

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
LUCIANA NUNES VITER

INTERAÇÃO E ENGAJAMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO DE CASO

RIO DE JANEIRO
Junho de 2013

INTERAÇÃO E ENGAJAMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO DE CASO

Luciana Nunes Viter

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

RIO DE JANEIRO

Junho de 2013

Viter, Luciana Nunes

Interação e engajamento em ambiente virtual de aprendizagem:
um estudo de caso / Luciana Nunes Viter. Rio de Janeiro: UFRJ /
Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada, 2013, 158 p.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

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

Referências bibliográficas: f. 139-151.

Anexos: f. 152-158.

1. Interação. 2. Engajamento. 3. Educação on-line. 4. Ensino
semipresencial. 5. Ambiente virtual de aprendizagem.
II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de
Letras. III. Título.

Interação e engajamento em ambiente virtual de aprendizagem:
um estudo de caso

Luciana Nunes Viter

Orientadora: Professora Doutora 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.

Examinada por:

Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares
Orientadora
Faculdade de Letras - UFRJ

Professora Doutora Kátia Modesto Valério
Faculdade de Letras - UFF

Professora Doutora Cristina Jasbinschek Haguenauer
Faculdade de Comunicação - UFRJ

Junho de 2013

Dedico este trabalho ao meu pai e à minha mãe, que com seus exemplos me ensinaram o valor do esforço e da persistência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo cuidado e carinho com os quais sempre guiou minha vida.

Ao meu esposo e parceiro de todas as horas, Luiz Carlos, e aos meus filhos, Lucas e João, pelo apoio amoroso e pela compreensão.

À minha irmã, Hellen, e aos meus pais, Arlei e Maria Elena, por entenderem e incentivarem meu empenho neste projeto. Também aos meus sogros, Benedicto e Regina, pelo suporte familiar.

À Professora Kátia Tavares, que além de investir em meu ingresso na esfera acadêmica e orientar esta pesquisa, me ensinou várias outras lições com sua inteligência e bom humor.

Às Professoras Cristina Jasbinschek Haguenuer e Kátia Modesto Valério, que gentilmente aceitaram o convite para participarem da banca examinadora.

À colega doutoranda Simone Lima, pela disponibilidade e atenção ao ler a primeira versão deste trabalho, para o qual apresentou valiosas propostas que o enriqueceram.

À Professora Ana Paula Beato-Canato e à futura professora Isadora Garcia, pela acolhida calorosa e cordial.

Aos estudantes que se dispuseram, com boa vontade e comprometimento, a participarem desta pesquisa.

Ao colega José Paulo Araújo, agora também Doutor em Linguística Aplicada, pelo encorajamento e suporte na qualidade de administrador da plataforma Letras2.0.

A todos os professores do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, com quem muito pude aprender.

A todos os colegas estudantes do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, pela solidariedade e pelo intercâmbio de ideias e de informações.

E às colegas Lilia, Carla, Bruna, Renata, Solimar, Cíntia e Simone, de modo especial, agradeço pelas trocas de confidências e de risadas: foi muito bom estar ao lado de vocês durante o percurso que culminou neste trabalho.

VITER, Luciana Nunes. Engajamento e interação em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa pretende investigar diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de um curso semipresencial, assim como o engajamento dos alunos nessas interações sob o ponto de vista dos participantes. As perguntas de pesquisa são: (1) Os participantes (alunos, professor e monitor) consideram que os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) proporcionados pelo ambiente virtual de aprendizagem do curso semipresencial investigado foram suficientes e adequados ao curso? Por quê? (2) Na perspectiva dos participantes, quais fatores e aspectos dificultaram e quais favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem desse curso semipresencial? A fundamentação teórica compreende estudos sobre ambientes virtuais de aprendizagem (GARRISON; VAUGHAN, 2011; LÉVY, 1999; KENSKI, 2008; MCINTOSH, 2012, entre outros), interação na educação a distância (ANDERSON, 1998, 2003; MOORE, 1989; BELLONI, 2002, 2008, entre outros) e engajamento em contextos educacionais (PARSONS; TAYLOR, 2011; APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; CLAXTON, 2007, entre outros). Foi desenvolvido um estudo de caso de natureza etnográfica no contexto de uma disciplina de graduação destinada ao ensino de inglês para fins específicos. Os dados foram gerados por fóruns de discussão on-line, questionário, entrevistas e por um grupo focal on-line. Os resultados identificam fatores relevantes envolvidos nas interações examinadas e apontam implicações e contradições significativas entre as percepções e ações dos participantes.

Palavras-chaves: interação, engajamento, educação a distância, ensino semipresencial, ambientes virtuais de aprendizagem.

VITER, Luciana Nunes. Engajamento e interação em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

ABSTRACT

This research intends to investigate different kinds of interaction (student-student, student-teacher and student-content) in a virtual learning environment (VLE) of a blended learning course, as well as the student's engagement on these interactions from the participant's point of view. The research questions are: 1) Do the participants (students, teacher and monitor) consider that the different kinds of interaction (student-student, student-teacher and student-content) provided by the virtual learning environment of the investigated blended learning course were sufficient and adequate to the course? Why? 2) From the participant's perspectives, which factors and aspects hampered and which favored the students' engagement in the interactions proposed in the virtual learning environment of this blended learning course? The theoretical foundation comprehends studies about virtual learning environments (GARRISON; VAUGHAN, 2011; LÉVY, 1999; KENSKI, 2008; MCINTOSH, 2012, among others), interaction in distance education (ANDERSON, 1998, 2003; MOORE, 1989; BELLONI, 2002, 2008, among others) and engagement in educational contexts (PARSONS; TAYLOR, 2011; APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; CLAXTON, 2007, among others). A case study of ethnographic nature was developed in the context of a graduation discipline destined to English for specific purposes teaching. Data were generated by online discussion forums, questionnaire, interviews and by an online focus group. The results identify relevant factors involved in the investigated interactions and show significant implications and contradictions between the participants' perceptions and actions.

Keywords: interaction, engagement, online education, blended learning, virtual learning environments.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Interface inicial de um AVA construído com o SGA AULANET
- Figura 2** Interface inicial do *website* do projeto TELEDUC
- Figura 3** Interface inicial de um AVA construído com o SGA Amadeus
- Figura 4** Interações na Educação a distância
- Figura 5** O papel do engajamento em um sistema de atividade
- Figura 6** Interface Inicial para acesso aos cursos na plataforma on-line do Projeto Letras2.0
- Figura 7** Principais ferramentas do Moodle utilizadas no AVA investigado segundo suas funcionalidades
- Figura 8** Exemplo da interface inicial de um curso na plataforma on-line do Projeto Letras2.0
- Figura 9** Parte superior da interface inicial do curso investigado
- Figura 10** Visão geral do *news forum*
- Figura 11** Apresentação inicial do tópico 02: “Introdução à leitura”.
- Figura 12** Tópico 02: Fórum “Dúvidas”.
- Figura 13** Tópico 3: “Questionário de sondagem”.
- Figura 14** Tópico 4: “Recursos estratégicos”.
- Figura 15** Tópico 5: “Verbete (*Wikipedia*) – estudo de formação de palavras”.
- Figura 16** Tópico 6: “*Abstract* - estudo de falsos cognatos e técnicas de tradução”.
- Figura 17** Fórum Tópico 06: “Correção de títulos de artigos científicos com falsos cognatos”
- Figura 18** Fórum Tópico 07: “*Food for Thought*”
- Figura 19** Tópico 08: Instruções para avaliação por portfolio para a primeira etapa
- Figura 20** Tópico 08: Instruções para avaliação por portfolio para a segunda etapa.
- Figura 21** Tópico 09: “Notícias”
- Figura 22** Tópico 09: Fórum: “comentários sobre a notícia”
- Figura 23** Tópico 10: “Livro Teórico”

- Figura 24** Tópico 10: Fórum: “comentários sobre o texto”
- Figura 25** Tópico 11: Artigos científicos (trabalho final do curso).
- Figura 26** Tópico 12: Considerações finais sobre o curso.
- Figura 27** Modelo de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 2008)
- Figura 28** Representação do contexto da pesquisa segundo o modelo de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 2008): Disciplina de Inglês Instrumental I

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelos de ensino semipresencial (TWIGG, 2003)
Quadro 2	Tipos de Engajamento segundo Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004)
Quadro 3	Participantes do Projeto Letras2.0 (TAVARES, 2012)
Quadro 4	Fóruns abertos no ambiente on-line do curso
Quadro 5	Campos de instruções e identificação (opcional) do questionário
Quadro 6	Primeira parte do questionário: perguntas fechadas e uma pergunta mista
Quadro 7	Segunda parte do questionário: perguntas abertas e uma pergunta fechada
Quadro 8	Descrição dos instrumentos geradores de dados.
Quadro 9	Quantitativos totais de mensagens enviadas aos fóruns
Quadro 10	Avaliações dos estudantes sobre fatores que influenciaram sua participação.
Quadro 11	Detalhe das respostas ao questionário: funcionalidades oferecidas pela mediação digital
Quadro 12	Detalhe das respostas ao questionário: Interação entre estudantes e docentes
Quadro 13	Detalhe das respostas ao questionário: Interações mútuas entre estudantes
Quadro 14	Detalhe das respostas ao questionário: Diversidade de formatos e temas abordados
Quadro 15	Detalhe das respostas ao questionário: Avaliação contínua das atividades
Quadro 16	Detalhe das respostas ao questionário: Limitações decorrentes da mediação digital
Quadro 17	Detalhe das respostas ao questionário: Volume e complexidade das atividades on-line

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
CMC	Comunicação mediada por computador
EaD	Educação a distância
HTML	<i>HyperText Markup Language</i>
PHP	<i>PHP: Hypertext Preprocessor</i>
SGA	Sistema de gestão de aprendizagem
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	INTERAÇÃO E ENGAJAMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	20
2.1	AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	20
2.1.1	AVAs e SGAs	22
2.1.2	Estratégias de ensino-aprendizagem em AVAs	25
2.1.3	Uso de AVAs na modalidade semipresencial	28
2.2	INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	30
2.2.1	Interação aluno-conteúdo	34
2.2.2	Interação aluno-professor	35
2.2.3	Interação aluno-aluno	36
2.2.4	Interação professor-conteúdo	37
2.2.5	Interação professor-professor	38
2.2.6	Interação conteúdo-conteúdo	39
2.3	ENGAJAMENTO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	39
2.3.1	Tipos de Engajamento	40
2.3.1.1	Engajamento comportamental	41
2.3.1.2	Engajamento cognitivo	42
2.3.1.3	Engajamento emocional	43
2.3.2	Condições necessárias ao engajamento	44
2.3.3	Engajamento sob a perspectiva da teoria da atividade	45
2.3.4	Engajamento em contextos digitais de ensino-aprendizagem	48
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	50
3.1	OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	50
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	53
3.2.1	O Projeto Letras2.0	53
3.2.2	A plataforma on-line	58
3.2.3	O curso investigado	60
3.2.4	Os participantes	70

3.3	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	73
3.3.1	Registros das mensagens nos fóruns do curso	73
3.3.2	Grupo focal on-line	75
3.3.3	Questionário	77
3.3.4	Entrevistas	81
3.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	84
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
4.1	RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA I	88
4.1.1	Interações aluno-aluno	89
4.1.2	Interações aluno-professor	94
4.1.3	Interações aluno-conteúdo	99
4.2	RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA II	104
4.2.1	Fatores e aspectos favoráveis	105
4.2.2	Fatores e aspectos desfavoráveis	114
4.2.3	Análise do ambiente investigado à luz da Teoria da Atividade	128
5	COMENTÁRIOS FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXOS	
	Anexo 1 – Questionário de Sondagem	152
	Anexo 2 – Portfólio	155
	Anexo 3 – Questionário de Pesquisa	157

É difícil definir engajamento operacionalmente, mas sabemos quando ele está presente e sabemos quando ele está faltando (NEWMANN, 1986, p. 242).

1 INTRODUÇÃO

As mudanças provocadas pela presença crescente das tecnologias na vida contemporânea criaram em torno de si uma cultura de contornos muito particulares, também chamada de cibercultura, cujas constantes são a transformação (LÉVY, 1999), a abrangência, a complexidade e a disposição em forma de rede (CASTELLS, 2005).

Nesse cenário, as novas ferramentas tecnológicas proporcionam meio favorável para que a educação possa ser construída de modo mais aberto, multifacetado e enriquecedor ao potencializar de modo inédito a comunicação humana e estender os espaços de aprendizagem para além dos limites físicos das instituições educacionais, conforme descreve Moran:

Hoje, com a Internet e a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes, de formas diferentes. A sociedade como um todo é um espaço privilegiado de aprendizagem. Mas ainda é a escola a organizadora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. (MORAN, 2004, p. 246)

Considerando a natureza inovadora dos contextos que envolvem as pesquisas relacionadas a esses temas, estudos apontam a necessidade de investigações mais detalhadas relacionadas à construção e utilização de plataformas de apoio ao ensino a distância on-line (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009), às interações ocorridas nesses ambientes virtuais de aprendizagem (BASSANI, 2010) e ao engajamento dos participantes nas atividades propostas nesses ambientes (WHITE; CORNU, 2011; PARSONS; TAYLOR, 2011).

Ao verificar essas demandas, passei a investigar os modelos teóricos que buscam mapear as interações entre sujeitos participantes de um ambiente virtual de aprendizagem (ANDERSON, 2003; GARRISON, 2006), constatando que prevalecem duas principais perspectivas: a) interação entre sujeito e ambiente e b) interação entre sujeitos e demais sujeitos. Dentre as abordagens que se enquadram nessas duas categorias gerais, optei então por investigar as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo ocorridas no ambiente on-line integrante de uma disciplina de graduação, a partir das seguintes questões de pesquisa:

1. Os participantes (alunos, professor e monitor) consideram que os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) proporcionados pelo ambiente virtual de aprendizagem do curso semipresencial investigado foram suficientes e adequados ao curso? Por quê?

2. Na perspectiva dos participantes, quais fatores e aspectos dificultaram e quais favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem desse curso semipresencial?

Desse modo, deseja-se com este trabalho contribuir para a identificação dos elementos que influenciem negativa ou positivamente na interação e no engajamento em atividades realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem e colaborar para o aprimoramento dos formatos desses ambientes e dos resultados de sua utilização. Ainda que os resultados específicos obtidos não possam ser necessariamente generalizados para outros contextos, espera-se que a pesquisa conduzida possa levantar questões relevantes e promover reflexões significativas para áreas de conhecimento relacionadas à construção de ambientes virtuais de aprendizagem, de forma mais específica, e ao ensino a distância, de modo mais geral.

Cumprе destacar que esta pesquisa foi realizada no âmbito do núcleo de pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia – LingNet (www.lingnet.pro.br) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Línguística Aplicada (PIPGLA) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste núcleo se investigam processos interativos e práticas discursivas em ambientes digitais e multimidiáticos, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem. Desse modo, esta dissertação situa-se na área de Linguística Aplicada por ser uma pesquisa que investiga questões da linguagem em uso, mais especificamente em um contexto de ensino-aprendizagem mediado pelas novas tecnologias.

A investigação desenvolvida está organizada neste trabalho em cinco capítulos ora descritos. Após a introdução, apresento no segundo capítulo intitulado “Interação e engajamento em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem” a fundamentação teórica que norteou a pesquisa, organizada em três seções. Os referenciais abordados nessas seções servem de base à descrição e à análise do contexto investigado e oferecem subsídios para respostas às questões de pesquisa.

Na primeira seção (2.1), destaco as características dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e dos aplicativos empregados com mais frequência para construí-los, os sistemas de gestão de aprendizagem (SGAs), segundo Ellis (2009), McIntosh (2012), Tori (2010) e outros autores. Além disso, abordo e discuto questões relacionadas a estratégias de ensino-aprendizagem em AVAs que dizem respeito aos focos da pesquisa, como o papel do contexto na definição dessas estratégias e a adequação das atividades propostas aos diferentes estilos de aprendizagem (FILATRO, 2004; PAIVA, 2010; GARCIA CUÉ, 2011; PASHLER et al, 2008; RIENER; WILLIGHAM, 2010, entre outros autores). Ao final, concluo a seção abordando as especificidades dos AVAs na modalidade semipresencial (GARRISON; VAUGHAN, 2011; GRAHAM, 2009; MORAN; ARAÚJO FILHO; SIDERICOUDÉS, 2005; VERKROOST et al, 2008, entre outros autores).

Na segunda seção (2.2), abordo a interação na educação a distância (EaD), apresentando as classificações propostas por Moore (1989) e Anderson (2003b) para os diferentes tipos de interação em EaD: aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo. Ainda que no presente trabalho eu pretenda investigar apenas as três primeiras categorias de interações mencionadas (aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno), considere necessário abordar todos os tipos de interações categorizados por esses autores a fim de obter uma visão holística do tema.

Na última seção (2.3) do segundo capítulo, apresento e discuto o engajamento em contextos educacionais, com apoio na ampla revisão de literatura elaborada por Parsons e Taylor (2011) e nos trabalhos de Appleton et al (2008), Claxton (2007), Dunleavy e Bishop (2009), Harris (2008) e Rudduck (2007), entre outros autores. Para melhor detalhar e ordenar a apresentação do tema, recorro à estrutura proposta por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) que classifica o engajamento em comportamental, cognitivo e emocional, descrevendo cada uma dessas categorias de engajamento, para depois discutir as condições necessárias ao engajamento em contextos educacionais. A seguir, apresento o conceito de engajamento sob a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), que posteriormente é utilizada no capítulo de análise do presente trabalho para descrever o ambiente investigado. Encerro o capítulo, comentando questões relacionadas ao engajamento em contextos digitais de ensino-aprendizagem, tendo em vista ser esta a natureza do contexto investigado pela presente pesquisa.

A metodologia aplicada à investigação é objeto do terceiro capítulo, dividido em quatro diferentes seções. Na primeira seção (3.1), caracterizo a pesquisa como um estudo de caso de natureza etnográfica e destaco seus objetivos. A seguir, na segunda seção (3.2), descrevo o contexto da pesquisa, que inclui a disciplina ofertada e o ambiente on-line utilizado, além dos participantes: alunos, professora, monitora e eu, a pesquisadora. Os instrumentos utilizados para geração de dados – registros das mensagens nos fóruns do curso, grupo focal on-line, questionário e entrevistas – são descritos na terceira seção (3.3). Encerro o capítulo na quarta seção (3.4) apresentando os procedimentos adotados para análise dos dados gerados.

No quarto capítulo, organizado em duas seções, apresento e analiso os resultados obtidos e busco responder às questões de pesquisa. Na primeira seção (4.1), com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa, abordo e discuto as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo ocorridas no ambiente investigado a partir dos elementos dos discursos dos participantes a respeito desses tópicos registrados pelos instrumentos de pesquisa. Na segunda e última seção (4.2), procurando responder à segunda pergunta de pesquisa, identifico os fatores favoráveis e desfavoráveis ao engajamento dos estudantes nas interações, a partir de categorizações que emergiram dos dados gerados pelos alunos e docentes participantes. A seguir, encerro o capítulo com a análise do ambiente on-line investigado segundo a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural.

Concluo o trabalho com os comentários finais no quinto capítulo, onde retomo os procedimentos e resultados da pesquisa e discuto suas contribuições e implicações. Além disso, aponto possíveis limitações da investigação realizada e sugiro propostas para pesquisas futuras a partir de algumas questões que emergiram neste trabalho, embora se situassem além de seu escopo.

2 INTERAÇÃO E ENGAJAMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Como desejo pesquisar as interações e os fatores que concorrem positiva ou negativamente para o engajamento nas interações no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem, organizei este capítulo de fundamentação teórica em três seções que buscam contemplar os tópicos mais estreitamente relacionados aos objetivos da investigação.

Na primeira seção (2.1), inicialmente descrevo as principais características dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e dos *softwares* utilizados para sua elaboração, os sistemas de gestão de aprendizagem (SGAs). Prossigo, apresentando e discutindo estratégias de ensino-aprendizagem em AVAs especificamente relacionadas aos focos da investigação e encerro a seção abordando o uso de AVAs na modalidade semipresencial de ensino a distância.

A seguir, abordo na segunda seção (2.2) a interação em ambientes virtuais de aprendizagem, apresentando os diversos tipos de interações que ocorrem nesses contextos conforme modelos teóricos propostos por Moore (1989) e Anderson (2003b) que as categorizam em interações aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo.

O engajamento em contextos educacionais é objeto da terceira e última seção (2.3), onde o engajamento é descrito segundo tipologia proposta por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) que o classifica em comportamental, cognitivo e emocional. Por fim, após discutir as condições necessárias ao engajamento, apresento o tema sob a ótica da Teoria da Atividade e situado a partir de contextos digitais de ensino-aprendizagem.

2.1 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

O termo ciberespaço foi cunhado em 1984, quando da primeira publicação da obra de ficção científica “*Neuromancer*”, de William Gibson (2000), para designar o ambiente criado pelas mediações entre computadores. A marca distintiva do ciberespaço é o caráter fluido e interativo das informações que nele circulam, uma vez que nele podem se conectar em sinergia todos os dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação (LÉVY, 1999).

O ciberespaço surge como resultado da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não só a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p.17).

Tais características tornaram possível o surgimento de espaços educacionais radicalmente diferentes do que outrora conhecíamos (KENSKI, 2008), como os ambientes digitais construídos na internet especificamente para ensino-aprendizagem, que passaram a ser conhecidos pela terminologia ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Esses ambientes funcionam como salas de aula on-line e se situam como espaços intermediários entre os contextos presenciais e a amplitude do ciberespaço (KENSKI; GOZZI; JORDÃO, 2009). Dillenbourg, Schneider e Synteka (2002) descrevem os ambientes virtuais de aprendizagem segundo as seguintes características:

- São ambientes deliberadamente planejados para que interações educacionais ocorram em seus espaços;
- As ferramentas com as quais esses espaços podem ser construídos variam de linguagens simples, exclusivamente em texto, a sofisticados recursos multimidiáticos para elaboração de ambientes imersivos.
- Nesses contextos, os estudantes não são apenas ativos, mas também atores, co-construindo esses espaços virtuais.
- Os ambientes virtuais de aprendizagem não se restringem à educação a distância, podendo também enriquecer e complementar aulas presenciais.
- Os ambientes virtuais de aprendizagem frequentemente integram tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas.

Desse modo, para além dos elementos meramente digitais que os compõem, os ambientes virtuais de aprendizagem são considerados “ecologias de informação” (BROWN, 1999; RICHARDSON, 2002; SIEMENS, 2003) onde além das tecnologias, também as práticas e valores de seus participantes se conjugam para integrá-lo a partir do relacionamento interdependente entre seus membros (NARDI; O'DAY, 1999). Almeida (2003) recorre a essa representação para descrever um AVA, enfatizando a importância dos papéis dos participantes do ambiente como seus construtores e criadores:

Ressalta-se que um ambiente digital de aprendizagem constitui uma ecologia da informação (NARDI; O'DAY, 1999), criada na atividade de todos os participantes desse contexto, os quais à medida que interagem, transformam a forma de representar o próprio pensamento e se transformam mutuamente na dinâmica das inter-relações que estabelecem entre si, ao mesmo tempo em que alteram o próprio ambiente. (ALMEIDA, 2003, p. 335)

Na próxima subseção, apresento as ferramentas mais comumente utilizadas para a construção de AVAs: os sistemas de gestão de aprendizagem (SGAs), que se constituem em sistemas de aplicativos especificamente concebidos para construção desses espaços.

2.1.1 AVAs e SGAs

Diversos recursos tecnológicos de comunicação síncronos e assíncronos e conteúdos digitalizados em vários formatos e linguagens (SANTOS, 2006) podem ser usados para a construção dos ambientes virtuais de aprendizagem, incluindo o uso puro e simples de linguagens como a *HyperText Markup Language* (HTML), a mais utilizada para elaboração de páginas para a internet.

Porém, os AVAs são mais frequentemente elaborados com a utilização integral ou parcial de *softwares* especialistas chamados de sistemas de gestão (ou de gerenciamento) de aprendizagem (SGAs). Esses programas, especificamente voltados para a construção e gerenciamento eletrônico de ambientes virtuais de aprendizagem (TORI, 2010), integram ferramentas que dão suporte a múltiplas funções: informação, comunicação, colaboração, aprendizagem e gestão.

A disponibilização de diferentes e variadas funcionalidades em um mesmo espaço digital, que é facilitada pelo uso dos SGAs, permite selecionar as opções mais adequadas para cada abordagem instrucional, proporcionando a integração pedagógica de recursos e aumentando as possibilidades de interação entre os participantes (DILLENBOURG; SCHNEIDER; SINTEKA, 2002).

Um diferencial dos SGAs em relação aos demais aplicativos educacionais, segundo Watson (2007), é seu caráter sistêmico e integrador. Nesse sentido, a *American Society for Training and Development* (ASTD) (ELLIS, 2009) faz uma série de recomendações quanto às características e dispositivos que um SGA deve apresentar, resumidamente descritas a seguir:

- Ferramentas administrativas que permitam gerenciamento de todos os registros: dados e perfis de usuários, certificados, avaliações, gestão financeira e agendamentos, entre outros;
- Acesso seguro aos conteúdos, mediante senha, de modo diferenciado para gestores, estudantes e professores;
- Recursos para desenvolvimento e armazenagem de conteúdos, incluindo ferramentas de autoria;
- Instrumentos eficazes para comunicação e interação entre os participantes dos ambientes criados com uso do SGA;
- Integração a outros sistemas da web externos a si;

Os SGAS encontram-se entre os aplicativos mais utilizados no ensino superior, tendo em vista os benefícios que esses sistemas oferecem para a construção de ambientes virtuais de aprendizagem: facilitam e flexibilizam a implementação de AVAs mediante a integração de múltiplas ferramentas (BLACK et al, 2007), aumentam a produtividade, diminuem custos e reduzem as curvas de aprendizagem e os níveis de habilidades exigidos de seus usuários (POST, 2004).

Contudo, a despeito dessas vantagens oferecidas pelos SGAS e de sua contínua evolução técnica, eles também vêm sendo alvos de algumas críticas por conta de algumas características negativas que lhes são comumente apontadas (NETO, 2012):

- Ênfase nas necessidades das instituições e dos docentes, em detrimento do foco nas necessidades dos estudantes;
- Interfaces pouco amigáveis;
- Excessivo número de ferramentas, frequentemente subutilizadas;
- Integração limitada à internet social e à web 2.0;
- Pouca flexibilidade para configuração de recursos.

McIntosh (2012) identifica mais de duzentos e cinquenta sistemas de gestão de aprendizagem disponíveis no mercado atualmente, destacando dentre os SGAs mais conhecidos e utilizados os softwares internacionais comerciais *Blackboard*, *Desire2Learn*, *Instructure Canvas* e os aplicativos livres e de distribuição gratuita

Sakai e Moodle.

Entre os aplicativos nacionais encontram-se o AulaNet (LUCENA et al, 2006, PUC Rio, 2013), desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), e o TelEduc, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em uso em mais de 4.000 instituições (UNICAMP, 2013), cujos exemplos de interface apresento nas figuras a seguir:



Figura 1 - Interface inicial de um AVA construído com o SGAAULANET (PUC Rio, 2013).

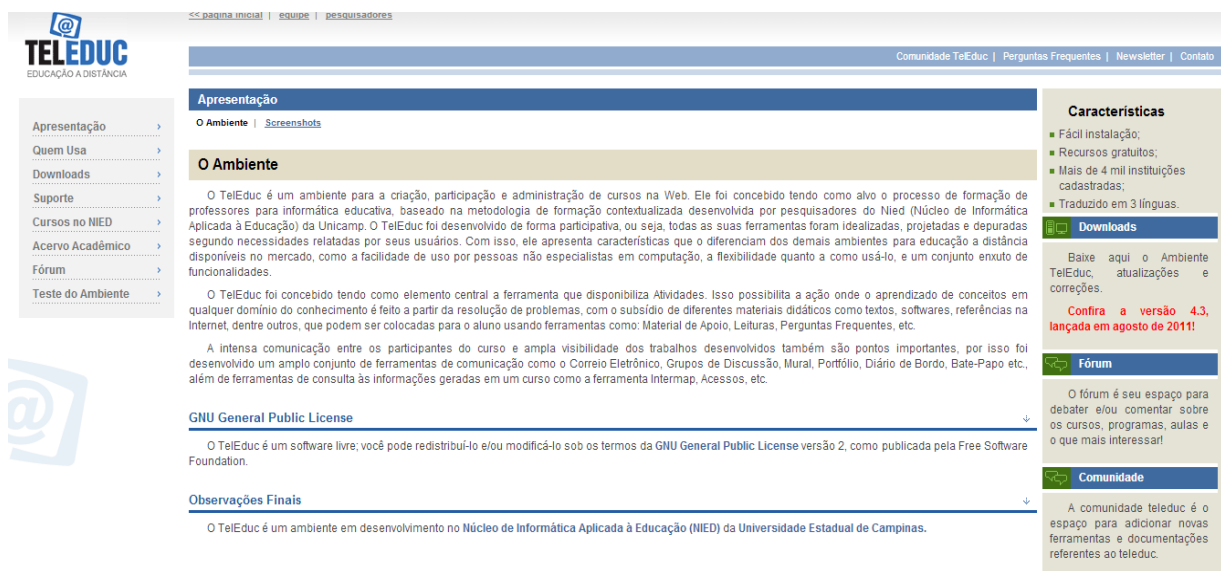


Figura 2 - Interface inicial do *website* do projeto TELEDUC (UNICAMP, 2013).

Dividindo espaço com sistemas de gestão de aprendizagem de características mais tradicionais, mais recentemente surgiram novos aplicativos que buscam integrar as características modulares dos SGAs a uma ênfase maior na

interação social entre os participantes do ambiente. Como exemplos apresentam-se o *Edmodo*, em nível internacional (SANDERS, 2012) e o AMADeUS, desenvolvido no Brasil, a partir de 2007, pela Universidade Federal de Pernambuco (LOBATO et al, 2008; UFPE, 2011), cujo exemplo de interface é apresentado a seguir:

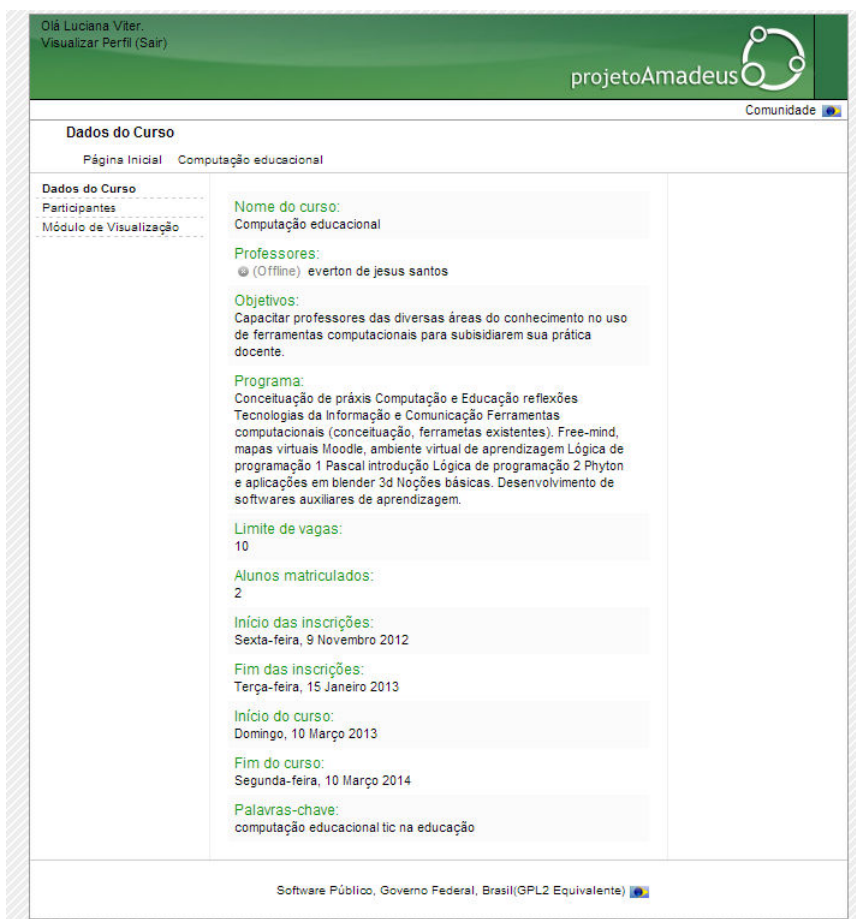


Figura 3 - Interface inicial de um AVA construído com o SGA Amadeus (UFPE, 2013).

Na próxima subseção, apresento e discuto algumas estratégias de ensino-aprendizagem em AVAs mais estreitamente relacionadas ao objeto de pesquisa do presente trabalho.

2.1.2 Estratégias de ensino-aprendizagem em AVAs

No que se refere à construção de um AVA, é necessário planejar, implantar e acompanhar continuamente as atividades desenvolvidas em seu contexto. A implementação de estratégias de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem é de natureza essencialmente complexa (GUSTAFSON; BRANCH,

2002), tanto por demandar papéis criativos e ativos por parte de seus autores e atores como pela diversidade de itens e aspectos que envolve. Esses procedimentos podem ser realizados individualmente ou por equipes multidisciplinares de maior ou menor porte, dependendo da dimensão do projeto que se pretenda desenvolver.

Para situar o tema, é importante ter em vista que os princípios teóricos que regiam os procedimentos para planejamento pedagógico no ensino a distância tradicionalmente orientavam-se por parâmetros positivistas e teorias comportamentalistas de aprendizagem. Porém, no final do século XX, pesquisadores debruçaram-se sobre o assunto (JONASSEN, 1997; MERRILL, 1991; REIGELUTH, 1999), desenvolvendo modelos pedagógicos para a EaD mais reflexivos e centrados no estudante, onde deveriam ser priorizadas as experiências do mundo real (GUSTAFSON; BRANCH, 2002). Essas perspectivas embasaram uma visão mais situada do planejamento pedagógico em EaD, onde a busca da personalização dos recursos e da garantia do atendimento às necessidades dos alunos ganhou maior espaço e a importância da análise do contexto foi ressaltada. Essas abordagens configuraram assim, propostas de desenvolvimento de AVAs caracterizadas pela expectativa de reflexões prévias e recorrentes quanto aos papéis esperados dos participantes e quanto às concepções pedagógicas adotadas, onde passa a haver maior espaço para as reformulações e para a melhoria contínua do planejamento elaborado (FILATRO, 2004).

Partindo desses pressupostos, ao se planejar um AVA para um curso na modalidade a distância ou semipresencial, inicialmente deve-se considerar, por exemplo, as possibilidades de interação que as ferramentas selecionadas poderão proporcionar: quanto de interação se espera entre aluno e conteúdo, aluno e professor e aluno e aluno, assim como devem ser levados em conta os níveis de engajamento esperados dos estudantes nessas atividades. Porém, os escopos dos objetivos de aprendizagem não serão prévia e rigidamente estabelecidos, pois poderão variar de acordo com as condições em que os alunos se encontrem e com suas reações aos tópicos propostos, entre outras variantes envolvidas no contexto (PRECEL; ESHET-ALKALAI, ALBERTON, 2009). A estrutura de um SGA pode procurar enfatizar determinadas orientações didáticas, mas serão as diversas opções oferecidas por um curso aos seus alunos, aliadas aos resultados das múltiplas interações de seus participantes, que de fato definirão seu perfil

pedagógico (PAIVA, 2010).

A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos constitui-se em outro desafio para o professor que pretende utilizar um AVA. Nesse sentido, Palloff e Pratt (2003) assim como Gustafson e Branch (2002) recomendam a variação nas atividades de um curso on-line para que sejam atingidos diferentes perfis de estudantes e haja maior interesse de sua parte, ainda que esses autores não tenham se debruçado mais profundamente sobre o tema. Outros pesquisadores construíram diferentes teorias (GARCIA CUÉ, 2011) sobre o conceito de “estilos de aprendizagem”, que se refere genericamente ao pressuposto de que os indivíduos diferem entre si em relação a quais tipos de estratégias de ensino-aprendizagem lhes são mais eficazes (PASHLER et al, 2008).

Todavia, alguns autores apresentam evidências de que buscar atender às características individuais dos estudantes no modo como preferem aprender não gera impactos significativos nos resultados de seu aprendizado (PASHLER et al, 2008; RIENER; WILLIGHAM, 2010). Porém, mesmo críticos dessa teoria reconhecem que é importante considerar os diferentes interesses, habilidades e contextos dos estudantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (RIENER; WILLIGHAM, 2010).

Diante da difícil tarefa de tentar atender aos diversos estilos de aprendizagem, em especial no caso dos contextos digitais, Spence (2012) sugere que os docentes devem se concentrar em organizar cenários de ensino-aprendizagem que maximizem as possibilidades de escolha para estudantes e em observar e aprender com os resultados dessas opções. No contexto dos AVAs, essas posturas são favorecidas pela variedade de recursos e facilidades de comunicação disponíveis nos SGAs utilizados para sua construção, que o professor poderá utilizar para definir (e redefinir, sempre que necessário) o desenho de seu curso, como ocorreu no ambiente on-line ora investigado.

Outro fator significativo para a contextualização de um AVA é a identificação da modalidade de ensino que o utilizará, que pode variar de contextos semipresenciais, em diferentes níveis, ou totalmente a distância. Diante disso, na próxima subseção, abordo o uso de AVAS na modalidade semipresencial de ensino, que caracteriza a disciplina investigada nesta pesquisa.

2.1.3 Uso de AVAs na modalidade semipresencial

Os contextos semipresenciais, também chamados de híbridos, mistos, *blended learning* ou *b-learning*, combinam o ensino presencial com o ensino on-line em diferentes proporções. Essa combinação entre sala de aula física e ambiente on-line é aparentemente simples, emergindo a sua complexidade da ampla variedade de cenários e na diversidade de estudantes e de objetivos para os quais a modalidade é utilizada (GARRISON; KANUKA, 2004).

Estudos sugerem que quando comparados a cursos totalmente a distância, os cursos semipresenciais tendem a apresentar melhores resultados de aprendizagem e a sofrer menor rejeição (DZIUBAN; HARTMAN; MOSKAL, 2004; HARKER; KOUTSANTONI, 2005; PRECEL; ESHET-ALKALAI, ALBERTON, 2009; PARTRIDGE; PONTING; MCCAY, 2011; BONK; GRAHAM, 2012). Garrison e Vaughan (2011) consideram que o ensino semipresencial permite integrar as vantagens do ensino face a face com as vantagens do ensino on-line e ao mesmo tempo minimizar as desvantagens de ambos. Entre os benefícios oferecidos pela adoção da modalidade semipresencial, Partridge et al (2011) apontam ainda o enriquecimento pedagógico proporcionado pela diversidade de recursos oferecidos e a flexibilidade de tempo e espaço.

Todavia, outros autores (GERBIC; STACEY, 2009; VAUGHAN, 2010) identificaram uma série de obstáculos comumente constatados na utilização de AVAs na modalidade semipresencial de ensino a distância. Entre eles encontram-se a expectativa por parte do estudante, quase sempre frustrada, de que menos aulas presenciais signifiquem menos esforço, e a sua dificuldade em exercitar autonomia em sua aprendizagem e em administrar seu tempo adequadamente. MacDonald (2008) chega a afirmar que “os cursos semipresenciais exigem níveis de automotivação e independência pouco familiares a estudantes que só tenham experimentado formatos de ensino presenciais” (p.115).

Especificamente no Brasil, a modalidade vem sendo considerada como um importante caminho para responder ao desafio de tornar mais flexíveis os currículos do ensino superior (MORAN; ARAÚJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005). Desse modo, o aumento da presença do ensino semipresencial no país foi estimulado pela publicação das Portarias 2253/2001 e 4059/2004 do Ministério de Educação (BRASIL, 2001, 2004) que permitem ao aluno do ensino superior cursar até 20% de

sua carga horária a distância, sem que seu curso se descaracterize como presencial.

Outra questão importante envolvida na construção de AVAs em cursos semipresenciais é definir a proporção entre os elementos presencial e on-line em seu contexto (VERKROOST ET AL, 2008). Analisando o tema, Twigg (2003) propôs os seguintes modelos onde são apresentadas possíveis combinações dos componentes presencial e a distância no ensino semipresencial:

MODELOS DE ENSINO SEMIPRESENCIAL	
Modelo	Descrição
Modelo suplementar	• Volume de aulas presenciais permanece intato • Espaço on-line é usado para disponibilizar material suplementar • Atividades e testes on-line são oferecidos em caráter adicional
Modelo substituto	• Redução de aulas presenciais • Substituição de atividades face a face por atividades on-line • Atividades podem ocorrer em laboratório de informática ou em casa
Modelo “bufê” (livre escolha)	• Os estudantes escolhem suas opções de aprendizagem: • Aulas presenciais • Aulas on-line • Projetos individuais • Atividades em grupo • Experiências práticas • E assim por diante
Modelo “empório” (on-line com tutoria presencial)	• Não há aulas presenciais • Os conteúdos são disponibilizados de modo on-line • O aluno tem acesso à tutoria presencial personalizada
Modelo totalmente on-line	• Todas as atividades são on-line • Não é previsto nenhum encontro presencial • A tutoria presencial é opcional, apenas se necessária

Quadro 1 – Modelos de ensino semipresencial (TWIGG, 2003)

Twigg (2003) considera que em qualquer desses modelos, independentemente das dosagens do on-line e do presencial, os cursos devem ser tratados como conjuntos de recursos que devem ser continuamente aprimorados, ao invés de serem vistos como produtos acabados. Bailey *et al* (2012) também reforçam que os melhores resultados obtidos em cursos semipresenciais caracterizam-se pelo foco na sua adaptabilidade contínua a fim de atender os objetivos de ensino-aprendizagem estabelecidos.

Adotar posturas flexíveis no planejamento e implementação de cursos semipresenciais requer, entre outras condições, priorizar as perspectivas dos estudantes que participam do curso. A respeito desse tópico, Quevedo (2011) aponta as seguintes expectativas que os alunos esperam ver atendidas:

Os alunos tendem a se engajar mais em uma parceria de ensino-aprendizagem quando essa parceria é clara no que eles aprenderão e como; do ponto de vista da participação discente – muitos alunos mencionaram a importância de se ter mais interação entre os colegas porque isso poderia melhorar a sensação de proximidade e pertencimento ao grupo. Essa sensação de pertencimento parece afetar a vontade e motivação de se engajar às atividades de aprendizagem; o feedback do professor deve ser considerado – a menção da ausência de feedback imediato por parte do professor foi percebido como um aspecto negativo para a experiência. (QUEVEDO, 2011, p.18)

Tendo em vista o importante papel das interações on-line para o contexto de cursos a distância e semipresenciais, apresentamos na próxima seção o tema interação na educação a distância, identificando e descrevendo os diversos tipos de interação que compõem o processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais.

2.2 INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A interação em qualquer tipo de processo educativo é, por si só, um conceito multifacetado, tendo em vista a natureza complexa intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem. O advento das novas tecnologias e o crescimento do ensino a distância através de contextos digitais expandiram ainda mais as representações dessas interações, antes circunscritas aos limites das mediações síncronas e diretas ocorridas em salas de aula presenciais (ANDERSON, 2003).

Assim, considerando as especificidades das interações que ocorrem no contexto dos AVAS e sua relevância para os objetivos do presente trabalho, onde pretendo investigar as interações nas atividades propostas em um ambiente virtual de aprendizagem e o engajamento dos estudantes nessas interações, apresento o tema interação na educação a distância na presente seção. Para tanto, divido esta parte do trabalho em seis subseções, cada uma delas correspondente a um tipo de interação no contexto da EaD, conforme tipologias propostas por Moore (1989) e Anderson (2003b): interação aluno-conteúdo (2.2.1), interação aluno-professor (2.2.2), interação aluno-aluno (2.2.3), interação professor-conteúdo (2.2.4), interação

professor-professor (2.2.5) e interação conteúdo-conteúdo (2.2.6).

Partindo-se da visão de dois teóricos da educação ditos interacionistas, observa-se que Piaget e Vygotsky, dentre outros autores que trataram do tema, consideraram que o conhecimento é produto da interação entre o ser humano e o meio que o cerca, entendendo-se aqui interação como agir reciprocamente. Piaget enfatizou o papel da interação entre sujeito e objeto para a construção do conhecimento, por isso sua proposta é identificada como construtivista interacionista (PRIMO, 2003). Vygotsky, por sua vez, reforçou a importância das interações sociais humanas para os processos de aprendizagem, o que levou sua visão a ser conhecida como sócio-interacionista (DANIELS, 2002).

Enquanto Piaget centrou seus estudos na relação entre o aprendiz e o meio, de forma mais ampla, Vygostky salientou o papel fundamental dos instrumentos e símbolos, dentre eles a linguagem, para a mediação da aprendizagem. Assim, enquanto para Piaget o aprendiz é um ser ativo, para Vygotsky ele é sobretudo interativo tendo em vista a importância que o autor atribui à influência do meio sobre o aprendiz (LIMA, 2008).

A partir do final do Século XX, foi enfatizada a aceção de possibilidades “conversacionais” características das novas tecnologias para os conceitos de interatividade e interação, assim consideradas como dinâmicas comunicativas, uma vez que no contexto da cibercultura o usuário passou a não ser mais apenas receptor do conteúdo, mas se constituiu em seu co-criador à medida que pode intervir no fluxo da comunicação:

Em termos práticos pode-se dizer: o site não deve ser assistido como se faz diante da tela da TV e sim manipulado, operado, pois a tela do computador conectado pressupõe imersão e participação-intervenção do indivíduo – experiência incomum na mídia de massa (SILVA, 2004, p.5).

A esse respeito, Silva (2004) e Primo (2003) criticam abordagens meramente tecnicistas e transmissionistas dos conceitos de interação e interatividade, e sua banalização com finalidades comerciais, porém reconhecem a legítima emergência dos termos como novos paradigmas de comunicação. As expressões interação e interatividade haviam sido diferenciadas por Wagner (1994), que reservou o termo interação para as situações em que as atividades realizadas envolvessem reciprocidade entre os elementos humanos participantes, e o termo interatividade para os contextos em que a comunicação ocorresse entre ser humano e máquina.

Contudo, Anderson (2003b) considerou tal divisão um tanto restritiva, constatando que ela não se impôs como padrão dominante entre os estudiosos que se dedicaram a pesquisar o assunto desde então.

Optando por utilizar a expressão interações mediadas por computador ao invés de interatividade, Primo (2003) defende ainda que o estudo das interações deve partir da investigação das relações mantidas entre os interagentes, não se restringindo apenas a examinar as ações e reações dos participantes em separado. Assim considerando que esses modelos interacionais requerem perspectivas mais holísticas, o autor propõe a categorização dessas interações em mútua e reativa.

A interação mútua é caracterizada pela interdependência entre os participantes, existindo em permanente processo de transformação “que se atualiza através das ações de um interagente em relação à(s) do(s) outro(s)” (PRIMO, 2003). Nesse tipo de interação, que pode ser exemplificada pelo contexto de um fórum no âmbito do ensino a distância, o relacionamento entre os interagentes é construído e reconstruído ao longo da interação onde ações e reações afetam-se mutuamente no decurso do processo.

Novas ações terão a possibilidade de redefinir o relacionamento, mas só podem ser criadas e ganhar sentido durante a interação. Isto é, não há como prever objetivamente e por antecipação qual será o resultado das trocas comunicativas – a relação só é definida (e continuamente redefinida) no decorrer da própria interação. (PRIMO, 2003, p. 112)

A interação reativa, por outro lado, tem seu fluxo pré-determinado pelos modelos de pergunta e resposta previamente estabelecidos com o objetivo de prever todas as possibilidades. Embora ocorra com mais frequência entre homem e máquina, ou mesmo entre máquinas, também pode ocorrer entre seres humanos, quando, por exemplo, as reações de um dos participantes são limitadas por regras rígidas e padronizadas.

As interações reativas dependem da previsibilidade e da automatização nas trocas. Se um ato foge daquilo que era esperado previamente, ele pode ser ignorado e recusado no processo ou até mesmo acabar com a situação interativa, por se constituir em erro incontornável. Uma interação reativa pode repetir-se infinitamente numa mesma troca: sempre os mesmos outputs para os mesmos inputs. (PRIMO, 2003, p.145)

O ensino a distância fez emergir questões bastante específicas relacionadas a prática de ações interativas em atividades síncronas e assíncronas realizadas em ambientes virtuais (GIORDAN; DOTTA, 2008). Historicamente, o surgimento da linguagem verbal incrementou a comunicação humana, ao mesmo tempo em que

fez ocorrer a desterritorialização da interação em relação ao corpo orgânico, que passou a assumir uma materialidade discursiva. Porém, a virtualização eletrônica reforçou ainda mais esse processo, ao transformar radicalmente os suportes para escrita e leitura e ao reduzir a importância dos espaços físicos como referências para as interações (AXT, 2008).

O diálogo interativo ocupa papel central na aprendizagem, pois contribui para a (re)elaboração de significados gerados a partir das múltiplas vozes referidas em cada enunciação [...]. Na comunicação mediada por computador, que ocorre nos ambientes virtuais de aprendizagem atualmente disponíveis, o processo comunicativo depende quase exclusivamente das trocas textuais, subtraídas das possibilidades de uso de linguagens não-verbais, gestos, expressões faciais, olhares, tons de voz etc. (GIORDAN; DOTTA, 2008)

A mediação das novas tecnologias também exigiu que os papéis dos participantes de um contexto educacional fossem renegociados a partir das novas perspectivas oferecidas pelos vários tipos de interação que nele ocorrem (ANDERSON; GARRISON, 1998). Não obstante, a interação mútua mediada por computadores passou a agregar a flexibilidade da interação humana à independência temporal-espacial (BELLONI, 2008).

Buscando melhor compreender e descrever as interações em ambientes digitais educacionais, autores tentaram estabelecer padrões para análise, planejamento e desenvolvimento dessas interações, assim como Hirumi (2002), que dividiu seu modelo em três níveis. No primeiro, a interação ocorre do indivíduo para consigo mesmo através das operações cognitivas e meta-cognitivas em sua mente. No segundo nível, os aprendizes interagem com elementos humanos e não humanos do contexto de aprendizagem que os conduzirão à terceira e última etapa, que funciona como um meta-nível onde os aprendizes interagem diretamente com os conteúdos e atividades que resultarão na construção de conhecimento almejada.

Moore (1989), por sua vez, classificou as interações em contextos educacionais dividindo-as em aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno, e posteriormente, Anderson (2003b; 2008) incluiu nesse modelo as interações entre professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo.

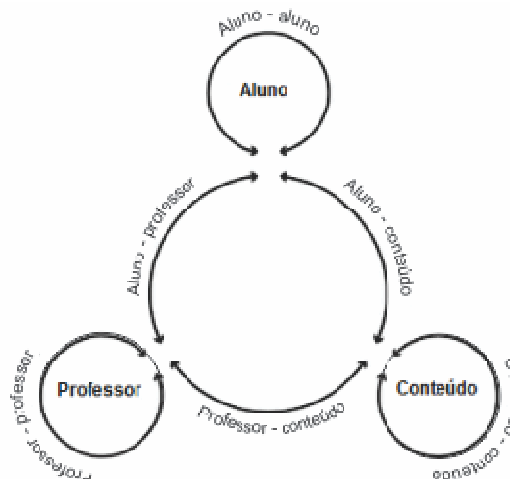


Figura 4: Interações na educação a distância (ANDERSON, 2008)

No entanto, é importante salientar que há momentos em que as interações on-line ocorrem na modalidade todos-todos, incluindo professores, alunos e conteúdo, sendo difícil delimitar com rigidez as fronteiras existentes, ainda que a tecnologia seja o elemento comum de mediação nessas interações (LIMA, 2008). Nesse contexto, o sistema de gestão de conteúdos (SGA) pode contribuir para integrar todos os recursos de interação em um único ambiente, mediando todos os tipos de interação e a aprendizagem como um todo.

Uma vez que essas categorias são as mais frequentemente utilizadas na literatura sobre o tema e que três delas, as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo, são objetos da presente investigação, passarei a detalhá-las nas próximas subseções.

2.2.1 Interação aluno-conteúdo

Moore e Kearsley (2011) definem a educação como um processo deliberado e planejado para se aprender algo sob a supervisão de um ou mais professores, no qual o estudante obterá os resultados esperados, que consiste em construir seu próprio conhecimento a partir dos conteúdos envolvidos, ao interagir diretamente com esses conteúdos. É possível afirmar, em termos mais práticos, que a interação aluno-conteúdo refere-se ao tempo investido para contato com o conteúdo de um curso através de suportes como textos impressos, apresentações, páginas da internet e fóruns de discussão (SU et al, 2005).

Leffa (2006) defende a ideia de que o conteúdo, por ser elemento fixo da

interação e constituir-se em saber construído pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem, “determina a ação do professor e do aluno, na medida em que estabelece os objetivos da aprendizagem”:

A ideia de que as pessoas aprendem em contato com os objetos perpassa diferentes linhas teóricas, desde aquelas que enfatizam os aspectos individuais da aprendizagem, onde a mudança tem origem no indivíduo, até aquelas que enfatizam os aspectos sociais, onde a origem da mudança está na sociedade. O que muda entre um extremo e outro é a natureza da relação com o objeto. (LEFFA, 2006, p. 181)

É significativo lembrar que no ensino presencial e no ensino a distância anteriores ao advento das novas tecnologias o suporte mais frequentemente utilizado para apresentar conteúdos eram os textos impressos em papel. Atualmente, as tecnologias passaram a permitir uma variedade bem maior de alternativas para apresentação de conteúdos, incluindo os recursos multimidiáticos, que vêm transformando o contexto da interação entre estudante e conteúdo (ANDERSON, 2003b). Assim algumas interações entre estudante e professor passaram a ser mediadas eletronicamente em parte ou no todo, fazendo com que formatos de interação estudante-professor como e-mails e webconferências se transformassem em interações estudante-conteúdo na forma de vídeos gravados pelo professor e laboratórios virtuais, entre outros exemplos (ANDERSON, 2003). , Estudos apontam ainda que as interações aluno-conteúdo que proporcionam feedback mais ágil e frequente serão percebidas como mais relevantes e úteis pelos estudantes (CARDOSO, 2011; MURRAY ET AL, 2012).

Em contextos digitais atuais, os conteúdos de um curso costumam encontrar-se basicamente no formato eletrônico, embora possam ser oferecidos em diferentes tipos de suporte. Desse modo, quando nos referimos a ambientes virtuais de aprendizagem, as interações aluno-conteúdo são, com frequência, o principal modo de interação. No caso da plataforma Moodle, com a qual foi construído o ambiente virtual de aprendizagem ora investigado, a maioria dos seus itens, como a página web e os arquivos, promovem a interação aluno-conteúdo.

2.2.2 Interação aluno-professor

Segundo Moore and Kearsley (2011), o professor deve dar suporte à interação do estudante com o conteúdo apresentado, incentivando seu interesse

pelo tema envolvido, auxiliando-o a aplicar o que aprendeu e monitorando seus resultados. Por mais autônomos que os estudantes se mostrem em suas interações com novos conteúdos, ainda necessitarão do apoio do professor ao aplicá-los de forma prática enquanto ainda se encontrarem em processo de apropriação do conhecimento decorrente dos mesmos. Os mesmos autores destacam ainda as vantagens da individualização das práticas interativas entre aluno e professor, sempre que possível, buscando atender às suas diferentes necessidades.

A qualidade e quantidade nas interações entre aluno e professor em contextos digitais também dependem das propostas pedagógicas adotadas e das ferramentas selecionadas para uso no ambiente virtual, assim os professores devem planejar atividades que incentivem as interações com os estudantes (ANDERSON, 2003b) e reservar tempo para efetivamente fazer com que esta comunicação seja recíproca. Anderson (2003) constatou que as interações entre aluno e professor são as mais valorizadas pelos estudantes dentre todos os demais tipos de interações em um ambiente digital, porém como esta exige considerável investimento de tempo por parte dos docentes, tende a ser substituída parcial ou totalmente por interações com os conteúdos quando se trata de sistemas educacionais massificados.

As novas dinâmicas introduzidas pelo uso das ferramentas tecnológicas minimizam a assimetria nas interações aluno-professor, onde o foco, tradicionalmente concentrado no docente, passa a se dividir entre os demais elementos do contexto de ensino-aprendizagem.

2.2.3 Interação aluno-aluno

Os estudantes dos dias atuais, que em sua maioria encontram-se imersos em uma realidade de permanente conexão digital mútua, esperam que os ambientes virtuais educacionais possam oferecer-lhes essas mesmas possibilidades (PARSONS; TAYLOR, 2011). Ao se engajarem em interações mútuas, os aprendizes são estimulados a formularem suas ideias de modo mais aprofundado e essa comunicação aumenta o interesse e a motivação dos participantes da interação (ANDERSON, 2003b).

Moore e Kearsley (2011) observam que este nível se subdivide em outros dois tipos de interação entre estudantes, que pode se dar entre grupos ou entre indivíduos. Em geral, as discussões entre alunos são bastante produtivas para que

os conteúdos apresentados sejam aprofundados, seja qual for o meio pelo qual for apresentado.

Estudos como os de Fredericksen et al (2000) indicam que alunos que apresentaram maior nível de interação com seus pares e com seus professores no ambiente digital de um curso também reportaram percepção mais elevada quanto à própria aprendizagem, diferentemente de outros estudantes que não interagiram na mesma medida com os demais participantes.

Com relação ao contexto da presente pesquisa, um número significativo de itens do Moodle, que serviu de base ao ambiente virtual investigado, enfatiza a interação entre os participantes do componente on-line, como no caso dos fóruns de discussão, glossários colaborativos e produção de textos através de ferramenta wiki.

2.2.4 Interação professor-conteúdo

A interação professor-conteúdo refere-se à criação de conteúdos pelo professor, sejam eles objetos de aprendizagem, unidades ou sequências didáticas ou quais outras atividades de aprendizagem que lhes sejam associadas ou análogas. Esse tipo de interação permite ao próprio professor construir, monitorar e atualizar as atividades e recursos de seu curso (ANDERSON, 2008). Os valores desses conteúdos produzidos relacionam-se diretamente ao seu potencial para promover o engajamento de estudantes e professores em práticas interativas e para propiciar a construção significativa de conhecimento (ANDERSON, 2003).

Belisário (2006) considera que a produção de material didático que possa estimular a interatividade no contexto da educação a distância é um grande desafio para o desenvolvimento da modalidade. Para tanto, o autor recomenda que este material seja apresentado em linguagem dialógica, de modo a tornar sua leitura leve e motivadora, e que incorpore elementos multimidiáticos característicos dos meios digitais.

Registre-se que não são apenas grupos de especialistas que são capazes de produzir conteúdos didáticos de qualidade, uma vez que o acesso a ferramentas de autoria tem permitido que muitos professores produzam seus próprios recursos didáticos com a vantagem de que nesse caso passa a ser possível aprimorar o conteúdo criado continuamente (ANDERSON, 2003b).

2.2.5 Interação professor-professor

A interação entre professores foi intensificada diante da crescente ênfase no desenvolvimento profissional por parte dos docentes de modo a aprimorar estratégias de ensino que resultem em melhoria na aprendizagem dos estudantes (MIYAZOE; ANDERSON, 2010). As novas tecnologias contribuíram para potencializar as possibilidades de interação e colaboração entre professores, formando a base para comunidades de aprendizagem docentes tanto dentro como fora de espaços institucionais (ANDERSON, 2003b).

Nesse sentido, Tavares e Viter (2012), após observarem intercâmbio entre professores em uma lista de discussão on-line, consideraram que a utilização de ferramentas digitais para interação pode contribuir para agilizar a comunicação entre docentes e para superar dificuldades comuns causadas pelas distâncias física e temporal entre participantes de um grupo de professores.

Em um projeto de implementação de AVAs, como ocorreu no caso do presente trabalho, as interações entre os docentes participantes envolvidos no uso desses ambientes contribui para a formação desses professores em serviço e para estimular a reflexão e produção acadêmica a respeito das práticas pedagógicas adotadas nesses contextos (LINGNET, 2012).

2.2.6 Interação conteúdo-conteúdo

Os mecanismos de busca da internet são exemplos de agentes não humanos que interagem entre si através das redes digitais ao enviarem seus resultados para os bancos de dados centrais, esperando-se o aperfeiçoamento crescente de sistemas inteligentes do mesmo gênero para um futuro próximo (ANDERSON, 2003b).

Programas que compilam informações sobre desempenhos individuais dos estudantes como o progresso obtido em uma determinada unidade didática ou os registros das avaliações obtidas para posteriormente propor um plano de estudos personalizado são outros exemplos de interações conteúdo-conteúdo que precedem a interação estudante-conteúdo (MIYAZOE; ANDERSON, 2010).

Siemens (2010) chama a atenção para o fato de que a evolução técnica desses recursos para interação conteúdo-conteúdo ocorre paralelamente à transição

dos processos de ensino-aprendizagem para modelos pedagógicos mais interativos, colaborativos e conectados, tendo em vista os construtos proporcionados pelos recursos digitais. O crescente desenvolvimento de softwares específicos para análise de dados resultantes das interações em ambientes virtuais de aprendizagem abre perspectivas para que as possibilidades deste tipo de interação se tornem cada vez mais sofisticadas, especialmente no que se refere a apontar e/ou prevenir possíveis dificuldades por parte dos alunos.

A plataforma Moodle permite ao professor, por exemplo, consultar os relatórios oferecidos pelo aplicativo a fim de consultar dados numéricos relativos à participação dos estudantes nas atividades propostas. Outra possibilidade de interação conteúdo-conteúdo oferecida pelo Moodle ocorre na inserção de links externos ao ambiente virtual de aprendizagem, ambos os recursos tendo sido utilizados no AVA ora investigado.

Considerando-se que o engajamento dos participantes é fundamental para que as interações ocorram de forma satisfatória em um ambiente virtual de aprendizagem, apresento o tema na próxima seção, descrevendo três tipos de engajamento: comportamental, emocional e cognitivo, e destacando ao final da seção, as condições necessárias ao engajamento e o engajamento à luz da teoria da atividade e em contextos digitais de ensino-aprendizagem.

2.3 ENGAJAMENTO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Ainda que a motivação seja uma referência fundamental para o conceito de engajamento, a necessária distinção entre um e outro conceito considera a motivação como um processo internalizado e relacionado a condições psicológicas individualizadas, enquanto o engajamento reflete o relacionamento ativo do indivíduo com a tarefa e com o contexto que a envolve. Rockabaugh (2012) considera que “o engajamento é a motivação em ação”, sendo a motivação necessária, mas não suficiente por si só para que haja engajamento, pois alguém pode estar motivado, porém não estar ativamente engajado em uma atividade (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008).

Há consenso de que o engajamento é necessário para resultados positivos na aprendizagem (HARRIS, 2008), ainda que seja problemático definir os limites conceituais do termo. Ao revisar a literatura relacionada ao assunto, Atweh et al

(2008) verificaram que diferentes autores usaram representações distintas para expressar um mesmo conceito de engajamento ou utilizaram o mesmo termo com diferentes significados e representações. A falta de consistência e de clareza nessa definição, segundo Parsons e Taylor (2011) reflete ainda outro problema mais antigo: o de como determinar em que nível o estudante está ou não ativamente engajado em sua aprendizagem.

O engajamento destacou-se como foco de investigação a partir dos anos oitenta, inicialmente buscando responder questões relacionadas às desigualdades nos resultados acadêmicos das diversas populações de estudantes (HARRIS, 2008). Tradicionalmente o engajamento era analisado de forma descontextualizada e individualista (ZYNGIER, 2007), como algo que dependia exclusivamente da organização das práticas dos estudantes pelos professores, sem levar em conta outros possíveis fatores que pudessem estar envolvidos no contexto educacional.

Posteriormente, os estudos sobre engajamento deslocaram seu foco das estratégias docentes para se concentrarem em como os estudantes aprendem melhor, passando a priorizar processos ao invés de resultados (CLAXTON, 2007). Novas investigações sobre o tema fizeram emergir diferentes percepções sobre o conceito de engajamento por parte de estudantes e professores e critérios qualitativos diversificados para sua avaliação nos processos de aprendizagem (PARSONS; TAYLOR, 2011).

2.3.1 Tipos de Engajamento

Na tentativa de melhor compreender o conceito de engajamento e de instrumentalizar sua mensuração, surgiram várias propostas de classificação relacionadas a tipos e/ou aspectos do engajamento, resultando em categorizações bastante diversificadas e frequentemente sobrepostas. Acadêmico, cognitivo, intelectual, institucional, emocional, afetivo, comportamental, social e psicológico, são apenas algumas das tipologias descritas para o engajamento, segundo extensa revisão bibliográfica elaborada por Parsons e Taylor (2011).

Harris (2008) chama atenção ainda para o fato de algumas dessas categorizações de engajamento serem organizadas de forma hierárquica, “onde alguns tipos de engajamento são mais importantes ou indicam níveis mais altos de engajamento do que outros”. Isso ocorre, por exemplo, no caso de Finn (1989), que

apresenta uma escala hierárquica baseada em aspectos comportamentais correspondentes a níveis mais altos ou mais baixos de engajamento do estudante em sua aprendizagem.

Porém muitos outros autores não diferenciam explicitamente os diversos tipos de engajamento quanto a sua relevância, considerando que todos podem ser igualmente importantes e complementares entre si para a aprendizagem (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). Segundo essa visão, os diferentes aspectos do engajamento contribuem sinergicamente para o sucesso do processo de aprendizagem, reforçando a consistência da abordagem multidimensional do termo (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008).

Dunleavy e Bishop (2009) sugerem que futuros estudos busquem melhor delimitar as multidimensionalidades do termo engajamento ao invés de acrescentar novas camadas a um contexto por si só um tanto confuso. Seguindo essa recomendação, optou-se por utilizar no presente trabalho uma classificação relativamente simples e que vem sendo predominantemente adotada na literatura sobre o tema: a divisão proposta por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), que após analisarem diversos estudos apresentam o engajamento caracterizado como comportamental, emocional e cognitivo.

Após descrever as principais características dessas tipologias nas seções que se seguem, serão também apresentadas as condições necessárias ao engajamento na aprendizagem e o conceito e o papel do engajamento sob a perspectiva da Teoria da Atividade e em contextos digitais de ensino-aprendizagem.

2.3.1.1 Engajamento comportamental

Associado a comportamentos mais facilmente observáveis como a participação efetiva do estudante nas atividades curriculares e extracurriculares propostas, o engajamento comportamental costuma ser tradicionalmente mensurado a partir de aspectos quantitativos, como frequência, eficácia e tempo despendido na realização de atividades e notas obtidas em testes.

Referindo-se a aspectos comportamentais, Harris (2008) chega a afirmar que a visão de engajamento por parte de alunos e professores frequentemente restringe-se à mera atuação dos estudantes nas tarefas acadêmicas ao invés de priorizar o alcance efetivo de metas de aprendizagem. Essa perspectiva

aparentemente supõe que o aprendizado é resultado implícito da participação do aluno nas atividades desenvolvidas.

Entretanto, investigação levada a cabo pela mesma autora revela que estudantes demonstraram comportamentos aparentemente engajados e obtiveram sucesso em componentes acadêmicos, sem de fato se sentirem ou se declararem interessados nos processos e metas de aprendizagem que lhes correspondiam (HARRIS, 2008). Mesmo estudantes que pelos padrões tradicionais são considerados engajados, revelam que na maior parte do tempo agem motivados por fatores que pouco ou nada se relacionam a sua aprendizagem, fazendo apenas “o que é preciso fazer para obter boas notas” (DUNLEAVY; BISHOP, 2009).

Essas constatações sugerem que priorizar meramente aspectos comportamentais observáveis e dados quantitativos para mensurar o engajamento do estudante, como comumente ocorre nos contextos escolares, não responderá por avaliar efetivamente seus níveis de aprendizagem (PARSONS; TAYLOR, 2011), apesar da importância dessas referências quando inseridas dentro de contextos que também levem em conta outros aspectos.

2.3.1.2 Engajamento cognitivo

Representado pelo investimento pessoal, deliberado, persistente e autônomo do aluno em sua aprendizagem, esse tipo de engajamento mobiliza habilidades cognitivas mais complexas como a capacidade de analisar, comparar e avaliar, utilizadas com o objetivo de aumentar a própria compreensão, resolver problemas complexos e construir novos conhecimentos, desenvolvendo estratégias específicas para os fins que se pretenda atingir (FREDRICKS, BLUMENFELD E PARIS, 2004).

O engajamento cognitivo aparentemente se relaciona de modo mais próximo com a aprendizagem e comumente é o tipo de engajamento mais valorizado pelos autores que preferem hierarquizar suas classificações, enxergando-o como elemento indispensável para o engajamento como um todo. Porém, Harris (2008) e Parsons e Taylor (2011) consideram que ainda são necessárias maiores pesquisas sobre o relacionamento entre os diversos aspectos e fatores envolvidos no engajamento no processo de aprendizagem para que se possam estabelecer os limites do papel de cada um deles.

De todo modo, segundo Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), é mais provável que haja maior nível de engajamento por parte dos estudantes quando os professores propõem tarefas estimulantes e desafiadoras sob o ponto de vista intelectual e que se relacionem às suas vidas fora do ambiente acadêmico, oferecendo assim oportunidades para que os estudantes desenvolvam e exponham suas próprias ideias.

2.3.1.3 Engajamento emocional

O sentimento de pertencer a um grupo, representado pela comunidade de aprendizagem e pela instituição educacional, assim como a aceitação de seus valores são referências para identificação deste tipo de engajamento. Considera-se que existe engajamento emocional quando os estudantes apresentam atitudes e reações positivas em relação à instituição, aos professores, ao aprendizado e aos seus pares (HARRIS, 2008). Nesse sentido, Rudduck (2007) salienta a importância de que o aluno sinta que faz parte de uma comunidade de aprendizagem e que sua participação agrega valor ao resultado final a ser obtido, para seu maior engajamento no processo. Meyer e Turner (2006) acrescentam que:

O engajamento do aluno na aprendizagem requer experiências emocionais positivas, que contribuam como alicerce para os relacionamentos entre professor e estudante e para as interações necessárias para sua motivação em aprender (MEYER e TURNER, 2006, p. 377).

Embora reconhecendo os desafios de se tentar medir componentes emocionais do engajamento na aprendizagem, que em vários momentos é um processo internalizado e pessoal, estudos passaram a valorizar mais o empenho do estudante, seu senso de competência e o apoio que oferece e aceita de seus pares, entre outros dados relacionados a aspectos emocionais, para avaliar seu engajamento (DUNLEAVY; BISHOP, 2009).

Uma vez descritos os três tipos de engajamento, conforme classificação proposta por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), apresento, a seguir, um quadro resumido de suas principais características abordadas:

Tipos de engajamento	
Engajamento comportamental	• Associado a comportamentos mais facilmente observáveis; • Tradicionalmente medido através de aspectos quantitativos (frequência, notas, etc); • Isoladamente, não necessariamente avaliará de forma efetiva os níveis de aprendizagem alcançados.
Engajamento cognitivo	• Relaciona-se de modo mais próximo com a aprendizagem; • Mobiliza habilidades cognitivas mais complexas (analisar, comparar, avaliar, etc); • Costuma ser mais valorizado que os demais tipos de engajamento; • É propiciado no contexto de atividades estimulantes e desafiadoras sob o ponto de vista intelectual.
Engajamento emocional	• Associado à percepção de pertencimento a um grupo e aceitação de seus valores; • Exteriorizado a partir de atitudes e reações positivas do estudante em relação aos diversos elementos do contexto educacional; • Difícil de ser medido ou avaliado por envolver processos internalizados e pessoais.

Quadro 2 – Tipos de Engajamento segundo Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004).

Considerar o engajamento em seus aspectos comportamental, emocional e cognitivo significa encará-lo como fenômeno multidimensional para o qual concorrem diversos fatores (FREDRICKS, BLUMENFELD E PARIS, 2004). Assim sendo, comento, a seguir, algumas condições consideradas necessárias ao engajamento em contextos educacionais.

2.3.2 Condições necessárias ao engajamento

Ainda que não seja recomendável tomar os possíveis elementos influenciadores do engajamento isoladamente de seus contextos, é possível observar, a partir da análise de diversos estudos sobre o tema, um claro padrão na presença de algumas condições que tendem a estimular o engajamento do estudante em contextos de aprendizagem (PARSONS E TAYLOR, 2011).

Um fator que comumente favorece o engajamento em contextos educacionais é a relevância das atividades a realizar, uma vez que o engajamento autêntico é mais provável quando o estudante percebe sua tarefa como sendo significativa (HARRIS, 2008). Entre as atividades que se inserem nesse rol destacam-se as propostas de caráter interdisciplinar e que problematizem situações

da vida real. O fato de uma tarefa ser apresentada dentro das possibilidades adequadas para o aprendiz realizá-la satisfatoriamente, ainda que as metas negociadas sejam desafiadoras, também favorece seu engajamento (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008).

Modelos mais colaborativos de relacionamento entre professor e estudante também contribuem para maior senso de pertencimento nos participantes do grupo (RUDDUCK, 2007) e ambientes mais abertos, especialmente aqueles onde os estudantes participam ativamente do planejamento e da avaliação da aprendizagem, encorajam a autonomia dos aprendizes e os estimulam a alcançarem suas metas. Esta cultura participatória de aprendizagem inclui os professores que priorizam o acompanhamento e incentivo aos processos diretamente relacionados à aprendizagem e ao engajamento para só depois priorizar os resultados (PARSONS E TAYLOR, 2011).

Os resultados da investigação realizada por Dunleavy e Bishop (2009), que indagou dos discentes qual seria o tipo de ambiente de aprendizagem que mais estimularia seu engajamento, comprovam a importância da interação e da colaboração nesse contexto, uma vez que as três características mais frequentemente identificadas pelos estudantes foram: ter oportunidades para aprender com os seus pares e com a comunidade, para interagir com aqueles que fossem mais experientes e para ter mais diálogo, de modo geral.

Ambientes ricos em recursos materiais, especialmente em recursos tecnológicos, também desempenham papel importante para o engajamento do estudante, ainda que os demais elementos humanos envolvidos no engajamento tenham peso muito mais significativo, segundo perspectivas de participantes docentes e discentes investigadas (PARSONS; TAYLOR, 2011).

2.3.3 Engajamento sob a perspectiva da Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade, também chamada de Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), mais do que uma teoria ou metodologia, é considerada um sistema conceitual de análise, em que são estudadas “as atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes” (LIBERALI, 2009).

Desenvolvida a partir das visões sócio-históricas de Marx e Engels, que

foram contextualizadas por Vygostky e por Leontiev no início do século XX, a TASHC alcança atualmente sua terceira geração quando Yrjö Engeström, juntamente com outros pesquisadores, buscam desenvolver ferramentas para compreender o diálogo e as múltiplas perspectivas envolvidas em sistemas de atividades que se inter-relacionam (ENGESTRÖM, 2005).

A TASHC busca analisar o desenvolvimento da consciência em contextos de atividades práticas, enfatizando “o impacto psicológico da atividade organizada e as condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade” (DANIELS, 2003), constituindo-se em poderosa ferramenta para examinar os diversos fatores que afetam a motivação de indivíduos em contextos sociais (SPENCE-BROWN, 2007).

A atividade humana é identificada como unidade básica de análise, representada por contextos onde indivíduos atuam em interação mútua com o objetivo de alcançar metas específicas (DAVIS, 2011). Para que um conjunto de ações possa ser compreendido como atividade pela TASHC, é necessário que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, atuando coletivamente para satisfazer, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares.

A TASHC reconhece o engajamento como sendo socialmente construído e ao mesmo tempo determinado pela história pessoal do indivíduo, aspectos que podem se manter estáveis ou se mostrarem bastante suscetíveis de mudança ao longo do processo da atividade (SPENCE-BROWN, 2007).

Ainda que nem todos os participantes de uma atividade necessariamente percebam ou entendam a dinâmica do objeto que está sendo construído (HARRIS, 2008) e que as necessidades de cada um, a serem satisfeitas através da atividade em comum, sejam diferentes entre si, suas atuações no grupo lhes permitem partilhar do processo de engajamento e da construção individual dos sentidos de suas participações (ENGESTRÖM R., 2009).

Bedny e Harris (2008) afirmam que o termo engajamento é redundante para análises a partir da Teoria da Atividade, uma vez que as representações propostas pela TASHC incluiriam o conceito de tarefa como unidade que envolve componentes motivacionais. Todavia, a maior parte dos pesquisadores que se dedica a estudar o tema utiliza a terminologia para representar o comprometimento do indivíduo ou do grupo com a construção do objeto da atividade. Yrjö Engeström (2008), por exemplo, situa especificamente o papel do engajamento em um sistema de atividade, representado conforme a figura a seguir. Nesse diagrama, os elementos objeto,

sujeito e instrumento remetem às primeiras bases da TASHC e o conceito de instrumento relaciona-se à concepção vygotskiana de mediação, através do qual as ações humanas se articulam aos artefatos culturais. Leontiev contribuiu com a concepção do objeto como marca distintiva e elemento orientador de uma atividade, sobre o qual Daniels (2003) afirma: “o objeto, em mudança e em desenvolvimento, de uma atividade, relaciona-se ao motivo que a impulsiona”.

Yrjö Engeström expandiu o modelo inicial da TASHC, acrescentando-lhe os elementos regras, comunidade e divisão de trabalho. Nesta representação, a comunidade oferece o suporte para que o sujeito possa realizar suas ações, a divisão do trabalho se refere tanto à divisão horizontal de tarefas como à divisão vertical de poder e status, e as regras se referem aos regulamentos explícitos e implícitos que circundam o sistema da atividade.

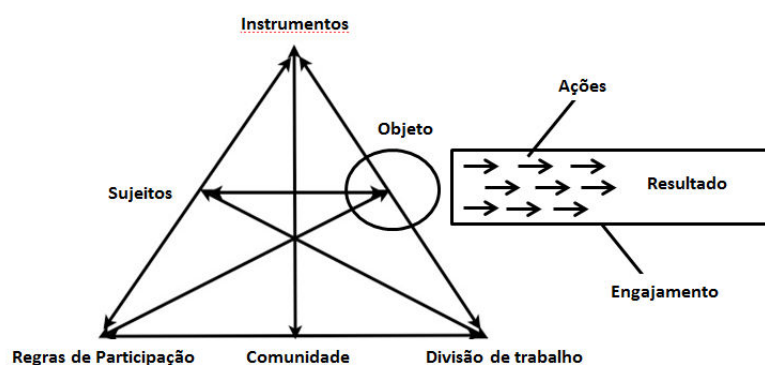


Figura 5: O papel do engajamento em um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 2008)

As atividades são orientadas para resultados, através dos quais são monitoradas, mensuradas e reguladas, sendo que as forças que direcionam as ações em uma atividade ocorrem de forma múltipla e paralela, levando-as a assumirem diferentes ritmos e direções e mesmo colidirem entre si (ENGESTRÖM, 2008).

A identificação dessas forças como contradições geradoras de mudança e de desenvolvimento em uma atividade, referem-se às múltiplas perspectivas, interesses e tradições que se inter-relacionam no contexto da atividade (ENGESTRÖM, 2001) e seus movimentos relacionam-se intimamente ao engajamento dos participantes na construção do objeto. Suas divergências representam as contradições e a alienação que podem estar envolvidas nos

sistemas de atividades e as possibilidades de que novas zonas de desenvolvimento proximal e de expansão da aprendizagem surjam desses contextos (ENGESTRÖM, 2008).

2.3.4 Engajamento em contextos digitais de ensino-aprendizagem

As duas últimas décadas parecem ter transformado as características e necessidades dos estudantes, o que é atribuído, em grande parte, à explosão das tecnologias de informação e comunicação, conforme descreve Belloni:

As novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber (sintéticos e “gestaltianos” em contraposição aos modos analíticos e sequenciais trabalhados na escola), novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (“autodidaxia”), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado com a experiência concreta (real ou virtual), em contraposição à transmissão “bancária” de conhecimentos pontuais abstratos, frequentemente praticada na escola. (BELLONI, 2002, p. 120)

Prensky (2001) propôs o conceito de “nativos digitais” para designar essa geração, que nasceu e cresceu sob o influxo das transformações trazidas pelos dispositivos digitais, em contraste com o de “imigrantes digitais”, que representa aqueles que necessitaram aculturar-se a esse contexto, por serem oriundos de gerações anteriores ao aumento da presença das novas tecnologias. Algumas terminologias derivadas do mesmo conceito de Prensky vem sendo comumente adotadas para designar essas gerações como *Millenials*, *Net Generation* e Gerações X, Y e Z.

Entretanto, esse modelo vem sendo revisto para além de limites relacionados às idades dos usuários das tecnologias (JONES, 2010; MARGARYAN; LITTLEJOHN; VOJT, 2011; PALFREY; GASSER, 2011; SELWYN, 2009). Investigações levadas a cabo por Bullen et al (2011), por exemplo, demonstraram que o uso das tecnologias por estudantes de nível superior se dá a partir de contextos sociais específicos bem mais complexos, nos quais a faixa etária do usuário é apenas um dos elementos.

White e Cornu (2011), por sua vez, desenvolveram as metáforas de “residentes” e “visitantes” digitais tendo como referência o engajamento dos indivíduos em contextos digitais. A relação de pertencimento é a principal marca dos residentes, que mantêm identidade definida e presença mais constante em ambientes virtuais, diferentemente dos “visitantes”, cuja relação com as tecnologias

é menos próxima, geralmente utilizando-as para finalidades mais específicas, ainda que possam eventualmente, ser capazes de manejá-las com graus elevados de sofisticação. Todavia, o posicionamento do usuário nos papéis de residente ou visitante não é fixo, podendo variar segundo suas necessidades e de acordo com os contextos em que se encontre interagindo. White e Cornu (2011) enfatizam que os fatores determinantes para a inserção do indivíduo em um ou outro grupo serão sua motivação e os contextos culturais em que se encontra, muito mais do que competências acadêmicas e habilidades técnicas no uso das tecnologias.

Independentemente do modelo adotado para analisar as mudanças provocadas no modo de ver e apreender o mundo pelas gerações mais recentes, há concordância entre estudiosos de que é necessário compreender melhor essas transformações e investigar como promover o engajamento desses alunos em sua aprendizagem nesses novos contextos. Esses alunos têm diferentes preferências sobre como e o que aprender, entediando-se mais rapidamente com os métodos tradicionais de texto e leitura por estarem habituados a interações mais dinâmicas por meio de ferramentas com funcionalidades multimídia que utilizam rotineiramente para se comunicarem e se entreterem fora do ambiente da escola (OBLINGER; OBLINGER, 2005). Porém constata-se que suas perspectivas ainda encontram-se bastante ausentes da literatura sobre engajamento (PARSONS E TAYLOR, 2011).

Após apresentar a fundamentação teórica sobre os temas interação e engajamento em ambiente virtual de aprendizagem, de modo a embasar a compreensão desses aspectos no contexto investigado, passo a descrever a metodologia adotada nesta investigação, cujos itens incluem os objetivos, a caracterização e o contexto da pesquisa, além dos procedimentos para geração dos dados, que encerram o próximo capítulo.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, subdividido em quatro partes, descrevo a metodologia de pesquisa. Na primeira (seção 3.1), apresento os objetivos e caracterização da investigação, retomando as suas perguntas norteadoras. A seguir (seção 3.2), descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada. Na terceira parte (seção 3.3), descrevo os procedimentos para geração de dados, encerrando com os procedimentos para análise de dados na última parte (seção 3.4).

3.1 OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O ponto de partida da presente pesquisa foi o desejo de melhor compreender os fatores e atores envolvidos nas atividades realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente os que se relacionam ao engajamento nesses ambientes e às interações entre alunos e alunos, alunos e professores, alunos e conteúdos nesses espaços.

Com esse fim, buscou-se analisar as interações ocorridas em um ambiente virtual de uma disciplina semipresencial de graduação universitária, a partir das perspectivas de seus participantes docentes e discentes. Essa investigação buscou responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Os participantes (alunos, professor e monitor) consideram que os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) proporcionados pelo ambiente virtual de aprendizagem do curso semipresencial investigado foram suficientes e adequados ao curso? Por quê?

2. Na perspectiva dos participantes, quais fatores e aspectos dificultaram e quais favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem desse curso semipresencial?

Ao responder à primeira pergunta pretende-se conhecer as perspectivas dos participantes do curso a respeito das interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem, com referência ao aspecto quantitativo dessas interações e à sua

adequação ao contexto do curso. Buscou-se ainda que os participantes apresentassem hipóteses que justificassem suas apreciações relacionadas a esses elementos.

Ao responder à segunda pergunta procuro identificar especificamente quais itens contribuíram positiva ou negativamente para o engajamento dos estudantes nas interações propostas no ambiente digital do curso, a partir do ponto de vista dos participantes. Essa pergunta enfatiza de modo mais específico a reflexão sobre as atuações dos participantes docentes e discentes nos contextos das interações propostas.

Investigações dessa natureza, além de suscitar reflexões por parte do pesquisador-autor do trabalho, podem e devem convidar os demais participantes da pesquisa a direta ou indiretamente (re)pensarem criticamente suas próprias práticas (SCHÖN, 1983). Assim sendo, estabeleceu-se como objetivo mais imediato para a presente pesquisa a colaboração com o aprimoramento dos formatos de ambientes virtuais de aprendizagem e dos resultados de sua utilização, incluindo o ambiente digital utilizado pelo curso investigado em sendo este novamente ofertado.

Sob um contexto mais amplo, não se desejou com esse trabalho apresentar relações definitivas de causa e efeito ou generalizações diretamente aplicáveis a outros contextos semelhantes, partindo-se do princípio de que não é possível controlar variáveis quando se investiga a interação humana (MANN; STEWART, 2002). Todavia, pretendeu-se incentivar discussões e reflexões que propusessem hipóteses sobre os fenômenos observados e pudessem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre ambientes virtuais de aprendizagem e sobre ensino a distância de modo geral.

Assim, tendo em vista que se desejava pesquisar práticas sociais e culturais em um grupo específico de indivíduos, optou-se pela realização de um estudo de caso de natureza etnográfica com o objetivo de apreender a cultura, os valores e o *modus operandi* da comunidade investigada, privilegiando os pontos de vista de seus integrantes (ANGROSINO, 2005; YIN, 2009).

A partir dessa perspectiva êmica, característica de pesquisas dessa natureza, almeja-se compreender os fatos sociais a partir do ponto de vista de quem os experimenta, valorizando as “vozes” dos participantes a fim de obter uma compreensão mais aprofundada e holística do tema investigado. Essa abordagem é especialmente recomendada, segundo Harris (2008), quando tópicos como

interação e engajamento são objetos de investigação.

Os dados qualitativos gerados por pesquisas de caráter etnográfico possibilitam aos pesquisadores ainda compararem as observações das práticas vivenciadas com as diretrizes prévias que direcionaram sua investigação a determinados aspectos situacionais e questões de pesquisa (RODRIGUES JÚNIOR, 2012; WATSON-GECEO, 2011).

Do mesmo modo, o estudo de caso, que usualmente se vale de instrumentos etnográficos para sua análise como ocorre na presente investigação, é frequentemente utilizado quando se deseja uma descrição consistente de um processo social envolvido em um determinado contexto cultural.

Esse trabalho, entretanto, não assume a perspectiva de uma etnografia em seu sentido clássico, ainda que a pesquisadora também fosse participante do contexto da pesquisa. Primeiramente porque uma análise etnográfica em sua acepção mais tradicional exigiria comprometimento mais prolongado (RODRIGUES JÚNIOR, 2012) do que as possibilidades da presente investigação permitiriam, em função das limitações de tempo impostas pelo contexto pesquisado.

Além disso, considerando-se que estudos de inspiração etnográfica, por sua natureza longitudinal, correm o risco de gerar superabundância de dados (DÖRNYEI, 2007) optou-se por um recorte etnográfico específico no contexto da investigação. Visando minimizar essa desvantagem e constatando-se na etapa inicial da pesquisa que havia volume expressivo de interações a ser investigado no ambiente on-line do curso, inclusive com períodos prolongados de tempo em que houve exclusivamente interações virtuais, limitou-se o escopo da pesquisa a questões relacionadas ao ambiente digital de aprendizagem, ainda que a disciplina fosse semipresencial.

Desse modo, embora o contexto presencial do curso não tenha sido ignorado, decidiu-se não enfatizar a investigação da relação entre o digital e o presencial de modo a se analisar mais detidamente o ambiente virtual dentro dos prazos e condições previstos para a investigação. Tal medida seguiu as recomendações de Hine (2000), que sugere que o recorte etnográfico seja definido pelas circunstâncias e limitações de estudo do pesquisador. Dörnyei (2007, p. 125), também afirma, ao tratar de pesquisas qualitativas, que “é necessário ser seletivo na etapa de coleta e geração de dados e traçar estratégias prévias para reduzi-los”.

Tendo caracterizado esta investigação como um estudo de caso de

inspiração etnográfica, uma vez que se deseja compreender o que ocorre no grupo investigado e entender o seu modo de funcionamento no que se refere à utilização do componente on-line para o ensino-aprendizagem, passo à descrição do contexto onde se realizou a pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O presente trabalho pesquisou o contexto on-line da disciplina Inglês Instrumental I - Biologia, ministrada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro no contexto dos cursos de bacharelado em Biologia da UFRJ. A disciplina foi ofertada durante o primeiro semestre de 2012, na modalidade semipresencial, fazendo uso de plataforma digital do Projeto Letras2.0 desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisas LingNet da Faculdade de Letras da UFRJ. Assim, descrevem-se nesta seção, que se destina à apresentação do contexto da pesquisa, o Projeto Letras2.0 (subseção 3.2.1), a plataforma on-line (3.2.2), o curso investigado (3.2.3), e os participantes da pesquisa (3.2.4).

3.2.1 O Projeto Letras2.0

O Projeto Letras2.0, desenvolvido a partir de 2010 pelo Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNet) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estabeleceu como seus principais alvos oferecer à comunidade da Faculdade de Letras da UFRJ condições de acesso a iniciativas educacionais mediadas pelas novas tecnologias, propiciar a oferta de cursos na modalidade on-line com uso da plataforma Moodle, bem como criar oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas e para a formação de docentes que atuem nessa modalidade (TAVARES, 2012).

Além de dar suporte à oferta de componentes on-line em caráter complementar ou integrante em disciplinas de graduação, pós-graduação e em cursos de extensão da instituição, o contexto do projeto tem servido de fértil terreno para pesquisas acadêmicas, como atesta a diversidade de trabalhos apresentados pelos participantes do I Fórum Letras2.0, realizado em dezembro de 2011, que se encontram disponíveis na website do evento no seguinte endereço eletrônico: <http://www.lingnet.pro.br/pages/eventos/i-forum-letras2.0.php>.

A implementação da plataforma digital do Projeto Letras2.0, desenvolvida com base no SGA Moodle, se deu no primeiro semestre de 2011, com apoio institucional da Faculdade de Letras da UFRJ e participação de membros docentes e discentes da Instituição.



Figura 6 – Interface Inicial para acesso aos cursos na plataforma on-line do Projeto Letras2.0.

O Moodle, sistema de código aberto e de distribuição livre¹, foi apresentado ao público em 2002 pelo australiano Martim Dougiamas, e a partir de então passou a ser compartilhado e atualizado por uma crescente comunidade internacional de usuários e desenvolvedores. Em janeiro de 2013, como informam as estatísticas da comunidade virtual do sistema, o Moodle atingiu as marcas de presença em 225 países e registro oficial de 73.298 sites, constituindo-se em um dos aplicativos de seu gênero mais utilizados em todo o mundo.

O termo *Moodle*, um acrônimo para “*modular object-oriented dynamic learning environment*” (ambiente de aprendizagem dinâmico modular orientado a objeto), originalmente busca transmitir a aceção de se fazer algo despretensiosamente, de modo que durante esta atividade se esteja aberto à criatividade e a novos caminhos sugeridos pelo próprio processo, segundo seu

¹ Os softwares de código aberto, também conhecidos por softwares livres ou de distribuição livre, permitem que seus usuários os executem, copiem, distribuam, estudem, alterem e aprimorem, sem necessidade de pedir qualquer tipo de autorização ou de pagar pela permissão para fazê-lo (FREE SOFTWARE FOUNDATION, 2013).

principal criador, Martin Dougiamas (2011). Atualmente, com a expansão da utilização do aplicativo é bem mais fácil encontrar o verbete dicionarizado da expressão Moodle como definição do respectivo SGA.

Entre suas ferramentas há funcionalidades destinadas à apresentação de informações, produção, organização, orientação, controle, comunicação síncrona e assíncrona, agrupadas nos formatos de **blocos, recursos e atividades**.

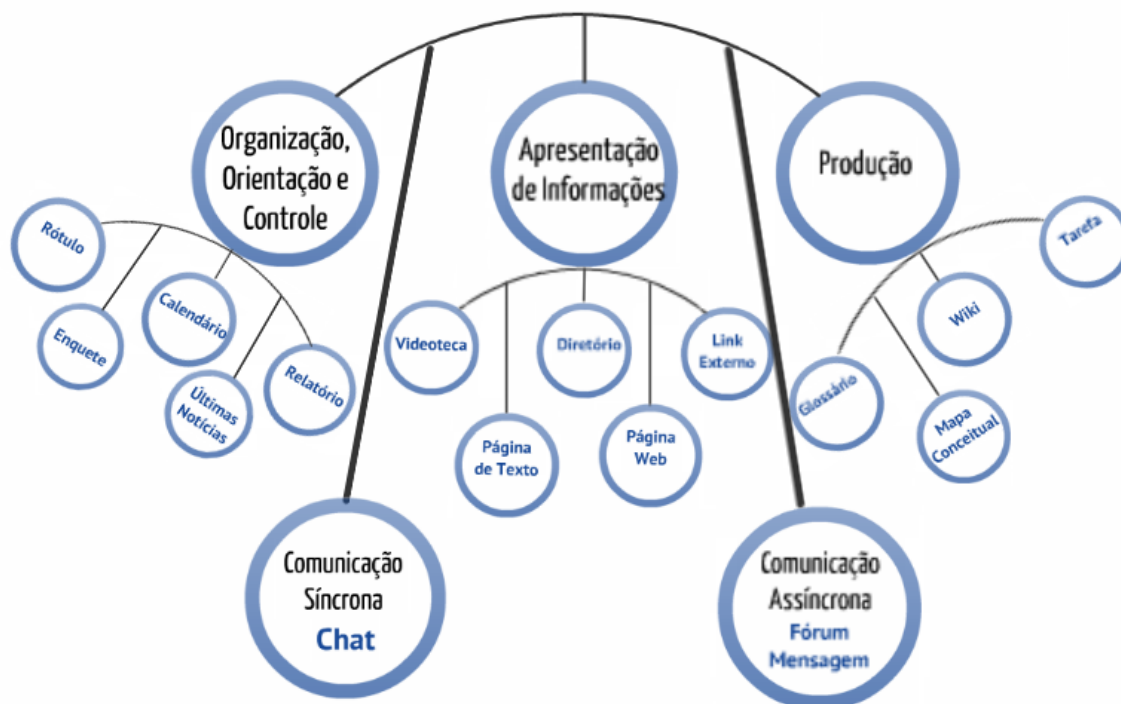


Figura 7 – Principais ferramentas do Moodle utilizadas no AVA investigado segundo suas funcionalidades.

A concepção epistemológica do Moodle foi construída a partir dos postulados do construtivismo, do construtivismo social, do construcionismo e da teoria dos comportamentos separado, conectado e construído, buscando uma proposta de utilização flexível em um modelo de aprendizagem centrada no estudante (DOUGIAMAS, 2011).

Elaborado em linguagem *PHP: Hypertext Preprocessor* (PHP) e com suporte a bancos de dados *MySQL*, *Oracle* ou *Microsoft SQL Server*, o Moodle foi construído a partir de uma concepção modular onde diferentes extensões podem ser agregadas para atender necessidades específicas não previstas em sua instalação básica, que por si só já oferece variadas opções de personalização. Essas condições permitem que o Moodle seja amplamente usado para construção de ambientes on-line no contexto de cursos convencionais, semipresenciais ou totalmente a distância, e

também para diversos outros tipos de comunidades de aprendizagem.

Atualmente, o Moodle encontra-se em sua versão 2.5 e sua comunidade de desenvolvedores pretende aprimorar os canais de comunicação com seus utilizadores a fim de obter informações de seus usuários finais que colaborem para aprimorar as funcionalidades do aplicativo e para desenvolver inovações em futuras versões do programa (DOUGIAMAS, 2013).

O Moodle oferece possibilidades para configuração de acessos diferenciados a usuários docentes, discentes e administrativos. Ao usuário em nível discente é facultado o acesso aos recursos dos AVAS nos quais se encontre inscrito e às respectivas interações nesses ambientes. Usuários em nível docente têm permissão para alterar as configurações e conteúdos dos cursos para os quais estão designados como professores enquanto apenas os administradores do sistema possuem privilégios para gestão total do sistema e dos conteúdos.

No exemplo da plataforma investigada, além do acesso padrão para alunos e acesso privilegiado para os administradores, foi configurado acesso com privilégios de edição para professores e monitores de cada disciplina e para os assessores do Projeto Letras2.0, estes incumbidos de oferecer apoio técnico-pedagógico aos docentes usuários dos ambientes digitais.

Esse grupo de assessores, que também conduziu pesquisas no contexto dos AVAs, foi selecionado dentre alunos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ que se dispusessem a acompanhar a implementação de AVAs na plataforma digital. Suas tarefas consistiam basicamente em dar suporte aos docentes nos procedimentos de construção de AVAs e nas atividades on-line de um ou mais cursos que lhes fossem especificamente indicados para acompanhamento.

O suporte dos assessores aos docentes ocorria por meio de ferramentas de comunicação eletrônicas, como e-mail ou telefone, ou por meio de reuniões presenciais. Quando necessário, os assessores também atuavam presencialmente apoiando professores e monitores das disciplinas na orientação aos discentes para o uso da plataforma virtual. A seguir, apresento um quadro onde se encontram detalhados os papéis de cada participante do Projeto Letras2.0:

PARTICIPANTES DO PROJETO LETRAS2.0	
PARTICIPANTE	ATUAÇÃO
Direção da Faculdade de Letras da UFRJ.	Apoio institucional.
Equipe Gestora (coordenadora, administrador do sistema, duas assessoras gerais e dois monitores gerais).	Gerenciamento do sistema e apoio técnico e pedagógico aos participantes do Projeto Letras2.0.
Docentes (professores de graduação, pós-graduação e extensão da Faculdade de Letras e monitores que atuam como docentes no Projeto CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade) da UFRJ).	Utilizam o componente on-line de forma complementar ou integrante para ministrarem disciplinas nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão da Faculdade de Letras da UFRJ e para monitoria no CLAC.
Monitores de disciplina (monitores da graduação).	Usam os ambientes das disciplinas das quais são monitores como suporte às suas atividades de monitoria.
Assessores (específicos) (alunos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ incumbidos de acompanhar a implementação de AVAs na plataforma digital).	Oferecem suporte ao desenho instrucional e às atividades on-line de um ou mais cursos que lhes são especificamente indicados pelos gestores do Projeto.
Alunos (estudantes da Faculdade de Letras e de outros cursos que utilizem a plataforma on-line do Projeto Letras2.0).	Usam os ambientes da plataforma on-line para acessar conteúdos e realizar atividades on-line das disciplinas nas quais estão inscritos.

Quadro 3 – Participantes do Projeto Letras2.0 (TAVARES, 2012).

Além do apoio institucional da Direção da Faculdade de Letras da UFRJ e da coordenação geral da Professora Kátia Cristina do Amaral Tavares, o projeto contava ainda com uma equipe de suporte técnico composta por um administrador (um doutorando) e duas assessoras gerais (uma mestranda e uma doutoranda) com maior domínio de ferramentas tecnológicas e experiência prévia em plataformas Moodle. Também participavam da equipe gestora dois monitores, alunos graduandos com conhecimentos técnicos na área de tecnologias educacionais, especificamente designados para suporte geral aos estudantes inscritos nos ambientes on-line.

Essa equipe se incumbia dos processos de implementação e manutenção da estrutura básica da plataforma, assim como do gerenciamento de inscrições dos estudantes nos componentes on-line das disciplinas da Faculdade de Letras da UFRJ, para que os professores pudessem se concentrar exclusivamente em sua atuação pedagógica no contexto digital, sem maiores preocupações com atividades

logísticas de gestão do sistema.

3.2.2 A plataforma on-line

Hospedada no endereço eletrônico <http://www.lingnet.pro.br/moodle>, a plataforma on-line do Projeto Letras2.0 abrigava no primeiro semestre de 2012, época da pesquisa, cerca de 40 cursos envolvendo os setores de Inglês, Espanhol, Francês, Português, Português Língua Estrangeira, Latim, Italiano e Alemão, além de projetos específicos nas áreas de extensão e pós-graduação da Faculdade de Letras, perfazendo então aproximadamente 1.000 alunos registrados para uso dos ambientes on-line da plataforma

Os alunos são inscritos no sistema Moodle do Projeto Letras2.0 uma única vez mediante o preenchimento de um formulário do Docs (aplicativo integrante de pacote para escritório da Google) e depois inscritos semestralmente nos cursos desejados mediante preenchimento do mesmo formulário. Os dados gerados pelo formulário em forma de planilha eletrônica possibilitam ao administrador do sistema inscrições em lote dos usuários da plataforma.

Posteriormente à sua inscrição ser processada, cada usuário poderia alterar as informações de seu perfil, incluindo a sua imagem em miniatura, para facilitar sua identificação, e acessar o ambiente do(s) curso(s) para o(s) qual(is) solicitou inscrição. No ambiente on-line, os conteúdos se encontravam organizados sob a forma de recursos e atividades, na parte central de cada página, e nos blocos laterais, variando esses elementos conforme o desenho adotado por cada curso.

No canto superior direito da página de um curso, o usuário de nível docente poderia ativar a função “modo de edição” que lhe permitiria inserir e configurar as ferramentas para seu curso. As funcionalidades do Moodle possibilitavam ainda ao usuário docente ocultar os itens de seu curso, de modo que estes permanecessem “invisíveis” aos estudantes enquanto estavam sendo elaborados ou enquanto ainda não houvesse chegado o prazo previsto para apresentação dos mesmos aos alunos.



Figura 8 – Exemplo da interface inicial de um curso na plataforma on-line do Projeto Letras2.0.

Foi disponibilizada na plataforma investigada ampla diversidade de aplicativos oferecida pela instalação padrão do Moodle. Porém, além das ferramentas nativas do sistema de gestão de aprendizagem utilizado como base para a plataforma, foram agregadas funcionalidades adicionais como a extensão para exibição de vídeos, chamada de videoteca, e a extensão *quickmail*, utilizada para enviar mensagens individuais ou coletivas por e-mail.

Outra funcionalidade de especial interesse para os docentes usuários da plataforma consistia na reutilização de conteúdos através da utilização do item *backup* do Moodle, que no caso do sistema gerido pelo Projeto Letras2.0 era de alçada exclusiva do administrador do sistema, quando solicitado pelo respectivo professor. Essa função permitia salvar externamente e depois importar os conteúdos dos cursos realizados, sendo possível ao professor, após importados estes conteúdos, fazer as alterações que julgasse necessárias para uma nova edição do mesmo curso após acessar o sistema e ativar o modo edição. Desse modo, os conteúdos inseridos no AVA poderiam ser gerenciados a partir dos parâmetros de reusabilidade propostos para objetos de aprendizagem de modo a agilizar tarefas e reduzir custos (LEFFA, 2006b).

3.2.3 O curso investigado

A disciplina Inglês Instrumental I - Biologia, investigada pelo presente trabalho, consistiu em um curso de inglês para fins específicos cuja principal proposta era o desenvolvimento de competências para leitura de textos acadêmicos em inglês por alunos de cursos de bacharelado do Instituto de Biologia da UFRJ.

Os cursos de Inglês Instrumental eram oferecidos em dois diferentes níveis nas graduações na área de Biologia da UFRJ: Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II, tratando-se ambas de disciplinas obrigatórias e sequenciais entre si. A professora, com experiência prévia no uso de AVAs construídos com o SGA Moodle, optou por utilizar a plataforma on-line do Projeto Letras2.0 para construção de ambiente virtual de aprendizagem para as atividades on-line de seu curso, em caráter complementar ao curso presencial.

Assim, a carga horária do curso, distribuída ao longo de um semestre, foi ministrada na modalidade semipresencial, sendo proposta inicial da professora responsável que as aulas fossem metade delas on-line e metade delas presenciais. Entretanto, a realização de eventos acadêmicos e a avaliação por parte dos participantes de que o prazo para elaboração das últimas atividades do curso se encontrava aquém do necessário determinaram um número de aulas a distância superior ao de aulas presenciais. Desse modo, a carga horária total da disciplina pode ser atendida dentro do período previsto, a despeito desses fatores ocasionarem a redução do total de aulas presenciais.

Cabe esclarecer que a carga horária das aulas a distância integrava a carga horária total efetiva de frequência da disciplina e era verificada mediante os registros de participação dos alunos nas atividades propostas. Desse modo, observa-se que as atividades on-line da disciplina eram consideradas como de caráter obrigatório pelos participantes do curso, por representarem frequência às aulas, mesmo que a princípio não fossem explicitamente apresentadas como tal.

O curso totalizou sete aulas (encontros) presenciais e dez aulas (encontros) a distância, estas distribuídas em doze diferentes tópicos organizados na plataforma Moodle. Tomando-se o primeiro encontro presencial da disciplina como ponto de partida para as atividades realizadas, descrevem-se, a seguir, as etapas de desenvolvimento do curso, com ênfase no detalhamento dos conteúdos e das atividades propostas a distância.

Por ocasião da apresentação geral da disciplina e dos participantes do curso em seu primeiro encontro presencial, realizado em 09.03.12, foi proposta aos estudantes pela professora a realização do curso na modalidade semipresencial, inicialmente com previsão de metade do conteúdo das aulas em regime presencial e metade de modo on-line.

A professora responsável pela disciplina optou por trabalhar com gêneros textuais que considerou mais relevantes para a área, após consultar os alunos participantes, buscando propor estratégias de leitura e análises de elementos linguístico-discursivos que pudessem facilitar a compreensão desses textos.

O ambiente virtual foi organizado em doze diferentes tópicos, gradativamente apresentados aos alunos, conforme o decorrer das aulas: (1) Boas-vindas, (2) Introdução à leitura, (3) Teste de Sondagem, (4) Recursos estratégicos, (5) Verbete (Wikipedia) - estudo de formação de palavras, (6) Abstract - estudo de falsos cognatos e técnicas de tradução, (7) Para refletir, (8) Portfólio - auto-avaliação, (9) Notícias, (10) Livro teórico, (11) Artigos científicos e (12) Considerações finais sobre o curso.

Além desses tópicos, organizados na parte central da interface do ambiente, também se encontravam disponíveis nas áreas laterais funcionalidades como o acesso à lista de participantes do curso e aos últimos tópicos postados no *news forum*, que por padrão é o fórum inicial de um AVA no Moodle.



Figura 9 – Parte superior da interface inicial do curso investigado

O *news forum*, também chamado de “últimas notícias” na versão em português brasileiro do Moodle, normalmente serve à veiculação de informes pelos docentes de um curso, sendo estes os únicos que nele podem postar. Para que cada aluno seja notificado dos conteúdos desse fórum, uma cópia de cada mensagem postada pelos docentes do curso é enviada por e-mail a todos os participantes, que por padrão são necessariamente assinantes do fórum.

Notas de inglês instrumental I	0	0	Thu, 13 Sep 2012, 09:28 PM
Aula de sexta-feira 06/07	0	0	Wed, 4 Jul 2012, 10:28 PM
Notas da prova	0	0	Thu, 21 Jun 2012, 03:45 PM
Considerações finais sobre o curso	0	0	Tue, 19 Jun 2012, 08:07 PM
Aula adiada! Nova data: 06/07	0	0	Tue, 12 Jun 2012, 01:10 PM
Portfólio - versão final	0	0	Tue, 29 May 2012, 12:20 PM
Trabalho final	0	0	Sat, 26 May 2012, 06:58 PM
confirmação de nossa aula presencial de amanhã, 25/5	0	0	Thu, 24 May 2012, 06:07 PM
Adiamento da prova e aula online	1	0	Tue, 8 May 2012, 07:48 PM
Prazo para realização das atividades da aula do dia 30/3	0	0	Wed, 11 Apr 2012, 12:10 AM
Atenção: o curso é semi-presencial, portanto, vale presença e nota!	0	0	Tue, 3 Apr 2012, 05:35 PM
Fóruns	0	0	Mon, 2 Apr 2012, 09:10 PM
Aula do dia 30/03	0	0	Wed, 28 Mar 2012, 10:37 PM
Aulas virtuais - avisos importantes	1	0	Tue, 27 Mar 2012, 10:26 PM

Figura 10 – Visão geral do *news forum*.

No curso investigado as funcionalidades do fórum “últimas notícias” foram utilizadas com frequência por professora e monitora, que totalizaram catorze mensagens postadas no *news forum* no decorrer do curso, em sua maioria tratando de agendamentos e lembretes relacionados às atividades do curso, dentre outras informações.

O primeiro tópico, intitulado “Boas-vindas” apresentava as propostas gerais do curso, breves orientações sobre a interface da plataforma e fazia menção à proposta de modalidade semipresencial apresentada aos alunos no primeiro encontro presencial da disciplina ocorrido na semana anterior. Além disso, professora e monitora convidavam os estudantes a atualizarem as informações de seu perfil e a participarem das atividades on-line propostas, destacando, em especial, o potencial interativo dos fóruns.

O segundo tópico, intitulado “Introdução à leitura”, tratava de estratégias de leitura e elementos linguístico-discursivos voltadas para a compreensão de textos escritos em língua inglesa por estudantes de nível iniciante. Esses conteúdos,

selecionados de um volume de material didático elaborado pelo Projeto IngRede, que teve a concepção pedagógica da Professora Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRJ) e coordenação da Professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), continha exercícios auto-instrucionais ao final de cada sequência, que no caso do presente curso não foram de caráter obrigatório, ainda que monitora e professora enfatizassem a utilidade dos mesmos como apoio à aprendizagem para os estudantes.

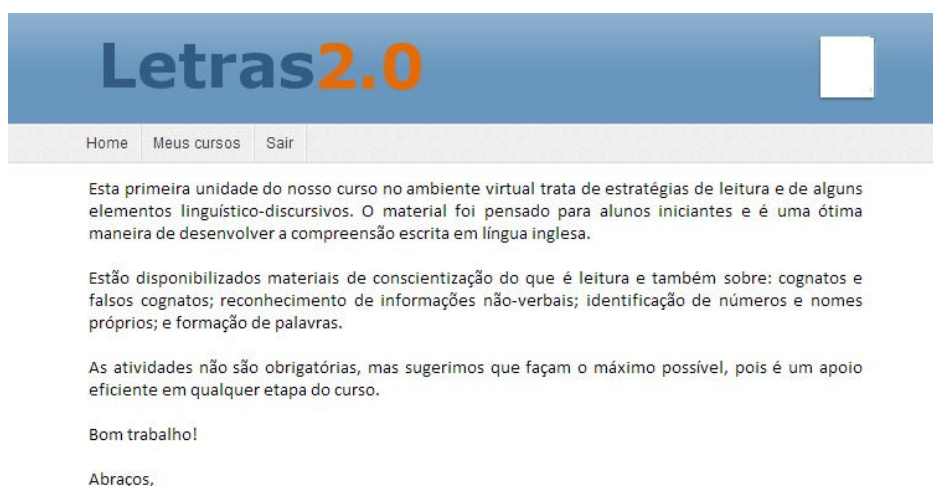


Figura 11 – Apresentação inicial do tópico 02: “Introdução à leitura”.

Nesse tópico também foi adotada uma medida que se revelou recorrente ao longo de outros tópicos da disciplina no espaço on-line: a abertura de um fórum específico para resposta a dúvidas de estudantes sobre o ponto abordado naquela unidade, ainda que nesse tópico especificamente essa funcionalidade não tenha sido utilizada.

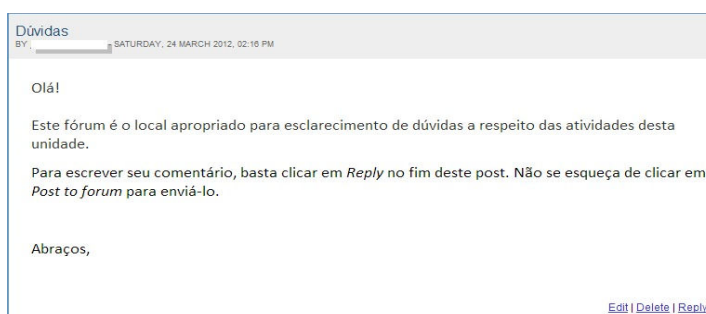


Figura 12 – Tópico 02: Fórum “Dúvidas”.

O terceiro tópico utilizava a funcionalidade “tarefa” do Moodle, que permite o envio de documentos elaborados por estudantes através da plataforma on-line, para uma avaliação diagnóstica, solicitando o preenchimento pelos alunos de dois diferentes questionários a respeito das suas referências e preferências no campo da leitura em língua inglesa. Também lhes era pedido que apontassem os gêneros textuais que julgavam mais relevantes para estudo no contexto da disciplina.



Figura 13 – Tópico 3: “Questionário de sondagem”.

Depois de respondidos os questionários, os resultados finais dos mesmos foram disponibilizados nesse mesmo tópico, onde professora e monitora também se comprometeram a tentar ajustar os conteúdos do curso aos interesses manifestados pela maioria de estudantes, dentro de suas possibilidades.

No quarto tópico, intitulado “Recursos estratégicos”, foi disponibilizada apresentação eletrônica a respeito de recursos estratégicos para leitura e compreensão em inglês e também propostas duas atividades específicas relativas ao tema a serem realizadas pelos alunos. Essas atividades deveriam ser enviadas pelo aluno por e-mail ou através da plataforma, nesse caso utilizando-se a funcionalidade “tarefa” para *upload* do arquivo. Observa-se que pela primeira vez no curso o fórum de dúvidas da unidade foi utilizado por duas estudantes para esclarecimentos a respeito das atividades propostas no tópico.

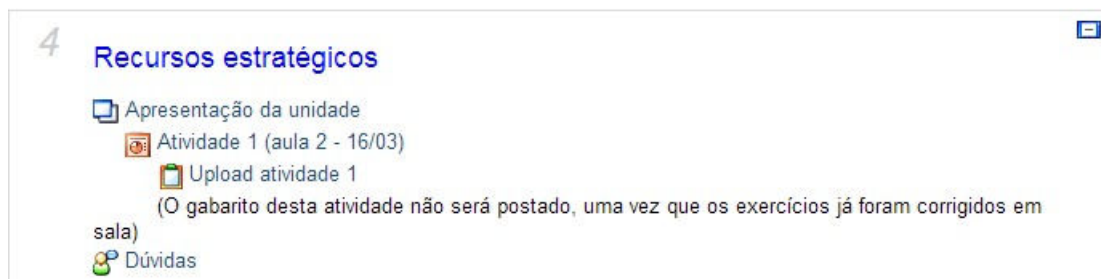


Figura 14 – Tópico 4: “Recursos estratégicos”.

O quinto tópico, intitulado “Verbetes (Wikipedia) - estudo de formação de palavras” utiliza o ambiente on-line para prosseguir a abordagem de assunto apresentado aos estudantes em aula presencial anterior, realizada em 23.03.12. Um primeiro item disponibilizava materiais digitalizados que tratavam do gênero textual enciclopédia virtual e do estudo dos processos de formação de palavras. Em outro elemento distinto do tópico, era proposta uma atividade com diversas questões relacionadas à seleção de fontes de artigos científicos e leituras de resumos (*abstracts*), que deveriam ser respondidas pelos estudantes e enviadas por *upload* diretamente no ambiente digital da disciplina.



Figura 15 – Tópico 5: “Verbetes (Wikipedia) – estudo de formação de palavras”.

Também foram abertos neste mesmo tópico dois fóruns: um para respostas a eventuais dúvidas, a exemplo dos que foram implementados em tópicos anteriores, e outro especificamente para discussão e interação sobre o tema tratado, intitulado Fórum-Wikipedia. Nesse último fórum, era solicitado que cada aluno selecionasse e avaliasse um verbo em inglês de uma enciclopédia on-line relacionado à sua área de estudo e que depois o comparasse à versão do mesmo disponível em português.

O tópico “Abstract - estudo de falsos cognatos e técnicas de tradução”, sexto na sequência do curso, focaliza o gênero textual *abstract*, apresentando materiais digitalizados e exercícios que seriam realizados virtualmente, mas que também serviriam de base à aula presencial (em 08.04.12) posterior à data da abertura do tópico (em 30.03.12).

Cabia ao aluno estudar os materiais disponibilizados e realizar a atividade proposta enviando-a através da plataforma. Registre-se que o tópico, além de apresentar conteúdos em formato texto propriamente dito, também faz uso de um vídeo, recurso multimídia para abordagem diferenciada do tema estudado.



Figura 16 – Tópico 6: “Abstract - estudo de falsos cognatos e técnicas de tradução”.

Além desses elementos, foi posteriormente aberto no tópico um fórum para “correção de títulos de artigos científicos com falsos cognatos”, como complemento a uma atividade que não foi possível completar durante a aula presencial sobre o tema, havendo intensa participação dos discentes e docentes nesse fórum.

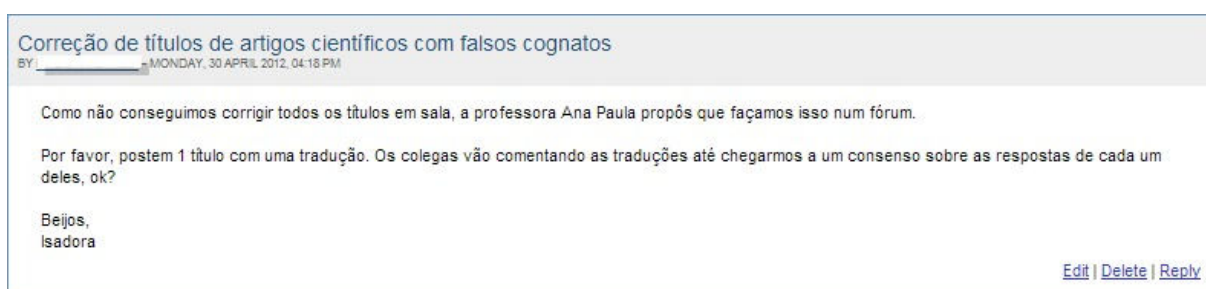


Figura 17 – Fórum Tópico 06: “Correção de títulos de artigos científicos com falsos cognatos”.

O sétimo tópico do curso consistiu em um único fórum intitulado “*Food for Thought*”, que buscou abrir espaço para interações mais livres e menos direcionadas por parte dos alunos, que poderiam postar imagens ou vídeos que “julgassem interessantes na internet”, não obrigatoriamente relacionados aos conteúdos precípuos do curso. A apresentação reforçava o caráter informal do fórum ao fazer menção à dinâmica de uma rede social para evocar os perfis das interações que eram esperadas. A proposta foi muito bem recebida pela maior parte dos estudantes, que participaram intensamente, alguns inclusive após o encerramento do período letivo do curso.

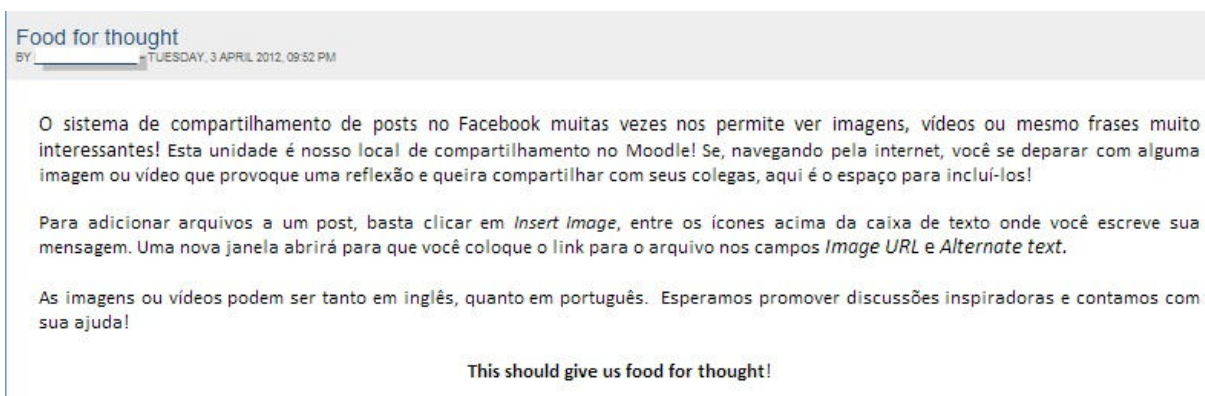


Figura 18 – Fórum Tópico 07: “Food for Thought”

O oitavo tópico propunha uma avaliação por portfólio das atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, em duas diferentes datas: na metade e no final do curso. O resultado final dessa avaliação seria obtido da média entre a auto-avaliação do estudante de cada atividade realizada e a avaliação das docentes responsáveis pelo curso. Os arquivos preenchidos pelos estudantes deveriam ser enviados por meio da funcionalidade “tarefa” da plataforma.

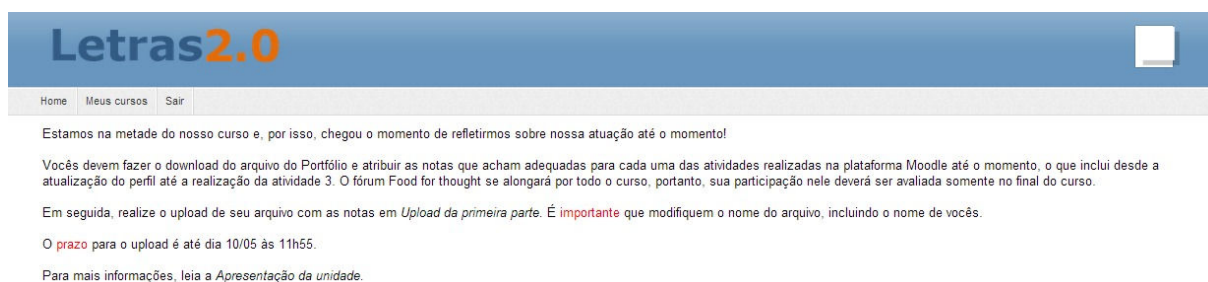


Figura 19 – Tópico 08: Instruções para avaliação por portfólio para a primeira etapa.

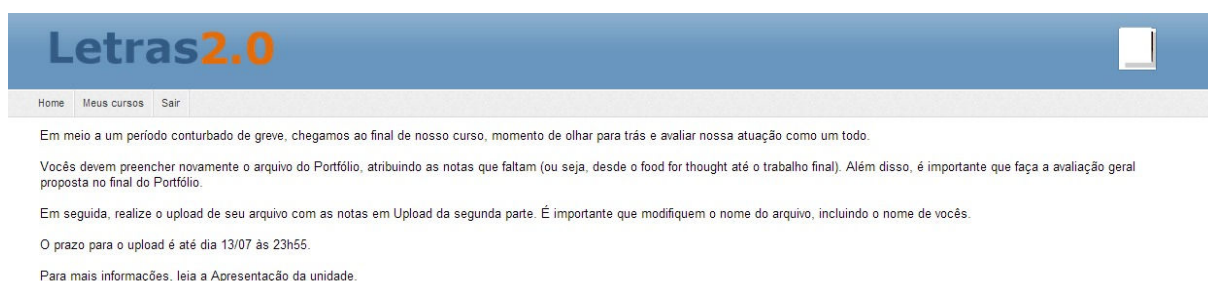


Figura 20 – Tópico 08: Instruções para avaliação por portfólio para a segunda etapa.

O nono tópico, intitulado “Notícias”, apresentava o link externo de um texto

desse gênero textual em língua inglesa, para acesso e leitura pelos estudantes. A seguir, o aluno deveria fazer seus comentários sobre o texto em um fórum aberto no tópico, intitulado “Comentários sobre a notícia”, onde compartilharia suas impressões sobre o conteúdo do texto e as estratégias de leitura utilizadas para compreensão do mesmo.

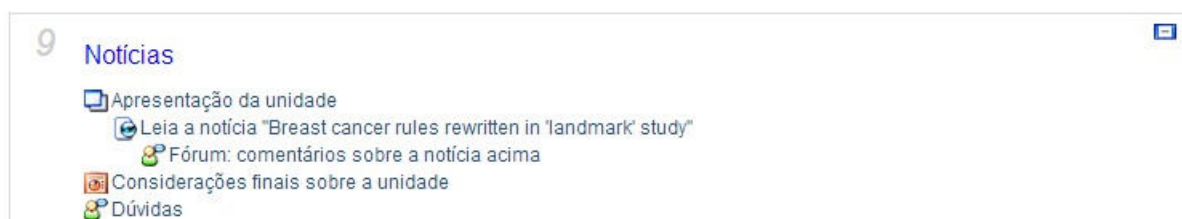


Figura 21 – Tópico 09: “Notícias”.

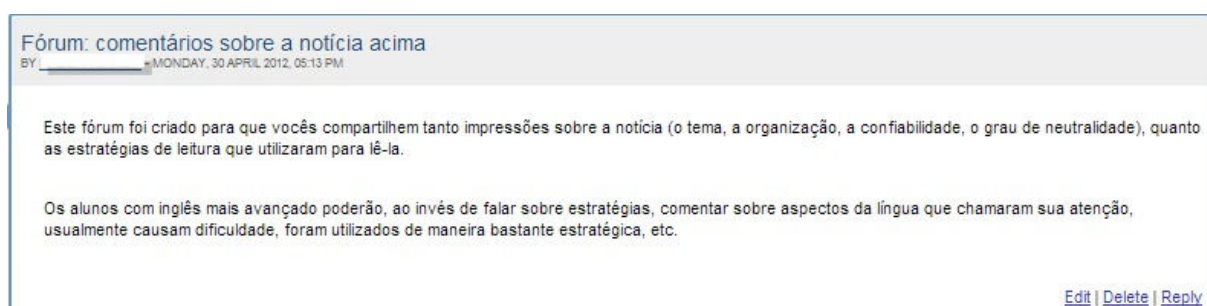


Figura 22 – Tópico 09: Fórum: “comentários sobre a notícia acima”.

O tópico de número 10 apresentava o gênero textual livro teórico, propondo a leitura e discussão on-line do trecho de um capítulo de um determinado livro que poderia ser obtido diretamente na plataforma digital. A exemplo do tópico anterior, também foi aberto um fórum para compartilhamento de comentários dos estudantes a respeito do trecho abordado.

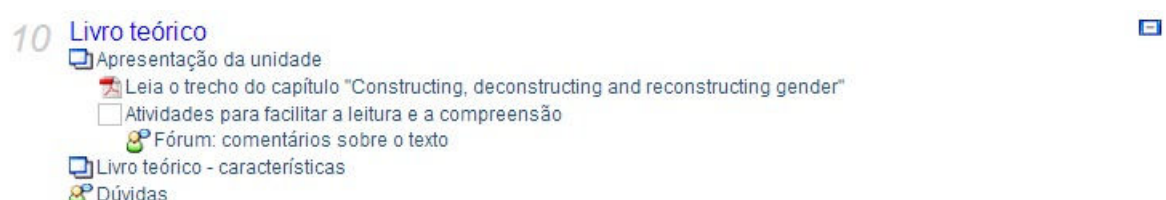


Figura 23 – Tópico 10: “Livro Teórico”.

Fórum: comentários sobre o texto
BY: _____ FRIDAY, 18 MAY 2012, 04:15 PM

Utilize este espaço para compartilhar suas impressões e comentários sobre o trecho lido. Você também pode sugerir leituras complementares, vídeos, etc.

Lembre-se de que, além de postar mensagens, é fundamental que você também leia e comente as mensagens dos outros participantes, estabelecendo um diálogo produtivo.

Para organizarmos nosso fórum, peço que, antes de inserir seu comentário, decida a que mensagem você deseja responder. Clique, então, no *reply* relativo a ela.

[Edit](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Figura 24 – Tópico 10: Fórum: “comentários sobre o texto”.

O penúltimo tópico do curso tratava do trabalho final da disciplina, que consistia na leitura e análise de textos científicos selecionados pelos estudantes, em grupos, e posterior elaboração de questões sobre os mesmos que seriam enviadas via plataforma on-line. Na sequência, após *feedback* do professor responsável a respeito do texto escolhido e das perguntas elaboradas, as versões revisadas seriam compartilhadas de modo on-line com todos os estudantes, que escolheriam quatro opções dentre os textos e questões para ler e responder, também digitalmente.

11 Artigos científicos

- Trabalho final - instruções
 - 1ª Etapa - em grupo
 - Upload do artigo científico (até 02/06)
 - Upload da versão inicial das 5 questões (até 02/06)
 - Upload da versão final das 5 questões (até 10/06)
 - 2ª Etapa - individual
 - Upload das respostas para as questões de 4 artigos (até 05/07)
 - ☐ Grupo 1: perguntas
 - Grupo 1: artigo
 - ☐ Grupo 2: perguntas
 - Grupo 2: artigo
 - ☐ Grupo 3: perguntas
 - Grupo 3: artigo
 - ☐ Grupo 4: perguntas
 - Grupo 4: artigo
 - ☐ Grupo 5: perguntas
 - Grupo 5: artigo
 - ☐ Grupo 6: perguntas
 - Grupo 6: artigo
 - ☐ Grupo 7: perguntas
 - Grupo 7: artigo
 - Grupo 8: perguntas
 - Grupo 8: artigo
 - 3ª Etapa - em sala (06/07)
 - Dúvidas
 - Votação - data da aula presencial

Figura 25 – Tópico 11: Artigos científicos (trabalho final do curso).

O roteiro do trabalho final previa um encontro presencial final no encerramento do período letivo para correção das atividades, mediante a apresentação do trabalho realizado por cada grupo (texto, perguntas e respostas previstas pelo grupo). Nesse tópico, relacionado ao final do curso, é utilizada também a funcionalidade “enquete” do Moodle para que os estudantes pudessem escolher a data mais apropriada para apresentação desses trabalhos finais.

O último tópico propôs o encerramento das atividades do espaço on-line através de um fórum aberto para que os estudantes pudessem manifestar suas sugestões sobre o componente on-line do curso. Este fórum, aberto a pedido da pesquisadora-autora como um grupo focal on-line para atender à presente pesquisa, também foi considerado pela monitora e pela professora do grupo como ferramenta para confrontar a avaliação de suas próprias práticas com as perspectivas apresentadas pelos estudantes.

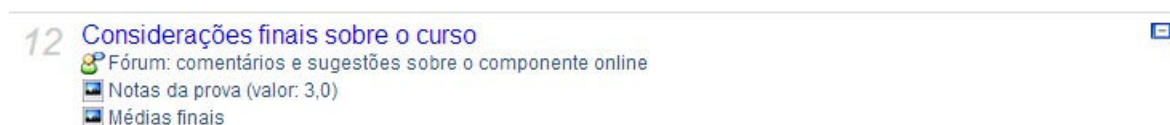


Figura 26 – Tópico 12: Considerações finais sobre o curso.

Após apresentados a plataforma on-line do Projeto Letras2.0 e o ambiente virtual que por meio dele foi desenvolvida, foram descritas a estrutura e os elementos básicos que compunham o ambiente on-line do curso investigado, cumprindo agora apresentar os perfis dos participantes da disciplina de modo a completar a descrição do contexto de pesquisa.

3.2.4 Os participantes

O presente trabalho buscou investigar os processos de interação e engajamento verificados em um ambiente virtual de aprendizagem, privilegiando a perspectiva dos participantes do curso que o utilizaram. Desse modo, necessário se faz descrever os participantes da pesquisa que são (1) a pesquisadora, (2) a professora e a monitora da disciplina e (3) os alunos que participaram do curso.

Iniciando a apresentação dos participantes pela pesquisadora, minha formação em nível superior começou com a graduação em Letras, há cerca de dez

anos, após a qual venho atuando como professora de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública. Desde então, inquietações ainda não apaziguadas têm me levado a procurar respostas para algumas questões relacionadas ao universo da docência, dentre elas as que se referem ao relacionamento entre as tecnologias e a educação.

Atualmente, também participo do Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNet) do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ e da assessoria geral ao Projeto Letras2.0, onde aprofundei meu interesse pela educação a distância e pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

Dentre o expressivo número de AVAs construídos na plataforma Moodle do Projeto Letras2.0, o ambiente investigado se destacou pela diversidade de recursos e atividades que oferecia, configurando-o como espaço privilegiado para a investigação acadêmica dos temas em vista.

A professora responsável pelo curso, mestre e doutora em estudos da linguagem, tendo em sua tese de doutorado investigado tema relacionado a contextos digitais de aprendizagem, era professora adjunta em regime de dedicação exclusiva da Faculdade de Letras da UFRJ e tinha bastante experiência na área de ensino de língua inglesa para fins específicos.

Mostrando-se desembaraçada quanto aos procedimentos técnico-pedagógicos necessários à construção do ambiente on-line, uma vez que durante sua trajetória profissional já havia utilizado AVAs construídos com o Moodle, a docente prescindiu de medidas mais específicas de suporte técnico por parte da assessora, que no caso também era a pesquisadora, sendo capaz de diversificar bastante a gama de aplicativos utilizados para a estruturação do ambiente.

A monitora da disciplina, por sua vez, era estudante graduanda do curso de Letras com habilitação em língua inglesa da UFRJ e participante de projetos de iniciação científica em linguística aplicada. A monitora teve no AVA desse curso sua primeira experiência em nível docente em um ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que antes só havia utilizado a plataforma Moodle do Projeto Letras2.0 como estudante. Ambas as experiências foram avaliadas de forma positiva pela monitora, pelas possibilidades que proporcionaram para comparar as duas perspectivas sobre o ensino a distância e sobre a utilização de tecnologias na educação, além de poder assim melhor conhecer contextos dessa natureza visando

à utilização em sua futura prática profissional.

Monitora e professora se fizeram bastante presentes durante todo o percurso da disciplina, acompanhando cada atividade a distância e cada atividade presencial, conforme comprovam registros de suas participações no ambiente on-line e relatos dos estudantes nos questionários preenchidos como subsídio para a presente investigação.

Para melhor caracterizar os alunos do curso Inglês Instrumental I – Biologia, inicialmente cabe esclarecer que a disciplina foi ministrada sob a responsabilidade da Faculdade de Letras da UFRJ no contexto dos cursos de bacharelado em Biologia Marinha, Botânica, Ecologia, Genética e Zoologia do Instituto de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aos quais os alunos estavam vinculados. Assim, os estudantes da disciplina inscritos no ambiente on-line do curso pertenciam a diferentes períodos e áreas de especialização dentro do campo das Ciências Biológicas, ainda que a disciplina fosse proposta para ser cursada na etapa intermediária dos cursos de bacharelado considerando-se o contexto geral de seus planejamentos.

Segundo dados dos perfis inscritos na disciplina na plataforma Moodle, o total de alunos na disciplina era de 25 estudantes, sendo 18 do sexo feminino e 07 do sexo masculino. Havia também relativa heterogeneidade quanto ao nível de afinidade e de conhecimento prévio da língua inglesa, segundo informações dos questionários de sondagem respondidos no início do curso. Tendo em vista a faixa etária dos alunos, com idade média em torno de 20 anos, havia ainda a expectativa de que estes fossem, em sua maioria, letrados digitalmente. Professora e monitora consideraram que essa perspectiva, confirmada no decorrer das atividades on-line, contribuiria para facilitar a utilização dos recursos da plataforma digital.

A maioria desses estudantes não tinha experiência anterior com educação a distância nem havia utilizado um ambiente virtual de aprendizagem no contexto de sua formação no ensino superior até iniciarem a disciplina investigada. Todavia, ainda que a maior parte dos estudantes não estivesse familiarizada com um ambiente Moodle, a oferta da disciplina na modalidade semipresencial inicialmente foi bem recebida pelo grupo, conforme relato da professora responsável.

Após descrever os participantes da pesquisa, apresento, na seção a seguir, os procedimentos utilizados para a geração de dados.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Os dados da presente pesquisa foram gerados a partir de quatro instrumentos etnográficos distintos (cf. seção 3.1), que serão descritos nas subseções seguintes segundo sua utilização cronológica na presente investigação: registros das mensagens nos fóruns do curso (subseção 3.3.1), grupo focal on-line (subseção 3.3.2), entrevistas (subseção 3.3.3) e questionários (subseção 3.3.4). A escolha dessas ferramentas, que teve como objetivos obter diferentes visões sobre as questões investigadas e possibilitar a posterior triangulação de dados, será mais detalhadamente justificada a cada respectiva subseção.

3.3.1 Registros das mensagens nos fóruns do curso

A internet mostra-se o meio mais lógico e adequado para investigar a si própria, entre outras razões, por minimizar prazos e custos para acesso a variados contextos físicos, sociais e culturais (MANN; STEWART, 2002). Uma vez que a criação de dados on-line na maior parte dos casos se dá na forma escrita, o acesso à informação é facilitado em relação à pesquisa qualitativa face a face, quando os dados frequentemente necessitam ser transcritos para posterior análise. Outra vantagem na pesquisa em contextos mediados por computadores, é que os registros digitais permanecem disponíveis para o pesquisador mesmo após o evento investigado ter sido encerrado (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008).

Ainda que a pesquisa de inspiração etnográfica na internet não implique no deslocamento físico do observador-participante, é necessário que este se desloque através da leitura dos textos que toma para objeto de sua investigação, com o objetivo de aprofundar sua compreensão dos sentidos que se formam a partir dessas práticas textuais (HINE, 2000).

Considerando-se que os fóruns são espaços privilegiados para a interação textual entre os participantes de um ambiente on-line, justificou-se o exame detalhado dos registros das mensagens registradas nos fóruns do curso pesquisado a fim de identificar elementos do discurso de seus participantes que pudessem contribuir para a análise da interação e do engajamento no ambiente on-line, principais temas da presente investigação.

Embora os espaços do ambiente digital do curso já tenham sido

apresentados na subseção 3.2.3, as características específicas dos fóruns do curso serão brevemente destacadas nesta subseção, a fim de melhor descrever o processo de geração de dados a partir das mensagens registradas nos mesmos.

Dentre os dezesseis fóruns abertos no ambiente on-line do curso, um deles, o *news forum* ou últimas notícias, embora considerado um tipo de fórum segundo a sua denominação pelo sistema Moodle, configurava-se mais apropriadamente como um espaço para anúncios sobre o curso. Apenas os usuários docentes poderiam publicar mensagens nesse tipo de fórum, cujas cópias eram forçosamente enviadas aos e-mails dos participantes de curso por ser o fórum de subscrição obrigatória para todos os estudantes, não sendo assim a interação mútua a sua proposta precípua.

Outro fórum, aparentemente também sem expectativas interativas imediatas, foi aberto no primeiro tópico do ambiente on-line e intitulava-se “apresentação do curso”. Nesse fórum, diferentemente do que ocorria no *news forum*, os alunos poderiam publicar suas próprias mensagens.

Entretanto, o perfil da mensagem postada pela monitora, contendo boas-vindas aos estudantes e informações sobre o curso e o ambiente virtual, não requeria prontas respostas por parte dos alunos, ainda que os convidasse, de modo geral, a interagir no contexto digital da disciplina.

Outros oito fóruns foram abertos para que a monitora, preferencialmente, ou a professora, caso fosse necessária sua intervenção, pudessem esclarecer dúvidas relacionadas aos temas dos tópicos aos quais esses fóruns se vinculavam, sendo que seis deles foram utilizados pelos alunos com essa finalidade.

Em dois casos específicos, os dos fóruns “votação - data da aula presencial” e “comentários e sugestões sobre o componente on-line” (cf. subseção 3.3.2), os temas tratados não se referiam diretamente aos conteúdos da disciplina, mas à organização e estruturação do curso.

Os demais fóruns, em sua maioria, se destinaram a interações mais ou menos específicas em torno de atividades realizadas ou de temas tratados no âmbito do curso, com exceção do fórum “*Food for Thought*”, cujas mensagens poderiam extrapolar os temas da disciplina, se assim os alunos o desejassem, conforme proposto pela monitora e pela professora.

As mensagens dos fóruns foram acompanhadas pela pesquisadora ao longo do curso e, quando a disciplina se encaminhava para sua etapa final, a abertura do

fórum “Comentários e sugestões sobre o componente on-line” foi sugerida à professora responsável como último tópico do ambiente digital do curso, com o fim de organizar um grupo focal on-line, instrumento que será apresentado na subseção seguinte. Apresento abaixo quadro resumido dos fóruns do curso e de suas finalidades, conforme a descrição inicial dos mesmos.

FÓRUM	FINALIDADES
News Forum	Informes e anúncios sobre o curso e o ambiente digital.
Apresentação do Curso	Boas-vindas e informações sobre o curso e o ambiente digital.
Dúvidas (08 fóruns)	Esclarecer dúvidas relacionadas aos temas dos respectivos tópicos.
Fórum - Wikipedia	Analisar e discutir textos de verbetes de enciclopédias online em língua inglesa.
Correção de títulos de artigos científicos com falsos cognatos	Analisar e discutir traduções de títulos de artigos científicos com falsos cognatos em língua inglesa.
Food for thought	Compartilhar textos, imagens e vídeos da internet não necessariamente relacionados aos conteúdos do curso.
Comentários sobre a notícia	Analisar e comentar um texto do gênero notícia em língua inglesa.
Comentários sobre o texto	Analisar e comentar um texto do gênero capítulo de livro teórico em língua inglesa.
Votação - data da aula presencial	Votação para escolha da data mais adequada para a última aula presencial do curso, quando seria apresentado o trabalho final.
Fórum - comentários e sugestões sobre o componente on-line	Comentários e sugestões para o aprimoramento do curso.

Quadro 4 – Fóruns abertos no ambiente on-line do curso.

A primeira leitura das mensagens dos fóruns e a constatação da diversidade de seus conteúdos, após uma apreciação geral prévia do ambiente digital do curso, contribuíram para que a pesquisadora, na fase inicial de sua investigação, pudesse elaborar com mais clareza suas perguntas de pesquisa e delimitar o escopo do trabalho aos prazos e recursos disponíveis com maior propriedade. Além disso, os registros dessas mensagens também proporcionaram expressivo e consistente volume de dados para análise no que se refere aos temas enfocados no trabalho.

A seguir, descreve-se o segundo instrumento adotado para geração de dados para a presente pesquisa: o grupo focal on-line.

3.3.2 Grupo focal on-line

Hine (2000) considera que os espaços de comunicações mediadas por computador não devem ser analisados isoladamente, mas devem ser considerados

como contextos culturais construídos por meio de interações complexas através de práticas e discursos. Paiva (2005, p. 8) afirma ainda que “dar a voz aos usuários é um método que nos permite compreender melhor o que está acontecendo no mundo virtual” e para esse fim recomenda utilizar instrumentos como a observação de interações em fóruns e os grupos focais, entre outras ferramentas etnográficas.

Grupos focais, em termos simples, são “conversas coletivas ou entrevistas em grupos, que podem ser grandes ou pequenos, direcionados ou não” (KAMBERELIS; DIMITRIADIS, 2005), embora mais comumente os grupos focais tenham menor porte em relação ao número de participantes. Os grupos focais são usados como ferramenta de pesquisa desde a segunda metade do Século XX, sendo a internet um ambiente ao qual essa abordagem vem sendo adaptada com sucesso (MANN; STEWART, 2002).

Uma importante vantagem da natureza coletiva do grupo focal é obter múltiplas perspectivas dos participantes do grupo ao mesmo tempo, embora, pelo mesmo motivo, exista a possibilidade de que as respostas dos participantes possam ser influenciadas mutuamente (VAN PEER; HAKEMULDER; ZYNGIER, 2012).

O principal propósito de um pesquisador ao analisar os dados de um grupo focal, segundo Krueger (2009), é obter informações sobre como os participantes de um grupo se sentem ou pensam sobre determinados temas. Para tanto, o moderador deve organizar um ambiente acolhedor, onde os participantes se sintam confortáveis para compartilhar e discutir suas percepções e pontos de vista sobre os temas enfocados, sem, no entanto, se sentirem compelidos a chegar a qualquer tipo de consenso (KRUEGER, 2009). A tarefa de organizar esse ambiente de modo presencial pode demandar bastante esforço por parte do pesquisador, medidas que são facilitadas quando os grupos focais são estruturados em meio digital, como no contexto investigado por este trabalho.

O grupo focal on-line funcionou em um fórum aberto pela monitora no ambiente digital da disciplina, durante a etapa final do curso (último mês), após sugestão da pesquisadora à professora responsável nesse sentido. Nesse espaço, os alunos puderam se manifestar livremente sobre o componente on-line utilizado, apresentando seus comentários e sugestões.

Os principais objetivos para essa iniciativa foram conhecer as avaliações dos participantes discentes do curso a respeito das interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem e identificar quais itens haviam contribuído positiva ou

negativamente para o engajamento nessas interações. A dinâmica e a interação características da técnica de grupo focal (DIAS, 2000) levaram os participantes do grupo a também interagirem entre si, dirigindo comentários aos demais participantes, ao invés de se dirigirem apenas a quem exercia o papel de moderadora, que no caso eram a monitora e a professora do curso.

Considerando-se que a adesão ao grupo focal on-line era totalmente voluntária e facultativa, a participação dos estudantes foi relativamente alta, uma vez que 14 dos 25 estudantes inscritos publicaram mensagens on-line no espaço desse fórum, onde avaliaram o curso de modo geral e a utilização do espaço on-line em particular, também apontando rumos para uma próxima edição do mesmo.

A terceira ferramenta de geração de dados utilizada nesta pesquisa, o questionário, é descrita na subseção seguinte.

3.3.3 Questionário

A popularidade do questionário como instrumento de pesquisa se deve à versatilidade de situações em que pode ser utilizado e à sua relativa facilidade para elaboração, além do fato de permitir reunir rapidamente uma grande quantidade de informações em uma formatação que proporciona leitura imediata (DÖRNYEI, 2007).

Leite (2008) enfatiza que a abordagem de um questionário deve estar em consonância com os objetivos da pesquisa a que se destina, e que não deve ser longo, sob risco de provocar desinteresse e fadiga por parte dos respondentes. As instruções para preenchimento também devem ser concisas e claras e a sua formatação deve assegurar espaço e praticidade para as respostas.

As possíveis perguntas a serem utilizadas em um questionário podem ser genericamente classificadas em abertas, onde cada respondente pode livremente apresentar as respostas que desejar, fechadas, onde os respondentes deverão escolher entre duas ou mais opções pré-definidas para responder uma pergunta, ou perguntas mistas, que mesclam características de um e de outro tipo. As perguntas abertas são mais apropriadas a abordagens exploratórias e perspectivas qualitativas, enquanto as perguntas fechadas prestam-se melhor a obter dados mais específicos, sendo também mais facilmente respondidas pelos pesquisados e processadas pelo pesquisador (VAN PEER; HAKEMULDER; ZYNGIER, 2012).

Na presente pesquisa elaborou-se um questionário a fim de ter acesso às

perspectivas dos estudantes sobre itens relevantes relacionados à interação e ao engajamento nas interações no AVA. Esperava-se que os dados gerados pudessem auxiliar nas respostas às questões de pesquisa, para além dos instrumentos digitais anteriormente utilizados na pesquisa: os registros das mensagens nos fóruns e o grupo focal on-line.

O questionário era composto por 18 perguntas fechadas, de múltipla escolha, 01 pergunta mista e 04 perguntas abertas, buscando essa organização explorar os diferentes potenciais e alcances de um e de outro tipo de pergunta. Procurou-se ainda na redação do questionário utilizar organização textual e vocabulário acessíveis, precisos e que não induzissem a ambiguidades, conforme recomendado por Leite (2008).

Nas instruções iniciais de preenchimento, estabeleceu-se o objetivo acadêmico dos dados gerados pelo questionário, assegurando-se aos participantes a preservação de suas identidades. Para tanto, a identificação por parte dos estudantes no questionário era facultativa e, quando foi necessário designar individualmente participantes no presente trabalho, foram adotados nomes fictícios.

IMPORTANTE: Os dados desta pesquisa servirão exclusivamente ao aprimoramento deste curso e à elaboração de dissertação de mestrado sobre o tema ambientes virtuais de aprendizagem. Sua identidade será preservada. Desde já, agradecemos sua colaboração!	
Nome completo (opcional)	E-mail (opcional)

Quadro 5 - Campos de instruções e identificação (opcional) do questionário.

O primeiro bloco continha 17 perguntas fechadas e uma última que era mista, buscando obter dados que ajudassem a identificar fatores e aspectos que dificultaram ou que favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual do curso. Com esse fim, foram elencados diversos itens que poderiam ter influenciado de alguma forma na participação do aluno no ambiente on-line e para os quais foram atribuídas categorias negativas, positivas ou neutras, segundo modelo da escala Likert (DÖRNYEI, 2007). Diante dessas opções, o aluno poderia concordar ou discordar com maior ou menor ênfase, ou ainda se colocar em posição neutra, conforme os itens apresentados no quadro a seguir:

PRIMEIRO BLOCO DE PERGUNTAS					
1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Grau de afinidade com o uso de computadores.					
Acesso a computador com internet.					
Flexibilidade de horário proporcionada pelo ambiente on-line.					
Nível pessoal de conhecimento prévio da língua inglesa.					
Uso de diferentes tipos de conteúdos (textos, vídeos etc.).					
Uso de diferentes tipos de atividades (de resposta automática, fóruns, tarefa em grupo etc.).					
Nível de dificuldade das atividades a distância.					
Quantidade de atividades a distância.					
Utilização de atividades com resposta automática.					
Utilização de atividades individuais.					
Utilização de atividade em grupo.					
Possibilidade de upload de atividades no ambiente on-line.					
Interação com os demais participantes nos fóruns.					
Interação on-line com o professor.					
Interação on-line com o monitor.					
Atribuição de nota a atividades a distância.					
Utilização do portfólio.					
Outro fator (_____)					

Quadro 6 – Primeira parte do questionário: perguntas fechadas e uma pergunta mista.

O levantamento desses fatores se deu a partir da observação das mensagens dos próprios estudantes registradas nos fóruns e no grupo focal on-line a respeito do ambiente digital do curso. A última pergunta desta primeira parte, que era mista, abria espaço para que os estudantes pudessem ainda indicar e avaliar algum fator ou aspecto que não houvesse sido enumerado pelo questionário.

O segundo bloco do questionário era composto por três perguntas abertas e uma pergunta fechada, para que o aluno informasse se concordaria com um contato posterior ao preenchimento do questionário, caso fosse necessário, e um espaço para comentários adicionais. A pergunta 2 deste bloco do questionário corresponde à segunda questão de pesquisa da investigação. Essas perguntas abertas buscavam

acesso às perspectivas dos estudantes de modo mais pessoal, centrando seu foco sobre as interações ocorridas no ambiente digital, embora também permitissem que os respondentes pudessem aprofundar pontos mencionados no primeiro bloco do questionário.

SEGUNDO BLOCO DE PERGUNTAS	
Perguntas	Objetivos das perguntas
2. Em sua opinião, os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) foram suficientes e adequados ao curso? Por quê?	Conhecer as avaliações dos participantes do curso a respeito das interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem.
3. Que tipos de conteúdos (textos, vídeos, apresentações em PowerPoint etc.) e formatos de atividades (atividades com resposta automática, discussões em fórum, upload de atividades, atividade de elaboração de questões em grupo etc.) lhe pareceram mais proveitosos para os objetivos do curso? E quais lhe pareceram menos proveitosos? Por quê?	Identificar quais propostas de conteúdos e atividades foram mais ou menos úteis para os objetivos do curso e possíveis hipóteses que explicassem estes resultados, a partir das perspectivas dos estudantes.
4. Comente outros aspectos que julgue relevantes em sua participação e na participação dos demais colegas, monitor e professor no ambiente on-line da disciplina.	Abrir espaço para que os estudantes pudessem identificar e comentar algum item relevante relacionado à sua participação no ambiente on-line, não mencionado pelo questionário.
5. Você concordaria em participar de uma futura entrevista por e-mail para esclarecer ou aprofundar alguma(s) de suas respostas? () SIM () NÃO	Obter permissão para aprofundamento de alguma resposta, mediante contato posterior por e-mail.
6. Se desejar, faça comentários adicionais.	Abrir espaço para comentários livres por parte dos estudantes.

Quadro 7 – Segunda parte do questionário: perguntas abertas e uma pergunta fechada.

O questionário foi preenchido pelos estudantes de modo presencial, durante o último encontro do curso, quando também ocorreria a avaliação final da disciplina. Antes de se iniciar a aula, a pesquisadora apresentou-se e distribuiu os questionários impressos, esclarecendo verbalmente os objetivos da pesquisa e agradecendo antecipadamente a participação dos estudantes. Nessa ocasião, a pesquisadora também assistiu às apresentações de trabalhos finais pelos alunos,

quando pôde observar as dinâmicas do relacionamento dos estudantes entre si e com a professora e monitora, o que acrescentou algumas informações adicionais às observações sobre o grupo.

A despeito das vantagens antes apontadas para o uso de ferramentas digitais na pesquisa em ambientes on-line, optou-se pela apresentação face a face do questionário visando assegurar que o instrumento alcançasse o maior número de alunos respondentes possível. Considerando-se que dentre os 25 alunos inscritos no curso, 23 responderam ao questionário e apenas dois preferiram não responder, esse objetivo foi atingido no presente caso. Wright (2005) salienta ainda que a utilização de abordagens presenciais para coleta e geração de dados paralelamente às abordagens on-line permite comparar as duas bases de dados visando proporcionar maior confiabilidade a ambas, como se procurou proceder durante a análise de dados na presente investigação.

O quarto instrumento para geração de dados, a entrevista, será descrito na próxima subseção.

3.3.4 Entrevistas

Pela sua característica de interação social, a entrevista é considerada um bem-sucedido instrumento de pesquisa, sendo especialmente útil para se obter as perspectivas dos participantes em pesquisas qualitativas, quando geralmente é realizada de modo individual. As entrevistas se classificam em estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas. Na entrevista estruturada, há um roteiro preestabelecido que é seguido pelo entrevistador. Na entrevista semiestruturada também há um roteiro, mas ele é seguido parcialmente, com abertura para alterações no decorrer do processo. Já na entrevista não estruturada, não há roteiro preestabelecido.

Quanto à condução da entrevista, alguns pontos importantes devem ser levados em conta como: esclarecer ao participante o contexto e o propósito da pesquisa, solicitar autorização para gravar a entrevista e agradecer antecipadamente ao entrevistado pelo tempo disponibilizado para o encontro (DÖRNYEI, 2007). Quando se tratar de entrevista estruturada ou semiestruturada, cabe ao entrevistador seguir o roteiro elaborado, embora encorajando o entrevistado a falar livremente. Todavia, havendo ou não um roteiro para a entrevista, é importante que

o entrevistador conduza o diálogo de modo a não se perder de rumo os objetivos de sua pesquisa (VAN PEER; HAKEMULDER; ZYNGIER, 2012).

Não era possível identificar com profundidade as perspectivas da professora e da monitora apenas analisando as suas interações no ambiente on-line, embora o desenho adotado para o curso e as participações de ambas no espaço virtual já apontassem para um relativo volume de dados a ser levado em conta. Assim sendo, as entrevistas tiveram como objetivos principais conhecer os pontos de vista da professora e da monitora do curso a respeito dos elementos envolvidos nas questões de pesquisa e gerar mais dados, lançando luz sobre aspectos e elementos relevantes para a investigação eventualmente ainda não reconhecidos pela pesquisadora.

As duas entrevistas realizadas com a professora e a monitora foram agendadas para a data do último encontro presencial do curso e realizadas individual e separadamente com cada uma delas, após o questionário ser respondido pelos alunos, sendo ambas gravadas em áudio com uso de um mini-gravador profissional. A gravação em áudio é considerada menos desnaturalizante do que a gravação em vídeo e preserva as informações com segurança, de modo que o entrevistador possa se concentrar com mais tranquilidade no diálogo com o entrevistado (DÖRNYEI, 2007).

Como pontos de partida iniciais das entrevistas, caracterizadas como semiestruturadas, foram tomadas as perguntas iniciais de pesquisa que ora retomo:

1. Os participantes (alunos, professor e monitor) consideram que os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) proporcionados pelo ambiente virtual de aprendizagem do curso semipresencial investigado foram suficientes e adequados ao curso? Por quê?

2. Na perspectiva dos participantes, quais fatores e aspectos dificultaram e quais favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem desse curso semipresencial?

Além dessas duas questões, as demais perguntas abertas elaboradas para o modelo do questionário respondido pelos alunos também foram utilizadas como roteiro inicial das entrevistas (cf. subseção 3.3.3). Prosseguindo as conversas entre

a pesquisadora e as entrevistadas com mais liberdade à medida que as entrevistas prosseguiam, observou-se que os relatos das participantes docentes também se constituíram em etapas de avaliação pessoal do curso e de seu componente on-line, tanto por parte da professora como da monitora.

Antes de seguir para a próxima seção, apresento um quadro geral dos instrumentos empregados nesta investigação para geração de dados, listando o momento e o ambiente em que os dados foram gerados, quais participantes estavam envolvidos e com qual objetivo cada instrumento foi utilizado.

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS				
	ETAPA	AMBIENTE	PARTICIPANTES	OBJETIVOS
Registros de mensagens nos fóruns	Ao longo de todo o curso.	On-line (na plataforma Moodle).	Professora, monitora e alunos (27 participantes).	Identificar elementos do discurso dos participantes discentes e docentes que pudessem contribuir para a análise da interação e do engajamento no ambiente on-line.
Grupo focal on-line	Na etapa final do curso.	On-line (na plataforma Moodle).	Alunos (14 participantes).	Conhecer as avaliações dos participantes docentes do curso a respeito das interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem e identificar quais itens contribuíram positiva ou negativamente para o engajamento nessas interações.
Questionário	Na etapa final do curso.	Presencial.	Alunos (23 participantes).	Ter acesso às perspectivas dos estudantes sobre itens relevantes relacionados à interação e ao engajamento no ambiente on-line, para além dos demais instrumentos de geração de dados utilizados.
Entrevistas	Na etapa final do curso.	Presencial.	Professora e monitora.	Conhecer, com mais profundidade, os pontos de vista da professora e da monitora do curso a respeito das interações e do engajamento dos estudantes nas atividades on-line do curso e lançar luz sobre aspectos e elementos relevantes eventualmente ainda não identificados pela pesquisadora.

Quadro 8 - Descrição dos instrumentos geradores de dados.

Após apresentar na presente seção os procedimentos para geração de dados, obtidos a partir dos registros de mensagens nos fóruns do curso, do grupo focal on-line, do questionário e das entrevistas, descreverei na próxima seção os

procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explicitado na seção anterior, foram utilizados quatro instrumentos de geração de dados na presente pesquisa: registros das mensagens nos fóruns, grupo focal on-line, questionário e entrevistas. O uso desses instrumentos possibilitou acesso a diferentes perspectivas dos participantes a respeito da utilização do ambiente on-line, contribuindo para uma visão mais abrangente dos temas investigados. Esses dados foram analisados pela pesquisadora em cinco fases que ora serão descritas.

Cumprindo antes esclarecer que as categorizações utilizadas para investigar os dados gerados foram construídas a partir de percursos circulares de análise e interpretação dos dados, nos quais os resultados eram verificados e comparados entre si, seguindo-se as recomendações de Shenton (2004) e Creswell (2008) para assegurar a confiabilidade em pesquisas de natureza qualitativa. Dessa forma, as categorias de análise surgiram dos próprios dados e não foram baseadas em categorizações preexistentes. A análise e discussão, de modo geral, basearam-se em abordagens interpretativistas, exceto no caso dos dados apresentados de forma numérica, cuja utilização buscou enriquecer a pesquisa para triangular os dados, conforme sugerido por Patton (2001).

Primeiramente, ao acompanhar a implementação do componente on-line da disciplina na qualidade de assessora geral da plataforma on-line, a pesquisadora teve acesso aos registros das mensagens nos fóruns, onde, após leitura e releituras, foi possível identificar elementos do discurso dos participantes que se mostraram relevantes para a investigação das interações e do engajamento no ambiente on-line, objetivos precípuos da pesquisa. Esses elementos, destacados e categorizados de acordo com os tipos de interações investigadas: aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo, e com os principais fatores e aspectos que influenciaram no engajamento dos estudantes nessas interações, serão apresentados no quarto capítulo deste trabalho, que se destina a apresentação da análise de dados.

Em um segundo momento, quando se aproximava o período final da disciplina, a pesquisadora sugeriu à professora e monitora a abertura de um fórum

final do curso, que funcionaria como um grupo focal on-line, onde os alunos seriam encorajados a se manifestarem a respeito do componente digital da disciplina. Após as participações dos alunos nesse grupo focal ao longo da etapa final do curso, os textos publicados também foram lidos e categorizados separadamente das demais mensagens em fóruns do AVA. Registre-se que as mensagens publicadas nos fóruns e no grupo focal on-line eventualmente encontravam-se escritas em linguagem mais informal e/ou incorporando abreviações e convenções linguísticas típicas do meio digital e assim foram fielmente transcritas.

Desse modo, a construção dessas categorias, relacionadas às interações no contexto digital do curso e aos fatores e aspectos que contribuíram para engajamento dos estudantes nessas interações, ocorreu ao longo da leitura das mensagens publicadas nos fóruns e no grupo focal on-line. Esse procedimento circular permitiu à pesquisadora confirmar ou alterar possíveis interpretações no decorrer de sua análise, com o fim de responder às perguntas de pesquisa mencionadas no início deste capítulo. Além disso, a identificação desses elementos serviu ainda como subsídio à elaboração de perguntas do questionário respondido pelos alunos em etapa posterior da investigação, onde cada um dos participantes discentes se posicionaria sobre o papel desses elementos relacionados à interação e ao engajamento nas atividades on-line do curso.

Na terceira fase da pesquisa, foi elaborado um questionário com o objetivo de se ter acesso às perspectivas dos estudantes sobre itens relevantes relacionados à interação e ao engajamento no ambiente on-line, conforme categorias construídas ao longo das duas primeiras fases da investigação. O questionário foi respondido pelos estudantes presencialmente e em material impresso, desejando-se com esse diferente contexto e modo de apresentação para o instrumento, comparar e triangular os dados obtidos dessa forma com aqueles obtidos através dos instrumentos digitais antes utilizados: os registros das mensagens nos fóruns e o grupo focal on-line.

As avaliações dos alunos a respeito das categorias relativas a fatores e aspectos influenciadores nas interações e em seu engajamento foram tabuladas e organizadas em quadro próprio, e as suas observações textuais referentes à suas participações no componente on-line foram categorizadas de modo semelhante ao das mensagens do fórum e do grupo focal, porém em quadro distinto.

Na quarta etapa da investigação, buscou-se enriquecer as perspectivas até

então obtidas primordialmente junto aos estudantes com o aprofundamento das visões da professora e da monitora sobre os temas tratados pela investigação, realizando-se entrevistas com as mesmas. Essas entrevistas foram realizadas ao final do curso, após a geração de dados com os outros três instrumentos, que privilegiavam as visões dos alunos.

Como roteiro para as entrevistas foram utilizadas as questões de pesquisa e as questões abertas formuladas no questionário aplicado aos alunos, ainda que a entrevista tenha sido conduzida de forma semiestruturada. As gravações das duas primeiras entrevistas, registradas em um mini-gravador profissional, foram transferidas para o computador, e após nova audição, alguns trechos mais relevantes de ambas foram selecionados e transcritos para análise mais detalhada. As perspectivas discentes foram posteriormente alinhadas e comparadas às das docentes para que se construísse um cenário mais abrangente do curso e, mais particularmente, dos elementos investigados pela pesquisa.

Na quinta e última etapa da pesquisa, identifiquei os fatores e aspectos relatados pelos participantes associando-os a cada elemento de um sistema de atividade, representado pelo componente on-line do curso, categorizando-os assim conforme as referências da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC) (cf. subseção 2.3.3). Para tanto o contexto da pesquisa foi descrito a partir dos elementos propostos pela TASHC para o sistema de atividade que descrevi e delimitei.

Os resultados, organizados segundo o conjunto de categorias que emergiram dos dados obtidos e com a finalidade de responder às questões de pesquisa, serão discutidos no próximo capítulo, à luz da fundamentação teórica apresentada no segundo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentadas a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa realizada com base na metodologia descrita no capítulo 3, relacionando-as ao referencial teórico apresentado no capítulo 2. Para investigar as interações em um componente on-line de um curso semipresencial e o engajamento dos discentes nessas interações, analisei os dados gerados pelos instrumentos utilizados para a investigação anteriormente descritos na seção 3.3: registros das mensagens em fóruns, grupo focal on-line, questionário e entrevistas. A partir das informações obtidas, foram destacados e categorizados os elementos dos discursos dos participantes considerados relevantes para os objetivos da pesquisa e tabuladas referências quantitativas provenientes de respostas ao questionário e de registros estatísticos do componente on-line do curso.

Visando preservar as identidades dos participantes, nas transcrições dos dados utilizei nomes fictícios ou genéricos para identificar os seus autores. É importante registrar ainda que a seleção desses dados textuais foi organizada a partir de sua contextualização com os tópicos abordados, não tendo os referidos dados sofrido nenhum tipo de alteração ao serem transcritos, exceto eventuais grifos da pesquisadora com o fim de ressaltar algum aspecto no trecho citado.

Nas duas seções deste capítulo (4.1 e 4.2), retomo as duas questões de pesquisa, buscando respondê-las a partir dos resultados apresentados pela investigação:

1. Os participantes (alunos, professor e monitor) consideram que os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) proporcionados pelo ambiente virtual de aprendizagem do curso semipresencial investigado foram suficientes e adequados ao curso? Por quê?

2. Na perspectiva dos participantes, quais fatores e aspectos dificultaram e quais favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem desse curso semipresencial?

Com esse fim, são comparadas e discutidas na seção 4.1, as múltiplas perspectivas dos participantes a respeito das interações no componente digital do curso e da adequação dessas interações ao contexto geral da disciplina, com o

objetivo de formular hipóteses que ampliassem a compreensão dos resultados obtidos. As perspectivas e avaliações dos participantes quanto aos tipos de interação pesquisados no contexto do ambiente virtual de aprendizagem investigado foram apresentadas e analisadas na seção 4.1, intitulada Respostas à pergunta de pesquisa I, que foi dividida nas subseções Interações aluno-aluno (4.1.1), Interações aluno-professor (4.1.2) e Interações aluno-conteúdo (4.1.3).

Na seção 4.2, os elementos que facilitaram ou dificultaram o engajamento dos estudantes nas interações propostas no AVA, segundo a visão dos participantes, foram apresentados e analisados na seção 4.2, intitulada Engajamento nas interações propostas, que foi dividida em duas subseções: Fatores e aspectos favoráveis (4.2.1) e Fatores e aspectos desfavoráveis (4.2.2). Além disso, na subseção 4.2.3, utilizei os construtos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC) para descrever o componente on-line da disciplina, com a finalidade de discutir os fatores e aspectos que dificultaram ou favoreceram o engajamento dos estudantes no ambiente digital do curso a partir de uma visão sistêmica.

Como ambas as perguntas de pesquisa consideram as perspectivas de todos os participantes, as análises e discussões apresentadas neste capítulo buscaram levar em conta tanto o ponto de vista dos alunos como os das docentes do curso em relação aos temas investigados, além da visão desta pesquisadora.

Nas duas seções deste capítulo, que descrevo a seguir, os dados gerados foram organizados e analisados com base em dois núcleos gerais de significado: as interações no ambiente virtual de aprendizagem e os fatores influenciadores do engajamento nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem.

4.1 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA I

Nesta seção, dividida em três subseções, são apresentadas e analisadas as perspectivas dos participantes do curso a respeito dos três tipos de interação em análise no contexto on-line investigado: (4.1.1) Interações aluno-aluno, (4.1.2) Interações aluno-professor e (4.1.3) Interações aluno-conteúdo. Para tal fim, foram utilizados dados quantitativos referentes ao total de interações realizadas no AVA, trechos transcritos dos fóruns de discussão e do grupo focal on-line, recortes das entrevistas realizadas com monitora e professora e das respostas a perguntas do

questionário preenchido pelos alunos, buscando-se, a partir dessas informações, melhor conhecer as perspectivas dos participantes e as interações sobre as quais se pretendia refletir.

4.1.1 Interações aluno-aluno

Inicialmente cabe assinalar que houve um número expressivo de interações on-line ao longo do curso, como se pode verificar pelos quantitativos totais de mensagens postadas nos diferentes fóruns de discussão abertos, que se constituíram nos principais espaços para interação aluno-aluno e aluno-professor no contexto digital da disciplina:

FÓRUM	Total de Mensagens
<i>News Forum</i>	14
Apresentação do Curso	1
Dúvidas (08 fóruns)	55
<i>Forum-Wikipedia</i>	37
Correção de títulos de artigos científicos	56
<i>Food for thought</i>	152
Comentários sobre a notícia	25
Comentários sobre o texto	38
Votação - data da aula presencial	20
Grupo focal on-line	17
Total geral de mensagens	415

Quadro 9 – Quantitativos totais de mensagens enviadas aos fóruns

Professora e monitora, desde o início do curso, procuraram enfatizar o potencial interativo dos fóruns de discussão junto aos alunos, buscando estimular a interação mútua entre os estudantes e organizar as participações nos fóruns:

“Os fóruns são espaços privilegiados de interação entre todos os participantes e de aprendizagem colaborativa. Portanto, é fundamental que todos participem, postando mensagens para responder ao professor e aos colegas, compartilhar informações, dificuldades e descobertas, tirar dúvidas, etc.” Monitora (Fórum “Apresentação do curso”, em 16.03.12)

“Pessoal, seria interessante se comentassem os trabalhos uns dos outros. Desta forma poderemos construir juntos mais conhecimento! Por favor, colaborem e aproveitem esse espaço, que pode ser privilegiado para nossa aprendizagem! Abraços.” Professora (Fórum “Wikipedia”, em 03.04.12)

*“É importante que voltem aos fóruns após terem postado! Tanto nos fóruns de dúvidas, quanto nos demais! Existe uma opção nas configurações do Moodle que podemos alterar para que recebam e-mails a cada postagem de cada fórum, mas achamos que isto irá lotar as caixas de e-mails de vocês, certo? Portanto, **não abandonem os fóruns!**”* Monitora (Fórum “News Forum”, em 02.04.12) (grifo do texto original)

*“Utilize este espaço para compartilhar suas impressões e comentários sobre o trecho lido. Você também pode sugerir leituras complementares, vídeos, etc. Lembre-se de que, além de postar mensagens, é fundamental que você também leia e comente as mensagens dos outros participantes, estabelecendo um diálogo produtivo. **Para organizarmos nosso fórum**, peço que, antes de inserir seu comentário, decida a que mensagem você deseja responder. Clique, então, no reply relativo a ela.”* Monitora (Fórum “Comentários sobre o texto”, em 18.05.12) (grifo do texto original)

Todavia, como os alunos não respondiam com agilidade a esses primeiros apelos por maior participação e interação mútua, as docentes² acharam necessário reforçar os incentivos à interação dos estudantes com seus pares no âmbito do componente digital. Para tanto, além de continuarem a enviar mensagens lembrando a importância dessas interações aos alunos, professora e monitora passaram a considerar as participações on-line como registros para fins de frequência e de avaliação do curso:

“Na primeira etapa do fórum Wikipedia não houve interação (...), cada um entrava e fazia sua parte, sem acessar o texto do outro. (...) Não exigimos essa interação, mas sugerimos, mais de uma vez, que cada participante acessasse também os textos dos colegas para comentá-los.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

*“Pessoal, o prazo para a realização das atividades da aula do dia 30/3, sobre abstract, encerra dia 12 e eu acabei de verificar que apenas 5 alunos fizeram a postagem do arquivo. Fiquem atentos aos prazos! **Esta é uma aula virtual, que valerá presença e nota.** Aproveito para dizer que acabei de visitar o fórum sobre a wikipedia e gostei muito da maioria das análises que li!”* Professora (Fórum “News Forum”, em 11.04.12) (grifo meu)

Foi ainda aberto um fórum para compartilhamento de conteúdos não diretamente relacionados à disciplina, ao qual foi dado o nome de “*Food for thought*”, com o objetivo de integrar ao componente on-line dinâmicas de comunicação mais típicas das redes sociais. As docentes supunham que a maioria dos participantes estivesse mais habituada a esse tipo de interação mútua do que às interações convencionais em um AVA, supondo que essa familiaridade pudesse auxiliar a integração dos estudantes ao uso da plataforma on-line. Nesse espaço, os focos estabelecidos para as interações eram mais livres, caracterizando-o como uma espécie de “café” virtual para os estudantes:

“Se, navegando pela internet, você se deparar com alguma imagem ou vídeo que provoque uma reflexão e queira compartilhar com seus colegas, aqui é o espaço para incluí-los! Para adicionar arquivos a um post, basta clicar em Insert Image, entre os ícones acima da caixa de texto onde você

² A expressão “docentes” refere-se à professora e à monitora responsáveis pela disciplina. Optei por utilizar o termo para ambas, incluindo a monitora como docente, por tratar-se a mesma de estudante atuando como professora em formação no contexto em análise.

*escreve sua mensagem. Uma nova janela abrirá para que você coloque o link para o arquivo nos campos Image URL e Alternate text. As imagens ou vídeos podem ser tanto em inglês, quanto em português. Esperamos promover discussões inspiradoras e contamos com sua ajuda! Abraços. **This should give us food for thought!**" Monitora e Professora (Fórum "Food for thought", em 03.04.12) (grifo do texto original)*

"Foi então que a professora sugeriu abrirmos o fórum "Food for Thought", mais informal, onde poderiam postar o que quisessem, inclusive em português, se preferissem. Acho que foi este espaço que deu mais abertura para trabalharmos os fóruns com eles." Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

Esse fórum de discussão, que contou com o maior número total de participações dos alunos dentre todos os fóruns de discussão on-line da disciplina, teve adesão significativa dos estudantes. É possível afirmar que isto ocorreu não apenas por seu caráter compulsório, pois embora também neste espaço a participação on-line fosse objeto de avaliação e registro de frequência, o fórum foi utilizado de modo recorrente pelos discentes, inclusive após o encerramento do curso:

"Já que todos estão postando fotos e comentários que acham interessantes resolvi fazer minha participação também. Esta é uma foto que encontrei no facebook a algum tempo e achei genial." Marta (Fórum "Food for thought", em 19.04.12)

"Eu já tinha visto essa imagem antes e concordo com ela." Fabiana para Marta (Fórum "Food for thought", em 10.05.12)

"Não quero postar imagens aqui. Posso? Queria apenas compartilhar um pensamento com vocês.(...) Espero que isso sirva como reflexão, apesar de não ser algo curto ou de fácil visualização como uma imagem seria." Carmem (Fórum "Food for thought", em 16.04.12)

"Achei seu post muito interessante, Carmem. É bom parar e pensar um pouco às vezes." Lara para Carmem (Fórum "Food for thought", em 20.04.12)

"Eu sei que "já acabou" nosso semestre, mas vi esse vídeo e achei bem legal." Fabiana (Fórum "Food for thought", em 24.07.12)

Como era de se esperar, entretanto, dada a finalidade do ambiente digital, a maior parte das interações digitais no AVA como um todo ocorreu em torno de conteúdos específicos da disciplina, ainda que essas interações fossem frequentemente perpassadas pela abordagem interdisciplinar proposta pelas docentes como marca do desenho do curso. Frequentemente, os estudantes retomavam participações de seus colegas para elaborar seus próprios comentários:

"Bem, confesso que nunca havia parado para pensar nessa questão: Sexo X Gênero. Concordo com a Cleonice, também achei esse tema bastante

complicado, visto que, até então, considerava sexo e gênero como sinônimos. Assim como a colega Jennifer, ao ler o texto pude compreender que sexo relaciona-se a reprodução, enquanto gênero seria uma elaboração social, ou seja, um comportamento. De fato, essa questão é relevante e, por isso eu acho que ainda há espaço para muita discussão sobre esse assunto, a fim de obter uma definição mais sólida sobre as similaridades e/ou diferenças entre essas palavras.” Aída (Fórum “comentários sobre o texto”, em 23.05.12)

“Concordo com o Heitor! A verdade é que nós, seres humanos, somos feitos de diversas faces que interagem entre si. Não podemos taxar e classificar o comportamento das pessoas sob apenas uma prisma. É claro que essa classificação facilita a compreensão do mundo a nossa volta por meio da compartimentalização do todo, mas a complexidade humana dificulta isso de tal maneira que torna essa categorização, na maioria das vezes, leviana. [...] Achei o comentário da Marta sobre “brinquedo de menina x brinquedo de menino” bem interessante. Acredito que, mais importante do que definir o que é gênero sexual de fato, seja permitir que os gostos e vontades individuais se manifestem de forma livre.” Gilberto (mensagem no fórum “comentários sobre o texto”, em 10.06.12)

De modo geral, as interações aluno-aluno no ambiente on-line foram avaliadas como positivas pelos participantes. Alguns discentes apontaram essas interações como produtivas pelas possibilidades que ofereceram para a ampliação da compreensão dos conteúdos abordados e para o confronto de diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo tema. Outros estudantes também as enxergaram como úteis para o fortalecimento do relacionamento social dos participantes do grupo, uma vez que os alunos formavam, segundo suas próprias visões, uma comunidade bastante heterogênea sob mais de um aspecto:

“Ao ler o post dos colegas podíamos nos posicionar sobre um determinado assunto e até mesmo mudar de opinião.” Aída (Grupo Focal, em 22.06.12)

“A interação on-line foi interessante porque a maioria dos alunos da turma não fazem as mesmas disciplinas.” Jennifer (Grupo Focal, em 23.06.12)

“Tivemos a oportunidade de trocar informações e experiências.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.13)

“A interação aluno-aluno torna-se vital nesta disciplina, pois se trata de disciplina sem pré-requisito e a assembleia de alunos é bastante heterogênea com relação ao domínio da língua, assim um aluno acaba ajudando o outro.” Wilson (Questionário, em 06.07.13)

“A possibilidade de comentários no fórum deu a oportunidade a cada participante de dar sua opinião, que estavam sujeitas à corroboração ou às sugestões para o aprimoramento de nossas respostas.” Davi (Questionário, em 06.07.13)

“Como outro ponto positivo cito os fóruns, e acredito que ele ainda possa ser explorado mais. O conflito de ideias proporcionado por este recurso acrescenta muito para os alunos.” Laerte (Grupo Focal, em 08.07.12)

Todavia, houve quem apontasse aspectos negativos nas interações aluno-

aluno ou questionasse a discussão de temas alheios aos conteúdos do curso, como proposto pelo fórum *"Food for thought"*. Outros ainda apontaram limitações aos benefícios das interações digitais entre os alunos, por considerarem que elas não gerariam resultados mais concretos em termos de aprendizagem.

"O fórum foi o menos proveitoso pois fugia bastante do conteúdo." Carla (Questionário, em 06.07.13)

"As discussões nos fóruns não foram tão proveitosas para o curso em si, apenas para interação com os colegas que não são do mesmo período e não têm tanto contato." Amanda (Questionário, em 06.07.13)

"Fóruns de discussão e atividades em grupo são menos proveitosos." Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.13)

Uma das participantes do curso reclamou especificamente da obrigatoriedade de participar das interações on-line, também mencionando o exemplo do fórum *"Food for thought"*. É importante esclarecer que essa aluna, conforme relatado pela professora da disciplina, desde o início da utilização do ambiente on-line discordou da obrigatoriedade de uso do AVA, alegando não ter afinidade com o uso de computadores:

"Oi, Carmem! Sei que postou aqui meramente pra cumprir uma obrigação já que me explicou que não gosta de computador, etc (...)." Professora para Carmem (Fórum "Food for thought", em 19.04.12)

"Tenho críticas já discutidas sobre a obrigatoriedade de participação de atividades como o "Food for thought" Como não sou uma grande fã de computadores, gostaria de ter mais aulas presenciais e menos aulas virtuais, mas acredito que poucos concordariam comigo." Carmem (Grupo Focal, em 22.06.12)

Ao responder à primeira questão de pesquisa, que era também a segunda pergunta do questionário, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa considerou que as interações aluno-aluno foram suficientes e adequadas ao contexto do curso. Contudo, foram registradas algumas restrições dos participantes aos focos estabelecidos para as interações entre os alunos, como o caráter compulsório das participações no ambiente on-line, a possível falta de objetividade de algumas discussões e a relativização de resultados dessas interações para sua na aprendizagem.

À parte essas possíveis limitações apontadas, mesmo os participantes que avaliaram mais criticamente as interações on-line aluno-aluno, reconheceram o seu valor para o entrosamento do grupo, considerado bastante heterogêneo por

docentes e discentes por ser composto de alunos de diferentes períodos e áreas do curso de graduação em que a disciplina foi ofertada, o que pode ter contribuído para estimular o engajamento emocional dos estudantes nas atividades on-line.

É possível ainda afirmar, baseando-se na apreciação dos dados analisados, que as práticas educacionais habituais dos estudantes no início do curso não primavam pela valorização das interações mútuas. Todavia, ainda que a princípio o grupo se mostrasse aparentemente mais afeito a atividades realizadas de forma individual, onde havia menor interação entre pares, isso não impediu que os estudantes enxergassem os benefícios de interagirem entre si com mais frequência e percebessem que as possibilidades disponíveis para essas interações foram potencializadas pelo uso dos recursos de comunicação do componente digital do curso.

4.1.2 Interações aluno-professor

Como mencionado na subseção anterior (4.1.1) a respeito do incentivo às interações aluno-aluno, professora e monitora preocuparam-se bastante em participar de todas as etapas do curso no ambiente virtual. Na entrevista realizada com as docentes, ambas relataram a preocupação em se mostrarem bastante disponíveis para as interações no AVA de modo a apoiar e incentivar os estudantes no uso dos recursos on-line.

“Eu acompanhava o Moodle quase diariamente. Eu tinha uma preocupação muito grande em não deixar os alunos perdidos e em ver se estavam aceitando bem o Moodle. Então, sempre que alguma coisa dava certo eu ficava realmente muito feliz. (...)” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

“A monitora entrava no ambiente todos os dias, e os alunos percebiam isso. E quando ela não estava presente, eu estava. Eu acessava o ambiente para acompanhar o trabalho da monitora e quando ela não estava on-line eu também participava respondendo aos alunos.” Professora (Entrevista, em 06.07.12).

Desse modo, além de apresentarem os conteúdos e as propostas de atividades on-line do curso, as docentes também interagiam com os estudantes com outros objetivos específicos. Algumas interações, por exemplo, visavam a orientar os alunos sobre o uso dos recursos da plataforma, esclarecendo eventuais dúvidas quanto a dificuldades surgidas:

Para começar, atualize o seu perfil para que todos saibam mais sobre você. Se quiser, poderá enviar uma foto. Observe que o link para atualizar seu perfil está disponível no ambiente principal, na parte superior à direita da tela, clicando em seu nome.” Monitora (Fórum “Apresentação do Curso”, em 16.03.12)

“Oi, monitora. Entao estou tentando colocar meu segundo post no forum sobre o livro teorico mas por algum motivo ele sai no forum da noticia da atividade anterior, e quando tento deletar o site nao deixa! Uma ajudinha se der sim? por favor?” Marta para a monitora (Fórum de dúvidas do tópico “Comentários sobre o texto” a respeito do livro teórico, em 29.05.12)

“Oi, Marta! Que estranho! Nunca vi isso acontecendo antes! Verifiquei as configurações do fórum e não há nenhuma restrição para uma mesma pessoa postar mais de uma vez. Espere um dia e tente novamente. Se o problema persistir, me avise que entrarei em contato com alguém da administração do site.” Monitora para Marta (Fórum de dúvidas do tópico “Livro Teórico”, em 30.05.12)

Outras intervenções eram voltadas para encorajar e estimular os estudantes a interagirem no ambiente on-line, buscando incentivar o engajamento do tipo emocional (cf. subseção 2.3.1.3), ao valorizarem a contribuição de cada participante para o grupo:

“É ótimo poder conhecer um pouco mais de cada um de vocês pela escolha dos temas que cada um pesquisou! Espero que o trabalho esteja sendo proveitoso para todos!” Monitora (Fórum Wikipedia, em 07.04.12)

“[...]Queria te dizer que sua postagem demonstrou mais uma vez o quanto você tem para contribuir! Os comentários da monitora e de uma colega refletem isso também. [...] Obrigada por ter aceitado meu convite para reflexão virtual! Até amanhã!” Professora para Carmem (Fórum “Food for thought”, em 19.04.12)

“Gustavo, de maneira alguma você saiu do tema do fórum! Suas observações são muito válidas! Vejo que a discussão em sala sobre esta notícia será bem interessante, pois todos vocês estão apresentando em suas impressões um olhar bastante atento e crítico, o que é fundamental quando se trata do gênero notícia!” Monitora para Gustavo (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 04.05.12)

A comunicação com os alunos através do ambiente on-line também foi usada pela professora e pela monitora para controle pedagógico, lembrando os estudantes das atividades e dos prazos propostos pelo curso, assim como para advertir quanto à atribuição de notas às participações no ambiente digital (cf. subseção 4.2). Esta última informação foi apresentada no período inicial do curso, como estratégia de estímulo à participação dos estudantes no ambiente on-line, uma vez que nessa etapa as interações dos alunos foram consideradas aquém das expectativas das docentes.

“No primeiro dia de aula, a monitora e eu explicamos que a disciplina seria semipresencial, o que pressupunha um trabalho de praticamente 50%

online, o que significa ter alguns encontros presenciais e outra parte do conteúdo ser desenvolvida com o uso da plataforma moodle. Esperávamos, com isso, contar com o compromisso e engajamento de todos vocês! Também supúnhamos que vocês entenderiam que esse espaço é de todos nós e pode ser produtivo e agradável, um ambiente de aprendizagem, de troca, de colaboração.

Entretanto, ao ver alguns prazos vencerem e muitos alunos não postarem as atividades e também ao ver alguns trabalhos postados, estamos percebendo que nossa proposta não foi compreendida por muitos de vocês como imaginávamos/gostaríamos. Tem sido frustrante e preocupante ler os trabalhos de vocês e encontrar diversos problemas, sendo que a maioria deles, ao menos aparentemente, poderia ser solucionada com uma leitura atenta das instruções.

*Além disso, temos percebido que a maioria não tem nem se dado ao trabalho de entrar nas apresentações das unidades, visitar os espaços, conhecer as atividades extras, entrar nos fóruns, espaços privilegiados para a interação. Talvez vocês não saibam, mas nós temos acesso ao que cada aluno realiza dentro da plataforma. Podemos gerar relatórios das atividades realizadas por cada um de vocês e é a partir dos resultados desses relatórios que atribuiremos presença ou falta em cada aula online. **Fiquem atentos: aulas online são aulas, portanto, são somadas no total de presenças de vocês e o mínimo exigido é 75%, como sabem.***

*Diante disso, concluímos que tem havido um descompromisso de alguns de vocês com relação à disciplina e eu optei por realizar algumas alterações no andamento da disciplina. Como defendo que a aprendizagem é processual, sendo o resultado de tudo o que é realizado ao longo de uma disciplina, e também como tenho consciência de que aluno leva uma matéria a sério pela maneira como é avaliado, a partir de hoje, **toda atividade realizada na plataforma será avaliada e a soma de todas elas gerará 1 nota, que equivalerá à 50% da nota final de vocês.*** Professora (Fórum “News Forum”, em 03.04.12) (grifos do texto original)

Daí por diante, movidos pela obrigatoriedade de realizarem as atividades online como itens para avaliação e assiduidade ou impulsionados por outros fatores e aspectos (cf. seção 4.4), os estudantes passaram a interagir com mais frequência no ambiente on-line, mostrando-se mais à vontade para apresentarem seus comentários às docentes e a seus pares no contexto digital do curso.

A constância e disponibilidade das presenças virtuais da monitora e da professora foram percebidas pelos estudantes, dentre outros fatores, a partir da velocidade com que elas respondiam às suas solicitações, o que contribuiu positivamente para o resultado final do curso, segundo a perspectiva dos participantes (cf. subseção 4.3).

“Professora e monitora sempre foram muito solícitas e atenciosas com as nossas dúvidas.” Keila (Grupo Focal, em 03.07.12)

“Tanto a monitora quanto a professora se mostraram bastante disponíveis e abertas a discussões sobre assuntos relativos às aulas ou não.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.13)

Alguns estudantes relacionaram essa fluência na interação entre alunos e docentes à agilidade proporcionada pela comunicação on-line via plataforma enquanto outros enfatizaram positivamente a importância do papel mediador da professora e da monitora para o uso do componente virtual, no qual a maioria dos estudantes não tinha experiência prévia:

“A interação aluno-professor foi muito eficaz, pois não era necessário esperar a aula para haver o contato.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.12)

“A participação do professor e monitor sem dúvida foi presente e fundamental para a “manutenção” do interesse dos alunos no sistema online, uma vez que o sistema não era familiar aos alunos.” Lara (Questionário, em 06.07.12)

As docentes também desempenharam importante papel moderador nas discussões dos fóruns, mostrando-se atentas às postagens publicadas, que eram frequentemente acompanhadas por comentários seus. Elas também costumavam retomar participações em tópicos de fóruns com maior número de contribuições com o fim de levantar novas questões que estimulassem a participação dos demais estudantes que ainda não haviam interagido em torno daquele item. O acompanhamento de cada participação dos estudantes no fórum é exemplificada na participação da monitora apresentada a seguir:

*“Adorei ver como surgiram opiniões variadas em nossa discussão! Vou comentar alguns pontos interessantes levantados por vocês **para darmos continuidade ao fórum.***

A Jennifer levantou a questão dos cadastros em que temos que selecionar feminino ou masculino. Acredito, no entanto, que essa opção não seja relativa ao nosso gênero e sim ao nosso sexo. Afinal, a intenção, nesses cadastros, é saber se somos homens ou mulheres, certo?

A Marta falou sobre os brinquedos/brincadeiras estipulados para meninos e para meninas. Concordo com ela! Acredito que a infância seja uma fase importante no processo de construção do gênero de um indivíduo. Ao acostumarmos as crianças a determinadas brincadeiras e a indicarmos comportamentos corretos para meninas e comportamentos corretos para meninos, influenciamos muito na determinação de seu gênero.

A Keila mencionou que “o comportamento social pode estar associado ao sexo biológico, já definido no nascimento ou pode ser adquirido ao longo da vida através de influências externas”, mas não entendi como o comportamento social estaria ligado ao sexo biológico... Quando você disse “associado”, Keila, você estava dizendo que o sexo biológico poderia determinar o comportamento social? Ou você estava dizendo que ele seria correspondente ao sexo biológico (homens se comportando de acordo com o gênero masculino, por exemplo)?

O Eduardo disse: "Acho que não tem uma 'receita de bolo', com medidas bem definidas. Os fatores psicológicos, genéticos e sociais estão interligados, mas não se pode atribuir à apenas um deles a total responsabilidade da diversidade comportamental humana. Falta inclusive, um diálogo das ciências nesse sentido." Concordo!! De acordo com o que ele disse, então, não teríamos como prever o gênero de um indivíduo a partir de suas características genéticas, certo? O que vocês acham?

A Fabiana levantou uma questão importantíssima, que é o modo como as pessoas se definem. Acho importante separarmos opção sexual de gênero de um indivíduo. Como ela disse, existem transexuais e travestis que se definem como mulheres, mas existem também aqueles que se definem como homens (transexuais e travestis que nasceram homens, digo). Por meio desses exemplos, podemos ver que a questão do gênero é ainda mais complicada. Uma pessoa pode ter o sexo biológico masculino, se comportar de acordo com o gênero feminino e gostar de se relacionar sexualmente com mulheres, por exemplo.

A Renata disse que "independente da mulher gostar de rosa ou azul, ou do homem também, isso não mudará o sexo deles". Isso me levou a pensar: **o gênero não pode mudar ao longo da vida?** Eu acredito que possa, até porque, como muitos de vocês disseram e o texto reafirma, nosso gênero está em construção durante nossa vida, ou seja, está em constante mudança. **O que vocês acham?**

A Cláudia mencionou o instinto como um dos fatores que influenciam na construção do gênero de um indivíduo. Isso me deixou bastante confusa. **Será que existe instinto feminino e instinto masculino?"** Monitora para os diversos alunos que haviam postado no tópico anteriormente (Fórum "Comentários sobre o texto", em 29.05.12) (grifos do texto original)

Diante desses diversos tipos de interações verificadas entre professora, monitora e estudantes, percebe-se que as docentes eram atuantes não apenas na interação professor-aluno. Professora e monitora também contribuíam na mediação da relação entre os alunos e a tecnologia, representada pela plataforma utilizada, e na relação dos alunos com os temas discutidos (interação aluno-conteúdo) e nas interações ocorridas entre os próprios alunos (interação aluno-aluno).

As interações aluno-professor no ambiente virtual de aprendizagem, geralmente as mais prezadas pelos estudantes neste tipo de contexto (Anderson, 2003), também foram consideradas suficientes e adequadas pela maioria dos participantes da investigação, segundo os dados analisados. Nesse particular, um número significativo de discentes destacou positivamente a pronta acessibilidade à monitora e à professora favorecida pela comunicação on-line.

Todavia, ainda que esta pesquisa tenha priorizado a investigação das interações que ocorreram dentro do ambiente virtual de aprendizagem, não se propondo a acompanhar ou analisar mais detidamente as interações presenciais ocorridas no curso (cf. seção 3.1), inclusive porque não houve acesso à maioria dos

encontros presenciais, não há como ignorar aspectos dessas interações que emergiram no contexto da investigação.

Um deles é a constatação de que os participantes, embora tenham considerado as interações on-line com as docentes suficientes e adequadas às suas necessidades, desejavam um maior número de interações presenciais com a professora responsável pelo curso. É possível explicar tal fato a partir da informação de que a carga horária presencial de aulas foi inferior ao previsto no desenho inicial do curso em função de compromissos acadêmicos da professora que a obrigaram a reduzir o número de encontros presenciais e ampliar a carga horária on-line. Dessa forma, algumas aulas, previstas para serem presenciais, foram, então, ofertadas a distância, fazendo com que, no curso semipresencial, inicialmente concebido para doses equânimes de aulas presenciais e on-line, prevalecessem as aulas a distância, com prolongados períodos de tempo sem interações face a face.

Considerar ainda que a utilização de uma plataforma digital de ensino-aprendizagem era prática inédita para a maioria dos alunos adiciona mais um motivo a explicar o anseio dos estudantes por mais interações face a face com a professora, dada a sua maior familiaridade com aulas ministradas de modo presencial.

É possível também inferir que a omissão ou a adesão relutante dos estudantes em participar das atividades on-line no início do curso já prenunciavam prevenções em relação ao ensino a distância (cf. subseção 2.1.2). Esse contexto cultural verificado entre os estudantes pode ter também contribuído para exacerbar a rejeição constatada ao volume de interações a distância com a professora e à predominância das interações aluno-conteúdo, objeto do próximo item desta subseção.

4.1.3 Interações aluno-conteúdo

No contexto investigado, as percepções dos estudantes a respeito dos conteúdos utilizados para o curso referiram-se, inicialmente de modo positivo, aos formatos selecionados para apresentação dos materiais e às dinâmicas envolvidas na apropriação dos mesmos.

“A disponibilização de aulas em power point no ambiente on-line foram proveitosas, assim como as discussões nos fóruns, por fornecer um maior

número de opiniões e informações.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

“Acredito que vídeos, apresentações em power point e upload de atividades são mais proveitosos, por serem mais interessantes, mais dinâmicos.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

No entanto, problemas com o uso da linguagem, que a princípio ocorreram de modo isolado, foram mencionados como obstáculos para a comunicação nestes conteúdos. A falta de clareza nas instruções para elaboração de um trabalho, por exemplo, foi mencionada de forma negativa por uma aluna. A dimensão de alguns itens propostos também foi objeto de crítica por parte dos estudantes.

“As instruções estão um pouco confusas e mal elaboradas. Por favor, se alguém puder esclarecer melhor os objetivos e as etapas do trabalho, seria grata. Meu trabalho já está pronto, mas não sei se já devo postar, uma vez que não tenho certeza se cumpro com o que era esperado para tal.” Carmem (Fórum de dúvidas do tópico “Artigos científicos”, em 30.05.12)

“Considero que as aulas virtuais abordaram tópicos importantes, mas algumas foram muito extensas.” Keila (Grupo focal, em 03.07.12)

Alguns estudantes relataram dificuldades de ordem técnica características de contextos digitais quando da leitura dos textos e da elaboração de produções escritas, que monitora e professora buscaram mediar e minimizar.

“Ola, acho que ja comentei isso antes mas so queria lembrar: por favor desconsidere qualquer erro com relacao a acentos e sinais como ~ ou o cecidilha, o meu computador e americano entao ele simplesmente nao reconhece certos simbolos ou acentos do portugues entao eu nao consigo colocar, mas ja estou tentando resolver isso. Desculpe por isso.” Marta. (Fórum de dúvidas no tópico “Correção de títulos de artigos científicos com falsos cognatos”, em 30.03.12)

“Mariana, não se preocupe com os acentos e sinais, eles não atrapalharam a leitura de seu trabalho ;)” Monitora para Marta (Fórum de dúvidas no tópico “Correção de títulos de artigos científicos com falsos cognatos”, em 30.03.12)

As docentes optaram por sugerir medidas alternativas para contornar os problemas apresentados ou, não havendo solução por esses meios, preferiram relativizar eventuais falhas apresentadas na formatação final dos trabalhos elaborados e priorizar os conteúdos propriamente ditos dos mesmos.

“Meu artigo está em pdf, portanto não consigo marcar nele as partes importantes que respondem as perguntas que eu elaborei. Também não consigo copiá-lo para qualquer outro programa sem que ele fique completamente deformado e ilegível. Como eu faço?” Carmem (Fórum de dúvidas do tópico “Artigos Científicos”, em 30.05.12)

“Tente converter o arquivo pdf para documento de word! Costumo utilizar

este site aqui: <http://www.pdfword.com/>. Não tem vírus, é gratuito e não precisa se cadastrar nem baixar nada. ;)" Monitora para Carmem (Fórum de dúvidas do tópico "Artigos Científicos", em 31.05.12)

"Estou encontrando mta dificuldade em realizar esta tarefa. Não consigo copiar trechos dos artigos e não consigo marcar as respostas no meu artigo para fazer um slide de correção. Vou fazer do jeito que eu conseguir. Espero não perder nenhum ponto por isso." Carmem (Fórum de dúvidas do tópico "Artigos Científicos", em 03.07.12)

Carmem, já que está tendo dificuldades, você pode levar o texto sem marcar as partes e ir apontando tais partes ao longo da correção. Isso não será um problema e não fará com que perca ponto, a não ser que se enrole muito para corrigir as questões. Abraços." Professora para Carmem (Fórum de dúvidas do tópico "Artigos Científicos", em 04.07.12)

Ainda assim, um número relevante de estudantes reconheceu vantagens na apresentação digital dos conteúdos e em suas apreciações aprovaram a diversidade de temas e de formatos pelas quais os conteúdos foram apresentados. Foram destacadas como positivas a profundidade, clareza, interatividade e facilidade de acesso aos conteúdos, entre outras características apontadas.

"Todas as atividades com resposta automática do primeiro módulo foram proveitosas, e além destas a atividade de falsos cognatos, a da notícia e o trabalho final também foram muito proveitosos." Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.12)

"Conteúdos mais proveitosos: textos (maior profundidade de assuntos), power point (informação mais direta), resposta automática (pela facilidade de estudar) e fóruns (grande interatividade e opiniões muito variadas)." Laerte (Questionário, em 06.07.12)

"Acredito que os conteúdos apresentados na forma de texto, apesar de sua tradicionalidade, foram de fácil compreensão, possibilitando meu maior aproveitamento. De um modo geral todos os formatos de atividades eram muito didáticos e possibilitaram o bom aproveitamento do conteúdo." Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.12)

Todavia, ainda quando apontaram aspectos positivos, os estudantes não se furtaram a também identificar os aspectos negativos que consideraram passíveis de aprimoramento nos conteúdos utilizados.

*"Aprendemos muitas dicas de leitura e construção de artigos, tivemos a oportunidade de esmiuçar os componentes de um texto e discutimos assuntos variados. As atividades apresentadas no Moodle foram ótimas oportunidades para aplicarmos nosso conhecimento adquirido nas aulas, **embora eu tenha achado alguns exercícios um pouco maçante**."* Davi (Grupo Focal, em 05.07.12)(grifo meu)

*"Os textos e os vídeos, assim como os uploads, foram bem proveitosos. **As apresentações de power point não foram tão proveitosas, por serem longas e apresentarem perguntas que eu não sabia se eram parte da atividade ou não.**"* Lara (Questionário, em 06.07.12) (grifo meu)

As atividades com resposta automática, em especial, destacaram-se pela grande receptividade por parte de alguns estudantes, que valorizaram o *feedback* imediato proporcionado (CARDOSO, 2011):

“As atividades com resposta automática nos permitem corrigir e entender as respostas.” Cleonice (Questionário, em 06.07.12)

“As atividades com resposta automática foram as que mais influenciaram no aprendizado do conteúdo.” Carla (Questionário, em 06.07.12)

“Os vídeos foram muito proveitosos pois utilizaram vários recursos linguísticos, não apenas textuais. Também achei as respostas com respostas automáticas dinâmicas.” Karina (Questionário, em 06.07.12)

“Atividades com respostas automáticas são boas para quem está ainda aprendendo a base de uma língua estrangeira.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

É interessante observar que professora e monitora não alimentavam grandes expectativas com referência a esse tipo de conteúdo, onde as questões eram precedidas de conteúdos explicativos em texto, conforme se observa nos excertos abaixo:

“As atividades com resposta automática eram um apoio para os alunos iniciantes e não foram retomadas em sala de aula presencial, apenas nos dispusemos a esclarecer dúvidas. Era bem fácil, mas o conteúdo era grande, duvido que alguém tenha feito todos. Não sei se gosto muito desse tipo de atividade, porque às vezes o aluno nem pensa, pode até ler e ver direto a resposta.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

“Usei pouco o material de resposta automática. Foi apenas apresentado como atividade extra. A maioria não fez os exercícios, talvez pelo nível deles, porque a maioria não tinha necessidade desse material, que era para iniciantes.” Professora (Entrevista, em 06.07.12)

Os estudantes, de modo geral, aprovaram os formatos dos conteúdos disponibilizados no componente on-line, em especial no que diz respeito à variedade de temas e à adequação aos objetivos do curso. Uma das razões prováveis para essa receptividade positiva foi o empenho das docentes em identificarem as necessidades específicas dos estudantes com relação aos conteúdos de que mais necessitavam, ao elaborarem o planejamento da disciplina. Para tanto, os estudantes foram consultados por meio de questionários de sondagem on-line apresentados no início do curso, que foram considerados pela professora ao selecionar e organizar os materiais didáticos que utilizou.

No entanto, foi também apontado pela maioria absoluta de participantes que a quantidade de interações on-line aluno-conteúdo foi excessiva e inadequada ao contexto do curso a partir do momento que passou a representar sobrecarga

desconfortável nas rotinas pedagógicas dos estudantes. Para tentar explicar essa rejeição ao volume de interações aluno-conteúdo por parte dos alunos, inicialmente é o caso de se observar que, para além do mero número de conteúdos propostos, algumas das atividades eram razoavelmente complexas, por exigirem mais de um tipo de interação para um mesmo item.

A diversidade de formatos e suportes mostrou-se atraente aos discentes pelo seu caráter inovador em relação às rotinas que lhes eram mais habituais e pelo fato de que os variados perfis de estilo de aprendizagem dos estudantes podiam se ajustar aos feitos de atividades que lhes eram mais afins. Porém essa mesma variedade indiretamente também contribuiu para que o volume e a complexidade das atividades fossem maiores, uma vez que era necessário organizar os conteúdos em maior quantidade.

Outrossim, os esforços docentes para colocarem os estudantes do curso como centros do processo de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina, principalmente no âmbito on-line, paradoxalmente pode ter concorrido para que a dosagem de conteúdos propostos fosse de fato dimensionada para além do apropriado ao contexto e às necessidades dos estudantes. Assim, o empenho em oferecer diferentes atividades que oportunizassem a participação on-line dos alunos pode ter resultado em um volume de conteúdo inadequado ao curso, tanto no aspecto quantitativo como no aspecto qualitativo.

Além disso, é relevante para essa questão levar em conta o fato de que houve um maior número de aulas a distância do que presenciais, ao menos em relação ao previsto pelo desenho inicial do curso proposto aos estudantes. Com a transformação de aulas inicialmente previstas para serem presenciais em aulas on-line, o volume de interação aluno-conteúdo aumentou em detrimento do volume de interação face a face entre alunos e professora, frustrando as expectativas dos alunos.

Ao encerrar esta subseção, que tratou das interações ocorridas no componente on-line do curso, é importante registrar que embora este trabalho não tenha se dedicado a pesquisar as interações que ocorreram fora do contexto digital investigado (cf. seção 3.1), não ignora que elas também influenciaram mutuamente os resultados das demais interações.

Todavia, considerando-se o significativo volume de aulas a distância no curso, inclusive com períodos prolongados em que houve apenas interações on-line,

justifica-se o foco privilegiado nas interações ocorridas no componente digital, foco desta investigação. Note-se, entretanto, que questões relacionadas ao contexto presencial que vieram à tona no discurso dos participantes não foram ignoradas na discussão dos resultados.

Na seção que ora se encerra, descrevi e discuti os três diferentes tipos de interação on-line objetos de investigação no presente trabalho, a fim de obter possíveis respostas à primeira pergunta de pesquisa. Na próxima seção, analiso e discuto os fatores e aspectos que influenciaram no engajamento nessas interações, buscando obter respostas para a segunda questão de pesquisa.

4.2 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA II

Nesta seção, analisarei as perspectivas dos participantes do curso investigado a respeito dos fatores e aspectos que favoreceram (subseção 4.2.1) e dos fatores e aspectos que dificultaram (subseção 4.2.2) o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual pesquisado.

Busco identificar esses fatores e aspectos a partir da análise das respostas dos estudantes ao questionário proposto ao final do curso (cf. subseção 3.3.3) e dos elementos dos discursos dos participantes identificados como mais estreitamente relacionados às questões levantadas pela segunda pergunta de pesquisa.

Para tanto, apresento preliminarmente um quadro geral com os dados numéricos resultantes das avaliações dos estudantes sobre os fatores que influenciaram as suas participações no ambiente on-line. A seguir, no desenvolvimento do capítulo, apresento e organizo recortes desses dados quantitativos, alinhando-os e comparando-os aos dados qualitativos já referidos.

Esses resultados serviram de base à construção de categorias relativas aos fatores e aspectos favoráveis e desfavoráveis às interações e ao engajamento dos estudantes nas atividades no ambiente on-line investigado.

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Grau de afinidade com o uso de computadores.	1	2	7	11	2
Acesso a computador com internet.	0	3	5	8	7
Flexibilidade de horário proporcionada pelo ambiente on-line.	2	3	3	12	2
Nível pessoal de conhecimento prévio da língua inglesa.	0	2	6	11	4
Uso de diferentes tipos de conteúdos (textos, vídeos etc.).	0	0	5	15	3
Uso de diferentes tipos de atividades (de resposta automática, fóruns, tarefa em grupo etc.).	1	2	6	13	1
Nível de dificuldade das atividades a distância.	1	7	14	1	0
Quantidade de atividades a distância.	6	16	0	1	0
Utilização de atividades com resposta automática.	1	1	12	6	2
Utilização de atividades individuais.	1	1	6	12	3
Utilização de atividade em grupo.	1	4	4	8	4
Possibilidade de upload de atividades no ambiente on-line.	0	0	6	11	6
Interação com os demais participantes nos fóruns.	1	2	3	11	7
Interação on-line com o professor.	1	1	2	11	8
Interação on-line com o monitor.	1	0	3	11	7
Atribuição de nota a atividades a distância.	2	4	5	8	4
Utilização do portfólio.	2	1	8	11	1
Outro fator: prazo insuficiente para a realização das atividades on-line.	1	0	0	0	0

Quadro 10 – Avaliações dos estudantes sobre fatores que influenciaram sua participação.

As categorizações que emergiram desses dados quantitativos, assim como dos dados qualitativos, priorizados nesta pesquisa, serão detalhadas e comentadas nas duas próximas subseções.

4.2.1 Fatores e aspectos favoráveis

Tendo em vista a abrangência do tema, organizei e enumerei, de modo não hierárquico, os principais fatores e aspectos favoráveis ao engajamento dos estudantes no contexto on-line, conforme as perspectivas dos participantes desta pesquisa apresentadas nos dados gerados:

- 1) Funcionalidades oferecidas pela mediação digital;
- 2) Interações entre estudantes e docentes;

- 3) Interações entre os estudantes;
- 4) Diversidade de formatos e de temas abordados;
- 5) Avaliação contínua das atividades.

Esses itens são apresentados e analisados individualmente na presente subseção, a partir dos dados quantitativos do questionário respondido pelos estudantes e dos comentários dos participantes registrados pelos vários instrumentos de pesquisa.

1) Funcionalidades oferecidas pela mediação digital

Nos comentários preliminares dos alunos no grupo focal, duas principais características da plataforma digital já haviam sido apontadas como vantajosas pelos estudantes: a flexibilidade de horário proporcionada pelo componente digital e a possibilidade de *upload* de atividades diretamente no ambiente on-line. Esses dois itens, quando submetidos à avaliação geral dos alunos no questionário respondido ao final do curso, apresentaram os resultados abaixo:

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Flexibilidade de horário proporcionada pelo ambiente on-line.	2	3	3	12	2
Possibilidade de upload de atividades no ambiente on-line.	0	0	6	11	6

Quadro 11 - Detalhe das respostas ao questionário: funcionalidades oferecidas pela mediação digital.

Essas avaliações assim como os demais dados gerados, confirmaram a perspectiva positiva da maioria dos estudantes a respeito da utilização dos recursos da plataforma virtual, com destaque para as facilidades oferecidas pelo sistema para as interações on-line.

“A plataforma Moodle foi um ponto chave nesse processo, já que permitiu a interação entre todos: professora, alunos e monitora, através de diálogos e reflexões” Aída (Grupo focal, em 22.06.12).

“As interações foram suficientes e adequadas ao curso já que havia acesso pelo moodle, o que facilitou a interação entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo, proporcionando a possibilidade de interatividade maior do em sala de aula.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

“O acesso pelo Moodle facilitou as interações.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

A maior parte dos estudantes também reconheceu vantagens na flexibilidade de horário proporcionada pela mediação digital, inclusive no que se refere ao fato de que ela permite estender limites que seriam mais estreitos em uma aula presencial.

“O fato de nem todas as atividades serem realizadas em sala de aula ajudou bastante, porque a imposição de um tempo para realizá-las em aula sempre seria menor.” Wilson (Questionário, em 06.07.12)

“Entretanto, visto a natureza do curso, o vínculo quase constante com o ambiente virtual foi eficiente no aprendizado.” Laerte (Grupo focal, em 08.07.12)

Além da flexibilidade de horário proporcionada pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem, os alunos, através dos dados quantitativos e de comentários registrados pelos instrumentos de pesquisa, destacaram positivamente a funcionalidade “tarefa” integrante do Moodle, que permitia enviar uma atividade produzida pelo estudante diretamente através do ambiente on-line.

“A flexibilidade de horários e para upload de trabalhos foi o que mais me impressionou no Moodle.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.12)

2) Interações entre estudantes e docentes

Hart (2012) aponta como um dos principais fatores para o sucesso e a persistência de um programa de estudos on-line a qualidade na comunicação entre aluno e professor. Confirmando essa proposição, um dos fatores que os alunos destacaram como dos mais positivos para seu engajamento no curso desde os primeiros comentários no grupo focal on-line foi a facilidade para a interação digital com as participantes docentes (cf. subseção 4.1.2). Desse modo, um importante ponto a se identificar a partir da análise das interações aluno-professor ocorridas no ambiente on-line do curso seria a visão positiva por parte dos estudantes quanto à disponibilidade para comunicação oferecida pela monitora e professora através do contexto virtual.

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Interação on-line com o professor.	1	1	2	11	8
Interação on-line com o monitor.	1	0	3	11	7

Quadro 12 - Detalhe das respostas ao questionário: Interação entre estudantes e docentes.

Essa visão positiva por parte dos alunos também foi evidenciada pelas manifestações dos estudantes no grupo focal e no questionário, conforme pode ser observado nos excertos transcritos a seguir:

“Enfim, parabéns à professora e à monitora, que sinceramente, ambas foram das mais solícitas que eu já tive. Acho que se não tivemos maior dificuldade com as inúmeras coisas diferentes apresentadas na matéria, foi por causa da paciência e atenção que elas tiveram. De verdade!” Amanda (Grupo focal, em 05.07.12)

“A dedicação e a seriedade da professora e da monitora em orientar os alunos na realização de tarefas foram fundamentais em uma turma tão heterogênea no que diz respeito ao conhecimento sobre a língua inglesa.” Davi (Grupo Focal, em 05.07.12)

“Gostei muito da participação da professora e da monitora, nos ajudaram bastante.” Jennifer (Grupo Focal, em 02.07.12)

“As interações foram muito úteis para tirar dúvidas sobre a matéria.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

A professora atribuiu esses resultados positivos na interação aluno-professor ao processo de familiarização dos alunos com a plataforma que ocorreu ao longo do curso, à habilidade da monitora para moderar as interações on-line no contexto digital da disciplina e ao bom relacionamento entre professora e monitora:

“O fato dos alunos irem conhecendo melhor o ambiente on-line contribuiu para as interações ocorrerem com mais facilidade, sendo que o “Food for thought” serviu de quebra-gelo nesse sentido. O papel da monitora também foi fundamental. Desde o começo do curso eu a orientei para que tomasse a iniciativa de sistematicamente conduzir as interações on-line e eu faria intervenções mais pontuais no âmbito on-line. Ela fez isso de maneira excelente e desde o início. Não precisei explicar à monitora como comentar. Na verdade eu e a monitora tivemos (e temos) uma interação muito boa e os alunos perceberam isso.” Professora (Entrevista, em 06.07.12)

A monitora confirma esse bom entrosamento, detalhando a atribuição de tarefas que lhe foram delegadas pela professora, com destaque para o acompanhamento do ambiente on-line para esclarecimento de dúvidas dos alunos.

“Minha interação foi mais constante no on-line que a da professora, porque me preocupei em tirar dúvidas diariamente, se fosse o caso. A professora, por outro lado, esteve mais presente no âmbito presencial, mas também participou bastante no Moodle. Nós também interagíamos com frequência, entre nós, sobre o andamento do curso, quando ela comentava sobre as interações ocorridas entre os estudantes.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

Os alunos, por sua vez, além de enfatizarem de modo favorável as posturas pessoais das docentes no tocante às interações on-line aluno-professor no curso, também as relacionaram à possibilidade de interação mais frequente favorecida pelos recursos digitais:

“A plataforma moodle foi muito útil, permitindo a interação dos alunos, e também da professora e da monitora, que sempre foram muito solícitas e atenciosas com as nossas dúvidas.” Keila (Grupo Focal, em 03.07.12)

“Podemos contar com a ajuda da professora e da monitora a todo o tempo. Podíamos sanar qualquer dúvida em curto período de tempo através do moodle e por e-mail, o que foi de extrema importância para a realização das atividades.” Amanda (Questionário, em 06.07.12)

3) Interações entre estudantes

As interações entre os alunos também foram identificadas como vantajosas pela maior parte dos discentes, a despeito de algumas restrições ou neutralidades manifestadas:

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Utilização de atividade em grupo.	1	4	4	8	4
Interação com os demais participantes nos fóruns.	1	2	3	11	7

Quadro 13 - Detalhe das respostas ao questionário: Interações mútuas entre estudantes.

Em relação ao tema, chamaram a atenção dos alunos as diversas possibilidades de interação mútua proporcionadas pelo desenho do curso e pelo uso do componente digital, além da “forma descontraída” com que eles puderam se comunicar no contexto on-line.

“Podemos trocar informações e experiências em nossas diferentes áreas ao vivo e on-line. Um aspecto importante foi a troca de forma descontraída.” Cleonice (Questionário, em 06.07.12)

“Foi bastante fácil interagir com todos, o que facilitou as trocas de

informações e execuções de trabalhos.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

“Achei muito interessante poder discutir determinados assuntos (como gênero e sexualidade) e observar diferentes pontos de vista, muitos dos quais nunca tinha nem parado pra refletir.” Renata (Grupo focal, em 21.06.12)

Nesse particular, destacou-se, em especial, o fórum *“Food for thought”*, concebido como um espaço para diálogo livre entre os alunos e entre alunos e docentes, onde os estudantes podiam interagir sobre assuntos não diretamente relacionados aos objetivos do curso.

“Obs: Gostei muito do tópico “Food for thought” Bjo :)” Aída (GF) (Em 22.06.12).

“Por isso nós criamos o fórum “Food fo thought” (...) Talvez o nome não fosse tão adequado, pois os alunos consideraram que só poderiam postar conteúdos que levassem à reflexão, quando na verdade o objetivo era ser um “café”, um espaço de utilização livre, porém mais flexível. Além das reflexões, os alunos poderiam postar dicas de inglês. Em uma próxima edição do curso pretendo alterar o nome. Mas acho que foi uma grande ideia porque muitos alunos passaram a acompanhar o ambiente on-line com mais frequência e por conta disso também passaram a entrar mais em outros fóruns.” Professora (Entrevista, em 06.07.12)

A fluidez e a variedade identificadas nas comunicações entre alunos e entre alunos e docentes pela maioria dos participantes no contexto on-line, facilitadas pelas ferramentas digitais, levou o grupo à percepção do curso como um contexto bastante “interativo”, de modo geral, o que também foi visto pelos estudantes como característica benéfica ao aprendizado:

“Os diferentes tipos de interação ajudaram a aumentar o interesse pelo conteúdo.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

“Também foi cumprida a proposta de fazer uma disciplina interativa tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas online.” Davi (Grupo Focal, em 05.07.12)

4) Diversidade de formatos e de temas abordados

O desenho instrucional do curso foi organizado pela professora em torno dos gêneros textuais identificados como relevantes pelos alunos no início do curso, buscando atender às suas necessidades específicas. Além disso, a docente responsável pela disciplina buscou apresentar as atividades relacionadas aos vários

tipos de textos em diversos formatos, o que alcançou receptividade favorável por parte dos discentes.

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Nível pessoal de conhecimento prévio da língua inglesa.	0	2	6	11	4
Utilização de atividades com resposta automática.	1	1	12	6	2
Utilização de atividades individuais.	1	1	6	12	3
Uso de diferentes tipos de conteúdos (textos, vídeos etc.).	0	0	5	15	3
Uso de diferentes tipos de atividades (de resposta automática, fóruns, tarefa em grupo etc.).	1	2	6	13	1

Quadro 14 - Detalhe das respostas ao questionário: Diversidade de formatos e temas abordados.

A diversidade dos temas tratados e de formatos de apresentação de conteúdos do curso também agradou aos alunos, principalmente pelas oportunidades proporcionadas para que interagissem de forma diferenciada do habitual em relação às suas práticas didáticas a respeito de tópicos relevantes para sua formação.

“No curso de biologia nós não temos muita oportunidade de prestar atenção em aspectos do texto em si, na sua forma, em como ele foi redigido, e na disciplina nós tivemos oportunidade de focar além do conteúdo do texto, o que é muito importante para nós que estamos nos formando pesquisadores, e não viveremos apenas de bancada e experimentos, mas também da escrita, publicando artigos.” Carla (Grupo focal, em 20.06.12)

“As atividades propostas foram bastante interessantes, levaram ao desenvolvimento de uma nova percepção sobre elementos tão comuns em nossa área, como por exemplo: artigos científicos, notícias e wikipedia. O resultado de todas essas atividades certamente contribuiu para nossa formação profissional. (...) Enfim, confesso que o Inglês Instrumental I superou as minhas expectativas!!” Aída (Grupo focal, em 22.06.12).

“A disciplina foi bastante importante para o nosso entendimento da linguagem científica. Por mais que tenhamos um nível elevado de inglês, eu percebi que apenas isto não é o suficiente para compreendermos o que nos é desafiado em nossa profissão.” Amanda (Grupo focal, em 05.07.12)

“Os diferentes tipos de formatos de atividades tornam-se bastante eficazes no aprendizado.” Wilson (Questionário, em 06.07.12)

“O curso foi bem estruturado e permitiu a realização de atividades bem diversificadas.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

A interdisciplinaridade dos temas tratados, deliberadamente buscada pela professora do curso a partir da escolha dos conteúdos utilizados, também foi vista

como positiva pelos estudantes:

“O componente online foi meio puxado mas eu achei importante. Aprendi coisas não relacionadas a biologia, mas sim voltadas ao meio acadêmico principalmente a publicação.” Jennifer (Grupo focal, em 02.07.12)

“Considero que a disciplina colaborou muito para nosso aprendizado, abordando temas relevantes e que não são abordados em nenhuma outra disciplina da graduação de biologia. As aulas sobre Recursos estratégicos de leitura e a de falsos cognatos foram muito produtivas, facilitando a leitura dos artigos científicos.(...) Analisando como um todo, acho que a disciplina colaborou bastante na minha formação acadêmica.” Keila (Grupo focal, em 03.07.12)

Também foi identificada como favorável às interações pelos alunos a utilização de práticas pedagógicas e de recursos didáticos diversos dos mais convencionais, incluindo-se neste particular o próprio uso do componente on-line,:

“Gostei da proposta da disciplina, uma vez que nos leva a discutir questões que não trabalhamos normalmente em outras disciplinas, como a interpretação e a compreensão de textos e artigos. (...) O curso me acrescentou em muito e espero que a professora continue com a gente em inglês II.” Carmem (Grupo focal, em 22.06.12)

“A proposta da disciplina é bem interessante. A idéia de levar o aluno a um conhecimento que é construído aos poucos por intermédio de diferentes componentes.” Lara (Grupo focal, em 03.07.12)

“As aulas foram muito interativas, muito diferentes do que temos em nosso curso! Pudemos questionar, expressar nossas opiniões, errar e acertar! Resumindo, eu achei bem legal o fato de termos aulas online. A gente não tem isso e na minha opinião, foram muito proveitosas! Sem contar que de vez em quando uma coisinha diferente do normal é sempre bem-vinda!” Amanda (Grupo Focal, em 05.07.12)

“Os conteúdos mais proveitosos, em minha opinião, foram as discussões em fórum, upload de atividades e elaboração de questões por serem coisas novas e mais diferentes na forma de didática.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.12)

“Quanto mais atividades diferentes, maior o interesse pelos assuntos.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.12)

Outros estudantes foram além em suas considerações sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos da disciplina, julgando que a dinâmica das atividades propostas também contribuiu para desenvolver sua autonomia e senso crítico na leitura de textos e na reflexão sobre seus conteúdos:

“Gostei de poder olhar pra um texto científico e não focar só no seu conteúdo acadêmico direto, mas entender um pouco mais do 'por trás' do texto. Entender a importância de ler além do que as palavras mostram no papel e ver a necessidade em transpor isso de forma a entender o outro lado também, o do escritor do texto. Até mesmo para não nos "deixarmos levar" por informações voltadas para determinado interesse, ou,

manipuladas. Achei que as atividades desenvolvidas no curso estimularam o desenvolvimento desse senso crítico, dessa valorização do "olhar mais profundamente as coisas", o que julgo extremamente importante." Renata (Grupo focal, em 21.06.12)

"As atividades em grupo nos possibilitaram refletir mais sobre o assunto e nos deixaram mais independentes." Amanda (Questionário, em 06.07.13)

Uma aluna relatou que os esforços para realizar as atividades propostas pelo curso a levaram a superar suas dificuldades com a leitura e a exercitar sua reflexão crítica, despertando-a para a necessidade de desenvolver tais competências no processo de sua formação profissional:

*"Estou tendo um pouco de dificuldades com a disciplina. Não sou boa em interpretações e em expor minhas idéias e reflexões em determinado assunto. Estou percebendo que essa matéria tenta trabalhar um pouco com isso, assim estou tentando me esforçar. Admito que li poucos livros em minha vida e me arrependo bastante disso. Talvez seja por isso que eu tenha muita dificuldade. Estou postando a imagem de um dos livros mais conhecidos e o melhor que li em minha adolescência. Um livro que mostra a superação de uma garota que pensou que seu mundo estivesse acabado. Felizmente ela teve apoio, força de vontade, condições financeiras e amigos para ajudá-la a continuar na jornada da vida. E infelizmente, muitas pessoas em situações e locais menos privilegiados morrem precocemente. Adicionando que o vírus da aids também é estudado por geneticistas e talvez alguns alunos da turma trabalhem com virologia. **Falei muita coisa e não falei nada ao mesmo tempo, mas pelo menos falei, o que já é um grande avanço para mim!**" Jennifer (Fórum "Food for thought", em 30.04.12) (grifo meu)*

A preocupação com a qualidade e variedade dos materiais didáticos utilizados no componente on-line nortearam as escolhas de estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no curso, no qual a professora responsável procurou adequar recursos e suportes que selecionou a características que julgava necessárias e específicas para um contexto virtual:

"Me incomoda postar textos em formato .doc, pois o ambiente fica parecendo apenas uma pasta de arquivos. [...] Gostaria de dominar mais recursos para usar nos componentes on-line dos meus cursos, para eles ficarem mais com cara de curso "on-line." Professora (Entrevista, em 06.07.12)

5) Avaliação contínua das atividades

Apesar de algumas objeções por parte dos alunos, a atribuição de notas a todas as atividades on-line, que pressupunha a obrigatoriedade da realização dessas tarefas, apresentadas em formato portfólio ao final do curso, foi identificada pela maioria dos estudantes como favorável ao engajamento nas interações,

conforme respostas ao questionário apresentado ao final do curso:

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Atribuição de nota a atividades a distância.	2	4	5	8	4
Utilização do portfólio.	2	1	8	11	1

Quadro 15 - Detalhe das respostas ao questionário: Avaliação contínua das atividades.

Pelas respostas ao questionário, percebe-se que um número significativo de participantes discentes concordou com a proposta de avaliação obrigatória de todas as atividades realizadas no AVA adotada pela professora como estratégia para estimular a participação dos alunos no componente digital:

*“Cada atividade on-line individualmente não tinha um valor muito alto, geralmente não passando de meio ponto. **Mas se não valesse nota, os alunos não teriam feito**, com exceção do fórum “Food for thought”.
Monitora (Entrevista, em 06.07.12)(grifo meu)*

Ainda que o volume de atividades on-line proposto tenha sido considerado quase unanimemente excessivo (cf. subseção 4.2.2), prevaleceu entre os participantes a visão de que a avaliação contínua das atividades digitais, entre outros fatores e aspectos, contribuiu para que os alunos se engajassem de modo mais comprometido com as tarefas propostas no ambiente virtual, ainda que esse engajamento possa ter sido basicamente do tipo comportamental, centrado na obtenção de notas ao final da disciplina.

4.2.2 Fatores e aspectos desfavoráveis

Do mesmo modo que na subseção 4.2.1, optei por organizar e enumerar os principais fatores e aspectos dificultadores do engajamento dos estudantes no contexto on-line apontados pelos participantes da pesquisa, em ordem não hierárquica, que nesta subseção são apresentados e comentados:

- 1) Limitações decorrentes da mediação digital;
- 2) Desequilíbrio entre on-line e presencial;
- 3) Interações sem mediação docente;
- 4) Grande volume e complexidade das atividades on-line;

5) Dificuldade de gerenciamento do tempo disponível.

Cada um desses itens é apresentado e analisado na presente seção a partir dos comentários dos participantes constantes dos dados gerados pelos instrumentos da pesquisa relacionados aos tópicos abordados.

1) Limitações decorrentes da mediação digital

Houve quem mencionasse sua pouca familiaridade com a utilização de recursos tecnológicos ou apontasse dificuldades técnicas específicas com o manejo de determinados ferramentas digitais como obstáculos para a interação on-line e para a realização das tarefas propostas, questão relativamente comum em AVAs segundo Leffa (2005) e Franco (2009).

*“Eu achei a disciplina, apesar de um pouco trabalhosa (**pela minha limitação com a internet**) bem interessante.” Carla (Grupo focal, em 20.06.12) (grifo meu)*

*“**Como não sou uma grande fã de computadores**, gostaria de ter mais aulas presenciais e menos aulas virtuais, **mas acredito que poucos concordariam comigo.**” Carmem (Grupo focal, em 22.06.12) (grifos meus)*

*“Estou perdendo meu tempo, tentando atualizações de pdf reader e maneiras alternativas de fazer esse trabalho. Vou fazer do jeito que sair, não tem outra maneira. Vamos ver se conseguimos, em ingles **II ter aulas e não brigas com o pc.**” Carmem (MF, fórum de dúvidas do tópico “Artigos Científicos”, em 03.07.12) (grifo meu)*

Porém, mesmo esses participantes reconheceram que essas dificuldades não eram a tônica geral do grupo, formado, em sua maioria, por jovens usuários habituais dos instrumentos das chamadas novas tecnologias:

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Grau de afinidade com o uso de computadores.	1	2	7	11	2
Acesso a computador com internet.	0	3	5	8	7

Quadro 16 - Detalhe das respostas ao questionário: Limitações decorrentes da mediação digital.

Todavia, o conceito de nativos digitais (PRENSKY, 2001) (cf. subseção 2.3.4), que apresenta os membros das novas gerações como nativamente dotados

para o uso dos recursos das novas tecnologias e para a interação por meios digitais, é questionado por esses relatos, ao menos como realidade absoluta:

*“A maioria usa o computador com certa facilidade. Só uma aluna disse que não tinha computador, que não tem facebook, que não usa, que só estava entrando na internet quando estritamente necessário, para esta matéria.”
Monitora (Entrevista, em 06.07.12)*

*“Uma aluna propôs inclusive, no grupo focal on-line, que a participação digital não devia ser obrigatória. Essa aluna é bem diferente da maioria, pois costuma escrever seus trabalhos à mão para só depois digitar, tal é sua resistência ao computador. Não gosta de computador e não participa de rede social. **Eu não esperava encontrar esse tipo de resistência. (...) A gente acha que os mais velhos terão mais resistência ao on-line. E em muitos casos não é bem assim. Os alunos mais novos sentem falta do grupo, de estarem todos juntos presencialmente. Intercalar uma aula presencial a cada aula on-line fariam os alunos se sentirem mais confortáveis.**” Professora (Entrevista, em 06.07.12) (grifos meus)*

Um dos alunos apontou ainda a própria mediação on-line como fator desfavorável às interações, considerando que a inexistência na dimensão digital de recursos disponíveis na interação face a face dificultaria uma comunicação mais eficaz. Porém, mais do que demarcar caracterizações da comunicação eletrônica, essa perspectiva do participante aponta para a necessidade de que estejam presentes elementos como a noção de pertencimento e as atitudes positivas em relação ao grupo para que o aluno se engaje emocionalmente nas atividades de aprendizagem propostas (DUNLEAVY; BISHOP, 2009; HARRIS, 2008) (cf. subseção 2.3.1.3).

*“A interação aluno-aluno foi muito ruim para mim. Achei muito confuso e não produtivo. (...) As discussões em fórum foram a pior parte. Não gosto de discussões on-line, pois não tem como saber quando alguém está sendo ofensivo ou não e assim é impossível manter uma discussão saudável.”
Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.12)*

É inegável que na comunicação mediada por computador (CMC) alguns canais de comunicação característicos da comunicação face a face, como a linguagem corporal, não estão presentes. Por isso, comumente, busca-se superar esse tipo de desvantagem da comunicação mediada por computador (CMC) em relação à presencial com o uso de elementos paralinguísticos como os *emoticons*, convenções construídas para representar emoções faciais com caracteres do teclado (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011). Recursos como o uso de fotos e informações complementares nos perfis também visam minimizar o distanciamento característico das interações on-line.

Outra questão mais específica envolvendo as dificuldades da comunicação on-line refere-se ao fato de que em um grupo mais numeroso de alunos em um fórum de participação obrigatória, a discussão de um mesmo texto ou item tende a se esgotar após algumas etapas dos debates, por mais rico que seja o conteúdo de partida. No curso investigado, esse esgotamento foi percebido de forma mais acentuada pelos participantes no fórum “Comentários sobre a notícia”, quando um único texto foi submetido à discussão para todo o grupo de alunos.

“Como muitos já disseram aqui, o tema da notícia é muito interessante e também contagiante (...).” Amanda (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 04.05.12) (grifo meu).

Como já foi dito, o tema da notícia é bastante interessante e atual (...).” Karina (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 07.05.12) (grifo meu).

“Como todos já falaram o texto é muito interessante e passado de uma forma clara (...).” Giovana (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 09.05.12) (grifo meu).

Alguns estudantes serviram-se das perspectivas mais comuns dentre as apresentadas pelos demais participantes como elemento textual para introduzir suas próprias falas, tentando diferenciá-las das demais. Outros estudantes, especialmente os que interagiram em uma fase mais avançada das discussões, referiram-se à dificuldade de ser original ou à inevitabilidade de se repetir algo que já houvesse sido dito no contexto da discussão:

“Como muitos comentários já foram feitos, provavelmente meu post será um pouco redundante (...).” Gilberto (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 10.05.12) (grifo meu).

“Considerando todos os posts acima, acho que devo acrescentar que concordo com tudo o que foi dito em relação às fontes serem seguras e prestigiadas e à estruturação do texto (...).” Fabiana (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 10.05.12) (grifo meu).

“Bem, já falaram muito sobre o assunto. Realmente a matéria é muito boa. (...)” Laerte (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 10.05.12) (grifo meu).

“Além de interessante e também aquele tipo de texto que gera bastante discussão e debate afinal não é o tipo de coisa que dá pra chegar a um ponto final não eh?” Marta (Fórum “Comentários sobre a notícia acima”, em 29.05.12) (grifo meu).

Ao planejar suas propostas para o curso, a professora mostrou-se atenta a esse risco, embora tenha minimizado a ocorrência do problema no caso específico

do fórum em pauta, observando que embora se tratasse de um mesmo texto os alunos deveriam discutir diferentes aspectos a partir dos mesmos.

“Em alguns casos, como no caso da discussão da notícia, houve um único texto, mas cada aluno deveria discutir um ponto diferente desse mesmo texto. Mas em vários outros tópicos, os textos propostos eram diferenciados. Mas não avaliei mais detalhadamente se houve esgotamento em alguma atividade e o aluno precisou acessar e postar “qualquer coisa” porque era obrigatório.” Professora (Entrevista, em 06.07.12)

A monitora, por sua vez, não levou em conta essa possibilidade de superposição de pontos de vistas nas discussões ocorridas, valorizando o acerto na seleção do texto e o engajamento dos alunos nas interações que ocorreram nesse fórum de discussão:

“Depois a gente fez um fórum sobre notícia, com uma novidade otimista sobre a cura do câncer. (...) Como colocamos um único texto para todos discutirem, a interação foi muito legal, por ser novidade, por ser otimista, por ser da área deles. (...) Dava para ver que um estava lendo o que o outros escreviam para comentar, e não apenas lendo a notícia.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

Uma possível estratégia para minimizar esse esgotamento nos debates em fóruns é organizar as discussões por grupos menores de alunos ou utilizar mais de um texto ou tópico no fórum para subdividir as discussões.

2) Desequilíbrio entre on-line e presencial

As interações no componente on-line integravam-se com frequência às atividades presenciais, uma vez que o curso era semipresencial. Orientações prévias para uma aula presencial eram apresentadas on-line e atividades presenciais eram concluídas no componente digital, onde era possível maior flexibilidade de tempo.

“Como não conseguimos corrigir todos os títulos em sala, a professora propôs que façamos isso num fórum. Por favor, postem 1 título com uma tradução. Os colegas vão comentando as traduções até chegarmos a um consenso sobre as respostas de cada um deles, ok? Beijós.” Monitora (Fórum “Correção de títulos de artigos científicos com falsos cognatos”, em 30.04.12)

Embora essa integração fosse vista como potencialmente positiva pela maioria, pela agilidade proporcionada à comunicação, em alguns momentos, essa interpenetração das duas esferas do curso confundiu os estudantes, talvez por estarem ainda pouco habituados ao uso de uma plataforma digital de ensino-

aprendizagem:

“Tenho que admitir que o componente virtual combinado com o presencial me confundiu um pouco no início, pois no sistema pedia para imprimir e levar algo para a sala de aula, e outras vezes começamos uma atividade em aula que deveria ser terminada online.” Lara (Grupo focal, em 03.07.12)

Essas perspectivas confirmam a constatação de que o equilíbrio entre o presencial e on-line no ensino semipresencial é um desafio comum ao se definir o desenho de um curso nessa modalidade (VERKROOST ET AL, 2008). Ademais, algumas dificuldades constatadas na dosagem dessas proporções no contexto investigado se mesclaram à rejeição inicial manifestada à proposta de ensino semipresencial da disciplina. Essas perspectivas emergiram a partir de observações dos estudantes a respeito da modalidade, ainda que não estes não tivessem experiência prévia com a modalidade:

“No início houve uma resistência grande dos alunos, e alguns vieram falar comigo pedindo, por favor, para não terem que participar on-line.” Professora (Entrevista, em 06.07.12)

“Não gosto muito do ambiente on-line. Prefiro aulas presenciais.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

A monitora, ao ser entrevistada, relatou dificuldades anteriores com o uso de um componente on-line em um curso semipresencial, quando foi aluna em uma disciplina da graduação. Em função dessas experiências negativas, receava resultados negativos quanto à utilização do AVA no contexto da disciplina em que atuaria como monitora:

*“Quando estudei usando o Moodle pela primeira vez, no segundo período (estou no terceiro), todos os alunos se sentiram sobrecarregados com as atividades on-line, porque se tratava de um texto que era revisado primeiramente pelos colegas, depois pela monitora e por último pela professora, e essas sucessivas etapas pareciam repetitivas. Não gostei muito da experiência. **Sentíamos que era muita coisa e a toda hora.** (...) Quando soube que neste curso parte das aulas presenciais seriam substituídas por aulas on-line, fiquei com receio de que isso não fosse funcionar bem. **Seriam poucas aulas, uma aula por semana, e ainda reduzir colocando uma aula virtual, diminuindo os encontros.**” Monitora (Entrevista, em 06.07.12) (grifos meus)*

No entanto, após encerrado o curso investigado, o relato da monitora apresentou uma visão geral positiva do uso do ambiente virtual de aprendizagem pesquisado, considerando que o desenho do AVA teria sido adequado às necessidades dos estudantes, ainda que expressando certa dúvida quanto à

validade de suas conclusões se relacionarem ao ponto de vista onde se encontrava, como professora em formação e não como aluna.

“Hoje minha visão sobre o Moodle mudou bastante. [...] Pela minhas experiências, percebo agora que o Moodle pode ser usado de diferentes maneiras. [...] Acho que o fato do curso ser semipresencial, com uso do Moodle, fez toda a diferença na sobrecarga sobre os alunos. [...] Acho que essa é a melhor forma de usar o Moodle. Não sei se pelo fato de eu estar do outro lado agora, eu queria realmente ter outra experiência como aluna de um curso semipresencial para ver se minha opinião continuaria a mesma.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

No entanto, os alunos, no caso da disciplina pesquisada, apresentaram opinião diferente da monitora a respeito desse tema, afirmando a maioria que se sentiu sobrecarregada pela quantidade de atividades propostas para o ambiente on-line. É importante, porém, frisar que não foi manifestada rejeição da maioria dos estudantes à utilização do componente on-line em si, mas **à proporção de atividades realizadas a distância** em relação às aulas presenciais (grifo meu).

“Os foruns e as atividades foram bem interessantes mas seria bom se houvesse mais atividades feitas em sala ao inves de quase todas ficarem para o moodle.” Marta (Grupo focal, em 05.07.12)) (grifo meu)

“Achei a proposta do Moodle boa, porém achei que foram muitas aulas nesta plataforma, o que me cansou um pouco. Gostaria que tivéssemos tido mais aulas presenciais.” Keila (Grupo focal, em 05.07.12) (grifo meu)

*“Como ponto negativo da disciplina, concordo com a Carmem, acho que a quantidade de aulas virtuais é muito grande. Na minha opinião, **a maioria das aulas deveriam ser presenciais**, com atividades em sala de aula valendo ponto.” Amanda (Grupo focal, em 23.06.12) (grifo meu)*

“Os fóruns foram uma boa atividade. Mas ter tantas atividades obrigatórias on-line foi um pouco pesado.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.13) (grifo meu)

*“Ter **menos atividades obrigatórias no Moodle** diminuiria o índice de faltas dos alunos, uma vez que **é mais fácil lembrar de vir a aula do que entrar no site.**” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12) (grifos meus)*

Cabe registrar ainda que a carga horária de aulas a distância no curso investigado ultrapassou o total proposto inicialmente em relação à carga presencial, uma vez que a proporção prevista pelo desenho instrucional da disciplina era de 50% para cada modalidade. A professora do curso apontou esse fato para justificar a percepção dos alunos de que houve sobrecarga no âmbito on-line, reconhecendo a necessidade de intercalar mais aulas presenciais com aulas a distância em uma nova edição do curso e ressaltando a dimensão mais integradora que a interação

presencial apresenta para os participantes de um curso dessa natureza, segundo suas observações do grupo:

“Outro ponto seria e intercalar mais aulas presenciais com as aulas on-line. Tentamos equilibrar meio a meio neste semestre, mas precisei participar de cinco congressos durante esse período. Por isso às vezes ficávamos um tempo maior sem nos encontrarmos presencialmente. Intercalar seria mais positivo. Para cumprir o calendário, contamos também os períodos de feriado como aulas on-line, após consultados os estudantes.” Professora (Entrevista, em 06.07.12)

3) Interações sem mediação docente

Uma das propostas características para o ensino a distância contemporâneo é a ênfase no papel do estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem (JONASSEN, 1997; MERRILL, 1991; REIGELUTH, 1999; GUSTAFSON, BRANCH, 2002; FILATRO, 2004). O papel a ser assumido pelo professor na EaD, a partir dessa abordagem, seria o de facilitador que medeia e incentiva as ações autônomas do estudante no âmbito das unidades didáticas, perspectivas que foram assumidas pela professora e pela monitora ao implementarem o curso investigado:

*“Eu gosto e tenho facilidade para trabalhar com ensino on-line. Adoro ver o que os alunos estão postando, ver que eles estão participando, que estão fazendo as atividades sozinhos, **me agrada mais talvez do que agrada aos alunos**. Por isso tento colocar cada vez mais aula on-line, **porque vejo que a aula on-line me tira do foco e coloca o aluno**. É o aluno que busca, é o aluno que faz, e eu me sinto como um guia e alguém que está tentando motivar. (...) Um dos pontos que nos preocupou muito desde o início, foi que deveriam ser os alunos, e não nós a pesquisar os textos na internet. É a área deles, que saberiam melhor do que nós o que seria mais útil e relevante. Assim, como foram eles a buscar, a variedade de textos era grande, e eles puderam comentar sobre vários textos diferentes.(...) **Trabalhar on-line dá muito mais trabalho para todo mundo, inclusive para mim**. É bem mais fácil dar uma resposta pronta ao aluno do que indicar sites onde ele deverá pesquisar essa resposta. Mas eu não estarei ao lado do aluno o tempo todo, e ao pesquisar no site **ele aprenderá a construir seu conhecimento de forma mais autônoma**.” Professora (Entrevista em 06.07.12) (grifos meus)*

***E nisso o Moodle exige muito, porque lá ele [o aluno] tem que se colocar, senão ele não está participando da aula. A carinha dele tem que aparecer, ele tem que dizer alguma coisa.”** Monitora (Entrevista, em 06.07.12) (grifo meu)*

Todavia, a maioria dos alunos do curso, mesmo reconhecendo positivamente aspectos como a facilidade para interações favorecida pelo uso de um componente on-line (cf. subseção 4.2.1), deixou claro que não prescinde da

mediação mais direta do professor quando da apresentação de conteúdos, procedimento que associam à interação presencial com o docente da disciplina (cf. item 2 desta subseção):

*“A interação aluno-conteúdo foi um pouco menos eficaz do que eu esperava. **Sempre achei melhor ter aula com professor do que ter aulas de slide.**” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.13) (grifo meu)*

“As atividades feitas e discutidas em sala de aula foram mais proveitosas. Porque a interação pessoal professor-aluno é fundamental para facilitar a aprendizagem e a capacidade de discussão.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, 06.07.13)

“Na minha opinião, as aulas presenciais geraram maior resultado no aprendizado.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.13)

Tal informação confirma a perspectiva de Anderson (2003) a respeito da interação aluno-professor, quando a considera a mais prezada pelos estudantes dentre todos os tipos de interação em um ambiente digital de ensino-aprendizagem.

4) Grande volume e complexidade das atividades on-line

O volume de interações propostas no ambiente on-line (cf. subseção 4.1) foi quase unanimemente considerado excessivo pelos estudantes que reclamaram da sobrecarga provocada pelo volume de atividades realizadas no componente digital.

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:					
	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Quantidade de atividades a distância.	6	16	0	1	0
Nível de dificuldade das atividades a distância.	1	7	14	1	0

Quadro 17 - Detalhe das respostas ao questionário: Volume e complexidade das atividades on-line.

Esta posição foi destacada pelos alunos quando se manifestaram sobre o curso no grupo focal on-line, onde a dimensão e a natureza das atividades propostas foram consideradas inadequadas pela maioria dos estudantes:

“A disciplina realmente nos demandou bastante tempo. Muitas vezes as atividades online semanais consumiam mais tempo do que aquele que

costumamos dedicar às outras matérias.” Laerte (Grupo focal, em 08.07.12)

“A disciplina foi bastante trabalhosa e tivemos alguns exercícios bem cansativos como o do “abstract.” Amanda (Grupo focal, em 06.07.12)

“Vou concordar com vocês, mesmo a parte virtual sendo em teoria mais confortável porque teríamos mais tempo para finalizar as tarefas e tirar dúvidas, na realidade ficou meio puxado.” Marta (Grupo focal, em 06.07.12)

A professora, ao analisar os pontos de vistas dos estudantes a respeito das atividades on-line, reconheceu a validade das perspectivas dos alunos a respeito da sobrecarga ocorrida. Porém, a docente relacionou a receptividade negativa dos discentes ao volume de atividades on-line também a aspectos contextuais das suas experiências educacionais e a características que julgava intrínsecas ao ensino a distância:

*“Eu imaginava para cada aula on-line a duração de uma aula e meia presencial mais uma tarefa. Isso equivaleria a duas horas de aula on-line. Talvez pelo fato dos alunos não terem nenhuma outra disciplina em ambiente digital exceto a nossa, esse tempo investido na aula on-line tenha parecido muita coisa para eles. **A maioria dos alunos do curso não tinha experiência anterior com ensino a distância. (...) Creio que a resistência ao ambiente on-line se deveu ao fato de os alunos não estarem habituados a usá-lo e de perceberem que dá muito trabalho.** Os alunos de Biologia, segundo relataram, estão acostumados a irem para a sala de aula e os professores darem palestras. O professor fala, fala, fala, com aquele monte de slides, e os alunos têm uma quantidade gigantesca de material para estudarem para as provas nas quais serão aprovados ou reprovados. Quando percebem, em nosso caso, que terão que acessar o ambiente on-line para fazer atividades diferentes a cada tópico, há resistência, **pois eles percebem que vão precisar trabalhar muito.**” Professora (Entrevista, em 06.07.12) (grifos meus)*

A monitora não achou que houve sobrecarga de atividades on-line em proporção às presenciais no curso objeto da investigação, considerando que a carga horária a distância se destinou basicamente a substituir a respectiva carga horária de aulas presenciais.

*“Acho que aos poucos, da forma como introduzimos, ficou bom. A gente cobrou mais agora, para o trabalho final do curso, que foi realmente um trabalho “mais trabalhoso” [...]. **Mas como o trabalho substituiu aulas presenciais, não houve sobrecarga. Acho que foi o ideal que tinha que ser.**” Monitora (Entrevista, em 06.07.12) (grifos meus)*

Porém, diante do *feedback* negativo dos estudantes quanto ao volume de atividades, a professora afirmou pretender implementar possíveis mudanças em uma nova edição do curso, reconhecendo que algumas propostas de atividades envolviam vários procedimentos interligados, o que lhes aumentava a complexidade

e demandava mais tempo para execução:

“Pretendo, em uma nova edição do curso, sobrecarregar menos os alunos, exigindo menos em termos de tarefas. No caso das tarefas, por exemplo, algumas vezes os alunos precisavam fazer uma tarefa, postar um arquivo e além disso comentar no fórum. Talvez só participar do fórum já seja suficiente, especialmente se a turma for composta de alunos com conhecimento intermediário ou avançado da língua. Professora (Entrevista, em 06.07.12)

Ainda tratando do mesmo tema, a monitora sugeriu que os estudantes pareciam não se sentirem tão confortáveis ao realizarem atividades mais reflexivas e que exigiam mais autonomia, como algumas interações propostas no curso demandavam, em virtude de tais práticas não lhes serem habituais:

*“Percebi no grupo focal on-line que a atividade dos falsos cognatos foi bastante mencionada pelos alunos. Eles gostaram, acharam importante e aprenderam com ela. Esta aula e a de estratégias de leitura foram **aulas mais expositivas e conteúdos mais teóricos, às quais acreditamos que os alunos estejam mais acostumados, o que também explica uma maior receptividade por parte deles desse tipo de apresentação didática.** Às vezes o aluno fica mais confortável só “absorvendo”, acha que está aprendendo mais do que se tivesse o trabalho de pensar junto.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12) (grifos meus)*

Cabe registrar que algumas das crenças atribuídas aos alunos do curso pelas docentes no que se refere a práticas educacionais mais centradas na atuação do professor, emergiram no discurso dos próprios estudantes, como no trecho abaixo apresentado por uma aluna no grupo focal on-line, que caracteriza os contrastes verificados no curso. A aluna percebeu e relatou com clareza uma mudança de paradigma entre as práticas ocorridas durante as aulas presenciais das diversas disciplinas do curso de Biologia e as aulas on-line do curso de inglês instrumental.

Neste período, os alunos já construíram um método próprio de aprendizado, quero dizer, no caso da biologia, os alunos já se acostumaram com as aulas massivas de conteúdo e com o decorar para a prova. E aí de repente vem uma disciplina em que a gente tem que ler toda semana alguma coisa, postar alguma coisa... é meio que um “choque”” Lara (Grupo focal, em 03.07.12)

É importante registrar que dentre as atividades **propostas no ambiente on-line**, nem todas se destinavam a serem **executadas propriamente no âmbito do componente digital ou com utilização direta de seus recursos**. Algumas tarefas não circunscritas ao horário das aulas presenciais, a exemplo de determinadas

produções textuais, não se constituíam necessariamente em atividades on-line, ainda que também pudessem ser consideradas atividades a distância.

Essas características levaram a maioria dos alunos a identificarem toda e qualquer tarefa proposta por meio da plataforma digital como “atividades on-line”, embora alguns poucos as diferenciasssem. Ainda assim, também os alunos que distinguiram as **atividades a serem realizadas no Moodle**, como a participação em fóruns de discussão, de atividades **cujo roteiro para execução fora apresentado no Moodle**, consideraram que houve sobrecarga no volume final de tarefas a serem executadas **fora dos horários de aulas presenciais**.

*“Olá! Assim como Carla, achei a disciplina um pouco trabalhosa! **Muitas tarefas foram passadas para serem feitas em casa** que nos exigiam muito tempo de comprometimento, e além dessas tarefas ainda tinham as **postagens aqui no moodle**.” Renata (Grupo focal, em 21.06.12) (grifos meus)*

5) Dificuldade de gerenciamento do tempo disponível

A equação entre tempo disponível e tempo necessário ao uso do componente on-line é questão bem presente no contexto do ensino a distância (LEFFA, 2010) e, por consequência, no ensino semipresencial, onde assume características mais específicas pelo contraste entre as dimensões on-line e presencial que se fazem simultaneamente presentes nesta modalidade (cf. item 2 desta subseção).

No contexto investigado, a dificuldade de gerir o tempo disponível para participar de um número significativo de atividades on-line ao longo do curso representou um ponto de dificuldades para os estudantes. Porém a questão não decorreu apenas de uma única causa, conforme é possível verificar nos comentários apresentados pelos alunos nos dados pesquisados.

Primeiramente emergem aspectos culturais (cf. itens 2 e 4 desta subseção) relativos às práticas necessárias para que o alunos se ajustassem às características diferenciadas do ensino a distância. A modalidade demanda maior autonomia na gestão do próprio processo de aprendizagem pelo estudante e consciência de que as atividades on-line podem exigir tanto ou mais tempo do que aquelas que são propostas por meio de uma aula presencial:

*“Pelo menos **eu não estava acostumada a tomar tempo para estas atividades**. Apesar de tudo, foi bem proveitoso ter parado para pensar em algumas questões importantes da base da compreensão de texto e outros.”* Lara (Grupo focal, em 03.07.12)(grifo meu)

“Os conteúdos menos proveitosos foram as atividades no moodle, pois levaram muito tempo.” Aida (Questionário, em 06.07.12)

Outro aspecto contextual específico do curso investigado a ser levado em conta é a existência de outras atividades da graduação com as quais os alunos estariam envolvidos concomitantemente às da disciplina investigada e que também demandavam quantidades expressivas de seu tempo disponível:

“Acredito que disciplina poderia ser menos trabalhosa, levando em conta que no 5º período além de termos outras matérias nós estagiamos”. Cleonice (Grupo focal, em 10.07.13).

“Já que muitos acabam tendo tarefas pesadas de outras disciplinas também fora estagios e trabalhos que normalmente ocupam a maior parte do dia deixando pouco tempo para resolver todo o resto.” Marta (Grupo focal, em 05.07.12)

Diante da necessidade de melhor gerir o tempo disponível para as atividades acadêmicas, fossem elas on-line, fossem elas presenciais, os alunos reconheceram que necessitavam desenvolver estratégias específicas de produtividade, como conseguir ler melhor e mais rápido. Paradoxalmente, os discentes também alegaram que a sobrecarga habitual de tarefas lhes impedia de investir tempo para desenvolverem tais competências:

*“Pois é, também tenho que renovar esse hábito de leitura! De fato ler é **extremamente** importante.”* Renata (Fórum “Food for thought”, em 02.05.12) (grifo do texto original)

“Esse é justamente o problema, Renata. A faculdade já absorve tanto o nosso tempo, que sempre é difícil se libertar um pouco para se dedicar a outras coisas.” Wilson (Fórum “Food for thought”, em 02.07.12)

É necessário ir muito mais além e desenvolvermos estratégias para melhor compreensão e aproveitamento do que estamos lendo ou estudando. É importante até para economizar tempo quando temos muita coisa para ler! Amanda (Grupo focal, em 05.07.12)

Além desses fatores, dado que a própria professora do curso reconheceu que ocorreu sobrecarga de atividades on-line no curso, em maior ou menor grau, e que algumas dessas tarefas poderiam ser menos complexas (cf. item 4 da presente subseção), é também razoável que os estudantes tenham considerado os prazos insuficientes para a execução das tarefas propostas:

“O prazo para upload das atividades era, por vezes, curto.” Aluno(a) que preferiu não se identificar (Questionário, em 06.07.12)

Comprovando essa perspectiva, o prazo para conclusão e apresentação do trabalho final do curso foi renegociado entre estudantes e docentes resultando na sua prorrogação:

“Olá, Monitora, pelo que li aqui, na última aula presencial não havia entendido realmente como seria a etapa final do trabalho. Cada um de nós terá que ler 4 artigos em inglês e responder 20 perguntas sobre eles em 3 dias, do 11/06 ao dia 14/06? Acho que está um pouco apertado, não? Bjs.” Amanda (Fórum de dúvidas do tópico “Artigos Científicos”, em 09.06.12)

“Também achei um pouco apertado...” Jennifer, referindo-se ao comentário de Amanda (Fórum de dúvidas do tópico “Artigos Científicos”, em 10.06.12)

“Amanda e Jennifer, bom... na verdade são 4 dias, né? E não precisam ler os textos na íntegra. Podem partir das questões de seus colegas e buscar as respostas, evitando ler, portanto, partes menos relevantes do texto. De qualquer modo, vou conversar com a professora e ver o que ela acha de adiarmos nossa aula presencial, mas não posso garantir nada. [...] Beijos.” Monitora respondendo a Amanda e Jennifer (Fórum de dúvidas do tópico “Artigos Científicos”, em 10.06.12)

Todavia não se pode minimizar a constatação de que a prática da procrastinação de tarefas se revelou prática habitual de grande parte dos estudantes, fosse causada pela sobrecarga de atividades ou condicionada por determinantes culturais. Os sucessivos protelamentos levavam os estudantes a finalizarem as tarefas apenas nos últimos limites dos prazos estabelecidos, o que também dificultava o gerenciamento do próprio tempo e interferia negativamente na qualidade final do resultado da tarefa.

“Se os alunos participam da aula on-line, ela tem o mesmo peso da aula presencial. Mas se eles demoram a entrar [no ambiente on-line] e fica aquela coisa muito corrida... Isso acontece muito com os prazos: o aluno deixa para entrar no último dia e se a interação é pelo fórum, precisa ter aquela discussão que não pode ser no último dia. (...) “A maioria deixa as atividades para a última hora. Verificávamos na plataforma que a maioria dos alunos enviava as atividades duas horas antes do prazo final. E os prazos eram bem razoáveis, em média de dez dias de antecedência para cada atividade, por vezes estendidos até duas semanas.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

Um dos alunos, habituado a concluir suas tarefas nos últimos limites dos prazos, registrou sua dificuldade específica com os horários de encerramento para as atividades on-line, comentando suas questões específicas quanto à administração do próprio tempo no questionário que respondeu, que a monitora comenta a seguir:

Um ponto negativo, para mim pelo menos, foi o prazo de entrega das lições. Eu tenho hábito de fazer os trabalhos durante a madrugada, então o horário de 23:59 não me favoreceu muito... Enfim, é uma questão de costume. Nada que não seja possível de se adaptar e organizar.” Laerte (GF) (Em 08.07.13)

“Inicialmente, estabelecemos o prazo das atividades até meia-noite de um determinado dia. Alguns alunos se confundiram achando que o prazo se referia ao dia seguinte ao que de fato havia sido marcado para a atividade. Alteramos o prazo então para 23h55, para evitar este tipo de confusão, embora isso houvesse sido esclarecido em aula.” Monitora (Entrevista, em 06.07.12)

Contudo, apesar dessas dificuldades relatadas pelos alunos para gestão do tempo necessário às atividades digitais do curso, a professora do curso constatou que a maioria dos estudantes realizou as tarefas propostas com eficácia e dentro dos prazos solicitados.

“Os alunos apresentaram bastante senso crítico e de responsabilidade, cumprindo com suas obrigações nos prazos propostos.” Professora (Entrevista, em 06.07.12)

4.2.3 Análise do ambiente investigado à luz da Teoria da Atividade

Na presente subseção utilizarei referenciais conceituais provenientes da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), cujas linhas gerais e o conceito de engajamento foi apresentado na subseção 2.3.3 do presente trabalho, para trazer uma nova perspectiva sobre a segunda pergunta de pesquisa retomada a seguir:

Na perspectiva dos participantes, quais fatores e aspectos dificultaram e quais favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem desse curso semipresencial?

Os construtos teóricos da TASHC permitem estudar contextos de ensino-aprendizagem a partir de uma abordagem holística, uma vez que procuram representar a atividade como uma prática da vida real (ENGESTRÖM, 2001), enquanto outras abordagens do tema frequentemente apresentam visões fragmentadas (LEFFA, 2004). Os referenciais da TASHC podem ser utilizados como arcabouço a fim de se compreender o contexto, os propósitos e as motivações para a atividade e para analisar os instrumentos mediadores envolvidos no sistema

de atividade (JONASSEN; ROHRER-MURPHY, 1999). Desse modo, busca-se um modelo para análise de como todos esses componentes se inter-relacionam e se afetam mutuamente em um sistema de atividade humana, representado graficamente pelo diagrama proposto por Engeström (2008) a seguir:

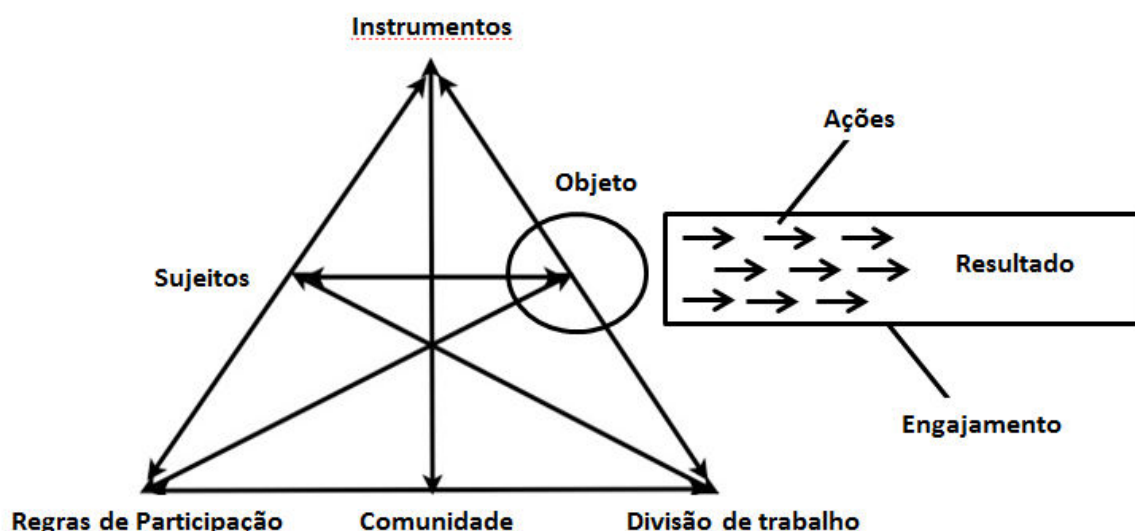


Figura 27 – Modelo de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 2008).

No presente trabalho, recorro à TASHC para descrever o contexto da pesquisa relacionando-o aos componentes de um sistema de atividade, conforme recomendado por Murphy e Rodriguez-Manzanares (2008), a fim de identificar contradições relacionadas ao engajamento dos estudantes nas interações on-line investigadas. Considerarei a disciplina de Inglês Instrumental I como um sistema de atividade em que o objeto é a habilidade de leitura de textos acadêmicos em inglês e o resultado esperado é o desenvolvimento dessa habilidade. Apesar de a disciplina incluir um componente presencial e outro on-line, tendo em vista minha pergunta de pesquisa, focalizarei em minha análise o ambiente on-line do referido sistema de atividade e as relações entre esse ambiente e o ambiente presencial. O diagrama abaixo representa graficamente os elementos do sistema em questão, que serão discutidos a seguir:

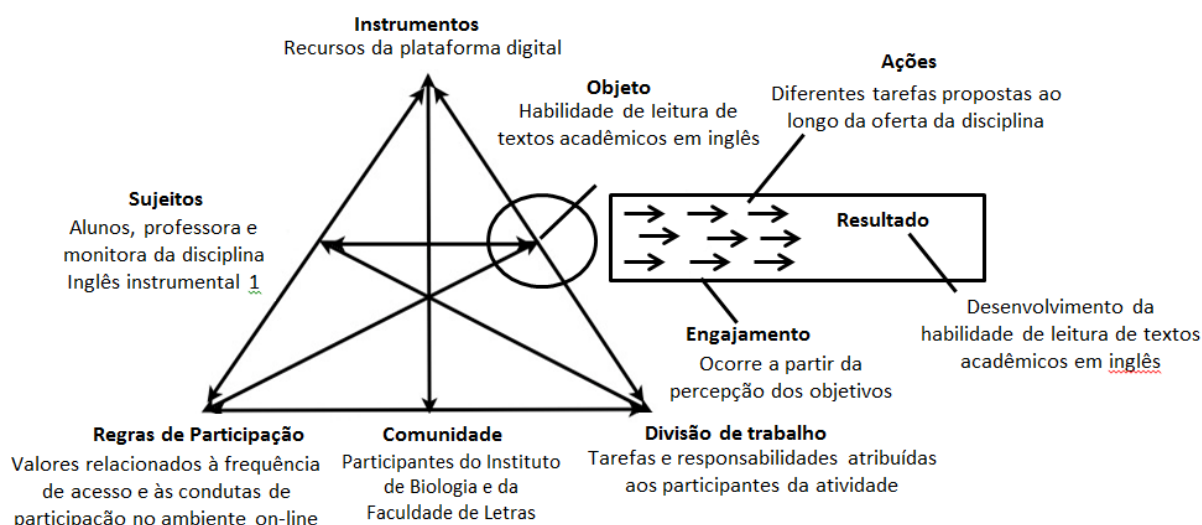


Figura 28 – Representação do contexto da pesquisa segundo o modelo de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 2008): Disciplina de Inglês Instrumental I

Nesse sistema de atividade, os sujeitos são os participantes (alunos, professora e monitora) da disciplina Inglês Instrumental I – Biologia oferecida no primeiro semestre de 2012 (cf. subseção 3.2.4) e a comunidade é compreendida como todos os participantes do Instituto de Biologia (do qual fazem parte os alunos) e da Faculdade de Letras (da qual fazem parte a professora e a monitora).

Considerando o componente on-line da disciplina, os principais instrumentos mediadores da atividade foram os diferentes recursos disponíveis na plataforma digital (cf. subseção 3.2.2). Dentre as ferramentas utilizadas na plataforma on-line, encontravam-se as diversas funcionalidades do Moodle, como os fóruns de discussão e o *upload* de tarefas, além dos textos apresentados em diferentes gêneros textuais e suportes, como as apresentações eletrônicas e os vídeos, acrescidos de todas as interações on-line dos participantes ocorridas no ambiente virtual de aprendizagem criado para o curso.

Com relação aos gêneros de textos que mediam o sistema de atividade, cumpre destacar que, embora os objetivos gerais da disciplina fossem antecipadamente definidos, os gêneros textuais a serem trabalhados foram negociados entre os discentes e docentes da disciplina no começo do curso, o que pesou favoravelmente para que os componentes da atividade se ajustassem melhor às necessidades dos sujeitos participantes (cf. subseção 4.2.1).

A divisão de trabalho, elemento que se refere às tarefas e responsabilidades

atribuídas aos participantes da atividade, incluiu a divisão de tarefas entre professora, monitora e estudantes inscritos no curso. A professora dividiu atribuições com a monitora, que ficou responsável pela moderação do ambiente on-line sob a supervisão direta da professora, que também interagiu com os estudantes na plataforma regularmente. Essa divisão de tarefas diminuiu a sobrecarga de trabalho que muitas vezes ocorre quando o curso inclui, além das aulas presenciais, um ambiente virtual de aprendizagem. Por outro lado, tal divisão aumentou a disponibilidade docente, o que foi percebido pelos estudantes como fator favorável ao seu engajamento nas interações on-line (cf. subseção 4.2.1).

Além da dimensão meramente quantitativa, a divisão de trabalho no grupo também envolveu a negociação de papéis entre os participantes, onde a professora e a monitora, mediante o desenho adotado para o curso, solicitaram posturas mais autônomas por parte dos estudantes quando da realização das tarefas propostas.

Surgiu então uma contradição, uma vez que os alunos, aparentemente mais habituados a desempenharem papéis menos centrais em suas práticas acadêmicas, dividiram-se em relação a essa proposta. Por um lado, encararam-na como favorável às interações no ambiente on-line pela percepção do desenvolvimento da própria autonomia e pelos resultados positivos constatados em termos de aprendizagem. Porém, por outro lado, ressentiram-se do maior empenho e disponibilidade que essa posição lhes exigia, reclamando do elevado comprometimento de tempo e esforço que as diversas tarefas on-line no curso lhes demandaram.

Algumas regras gerais previstas para a participação na atividade foram explicitadas pelas docentes no início da utilização do componente on-line e reforçadas no decorrer do curso, quando necessário. Entre essas regras, havia os roteiros para as produções dos alunos, o estabelecimento de prazos para as participações no ambiente on-line, e também aquelas que se referiam ao modo de participação nos fóruns de discussão, que previam e solicitavam a interação entre os participantes. Porém, após apresentadas as primeiras propostas de tarefas no contexto do componente on-line sem que houvesse a adesão dos estudantes desejada pelas docentes, a professora responsável pelo curso decidiu fazer uma importante alteração nas regras de participação, passando a valorar as interações on-line no curso como registros de frequência e avaliação.

Essa obrigatoriedade de participação no ambiente virtual, implícita na

medida imposta pela professora do curso, efetivamente intensificou a adesão dos estudantes às interações propostas pelo componente digital. Porém, como o planejamento do curso previa uma gama bastante variada de gêneros textuais como conteúdos a serem trabalhados, havia um significativo número de tarefas nas quais os alunos deveriam participar de forma obrigatória, sendo algumas de natureza razoavelmente complexa, conforme relato da própria professora (cf. subseção 4.2.2).

Esse caráter compulsório da participação contribuiu para o engajamento comportamental dos alunos nas interações on-line (cf. subseção 2.3.1.1). Porém, essa mesma obrigatoriedade pode ter contribuído negativamente para seu engajamento emocional (cf. subseção 2.3.1.3), tendo em vista o nível de rejeição ao volume e complexidade das atividades manifestado nos dados gerados.

A atividade é realizada através de ações, que se subordinam ao objeto do sistema de atividade, direcionadas por múltiplas forças que fluem paralelamente ou de modo divergente (ENGESTRÖM, 2008), como ocorreu na contradição verificada a partir das reações às alterações das regras de participação. Essas forças se relacionam à percepção dos objetivos da atividade e das ações que lhes são subordinadas por parte dos sujeitos, que no caso eram os alunos. As ações eram representadas no sistema em questão pelas diferentes tarefas propostas aos estudantes ao longo do curso e o resultado da atividade esperado pelos participantes era o desenvolvimento de competências para leitura escrita de textos acadêmicos em língua inglesa nas diversas áreas da Biologia.

Nas relação com as práticas inerentes a essas ações, outra contradição no sistema de atividade ocorreu com relação às percepções dos estudantes sobre o uso do componente on-line do curso. A maioria dos alunos, a despeito de alguns poucos que relataram não se sentirem confortáveis com a utilização regular de computadores e da internet, reconheceram como positiva a utilização da plataforma Moodle para as suas interações não-presenciais no âmbito da disciplina. Os discentes constataram que o uso do AVA lhes proporcionava vantagens como maior flexibilidade de tempo para as tarefas e mais praticidade para enviar suas produções através do ambiente on-line.

Contudo, os estudantes concomitantemente fizeram algumas restrições a limitações comunicativas intrínsecas das interações on-line e encararam como negativo o predomínio de interações aluno-conteúdo por meio digital em detrimento de interações do mesmo gênero previstas para o contexto presencial, cuja carga

horária foi reduzida devido a questões relacionadas ao calendário acadêmico. Como consequência, os alunos reivindicaram maior volume de interações presenciais de um modo geral e mais interação aluno-professor em relação ao volume de interações aluno-conteúdo, que haviam sido o principal modo de interação no contexto das aulas on-line.

Essas tensões evidenciam que, ao se planejar o desenho instrucional do componente on-line de um curso semipresencial, é necessário atentar com especial cuidado para a adequada dosagem do componente on-line e do presencial no contexto geral do curso. Verifica-se que prolongados períodos de interação on-line nesses contextos trazem diferentes características para cada uma dessas dimensões e geram implicações específicas para o curso como um todo.

Apresento, na próxima seção, os comentários finais desta pesquisa, apontando possíveis implicações a partir dos resultados apresentados e discutindo contribuições para uma nova edição do curso e para os temas abordados no presente trabalho. Identifico ainda algumas limitações verificadas no decorrer da investigação e proponho possíveis desdobramentos para pesquisas futuras a partir de algumas questões apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações são elementos fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem, especialmente nos ambientes virtuais de aprendizagem em função dos vários recursos multimidiáticos e das possibilidades para comunicação a distância e assíncrona entre seus participantes que esses espaços oferecem. O engajamento nessas interações apresenta-se, assim, como o comprometimento do estudante enquanto sujeito ativo da própria aprendizagem.

Com o objetivo de aprofundar a abordagem desses tópicos, busquei, no presente trabalho, investigar os diferentes tipos de interação (entre alunos, entre alunos e professor, e entre alunos e conteúdo) em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de um curso semipresencial e o engajamento dos estudantes nessas interações.

Para embasar as discussões dos resultados, inicialmente apresentei uma revisão de literatura que abordasse tópicos relacionados à análise dos dados gerados pela investigação e que contribuísse para responder às questões de pesquisa, que ora retomo:

1. Os participantes (alunos, professor e monitor) consideram que os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) proporcionados pelo ambiente virtual de aprendizagem do curso semipresencial investigado foram suficientes e adequados ao curso? Por quê?

2. Na perspectiva dos participantes, quais fatores e aspectos dificultaram e quais favoreceram o engajamento dos alunos nas interações propostas no ambiente virtual de aprendizagem desse curso semipresencial?

No capítulo de fundamentação teórica, primeiramente apresentei as principais características dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e dos aplicativos mais frequentemente utilizados para construí-los, os sistemas de gerenciamento ou gestão de aprendizagem (SGA). Ainda na esfera dos AVAs, encerrei a seção abordando o tópico estratégias de ensino-aprendizagem em AVAs, onde destaquei os papéis do contexto e da adequação à diversidade de estilos de aprendizagem para a implementação de AVAs, e o seu uso na modalidade

semipresencial. relacionando-se esses temas mais estreitamente às condições observadas no ambiente digital que foi contexto de investigação (GARRISON; VAUGHAN, 2011; LÉVY, 1999; KENSKI, 2008; MORAN, 2004; MCINTOSH, 2012, entre outros autores).

Prossegui a revisão de literatura abordando o tema interação na educação a distância, que descrevi categorizando-a em aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo, conforme proposto por Moore (1989) e Anderson (2003b) para classificar os tipos de interação na educação on-line (ANDERSON, 1998, 2003; MOORE, 1989; BELLONI, 2008; DANIELS, 2002, 2003; LEFFA, 2006; PRIMO, 2003, entre outros autores).

O engajamento em contextos educacionais foi objeto da última seção do capítulo de referencial teórico, onde o descrevi classificando-o em engajamento comportamental, cognitivo e emocional (FRIEDRICKS; BLUMENFEDL; PARIS, 2004). Além disso, pela pertinência aos objetivos e características da pesquisa, também tratei das condições necessárias ao engajamento e do engajamento sob a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural e em contextos digitais de ensino-aprendizagem (PARSONS; TAYLOR, 2011; APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; CLAXTON, 2007; DUNLEAVY; BISHOP, 2009; HARRIS, 2008; RUDDUCK, 2007, entre outros autores).

No capítulo de metodologia, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso de natureza etnográfica e foram detalhadamente descritos o contexto da investigação e seus participantes: estudantes, professora, monitora, além da própria pesquisadora. Também foram apresentados nesse capítulo os procedimentos adotados para geração e análise dos dados, que foram gerados por meio dos instrumentos fóruns de discussão, grupo focal on-line, questionário e entrevistas. O paradigma qualitativo adotado como abordagem metodológica da investigação, cuja perspectiva etnográfica pretendia privilegiar os pontos de vista dos participantes, foi enriquecido com o uso de informações numéricas obtidas junto aos estudantes através do questionário por eles respondido ao final do curso para enriquecer a base de dados utilizada.

Buscando responder às perguntas de pesquisa supracitadas, os dados foram analisados e discutidos no penúltimo capítulo deste trabalho, onde primeiramente abordei as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo ocorridas no ambiente virtual de aprendizagem, com o fim de responder à primeira

questão da investigação. Os resultados demonstraram que as interações aluno-aluno foram encaradas positivamente pela maioria dos participantes, ainda que tenham sido registradas algumas restrições quanto ao seu caráter compulsório e alguns questionamentos ao seu valor para as propostas de aprendizagem específicas apresentadas pela disciplina.

As interações aluno-professor ocorridas no AVA foram muito valorizadas pelos estudantes que enfatizaram favoravelmente a presença virtual constante da monitora e da professora no ambiente virtual. No entanto, os estudantes solicitaram maior interação presencial com a docente responsável pelo curso, considerando que o número de aulas a distância superou o de aulas presenciais, diferentemente do previsto no início do curso, cuja proposta pretendia um volume semelhante de aulas presenciais e a distância.

Embora condições consideradas comuns para o engajamento em contextos educacionais como relevância das atividades, participação ativa dos estudantes e variedade de recursos disponíveis estivessem presentes no meio on-line, o engajamento dos estudantes, principalmente no aspecto emocional (cf. subseção 2.3.1.3), foi prejudicado pelo volume de atividades, considerado excessivo pelos participantes e por sua complexidade, em alguns casos. Embora os participantes tenham avaliado favoravelmente a variedade de atividades apresentadas por meio do ambiente digital, as interações aluno-conteúdo propostas para o contexto on-line também foram consideradas excessivas e mais complexas do que seria adequado para a carga horária do curso.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, foi possível identificar nos discursos dos participantes fatores e aspectos envolvidos no engajamento nas interações que foram organizados em favoráveis e desfavoráveis. Como fatores e aspectos favoráveis, foram analisados e discutidos (1) as funcionalidades oferecidas pela mediação digital, (2) as interações entre estudantes e docentes, (3) as interações entre os estudantes, (4) a diversidade de formatos e de temas abordados e (5) a avaliação contínua das atividades. Por outro lado, foram considerados como fatores e aspectos negativos para o engajamento dos participantes no ambiente virtual (1) as limitações decorrentes da mediação digital, (2) o desequilíbrio entre on-line e presencial, (3) as interações sem mediação docente, (4) o grande volume e complexidade das atividades on-line e (5) a dificuldade de gerenciamento do tempo disponível.

Ao concluir a análise e discussão dos dados, descrevi o contexto da pesquisa segundo os elementos conceituais provenientes da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC). Embora a TASHC possa ser utilizada para analisar e descrever um sistema de atividade de modo holístico, optei por utilizá-la aqui com a finalidade específica de identificar possíveis contradições relacionadas aos fatores e aspectos que contribuíram para maior ou menor engajamento dos estudantes nas interações propostas (cf. subseção 2.3).

Essa análise apontou para algumas contradições, sendo que a primeira delas referiu-se à obrigatoriedade de participação nas atividades como regra de participação dos alunos na atividade. Segundo reconheceram os participantes do curso, tal regra certamente contribuiu para um maior engajamento comportamental dos estudantes nas interações propostas, mas o caráter compulsório da participação no diversificado volume de interações oferecidas pode ter influenciado negativamente o engajamento emocional dos alunos.

Desse modo, a variedade de opções para interações com os conteúdos apresentadas aos alunos, vista por estes como positiva por buscar atender à diversidade de estilos de aprendizagem, contraditoriamente também se mostrou um aspecto negativo pela dimensão de esforços que exigiu dos sujeitos da atividade.

As visões dos estudantes a respeito do uso do componente virtual e dos conteúdos digitais, instrumentos mediadores da atividade, também se caracterizaram por paradoxos. Por um lado, houve maciço reconhecimento das vantagens oferecidas pela mediação on-line, fosse quanto à flexibilidade de tempo, fosse pela produtividade proporcionada pelas ferramentas virtuais oferecidas pela plataforma. Porém, os discentes também identificaram como aspectos negativos a predominância de interações digitais em detrimento das presenciais e o investimento de tempo que as ações no ambiente digital lhes exigia, considerado superior ao que seria exigido em um contexto presencial.

A respeito da interconexão entre os componentes on-line e presencial que constituíam o curso semipresencial em foco, é importante registrar que não se ignoraram as possíveis interferências das interações presenciais nas interações a distância. Porém, o significativo volume de aulas a distância e de interações no ambiente virtual de aprendizagem justificou a relevância da análise do contexto digital pensado em si mesmo, ainda que algumas questões relacionadas às interações presenciais também tenham vindo à tona e sido consideradas como parte

da presente análise.

Tratando-se de um estudo de caso de perspectiva etnográfica, não se espera que os resultados ora apontados possam estabelecer relações genéricas de causa ou efeito ou princípios necessariamente aplicáveis a contextos análogos. Buscou-se, ao invés disso, possibilitar reflexões e propor discussões sobre os elementos relacionados às interações e engajamento em ambientes virtuais de aprendizagem, de modo a contribuir para o aprimoramento da utilização desses espaços digitais e para o ensino semipresencial e a distância, de modo geral.

Outras possibilidades de pesquisas futuras identificadas a partir do presente trabalho incluem a investigação das crenças e pressupostos dos estudantes a respeito do ensino semipresencial e da educação a distância no contexto do ensino superior. Novas pesquisas que focalizem tanto o ambiente on-line quanto o presencial de forma mais abrangente também são recomendadas, considerando-se que tal questão emergiu com intensidade no contexto analisado, não tendo sido investigada com mais profundidade pelas limitações do escopo da pesquisa.

Há a expectativa de que a discussão do engajamento sob a perspectiva discente apresentada neste trabalho possa contribuir para que o tema venha a ser considerado com mais atenção quando da implementação de AVAs, tanto na modalidade semipresencial e como totalmente a distância. Constatando-se ainda que o tema engajamento em interações on-line ainda se encontra bastante ausente das investigações acadêmicas em nosso país, sugere-se também que venha a ser objeto de outras investigações futuras. Dentro desse tema, recomenda-se de modo especial análises mais detidas do relacionamento entre os diversos aspectos e fatores envolvidos no engajamento em atividades em AVAs, para que se possam estabelecer os limites do papel de cada um deles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. DE. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Sessões do Imaginário - Cinema | Cibercultura | Tecnologias da Imagem**, v. 13, n. 20, p. 34-40, dezembro de 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- ANDERSON, T. Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10515/sy5n58d00>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- ANDERSON, T. Modes of Interaction of Distance Education. In: MOORE, M.; ANDERSON, W. G. (Eds.). **Handbook of Distance Education**. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 2003. p. 129-144.
- ANDERSON, T. **Theory and practice of online learning**. Canada: AU Press, Athabasca University, 2008.
- ANDERSON, T.; GARRISON, D. R. Learning in a networked world: New roles and responsibilities. **Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes**. Madison, Wi.: Atwood, 1998.
- ANGROSINO, M. V. Recontextualizing observation: Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. **The Sage handbook of qualitative research**. v. 3, p.729-745, 2005. U.S., California: Sage.
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20303/abstract>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- ATWEH, B.; BLAND, D. C.; CARRINGTON, S. B.; CAVANAGH, R. School disengagement : its constructions, investigation and management. In: AARE International Education Research Conference. **Anais...**, 2007. Freemantle, WA. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/17737/1/c17737.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2012.
- AXT, M. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Informática na educação: teoria e prática**, v. 7, n. 1, p. 256-268, 2008. Disponível em: <<http://www.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/comunidadeaxt.pdf>>. Acesso em: 03

dez. 2012.

BAILEY, J.; ELLIS, S.; SCHNEIDER, C.; ARK, T.V. **Blended Learning Implementation Guide**. U.S.: Foundation for Excellence in Education and Getting Smart, 2012. Disponível em: <http://www.digitallearningnow.com/wp-content/uploads/2013/02/DLNSmartSeries-BL-paper_2012-02-05a.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2013.

BASSANI, P. B. S. Análise do processo de formação de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 4, p. 2–11, 2010. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696089>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

BEDNY, G. Z.; HARRIS, S. R. “Working sphere/engagement” and the concept of task in activity theory. **Interacting with Computers**, v. 20, n. 2, p. 251–255, 2008. Disponível em: <<http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Engestrom%20Publ/Enriching%20AT%20without%20shortcuts.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 137–149.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117–142, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BLACK, E. W.; BECK, D.; DAWSON, K.; JINKS, S.; DIPIETRO, M. The Other Side of the LMS: Considering Implementation and Use in the Adoption of an LMS in Online and Blended Learning Environments. **TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning**, v. 51, n. 2, p. 35–39, 2007. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ774638>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. **The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs**. U.S.: John Wiley & Sons, 2012.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Regulamenta a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2001. Seção 1, p. 18/19.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta as aulas semipresenciais nos curso reconhecidos das IES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BROWN, J. S. Sustaining the Ecology of Knowledge. **Leader to Leader**, 1999. Disponível em: <https://johnseelybrown.com/Sustaining_the_Ecology_of_Knowledge.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2012.

BULLEN, M.; MORGAN, T.; QAYYUM, A. Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue. **Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie**, v. 37, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/550/298>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

CARDOSO, A.C.S. **Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2011-anacarolina.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CLAXTON, G. Expanding Young People's Capacity to Learn. **British Journal of Educational Studies**, v. 55, n. 2, p. 115–134, 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2007.00369.x>>. Acesso em: 10 set. 2012.

DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVIS, S. Activity, engagement and meaning-making : revisiting activity theory to examine creative practice using ICTs. AARE 2011 Conference Proceedings and Program. **Anais...**, 2011. Hobart, Tasmania: Australian Association for Research in Education, Deakin, ACT. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/11pap/papers_pdf/aarefinal00518.pdf>. Acesso em: 9 set. 2012.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, p. 1–11, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D.; SYNTEKA, P. Virtual Learning environments. (A. Dimitracopoulou, Org.) **Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"**. Kastaniotis Editions: Greece, 2002, p. 3-18.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. U.S.: Oxford University Press, 2007.

DOUGIAMAS, M. How Moodle tries to support a Social Constructionist view. 2011. Disponível em: <<http://docs.moodle.org/20/en/Pedagogy>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

DOUGIAMAS, M. Moodle February 2013. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/moodler/moodle-feb-2013>>. Acesso em: 26 maio 2013.

DOUGIAMAS, M. **A Moodle Pedagogy**. 2011 Disponível em: <<http://docs.moodle.org/20/en/Pedagogy>> Acesso: em 16 ago. 2012.

DUNLEAVY, J.; BISHOP, P. A. **What did you do in school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada**. Toronto: Canadian Education Association (CEA), 2009. Disponível em < <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2009-wdydist-concept.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

DZIUBAN, C. D.; HARTMAN, J. L.; MOSKAL, P.D. Blended learning. **EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin**, v. 7, n. 1, p. 12, 2004.

ELLIS, R. (org.). **Field Guide to Learning Management Systems**. American Society for Training & Development. 2009.

ENGESTRÖM, R. Who is Acting in an Activity System? **Learning and Expanding with Activity Theory**, 2009. Cambridge University Press.

ENGESTRÖM, Y. **Developmental Work Research: Expanding Activity Theory in Practice**. 01 ed. Berlin: Lehmanns Media, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Enriching activity theory without shortcuts. **Interacting with Computers**, v. 20, n. 2, p. 256–259, 2008. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0953543807000604>>. Acesso em: 19 set. 2012.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133–156, 2001. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>>. Acesso em: 24 set. 2012.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Senac, 2004.

FINN, J. D. Withdrawing From School. **Review of Educational Research**, v. 59, n. 2, p. 117–142, 1989. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/59/2/117>>. Acesso em: 12 set. 2012.

FRANCO, C. de P. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2009-claudio.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREDERICKSEN, E.; PICKETT, A.; SHEA, P.; PELZ, W.; SWAN, K. **Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction: Proceedings of the 1999 Sloan Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks**. Olin College - Sloan-C, 2000.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59–109, 2004. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/74/1/59>>. Acesso em: 12 set. 2012.

FREE SOFTWARE FOUNDATION. **O que é o software livre?** 2013. Disponível em: <<http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>>. Acesso em: 23 maio 2013.

GARCÍA CUÉ, J. L. Revisión de los conceptos de Estilo y Estilos de Aprendizaje. In: D. M. V. Barros (Org.); **Estilos de aprendizagem na atualidade**. v. I, p.1–12, 2011. Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%201.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

GARRISON, D. R. Online Collaboration Principles. **Journal of Asynchronous Learning Network**, v. 10, n. 1, p. 25-34, fev. 2006. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.96.4536&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. **Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines**. U.S.: John Wiley & Sons, 2011.
GIBSON, W. **Neuromancer**. 1984. U.S.: Ace Books, 2000.

GARRISON, D.R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 95–105, 2004. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

GERBIC, P.; STACEY, E. Conclusion. *In: Effective blended learning practices: evidence-based perspectives in ICT-facilitated education*. Hershey, PA: Information Science Reference, 2009, p. 298–311.

GIORDAN, M.; DOTTA, S. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela Internet. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 11, n. 1, p. 127–143, 2008. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/129/98>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

GRAHAM, C. R. Blended Learning Models. **Encyclopedia of Information Science and Technology**, p. 375–382, 2009.

GUSTAFSON, K. L.; BRANCH, R. What is Instructional Design. **Trends and issues in instructional design and Technology**. p.16-25, 2002. Allyn & Bacon. Disponível em: <<http://courses.ceit.metu.edu.tr/ceit626/week7/gustafson-branch.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

HARKER, M.; KOUTSANTONI, D. Can it be as effective? Distance versus blended learning in a web-based EAP programme. **ReCALL**, v. 17, n. 02, p. 197–216, 2005.

HARRIS, L. R. A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. **Australian Educational Researcher**, v. 35, n. 1, p. 57–79, 2008. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ793463>>. Acesso em: 12 set. 2012.

HART, C. Factors Associated with Student Persistence in an Online Program of Study: A Review of the Literature. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 11, n. 1, p. 19–42, 2012. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ976760>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: SAGE, 2000.

HIRUMI, A. A Framework for Analyzing, Designing, and Sequencing Planned Elearning Interactions. **Quarterly Review of Distance Education**, v. 3, n. 2, p. 141–60, 2002. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ654229>>. Acesso em: 11 dez 2012.

JONASSEN, D. H. Certainty, Determinism, and Predictability in Theories of Instructional Design: Lessons from Science. **Educational Technology**, v. 37, n. 1, p. 27–34, 1997. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ537923>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

JONASSEN, D. H.; ROHRER-MURPHY, Lucia. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. **Educational Technology Research and Development**, v. 47, n. 1, p. 61–79, 1999. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/BF02299477>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

JONES, C. A new generation of learners? The Net Generation and Digital Natives. **Learning, Media and Technology**, v. 35, n. 4, p. 365–368, 2010.

KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. S. (eds.) **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. 3^o ed., p.375–400, 2005. London: Sage.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3^o ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

KENSKI, V. M.; GOZZI, M. P.; JORDÃO, T. C.; SILVA, R. G. da. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 223–249, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1956>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

KRUEGER, R. A. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. London: SAGE, 2009.

LEFFA, V. J. Explaining CALL through activity theory and vice-versa. *In: 5^{ème} Conférence sur l'Usage des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Etrangère*. Compiègne, França: [s.n.], 2004, v. 1, p. 19–19.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. *In: V. J. Leffa (Org.); A interação na aprendizagem das línguas*. 2a. ed., v. 1, p.175–218, 2006. Pelotas: Educat.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. *In: Anais do Congresso Internacional de Linguagem e Interação*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

LEFFA, V. J. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos a distância. **Letras & Letras**, v. 25, n. 2, p. 145–162, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/13002>>. Acesso em: 27/11/2011.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf> Acesso em: 7 dez. 2012.

LEITE, F. T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. 01 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

LIMA, S. da C. **O leitor-navegador no oceano de informações: a leitura hipertextual em aulas de inglês**, 2008. Dissertação de mestrado do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

LINGNET. Núcleo de Pesquisas LingNet, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. I Fórum Letras2.0. 2011. Disponível em:

<<http://www.lingnet.pro.br/pages/eventos/i-forum-letras2.0.php>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

LOBATO, L. L.; MONTEIRO, B. S.; SILVA, H. T. C. R.; LUNA, F. C.; GOMES, A. S. Novos estilos de interação em Sistemas de Gestão de Aprendizagem. Anais do Workshop de Informática na Escola. **Anais... V. 1**, 2008.

LUCENA, C. J. P.; FUKS, H.; RAPOSO, A.; GEROSA, M. A.; PIMENTEL, M. Communication, coordination and cooperation in computer-supported learning: The AulaNet experience. **Advances in computer-supported learning**, p. 274–297, 2006. Disponível em: <<http://groupware.les.inf.puc-rio.br/public/papers/2006.CapLivro.Lucena.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

MACDONALD, J. **Blended Learning and Online Tutoring: Planning Learner Support and Activity Design**. U.S.: Gower Publishing, 2008.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online**. London: SAGE, 2002.

MARGARYAN, A.; LITTLEJOHN, A.; VOJT, G. Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. **Computers & Education**, v. 56, n. 2, p. 429–440, 2011. Acesso em: 1 jun. 2012.

MCINTOSH, D. Learning Management Systems. In: S. Hirtz; K. Kelly (Orgs.); **Education for a Digital World 2.0: Innovations in Education**. v. I, 2012. Canada: Open School BC. Disponível em: <<http://www.trimeritus.com/bookchapter.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

MERRILL, M. D. Constructivism and Instructional Design. **Educational Technology**, v. 31, n. 5, p. 45–53, 1991. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ430234>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

MIYAZOE, T.; ANDERSON, T. The interaction equivalency theorem. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/9.2.1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
MOODLE. 2012. Moodle Statistics. Disponível em: <<https://moodle.org/stats/>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

MOORE, M. G. Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, p. 1-7, 1989.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education: A systems view of online learning**. U.S.: Wadsworth Publishing Company, 2011.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: 12º ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. J. P. Romanowski et al (Orgs.); **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**, v. 2. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-253.

MORAN, J. M.; ARAÚJO FILHO, M.; SIDERICOUEDES, O. A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da Faculdade Sumaré–SP. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a distância.

Anais... v. 20, 2005. Florianópolis, SC. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

MURPHY, E.; RODRIGUEZ-MANZANARES, M. A. Using activity theory and its principle of contradictions to guide research in educational technology. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 24, n. 4, p. 442–457, 2008. Disponível em:

<<http://ascilite.org.au/ajet/ajet24/murphy.html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

MURRAY, M.; PÉREZ, J.; GEIST, D.; HEDRICK, E. Student interaction with online course content: Build it and they might come. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 11, p. 125–140, 2012. Disponível em:

<<http://www.editlib.org/p/111496>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

NARDI, B. A.; O'DAY, V. L. **Information Ecologies: Using Technology with Heart**. 2ª ed., Cambridge: MIT Press, 1999.

NEWMANN, F. M. Priorities for the Future: Toward a Common Agenda. **Social Education**, v. 50, n. 4, p. 240–50, 1986. Disponível em:

<<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ335096>>. Acesso em: 13 set. 2012.

NETO, A. S. **Cenários e Modalidades de Ead**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL SA, 2012.

OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. Is it age or IT: first steps towards understanding the net generation. **Educating the Net Generation**. p.2.1–2.20, 2005. U.S.:

Educause. Disponível em: <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

PAIVA, V. L. M. DE O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio. São Leopoldo**, v. 3, n. 1, p. 5–12, 2005.

PAIVA, V. L. M. DE O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 353–370, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300018&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives**. US: Basic Books, 2010.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Who is the Virtual Student? In: R. M. Palloff; K. Pratt (Orgs.); **The Virtual Student: A Profile and Guide to Working with Online Learners**, p.3–14, 2003. U.S.: Jossey Bass.

PARSONS, J.; TAYLOR, L. **Student Engagement: What do we know and what**

should we do? Edmonton.: AISI University Partners - Alberta Education, 2011.

Disponível em: <

http://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf>. Acesso em 10 set. 2012.

PARTRIDGE, H.; PONTING, D.; MCCAY, M. Good Practice Report: Blended Learning. 2011. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/47566/>>. Acesso em: 5 maio 2013.

PASHLER, H.; MCDANIEL, M.; ROHRER, D.; BJORK, R. Learning Styles Concepts and Evidence. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 9, n. 3, p. 105–119, 2008. Disponível em: <<http://psi.sagepub.com/content/9/3/105>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC Rio). **Página inicial de ambiente virtual AULANET da Coordenação Central de Educação a Distância da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**. 2013. Ambiente AULANET. Disponível em: <<http://www.licenciaturaadistancia.net/>>. Acesso em: 26 maio 2013.

POST, W. Building minds, not widgets: technology for the business of learning. **IT Professional**, v. 6, n. 5, p. 12-18, 2004.

PRECCEL, K.; ESHET-ALKALAI, Y.; ALBERTON, Y. Pedagogical and Design Aspects of a Blended Learning Course. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/618>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

PRIMO, A. F. T. **Interação mediada por computador : a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Tese de Doutorado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PROJETO LETRAS 2.0 (UFRJ). Núcleo de Pesquisas LingNet, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/moodle/><. Acesso em: 3 mar. 2013.

QUEVEDO, A. O ensino semipresencial do ponto de vista do aluno. **Revista Científica e-curriculum ISSN 1809-3876**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5678>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

REIGELUTH, C. M. **Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory**. U.S.: Routledge, 1999.

RICHARDSON, A. An ecology of learning and the role of elearning in the learning environment. **Global Summit of Online Knowledge Networks**, 2002, p. 47–51.

Disponível em:

<<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN007791.pdf>

>. Acesso em: 03 dez. 2012.

RIENER, C.; WILLINGHAM, D. The Myth of Learning Styles. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 42, n. 5, p. 32–35, 2010. Disponível em:

<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.2010.503139>>. Acesso em:

10 dez. 2012.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 2, p. 527–552, 2012. Disponível em:

<<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/152>>. Acesso em: 16 mar.

2013.

RUDDUCK, J. Student Voice, Student Engagement, And School Reform. In: D. Thiessen; A. Cook-Sather (Eds.); **International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School**. p.587–610, 2007. Springer Netherlands.

Disponível em: <[http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-3366-](http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-3366-7/#section=276074&page=1&locus=0)

[7/#section=276074&page=1&locus=0](http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-3366-7/#section=276074&page=1&locus=0)>. Acesso em: 25 set. 2012.

SANDERS, K. S. **An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning**, 2012. Dissertation, South

Carolina, U.S.: University of South Carolina - Department of Curriculum and

Instruction. Disponível em: <

<http://proquest.umi.com/pqdlink?did=2753663071&Fmt=14&VType=PQD&VInst=PROQUEST&RQT=309&VName=PQD&TS=1354555595&clientId=79356>>. Acesso em: 03

dez. 2012.

SANTOS, E. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: E. Santos; L. Alves (Orgs.); **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. p.123-142. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2006.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**.

U.S.: Basic Books, 1983.

SELWYN, N. The digital native – myth and reality. **Aslib Proceedings**, v. 61, n. 4, p. 364–379, 2009. Acesso em: 1 jun. 2012.

SIEMENS, G. Learning Ecology, Communities, and Networks-Extending the classroom. Outubro de 2003. Disponível em:

<http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm>. Acesso em: 03

dez. 2012.

SIEMENS, G. Transforming education: openness and learning analytics. In:

Retrieved March. Puerto Rico: Universidad del Sagrado Corazon, 2010, v. 10,

p. 2011. Disponível em:

<http://maestrias25.sagrado.edu/presentaciones_siemens/Siemens-

EducationalTransformationOpennessAndLearningAnalytics.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

SILVA, M. Indicadores de Interatividade para o Professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional - PUC Paraná**, v. 4, n. 12, p. 1-17, maio-agosto, 2004.

SPENCE, L. D. Getting Over Learning Styles. 2012. Disponível em: <<http://www.facultyfocus.com/articles/learning-styles/getting-over-learning-styles/>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

SPENCE-BROWN, R. Learner motivation and engagement in a pedagogic and assessment task: Insights from activity theory. In: H. Marriott; T. Moore; R. Spence-Brown (Eds.); **Learning Discourses and the Discourses of Learning**. p.12.1–12.15, 2007. Melbourne: Monash University ePress. Disponível em: <<http://books.publishing.monash.edu/apps/bookworm/view/Learning+Discourses+and+the+Discourses+of+Learning/134/xhtml/chapter12.html>>. Acesso em: 14 set. 2012.

SU, B.; BONK, C. J.; MAGJUKA, R. J.; LIU, X.; LEE, S. The importance of interaction in web-based education: A program-level case study of online MBA courses. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 4, n. 1, p. 1–19, 2005.

TAVARES, K. C. DO A.; Projeto LingNet - Letras2.0. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/pages/letras2.0.php#axzz2ODJOw24x>>. Acesso em 22 dez. 2012.

TAVARES, K. C. do A.; VITER, L. N. Lista de discussão para interação docente: vozes de professores-monitores em um curso de inglês para fins específicos. **E-escrita**, v. 3, n. 2A, p. 148–160, 2012. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/507/pdf_244>. Acesso em: 9 out. 2012.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas**. São Paulo: Senac, 2010.

TWIGG, C. A. Models for online learning. **EDUCAUSE review**, p. 28–38, 2003. Disponível em: <<http://rhet.csustan.edu/aa/docs/PewTwiggArticle.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **Página inicial do Projeto TELEDUC**. 2013. Disponível em: <http://www.teleduc.org.br/~teleduc4/pagina_inicial/teleduc.php>. Acesso em: 23 maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Ambiente AMADeUS de curso de extensão em Computação Educacional da Universidade Federal de Pernambuco**. Projeto AMADeUS. 2013. Disponível em: <<http://amadeus.cin.ufpe.br/amadeusweb/course.do?method=showViewCourse&courseId=2112>>. Acesso em: 23 maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Site do Projeto Agentes Micromundos e Análise do Desenvolvimento no Uso de Instrumentos (AMADeUS)**. Disponível em: <<http://amadeus.cin.ufpe.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

VALENTE, L.; MOREIRA, P.; DIAS, P. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Eds.). **MOODLE - Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**, p. 35-54. Salvador: EDUNEB, 2009.

VAN PEER, W.; HAKEMULDER, F.; ZYNGIER, S. **Scientific Methods for the Humanities**. U.S.: John Benjamins Publishing, 2012.

VAUGHAN, N. D. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, v. 13, n. 1–2, p. 60–65, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000645>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

VERKROOST, M.J.; MEIJERINK, L.; LINTSEN, H.; VEEN, W. Finding a Balance in Dimensions of Blended Learning. **International Journal on E-Learning**, v. 7, n. 3, p. 499–522, 2008. Disponível em: <<http://editlib.org/p/23568>>. Acesso em 01 fev. 2012.

WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. **American Journal of Distance Education**, v. 8, n. 2, p. 6-29, 1994.

WATSON-GECEO, K. A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. (D. K. Rees & H. A. B. de Mello, Trans.) **Signótica**, v. 22, n. 2, p. 515 – 539, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/13620>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

WHITE, D. S.; CORNU, A. L. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. **First Monday**, v. 16, n. 9 - 5, 2011. Disponível em: <<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

WRIGHT, K. B. Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 10, n. 3, p. 00–00, 2005. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x/abstract>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: SAGE, 2009.

ZYNGIER, D. (Re) conceiving Student Engagement: What the Students Say They Want. Putting Young People at the Centre of the Conversation. **Student Engagement in the 21st Century**, v. 1, n. 1, p. 93–116, 2007. Disponível em: <<http://www.learnquebec.ca/en/content/learninglandscapes/vol1no1.html>>. Acesso em: 9 set. 2012.

Anexo 1

Questionário de Sondagem

Questionário de Sondagem

Nome: _____ Data: ____/____/____

Sexo: F [] ou M [] Idade: _____

Curso: _____ Período: _____

Atuação acadêmica ou profissional:

- 1- Como você avalia seus conhecimentos e explica sua relação com a língua inglesa? (se gosta da língua, se a utiliza com frequência, etc.)

- 2- O que você entende por inglês instrumental?

- 3- Como você analisa a relevância da disciplina inglês instrumental em seu curso? Quais são suas expectativas quanto a ela?

- 4- Classifique os gêneros e os temas a seguir de acordo com o grau de importância para o contexto profissional e acadêmico da área de Biologia. Marque um X na opção que melhor descreva tal grau.

Gêneros:

	Essencial	Importante	Secundário
Conferências (<i>aulas, apresentações, seminários</i>)			
Dicionários			
Documentários			
Enciclopédias			
Entrevista (<i>estágio, emprego</i>)			
Ficha de Segurança de Material (<i>Material Safety Data Sheet</i>)			
Gênero epistolar (<i>requerimento, carta, e-mail</i>)			
Legislação			
Livros (<i>didáticos e teóricos</i>)			
Manual de instruções (<i>aparelhos de laboratório</i>)			
Matérias Jornalísticas (<i>notícias</i>)			

Monografias (<i>textos em nível de Doutorado, Mestrado, Técnico e Tecnólogo</i>)			
Relatórios			
Publicações científicas (<i>artigos científicos, tese de conclusão em nível de doutorado, mestrado, técnico, tecnólogo</i>)			
Protocolo de kits para experimentos			

Sugestões de inclusão e/ou exclusão:

Temas:

	Essencial	Importante	Secundário
Anatomia humana			
Bioengenharia			
Bioética (política, religião, questões ambientais e antropológicas)			
Bioinformática			
Biologia molecular			
Bioquímica (metabolismo energético e estrutura de proteínas, carboidratos e lipídios)			
Biossegurança			
Biotecnologia			
Biotransformação			
Câncer			
Células-tronco			
Ecologia			
Embriologia			
Evolução humana/biologia evolutiva			
Filosofia da ciência			
Fisiologia humana (endocrinologia, fisiologia renal, digestão, circulação)			
Genética (genética molecular de bactérias ; genética de população ; genética de microorganismos, genética forense – PCR; métodos de extração de DNA; DNA nuclear; DNA mitocondrial; análise de parentesco – ; genética clássica)			
Geologia			
História da Ciência			
Imunologia			
Interação entre células (simbiose) – bactérias e protozoários; invasão de vírus em células			
Microbiologia (bactérias, fungos)			
Neurobiologia			

Preparo de Antibióticos / Vacinas / Antivirais e suas reações no organismo a nível celular			
Projeto Genoma			
Religião X evolução			
Sinalização Celular			
Técnicas de microscopia			
Terapia gênica			
Virologia			

Sugestões de inclusão e/ou exclusão:

5- Dentre os temas que você julgou como essenciais ao curso, escolha 10 que gostaria de trabalhar durante o semestre.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____
- 10) _____

Anexo 2

Portifolio

PORTFÓLIO

DE INGLÊS INSTRUMENTAL I

Atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (na plataforma Moodle)

Nome completo do aluno

DRE: 000000000

Professora:

Monitora:

1º semestre de 2012

Nome do aluno: [Inserir aqui o nome completo do aluno.](#)

Atividade	Valor	Pontuação
1. Atualização do perfil no Moodle (foto)	0.1 (extra)	
2. Atividades da Unidade 2: Introdução à leitura	0.3 (extra)	
3. Unidade 3: Questionários de sondagem		
Questionário de estratégias	0.1 (extra)	
Questionário de gêneros e temas	0.1 (extra)	
4. Unidade 4: Recursos estratégicos		

Anexo 3

Questionário de Pesquisa

IMPORTANTE: Os dados desta pesquisa servirão exclusivamente ao aprimoramento deste curso e à elaboração de dissertação de mestrado sobre o tema ambientes virtuais de aprendizagem. Sua identidade será preservada. Desde já, agradecemos sua colaboração!	
Nome completo (opcional)	E-mail (opcional)

1. Avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no ambiente on-line da disciplina:

	Influenciou muito negativamente	Influenciou negativamente	Não influenciou	Influenciou positivamente	Influenciou muito positivamente
Grau de afinidade com o uso de computadores.					
Acesso a computador com internet.					
Flexibilidade de horário proporcionada pelo ambiente on-line.					
Nível pessoal de conhecimento prévio da língua inglesa.					
Uso de diferentes tipos de conteúdos (textos, vídeos etc.).					
Uso de diferentes tipos de atividades (de resposta automática, fóruns, tarefa em grupo etc.).					
Nível de dificuldade das atividades a distância.					
Quantidade de atividades a distância.					
Utilização de atividades com resposta automática.					
Utilização de atividades individuais.					
Utilização de atividade em grupo.					
Possibilidade de upload de atividades no ambiente on-line.					
Interação com os demais participantes nos fóruns.					
Interação on-line com o professor.					

Interação on-line com o monitor.					
Atribuição de nota a atividades a distância.					
Utilização do portfólio.					
Outro fator [_____ _____ _____]					

2. Em sua opinião, os diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) foram suficientes e adequados ao curso? Por quê?

3. Que tipos de conteúdos (textos, vídeos, apresentações em PowerPoint etc.) e formatos de atividades (atividades com resposta automática, discussões em fórum, upload de atividades, atividade de elaboração de questões em grupo etc.) lhe pareceram mais proveitosos para os objetivos do curso? E quais lhe pareceram menos proveitosos? Por quê?

4. Comente outros aspectos que julgue relevantes em sua participação e na participação dos demais colegas, monitor e professor no ambiente on-line da disciplina.

5. Você concordaria em participar de uma futura entrevista por-email para esclarecer ou aprofundar alguma(s) de suas respostas? () **SIM** () **NÃO**

6. Se desejar, faça comentários adicionais.
