas

Resposta: [ ]

- Papel do aluno

Resposta: [ ]

- Papel do professor

Resposta: [ ]

- Interação entre os alunos

Resposta: [ ]

- Interação entre alunos e professor

Resposta: [ ]

4. Espaço para comentários [ ]

## **Anexo 06** – Mensagem de e-mail enviada aos alunos contendo os questionamentos iniciais da entrevista semi-estruturada

---

Caro aluno (nome do aluno),

Primeiramente, agradeço muito por você ter contribuído com a pesquisa realizada respondendo ao questionário enviado por e-mail. Como já foi informado, através dessa pesquisa busco compreender melhor alguns aspectos relacionados ao ensino semipresencial e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da educação a distância.

Agora em fase final de análise, preciso complementar as informações já obtidas. Peço, portanto, que responda a mais algumas questões apresentadas ao fim desta mensagem. Assim como no questionário anterior, não há respostas certas ou erradas, é apenas a sua opinião que conta. Seu nome continuará sendo mantido em sigilo e, nos resultados da pesquisa, será substituído por um nome fictício.

Sua participação é de extrema importância para a pesquisa realizada.

Desde já, agradeço por continuar colaborando e aguardo sua resposta o mais breve possível.

Abraço,

Juliana Almeida

### **1. Integração entre os ambientes on-line e presencial**

- Houve integração entre os ambientes? Justifique sua resposta.
- Como os ambientes poderiam ter sido (melhor) integrados?
- A combinação on-line e presencial deu certo? Por quê?

### **2. Volume de tarefas do curso como um todo (incluindo presencial e on-line)**

- Como você caracterizaria o volume de tarefas do curso com a inserção de atividades on-line? (Houve sobrecarga, por exemplo?)
- Deveria ter tido mais atividades on-line e/ou presencial? Por quê?

### **3. Atividades interessantes no curso como um todo (incluindo presencial e on-line)**

- Quais (tipos de) atividades foram interessantes?

### **4. Aproveitamento dos ambientes on-line e presencial**

- Como cada ambiente poderia ter sido melhor aproveitado?
- Como os tipos de atividade variavam de um ambiente para o outro?
- Que outros recursos do ambiente on-line poderiam ter sido usados (com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura)?
- Na aula presencial, que atividades poderiam ter sido propostas?

**5. O uso modalidade semipresencial no curso de inglês instrumental (leitura)**

- Que vantagens o uso dessa modalidade trouxe para o curso? []
- Que desvantagens o uso dessa modalidade trouxe para o curso? []
- Que característica(s) você considera fundamental(is) para o sucesso de um curso de inglês (ou outra língua) instrumental (leitura) na modalidade semipresencial? []